

# Un monde à apprendre

Résultats et potentiel du Canada  
en matière d'éducation internationale



## Le Bureau canadien de l'éducation internationale

---

Le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) est l'organisme national, bilingue, à but non lucratif du Canada qui se consacre à faire du Canada un chef de file mondial de l'éducation internationale.

Le BCEI est le porte-parole national faisant connaître l'éducation internationale canadienne en mobilisant expertise, savoir, possibilités et leadership.

Les membres pancanadiens du BCEI couvrent tous les niveaux d'éducation : écoles et conseils scolaires, cégeps, collèges, instituts polytechniques, écoles de langues, et universités. Ensemble, ils inscrivent plus d'1,2 million d'étudiants d'un bout à l'autre du pays.

Les activités du BCEI sont nombreuses : mobilisation, recherche, programmes de formation, gestion des bourses, transfert des connaissances par aide technique, appui des capacités des éducateurs internationaux et participation à des projets de coopération en renforcement des capacités, renforcement des établissements et développement des ressources humaines.

*Un monde à apprendre : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*

(also available in English under the title: *World of Learning: Canada's Performance and Potential in International Education*)

ISBN : 978-1-894129-77-0

ISSN: 2292-1974 (Imprimée)

ISSN: 2292-1982 (Électronique)

Pour commander le rapport complet, veuillez visiter le site Web du BCEI au [www.cbie-bcei.ca](http://www.cbie-bcei.ca) « Publications »

### **Version électronique**

Membres : gratuit

Non-membres : \$75

### **Version imprimée**

Membres : \$30

Non-membres : \$100

© 2013 BCEI

Responsable du projet : Karen Rauh

Auteurs : Jennifer Humphries, Karen Rauh, et David McDine

Éditeur : Jennifer Humphries

Les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs.

Dans ce document, le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes.

# Table des matières

<b>Sigles utilisés dans ce rapport</b> .....	ii
<b>Préface</b> .....	iii
<b>Résumé</b> .....	iv
<b>Chapitre 1: Internationalisation de l'éducation canadienne</b> .....	1
Leadership de l'éducation internationale au Canada .....	1
Promotion de l'éducation internationale.....	2
Internationalisation des provinces et territoires .....	3
Consortium canadien de l'éducation internationale .....	7
Internationalisation dans les établissements canadiens.....	7
Immigration et étudiants internationaux.....	8
<b>Chapitre 2: Étudiants internationaux au Canada</b> .....	9
Nombre total d'étudiants internationaux au Canada : lieu d'origine, programme d'études et province .....	10
Suivi de la croissance de la population estudiantine et des nouvelles arrivées au Canada .....	15
Règlements et services sur l'immigration .....	18
<b>Chapitre 3: La voix des étudiants</b> .....	22
Sondage auprès des étudiants internationaux .....	22
Discrimination, racisme et expérience des étudiants internationaux .....	31
<b>Chapitre 4: Études à l'étranger : qualités et quantités — Pour les faire compter</b> .....	41
<b>Chapitre 5: Passerelles d'éducation</b> .....	46
Passerelles d'éducation au Canada .....	46
Passerelles entre l'éducation à l'étranger et l'éducation au Canada.....	50
Passerelles aux études à l'étranger pour les Canadiens.....	54
<b>Chapitre 6: Tendances récentes en éducation transnationale</b> .....	59
Campus à l'étranger employant des partenariats public-privé .....	59
Cours en ligne ouvert et massif : surfaits ou sous-estimés? .....	64
<b>Remerciements</b> .....	71
<b>Références</b> .....	72
<b>Annexe — Pays par région</b> .....	74



# Sigles utilisés dans ce rapport

<b>ACCC</b>	l'Association des collèges communautaires du Canada
<b>ACEP-I</b>	Association canadienne des écoles publiques - International
<b>AIU</b>	Association internationale des universités
<b>ALC</b>	Amérique latine et Caraïbes
<b>ANASE</b>	L'Association des nations du sud-est asiatique
<b>APASE</b>	L'Association professionnelle des agents du service extérieur
<b>AUCC</b>	l'Association des universités et collèges du Canada
<b>BCCIE</b>	British Columbia Council for International Education
<b>CCIE</b>	Consortium canadien de l'éducation internationale
<b>CEC</b>	Catégorie de l'expérience canadienne de Citoyenneté et Immigration Canada
<b>CIC</b>	Citoyenneté et Immigration Canada
<b>CLOM</b>	Cours en ligne ouvert et massif
<b>CMEC</b>	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
<b>DAAD</b>	German Academic Exchange Service
<b>MAECD</b>	Ministère des Affaires étrangères, du commerce et du développement Canada
<b>MENA</b>	Moyen-Orient et Afrique du Nord
<b>PPP</b>	Partenariats public-privé
<b>PTHC</b>	Programme de permis de travail hors campus de Citoyenneté et Immigration Canada
<b>PTPD</b>	Programme de travail post-diplôme de Citoyenneté et Immigration Canada
<b>RLI</b>	Réseau des leaders en internationalisation du BCEI

# Préface

J'ai le plaisir de présenter ce deuxième numéro du rapport du BCEI sur l'état de l'éducation internationale au Canada, *Un monde à apprendre : Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale 2013*.

Ce rapport fait le bilan des politiques et pratiques de notre domaine. Il porte sur plusieurs sujets d'actualités et aborde en profondeur les tendances, notamment les CLOM qui font couler beaucoup d'encre et les partenariats public-privé. J'espère que ce rapport sera lu et utilisé par un grand nombre de personnes pour enrichir les connaissances et améliorer la compréhension de la participation du Canada à l'éducation internationale.

Au début de l'année, nous avons prépublié certaines données au *Globe and Mail* pour un article sur les programmes d'intégration proposés par les établissements pour garantir la réussite des étudiants internationaux. Cet article concernait seulement quelques programmes, mais ce type de couverture médiatique est très utile pour diffuser la compréhension des besoins de nos étudiants de l'étranger et la valeur qu'ils apportent à l'éducation et à la société canadienne.

Les données fournies au *Globe and Mail* n'étaient pas toutes positives. Bien que la majorité des étudiants disent que les Canadiens sont gentils et accueillants et qu'ils voudraient avoir plus d'occasions de les connaître, plus de la moitié disent que leurs amis sont principalement d'autres étudiants internationaux. Ces renseignements renforcent l'importance du type de services et de programmes proposés par nos établissements, et, je l'espère, encourageront des efforts supplémentaires.

Le Canada reste une destination populaire pour les étudiants internationaux. En 2012, 11 % d'étudiants internationaux de plus qu'en 2011 étaient au Canada, soit un total de 265 377 étudiants. Cela représente une augmentation remarquable de 94 % depuis 2001.

Cette croissance est très gratifiante et formidable. Cependant, l'éducation internationale est à double sens. Malheureusement, nous ne pouvons pas encore vraiment parler des Canadiens faisant des études à l'étranger. Comme Lynne Mitchell, de la *University of Guelph*, le remarque dans son importante contribution au rapport, nous devons mettre en place de meilleures mesures de suivi tout en travaillant plus fort pour faire en sorte que les Canadiens aient les possibilités dont ils ont besoin pour internationaliser leur éducation.

L'éducation internationale est essentielle à l'avenir du Canada et des Canadiens. En tant qu'organisme national du Canada, le BCEI vise à faire en sorte que ses membres, étudiants, intervenants et le grand public bénéficient entièrement des possibilités qu'elle offre. J'espère que ce rapport sera utilisé par de nombreuses personnes et donnera de l'élan à nos initiatives et à notre travail continu.

**Karen McBride**  
Présidente et chef de la direction  
Bureau canadien de l'éducation  
internationale





# Résumé

*Un monde à apprendre : Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale 2013* est le deuxième numéro du rapport approfondi du BCEI sur l'éducation internationale au Canada. Cette publication vise à devenir un document utile dont se serviront les leaders, décideurs et professionnels de la sphère de l'éducation, dans les gouvernements et le secteur privé, ainsi que nos collègues chercheurs du Canada et d'ailleurs, afin de faire progresser notre compréhension commune de l'éducation internationale au Canada.

## L'internationalisation au Canada

Le premier chapitre revoit l'importance de plus en plus grande de l'éducation internationale au Canada, stimulée par des tendances plus générales à la mondialisation. Ce changement, qui a centré et renforcé les efforts du Canada en éducation internationale, s'observe au gouvernement fédéral comme aux gouvernements provinciaux et territoriaux, ainsi que dans les établissements individuels du Canada. Ce chapitre passe en revue les progrès réalisés, notamment les énoncés et stratégies de politique, initiatives de promotion et questions d'immigration sur l'éducation internationale.

## Étudiants internationaux

Le deuxième chapitre porte sur la demande mondiale d'enseignement supérieur international, qui devrait passer de 4,1 millions en 2010 à 7,2 millions en 2025. En 2011, le Canada a inscrit approximativement 5 % des étudiants en mobilité internationale, ce qui en fait le 7<sup>e</sup> pays d'accueil le plus populaire derrière les États-Unis, le Royaume-Uni, la Chine, la France, l'Allemagne et l'Australie.

Depuis 2001, le nombre d'étudiants internationaux au Canada s'est envolé de 94 % et a dépassé 265 000 étudiants à tous les niveaux de scolarité. La population d'étudiants internationaux du Canada vient de partout dans le monde, mais quelques pays envoient beaucoup plus d'étudiants que d'autres. Les cinq plus grands pays sources sont restés les mêmes en 2012 depuis 2011 : la Chine, l'Inde, la Corée, l'Arabie saoudite et les États-Unis. Ensemble, ces pays continuent de représenter plus de la moitié des étudiants internationaux du Canada.

La Chine reste le plus grand pays sources en 2012, avec 20 % d'étudiants de plus qu'en 2011. La population estudiantine chinoise représente plus de 30 % de toute la population des étudiants internationaux et est plus nombreuse que les pourcentages de l'Inde, de la Corée et d'Arabie

saoudite combinés. L'Asie du Sud-Est la région connaissant la croissance la plus élevée : 217 % entre 2008 et 2012, principalement grâce à la forte augmentation du nombre d'étudiants indiens ces quatre dernières années.

Ces pays, ainsi que d'autres pays à forte croissance comme le Nigeria, le Brésil et le Vietnam, représentent les marchés clés d'éducation internationale qui contribuent au tissu social et culturel du Canada et établissent des liens pour des partenariats futurs en affaires, en recherche et de diplomatie.

En outre, les étudiants internationaux contribuent beaucoup à l'économie canadienne. En 2010, les étudiants internationaux au Canada ont dépensé plus de 7,7 milliards de dollars en frais de scolarité et dépenses journalières et ont créé plus de 81 000 emplois.

Pour continuer à faire grossir la part de marché des étudiants en mobilité du Canada et pour faire en sorte que les étudiants aient une expérience positive pendant leur séjour, il est important de comprendre pourquoi les étudiants choisissent le Canada plutôt que d'autres pays et la façon dont les politiques publiques influencent la décision des étudiants de faire des études au Canada. Pour ce faire, ce chapitre utilise des données du gouvernement fédéral pour réfléchir à des questions comme la facilité d'obtention d'un permis d'études, les possibilités de travailler hors campus et après obtention du diplôme, et les possibilités de devenir résidents permanents.

## La voix des étudiants

Le troisième chapitre explique le point de vue des étudiants internationaux au Canada, que nous avons recueilli principalement grâce au sondage du BCEI de 2013 auprès des étudiants internationaux. En février 2013, le BCEI a sondé 1 509 étudiants internationaux de 25 universités et collèges, à tous les niveaux de scolarité et originaires de toutes les régions.

La première partie du chapitre se penche sur les réponses au sondage sur la décision des étudiants internationaux de faire des études au Canada, notamment leur point de vue sur la réputation scolaire du pays, sa réputation de pays où l'on est en sécurité, l'accessibilité financière des études au Canada et les possibilités de travailler et de devenir résident permanent. Ce chapitre comprend aussi des conclusions sur d'autres points, comme la satisfaction des étudiants, leur adaptation sociale et culturelle et leurs projets à la fin de leurs études.

Les niveaux de satisfaction des étudiants internationaux restent élevés : nos deux sondages en 2012 et 2013 ont trouvé qu'environ 9 sondés sur 10 étaient satisfaits ou très satisfaits de leur expérience au Canada. Au total, 96 % des étudiants ont dit qu'ils recommanderaient certainement ou probablement le Canada comme destination d'études. De plus en plus, le Canada devient le pays de choix des étudiants; seuls 20 % approximativement des sondés ont dit avoir fait une demande dans d'autres pays que le Canada, soit une baisse significative comparativement à l'année dernière (45 %). Les projets des étudiants consistant à rester au Canada à la fin de leurs études prennent de l'élan et près de la moitié (46 %) des étudiants sondés ont dit prévoir demander la résidence permanente, contre 21 % dans le sondage de 2012.

Bien que la majorité (78 %) des sondés ont dit vouloir plus d'occasions de faire l'expérience de la culture et de la vie de famille au Canada, un peu plus de la moitié (55 %) disent que leurs amis sont principalement des étudiants internationaux. Environ le tiers (34 %) des étudiants sont amis avec un mélange d'étudiants canadiens et d'étudiants internationaux, et environ 7 % sont amis principalement avec des étudiants canadiens.

La deuxième partie de ce chapitre se penche davantage sur l'expérience de discrimination des étudiants internationaux. Nous fournissons des conclusions de sondage et réfléchissons à ce sujet par des entrevues avec un échantillon d'étudiants ayant dit avoir été victimes de discrimination dans le sondage. Les travaux de recherche indiquent que la discrimination des étudiants internationaux est un problème mondial et sociétal que tous les grands pays d'accueil vivent d'une façon ou d'une autre. Ce chapitre conclut par une série de recommandations de pratiques à suivre pour créer des campus n'excluant personne et améliorer l'expérience des étudiants internationaux.

## Études à l'étranger : qualités et quantités

Le quatrième chapitre porte sur les études à l'étranger des étudiants canadiens. Malgré les avantages des études à l'étranger sur le plan individuel (compétences professionnelles, etc.) et national (compétitivité économique), le taux de participation du Canada est inférieur à 3 %, ce qui est bien en deçà de celui d'autres pays comme l'Allemagne, dont le taux de participation de 30 % devrait passer selon ses objectifs à 50 % à l'avenir.

Cependant, il est difficile d'obtenir des données sur les taux de participation aux études à l'étranger du Canada. Dans ce chapitre, Lynne Mitchell demande à parvenir à une seule définition des études à l'étranger et la création d'un ensemble d'indicateurs uniformes et mesurables pour suivre les statistiques de la participation nationale.

En plus de la mesure quantitative des études à l'étranger, Mme Mitchell avance que la question de la qualité doit aussi être soulevée. Les résultats d'apprentissage formulent les compétences souhaitées et connaissances à acquérir

grâce à l'expérience à l'étranger, et sans préparation ni compétences de raisonnement critique, la plupart des étudiants ne pourront pas profiter au maximum de l'occasion que présentent les études à l'étranger. Cependant, Mme Mitchell affirme l'importance de l'apprentissage fortuit ou accidentel... souvent la meilleure partie d'une expérience d'études à l'étranger.

## Passerelles d'éducation

Le cinquième chapitre présente des études de cas de plusieurs programmes qui servent de passerelles à l'éducation et au marché du travail, illustrant ainsi la façon dont les collèges et universités du Canada mondialisent l'expérience scolaire de leurs étudiants.

Les programmes passerelles font actuellement partie de la trajectoire aux études supérieures au Canada pour de nombreux étudiants internationaux. Ces programmes facilitent la transition entre les niveaux et types d'études et la transition de l'enseignement supérieur au marché du travail au Canada. Les modèles de passerelle pour les étudiants internationaux peuvent commencer par des études à l'étranger et servir de tremplin à la scolarité au Canada par des cours, programmes, partenariats ou campus à l'étranger. Les étudiants du pays bénéficient aussi des programmes passerelles qui assurent la promotion de la participation à des études à l'étranger.

## Tendances récentes en éducation transnationale

Ce chapitre se penche sur deux tendances récentes de la prestation novatrice d'éducation transnationale : les campus à l'étranger utilisant des partenariats public-privé (PPP) et les cours en ligne ouvert et massif (CLOM).

L'intérêt des établissements d'enseignement supérieur se fait de plus en plus grand envers la création de programmes dans d'autres pays par des partenariats avec le secteur privé. Ces initiatives (deux d'entre elles sont expliquées dans ce chapitre) présentent plusieurs avantages, notamment leur coût, le partage des risques et la possibilité de tirer profit de l'expertise d'un consortium. Cependant, plusieurs inconvénients sont mentionnés, notamment leur complexité, leurs coûts de transaction, la longueur de leur période d'engagement et les coûts imprévus. Ce chapitre souligne les risques possibles pour les établissements canadiens ainsi que plusieurs pratiques à suivre pour atténuer ces coûts.

Plusieurs grands consortiums proposent des CLOM par un nombre croissant d'universités partenaires. Malgré le potentiel des CLOM, les aspects financiers, pratiques et déontologiques sont encore en cours d'établissement. Des études de cas sur deux initiatives novatrices de ce type de cours dans des pays en voie de développement sont proposées pour illustrer le potentiel de cette nouvelle plate-forme pour démocratiser l'enseignement supérieur.







**Layla Santana  
Brazilian student**

Layla Katharine de Freitas F. Santana a fait ses études à Brock University avec une bourse Ciência sem Fronteiras (Science sans frontières); photo soumise au concours de photo du BCEI 2012.



## Internationalisation de l'éducation canadienne

L'internationalisation au Canada continue sur sa lancée et l'année dernière a marqué plusieurs progrès des plus intéressants. Le BCEI a activement participé au processus de consultation pour la [Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale du Comité consultatif](#),<sup>1</sup> qui est à la base du rapport du Comité publié en août 2012. Depuis, le BCEI et ses établissements membres portent leurs efforts sur le suivi des recommandations du rapport en collaboration avec leurs collègues et partenaires du gouvernement et du secteur privé.

En mars 2013, le budget du gouvernement fédéral, le [Plan d'action économique](#)<sup>2</sup> a reconnu que « l'éducation internationale est un important moteur de l'économie et de la prospérité future du Canada. » Les sommes affectées à l'internationalisation sont modestes et s'inscrivent dans le climat économique, mais l'énoncé du budget est prometteur pour l'avenir (voir la partie ci-dessous sur la stratégie du gouvernement fédéral en matière d'éducation internationale). Pendant les consultations prébudgétaires de l'été 2013, le BCEI a émis trois recommandations essentielles au comité des finances du gouvernement fédéral : le lancement d'un programme de mobilité internationale avant 2022 permettant à 50 000 étudiants canadiens par an de faire des études à l'étranger, l'accroissement des investissements dans les partenariats internationaux de collaboration entre les établissements d'enseignement de pays prioritaires et l'accroissement des investissements pour la promotion de l'image de marque de l'éducation au Canada.

Cette année, en 2012-2013, nous avons pu observer un bouleversement des façons de penser qui laisse davantage de place à l'assurance de la qualité, aux étudiants canadiens faisant des études à l'étranger, à l'internationalisation des campus et programmes, au renforcement et à l'établissement de partenariats internationaux et à l'apport de titres canadiens aux étudiants de pays du monde entier. Cet intérêt accru et ce développement des activités soulèvent des questions déontologiques, c'est pourquoi plusieurs outils ont été créés pour garantir la pratique déontologique en éducation internationale, notamment le [Code de déontologie](#) du BCEI, la [International Student Mobility Charter](#)<sup>3</sup> et [Renforcer les valeurs académiques dans l'enseignement supérieur : Un appel à l'action](#),<sup>4</sup> de l'AIU.

### Leadership de l'éducation internationale au Canada

Au Canada, les provinces et territoires ont la responsabilité constitutionnelle de l'éducation, et à l'échelle fédérale, Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) a la responsabilité des questions liées à l'immigration des étudiants internationaux. Le ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement (MAECD) est cochargé, avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), de la promotion et de l'image de marque.

### Stratégie du gouvernement fédéral en matière d'éducation internationale

*Le BCEI remercie le ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement (MAECD) de lui avoir transmis ces renseignements.*

L'éducation au Canada relève exclusivement et législativement des provinces et territoires. Le ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement (MAECD) est chargé de la conduite de la politique étrangère du Canada et de la promotion des intérêts nationaux à l'étranger. Les programmes et activités du MAECD, comme les [bourses internationales](#) et [Édu-Canada](#) (promotion des études canadiennes à l'étranger), contribuent à l'avancement du plan international du Canada, notamment de la Stratégie commerciale mondiale, qui décrit l'engagement à long terme du gouvernement envers la création d'une population active des plus instruites, compétentes et souples. En collaboration étroite avec les pouvoirs publics provinciaux et territoriaux et des associations, ces programmes et activités cultivent les intérêts canadiens dans le monde dans les domaines du savoir et de l'apprentissage. Ils assurent la promotion du Canada comme destination d'études et de recherche et facilitent la mobilité internationale pour les études des ressortissants étrangers comme des Canadiens.

1. Le rapport du Comité consultatif est accessible à : [http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies\\_report\\_rapport\\_sei-fra.pdf](http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report_rapport_sei-fra.pdf)

2. Pour le Plan d'action économique de 2013, consultez : <http://www.budget.gc.ca/2013/doc/plan/budget2013-fra.pdf>.

3. Pour la International Student Mobility Charter, consultez : <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2013/03/International-Student-Mobility-Charter-2012.pdf> (en anglais)

4. Pour Renforcer les valeurs académiques de l'AIU, consultez : [http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Renforce\\_les\\_valeur\\_academiques\\_dans\\_internationalisation\\_ES.pdf](http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Renforce_les_valeur_academiques_dans_internationalisation_ES.pdf)

Les objectifs du Budget de 2006, qui leur consacrait 1 million de dollars par an, ont été atteints ou dépassés.

- Augmenter le nombre d'étudiants internationaux au Canada de 20 % (réalisé : augmentation de 51 % entre 2007 et 2012)
- Coordonner la marque Imagine Education au/in Canada en partenariat avec les provinces et territoires par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]
- Accroître de 10 % l'utilisation à l'étranger de programmes canadiens (réalisé : augmentation de 21 % entre 2006 et 2010)
- Augmenter le nombre d'ententes facilitant la mobilité des étudiants à double sens (réalisé : tables rondes bilatérales et profils d'événement de marque)

Le Canada a atteint son premier objectif de 2007 à 2012 grâce à son investissement dans le pilote Édu-Canada. L'éducation internationale est désormais largement reconnue sur le plan fédéral comme sur le plan provincial pour sa contribution positive au Canada en ce qui concerne l'éducation, la planification du marché du travail, l'innovation dans l'industrie et pour son apport économique de plus de 8 milliards de dollars par an.

## Stratégie sur l'éducation internationale

Le Plan d'action économique de 2013 propose 23 millions de dollars sur deux ans pour que la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale renforce la position du Canada comme pays de choix où faire des études et mener des travaux de recherche de premier ordre. Le gouvernement reconnaît que l'éducation internationale est l'un des moteurs clés de l'économie du pays et de sa prospérité future. Les étudiants et chercheurs internationaux apportent les compétences et l'expérience nécessaires à la main-d'œuvre canadienne et peuvent stimuler l'innovation et la croissance économique. Un secteur d'éducation internationale de renommée mondiale, avec des passerelles utiles pour les étudiants et les chercheurs qui souhaitent obtenir la résidence permanente, est essentiel si l'on veut attirer les meilleurs talents.

Le Budget de 2011 a annoncé la création du comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale et Amit Chakra, président et vice-chancelier de la University of Western Ontario, a été nommé à sa présidence. Le Comité consultatif a organisé de grandes concertations et présenté son [rapport](#)<sup>5</sup> au gouvernement en août 2012.

En réponse, le Plan d'action économique de 2013 annonce la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, qui comprend plusieurs éléments visant à renforcer la position du Canada comme pays de choix où faire des études et mener des recherches de premier ordre. Voici les points centraux de la stratégie :

- 10 millions de dollars sur deux ans pour des activités de promotion internationale, notamment des plans ciblés

pour les marchés prioritaires, une meilleure promotion uniforme de l'image de marque de l'éducation canadienne et une stratégie élaborée de marketing sur Internet. Le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international travaillera avec les parties prenantes de l'enseignement supérieur et leurs établissements membres pour coordonner ces activités.

- 13 millions de dollars sur deux ans pour le programme Mitacs Globalink qui veut attirer des étudiants très prometteurs du monde entier dans les universités canadiennes et permettre aux étudiants canadiens de profiter de possibilités de formation à l'étranger.
- 42 millions de dollars sur deux ans pour encourager l'amélioration de la capacité de traitement du Programme des résidents temporaires afin qu'il puisse gérer l'accroissement de la demande, ce qui contribuera à obtenir un traitement rapide et efficace des demandes.

Le gouvernement a également annoncé des mesures visant à conserver l'intégrité du Programme des étudiants étrangers et faisant en sorte que les étudiants soient inscrits comme il se doit dans des établissements d'enseignement désignés. Il a également annoncé des mesures visant à assouplir la transition au statut de résident permanent pour les étudiants internationaux admissibles. Ces modifications feront en sorte que le système d'éducation du Canada conserve sa réputation d'excellence dans le monde et poursuive sur sa lancée en la matière. Ces modifications permettront aux diplômés admissibles de s'intégrer à notre population active qualifiée et de l'améliorer, ce qui renforcera leur contribution à l'innovation et au développement économique du Canada.

Des détails supplémentaires sur le plan seront révélés dans les prochains mois et le gouvernement continuera à réfléchir et répondre aux autres recommandations du Comité consultatif à mesure que sa situation budgétaire s'améliorera.

## Promotion de l'éducation internationale

### Rapport sur la situation de la marque Imagine Education au/in Canada

*Le BCEI remercie le MAECD et le CMEC de lui avoir communiqué ce rapport.*

Le lancement de la marque Imagine Education au/in Canada en septembre 2008 a marqué un tournant dans l'histoire de la mobilisation du Canada dans le domaine de l'éducation internationale. Cette marque est une initiative commune des provinces et territoires par le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC) et Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada (MAECD), et permet aux pouvoirs publics, aux établissements d'enseignement et aux organismes de parler aux étudiants internationaux d'une même voix pour délivrer un message uniforme.

5. Le rapport du Comité consultatif est disponible au lien suivant : [http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies\\_report\\_rapport\\_sei-fra.pdf](http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report_rapport_sei-fra.pdf)

La marque Imagine Education au/in Canada est conçue pour montrer que la valeur de l'expérience d'éducation canadienne n'a pas d'égal. Globalement, cette marque transmet un message d'ouverture et de soutien grâce au concept d'« idéalisme renforcé ». Notre système d'éducation repose sur la qualité et notre image de marque vise à convaincre les étudiants internationaux que la qualité de l'instruction canadienne leur donnera les outils dont ils ont besoin pour concrétiser leur potentiel. Notre marque se veut donc être un tremplin qui les aidera à donner vie à leurs rêves et ambitions.

Les établissements autorisés à utiliser cette marque offrent uniformément des programmes de qualité, traitent leurs étudiantes et étudiants internationaux dans le respect de codes de bonne pratique reconnus et sont assujettis à des mécanismes d'assurance de la qualité qui garantissent leur conformité à des normes établies. Cette marque s'inscrit donc dans une stratégie pancanadienne sur l'éducation internationale et une philosophie sur les normes de qualité et de service.

À ce jour, plus de 261 établissements et organismes sont autorisés à utiliser cette marque après être passés par un processus comprenant une autorisation préalable par un gouvernement provincial ou territorial, leur participation à une formation obligatoire sur la marque et la conclusion d'un accord de sous-licence. Cela représente une augmentation de 43 % comparativement à l'année précédente. Les établissements actuellement autorisés à utiliser cette marque comptent 116 établissements d'enseignement supérieur, 59 écoles primaires et secondaires et 74 établissements de langue seconde. Douze organismes non gouvernementaux, dont font partie le BCEI et toutes ses associations partenaires au Consortium canadien de l'éducation internationale (Langues Canada, AUCC, ACCC et ACEP-I), sont également autorisés à l'utiliser.

Il est important de faire remarquer que ces établissements et organismes autorisés à utiliser la marque font partie des plus de 2 000 établissements qui ont déjà reçu une autorisation préalable et ont été déterminés admissibles par des pouvoirs publics provinciaux et territoriaux. Tous ces établissements sont autorisés à participer à des activités et salons sous le nom de la marque organisés et soutenus par le MAECD. En fait, en 2011-2012, environ 170 activités de promotion de l'éducation comme les salons de l'éducation du Canada, les tournées médiatiques, les activités de réseautage, les événements phares (événements de grandes associations dans d'autres pays) et les présentations d'agents, ont été organisées par le MAECD dans plus de 75 pays du monde. La marque Imagine a été exposée au cours de ces activités sous tous les aspects de la promotion du Canada comme destination d'études.

Les activités visant à assurer le déploiement de la marque aux établissements se poursuivent, mais plusieurs éléments nouveaux sur la marque méritent d'être mentionnés : les provinces et territoires continuent leur étroite collaboration

avec Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) sur les modifications proposées au Programme des étudiants étrangers du Canada. Ces modifications comprennent l'élaboration par les provinces et territoires de listes des établissements admissibles à accueillir des étudiants internationaux qui détiennent un permis d'études. Ces nouvelles listes pourraient avoir des répercussions sur les listes actuelles d'admissibilité à la marque créées par les provinces et territoires, surtout dans le contexte de l'harmonisation et de l'uniformité des politiques. En outre, en mars 2012, le gouvernement de l'Ontario a ouvert l'admissibilité à la marque aux collèges et universités à financement public. Depuis, 24 collèges et universités de la province ont obtenu l'autorisation d'utiliser la marque. Enfin, en février 2013, le gouvernement de l'Alberta et Langues Canada ont officialisé une entente accordant aux établissements membres de Langues Canada de la province l'accès à la marque Imagine Education au/in Canada pour la première fois.

## Internationalisation des provinces et territoires

Dans le numéro de l'année dernière d'Un monde à apprendre, le BCEI parlait de la publication du plan pour la promotion de l'éducation internationale du CMEC, [Pour mettre l'éducation au Canada à la portée du monde, et le monde à celle du Canada](#).<sup>6</sup> Ce plan d'action, publié en 2011, encourageait les provinces et territoires (PT) à continuer à mettre en œuvre leurs propres stratégies d'éducation internationale. Cela indique qu'à cette époque, les PT s'élançaient vers plus d'investissement, de promotion et d'uniformité stratégique. Cela dit, 2012 a connu un changement de direction : élections provinciales, restrictions budgétaires dans le secteur de l'éducation, diminution des missions commerciales des provinces et proposition de restructuration du système d'enseignement supérieur de l'Alberta. En 2013, l'Ontario a aussi envisagé des réformes visant à différencier davantage les établissements, et le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a publié trois rapports à ce sujet, à commencer par [Qualité : recentrer le débat](#).<sup>7</sup> En dépit de ce changement de cap, nous avons pu observer des investissements et des pas en avant prometteurs. Dans la partie ci-dessous, nous avons demandé aux PT de faire le point sur l'internationalisation.

L'année dernière, le BCEI a parlé de la stratégie de la **Colombie-Britannique** en éducation internationale, [Canada Starts Here: The BC Jobs Plan](#).<sup>8</sup> Ce plan vise à promouvoir la circulation mondiale à double sens des étudiants, éducateurs et idées entre les pays, et à bien placer la province et ses habitants pour qu'ils puissent profiter davantage des possibilités sociales, culturelles et économiques qui découlent de l'éducation internationale. Cette démarche triple vise à créer

6. Pour le document du CMEC, consultez : [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/264/COF\\_Bringing\\_Ed\\_to\\_Canada\\_FR.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/264/COF_Bringing_Ed_to_Canada_FR.pdf)

7. Pour Qualité : recentrer le débat, consultez : [http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FINAL%20SMA%20Report\\_FR.pdf](http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FINAL%20SMA%20Report_FR.pdf)

8. Pour la stratégie complète, consultez : <http://www.bcjobsplan.ca/wp-content/uploads/BC-Jobs-Plan-PDF.pdf> (en anglais)





un système d'enseignement ouvert sur le monde en Colombie-Britannique, à faire en sorte que tous les étudiants reçoivent des expériences d'apprentissage et de vie de qualité et à maximiser les avantages (sociaux, culturels et économiques) de l'éducation internationale pour toutes les collectivités, familles et sociétés de Colombie-Britannique. Voici quelques grands progrès qui ont été réalisés depuis son lancement :

Une stratégie de promotion de l'éducation internationale a été mise en place pour faire mieux connaître la Colombie-Britannique comme destination d'études de qualité. Le matériel promotionnel est fourni en anglais, chinois, coréen, japonais et portugais. Pour compléter cela, sept gestionnaires de promotion de l'éducation ont été embauchés dans les bureaux de commerce et d'investissement à l'étranger de la Colombie-Britannique à Tokyo, Séoul, Shanghai, Beijing, Canton, Bombay et Bangalore. Ces spécialistes contribuent à promouvoir la C.-B. comme destination d'études et font progresser les intérêts de l'éducation internationale dans ces marchés prioritaires.

Une version améliorée du site Internet LearnLiveBC a été lancée en décembre 2012. Le site donne désormais aux étudiants internationaux une porte sur les établissements d'enseignement supérieur de qualité de la province puis les aide à choisir le bon programme et la bonne école pour leurs objectifs. Ce site est offert en anglais, chinois, coréen, japonais et portugais.

Un programme de mentorat en internationalisation a été lancé par le *British Columbia Council for International Education* (BCCIE) pour faciliter l'établissement et le renforcement de partenariats et de mentorat entre les générations et cultures des professionnels de l'éducation internationale de la province. Ce programme accentuera la collaboration du secteur grâce au partage des connaissances et à la communication de possibilités de partenariats.

Les pouvoirs publics de la C.-B. ont mis en place de nouvelles exigences de gouvernance et de fonctionnement pour le programme d'enseignement mondial de la C.-B. (écoles à l'étranger) du secteur des écoles primaires et secondaires pour qu'il corresponde au *BC Jobs Plan* et faire en sorte d'assurer les meilleurs programmes scolaires de la C.-B. à l'étranger.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère de l'Éducation ont accueilli plusieurs délégations de marchés clés, comme la Chine et l'Inde, pour discuter d'intérêts communs en éducation internationale et de possibilités de collaboration.

Le plan d'action sur l'éducation internationale d'Alberta, décrit dans le rapport de l'année dernière, est en train d'être mis à jour pour qu'il prenne en compte la nouvelle [stratégie internationale \(lien en anglais\)](#)<sup>9</sup> de la province publiée en mai 2013. Cette stratégie présente une démarche en équipe d'Alberta qui stimule l'accès aux marchés prioritaires, attire des investissements et donne aux habitants de l'Alberta le soutien nécessaire pour réussir dans le monde. L'éducation internationale se trouve au cœur de la stratégie d'ensemble

et des stratégies régionales qui sont en train d'être mises au point par le ministère des Relations internationales et intergouvernementales. Préparer les Albertains à la réussite dans l'économie mondiale fait partie des quatre objectifs de la stratégie internationale. Les initiatives lancées dans le cadre de cette stratégie comprennent la mise en place de bureaux internationaux dans quatre pays prioritaires et la création d'un bureau du développement international pour la province, qui contribuera à faire connaître l'expertise de l'Alberta auprès des pays en voie de développement.

En janvier 2013, le ministère de l'Entreprise et de l'Enseignement supérieur a créé la division des partenariats internationaux pour encourager la collaboration au sein du ministère, avec les ministères apparentés, avec les pouvoirs publics fédéraux et provinciaux, avec les intervenants et avec les partenaires d'affaires et du secteur pour mettre en relation les talents, entreprises et organismes d'enseignement, de recherche et d'innovation d'Alberta avec les partenaires, réseaux et idées et technologies d'avant-garde du monde.

L'Alberta poursuit également son soutien à un portefeuille d'initiatives nouvelles et existantes visant à faire en sorte que la province ait les talents nécessaires pour maintenir sa prospérité économique et sociale :

- En novembre 2012, l'Alberta élargit le soutien pour la deuxième phase : Alliance de stage interculturel Alberta — Saxe (Allemagne) qui échangera une cinquantaine d'étudiants d'enseignement supérieur des deux régions chaque année pour des stages de recherche et en entreprise.
- Le programme *Alberta Abroad* a été lancé; ce programme donne aux jeunes albertains brillants l'occasion de travailler dans des organismes internationaux pour des stages d'une durée maximale d'un an.
- La province a aidé plus de 2 000 étudiants à faire des études, un stage ou des travaux de recherche à l'étranger par un financement et leur a permis de participer à des programmes provinciaux comme le programme du *Alberta Smithsonian Institute*, le programme du *Washington Centre* et la subvention *Campus Alberta Grant for International Learning*.
- Le sondage sur les résultats des diplômés de l'Alberta, publié en octobre 2012, révèle que pour la promotion 2009-2010 (établissements à financement public), 6 % des diplômés disent avoir étudié à l'étranger dans le cadre de leurs études.
- Par des programmes comme les prix doctoraux Alberta-Chine et les programmes MITACS Globalink, l'Alberta a attiré des étudiants internationaux de l'enseignement supérieur dans des domaines prioritaires de recherche et d'innovation de la province.

Les initiatives de sensibilisation du Ministère en 2012-2013 ont compris sept missions essayant de faire connaître le milieu

9. Pour la stratégie complète internationale de l'Alberta pour 2013, consultez : <http://www.international.alberta.ca/documents/ABIInternationalStrategy2013.pdf> (en anglais)

d'apprentissage supérieur et d'innovation d'Alberta à l'étranger et des discussions avec des gouvernements étrangers sur les partenariats en éducation. Ces missions ont été organisées en Inde, au Vietnam, au Mexique et aux États-Unis.

L'éducation internationale est une priorité pour le gouvernement de la Saskatchewan. Le [Plan de croissance pour la Saskatchewan, 2012 \(lien en anglais\)](#)<sup>10</sup> reconnaît la valeur de l'éducation internationale dans la prospérité économique à long terme de la province. Ce plan porte notamment sur :

- le travail avec les établissements d'enseignement supérieur de la province pour augmenter le nombre d'étudiants internationaux faisant des études supérieures en Saskatchewan d'au moins 50 % d'ici à 2020;
- l'attrait de davantage d'étudiants internationaux qui resteront dans la province, excellente source de nouveaux talents et croissance future de l'immigration et de la population pour la Saskatchewan;
- l'incitation à apprendre des langues internationales dans des écoles de commerce de la Saskatchewan afin de mieux équiper les étudiants et le milieu des affaires à intervenir sur la scène internationale;
- l'établissement de la bourse internationale pour l'avenir de Saskatchewan qui donnera à 20 étudiants par an l'occasion de faire des études de commerce dans un établissement d'enseignement étranger s'ils reviennent dans la province pendant au moins cinq ans après avoir obtenu leur diplôme.

Le ministère de l'Enseignement supérieur est en train de mettre au point une stratégie provinciale pour l'éducation internationale qui identifiera la collaboration avec le secteur provincial de l'enseignement supérieur pour atteindre les objectifs du *Plan de croissance*.

Comme les modifications au programme des étudiants internationaux, proposées par CIC, l'exigent, la Saskatchewan est aussi en train de monter un cadre de désignation qui donnera un procédé transparent pour désigner les établissements d'enseignement supérieur de la province qui accueillent des étudiants internationaux. Ce cadre fera en sorte que les normes soient respectées pour les étudiants internationaux et que la réputation de l'enseignement supérieur de la province pour l'excellence se maintienne.

L'année dernière, le BCEI vous parlait de la [stratégie d'éducation internationale \(lien en anglais\)](#)<sup>11</sup> de la province du **Manitoba**, qui se compose des cinq éléments suivants :

1. Attirer davantage d'étudiants internationaux de différentes régions du monde;
2. S'allier à des établissements d'enseignement et régions à l'étranger;

3. Internationaliser les campus et écoles;
4. Proposer l'instruction manitobaine à l'étranger;
5. Promouvoir la mobilité internationale de nos étudiants et enseignants.

En mai 2013, le Manitoba a adopté la [Loi sur l'éducation internationale](#),<sup>12</sup> une première au Canada qui vise à codifier les meilleures pratiques et assurer la protection des étudiants internationaux et l'intégrité des fournisseurs de service d'éducation du Manitoba. Cette loi régit tous les établissements d'enseignement qui inscrivent des étudiants internationaux (universités, collèges, écoles de langues, établissements techniques privés, écoles publiques et privées...) ainsi que leurs agents de recrutement d'étudiants internationaux.

La *Loi sur l'éducation internationale* énonce que les fournisseurs d'éducation et agents de recrutement doivent se conformer à un *Code de pratique et de conduite* et suivre des normes uniformes de recrutement, inscription et aide des étudiants internationaux. La Loi oblige les écoles à rendre publique la liste de leurs agents de recrutement et exige que le nom des établissements et agents de recrutement qui transgressent cette obligation soit aussi public. Elle définit les règles relatives à l'inspection et à la conformité et énonce les sanctions à donner en cas de manquement, notamment la perte du droit de proposer certains programmes aux étudiants internationaux.

Le [Budget de l'Ontario](#)<sup>13</sup> 2010 se fixe l'objectif d'augmenter le nombre d'étudiants internationaux dans les collèges et universités de l'Ontario de 50 %, pour porter le total à 57 000 étudiants, d'ici à 2015, tout en garantissant des places pour les étudiants qualifiés de l'Ontario. Avec environ 59 000 étudiants internationaux inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur de la province en 2012-2013, l'Ontario est heureuse d'avoir dépassé son objectif avant la date limite qu'elle s'était fixée.

L'Ontario continue à adhérer aux objectifs définis dans le plan d'action pour la promotion de l'éducation internationale, *Pour mettre l'éducation au Canada à la portée du monde, et le monde à celle du Canada* du Conseil de la fédération, notamment en soutenant la marque *Imagine Education in/au Canada*, en finançant des échanges bilatéraux avec des régions partenaires et les bourses ontariennes d'études Trillium, qui sont décernées aux candidats internationaux à un doctorat parmi les meilleurs des classements recrutés par des universités de l'Ontario.

L'année prochaine, l'Ontario établira de nouveaux objectifs durables sur les inscriptions internationales dans les collèges et universités de la province. Le ministère de la Formation et des Collèges et universités continue à promouvoir la rétention d'étudiants internationaux par des liens avec la

10. Le Plan de croissance de la Saskatchewan se trouve à l'adresse suivante : <http://www.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?mediaId=1800&PN=Shared> (en anglais)

11. Pour la stratégie complète du Manitoba, consultez : [http://www.gov.mb.ca/ie/pdf/ie\\_strategy2009.pdf](http://www.gov.mb.ca/ie/pdf/ie_strategy2009.pdf) (en anglais)

12. Pour la Loi sur l'éducation internationale, consultez : <http://web2.gov.mb.ca/bills/40-2/bo44f.php>

13. Pour le Budget de 2010, consultez : [http://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2010/papers\\_all.pdf](http://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2010/papers_all.pdf)



politique d'immigration à l'échelle fédérale et provinciale. En outre, l'Ontario se penche sur les aspects plus généraux de l'internationalisation, comme l'établissement de campus à l'étranger et le cadre stratégique qui régit les activités des établissements d'enseignement supérieur de l'Ontario à l'étranger.

L'Ontario adhère à l'idée d'un système d'éducation rassembleur qui aille dans le sens de la croissance économique de la province et fournisse la meilleure expérience d'apprentissage pour les étudiants canadiens et étrangers qui font des études en anglais ou en français.

Au Québec les actions du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST)<sup>14</sup> en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur s'inscrivent principalement dans le cadre de la *Stratégie ministérielle pour l'internationalisation de l'éducation québécoise*<sup>15</sup> (2002). La stratégie présente quatre axes structurants :

1. Intégrer une dimension internationale au contenu de l'éducation québécoise;
2. Accroître et faciliter la mobilité des connaissances et des personnes;
3. Rendre accessibles le savoir-faire et les programmes québécois d'éducation et de formation aux partenaires canadiens et internationaux;
4. Exercer et faire connaître la compétence du Québec en éducation sur la scène internationale et le positionner comme acteur influent de la mondialisation.

En 2008-2009, le gouvernement du Québec a fait du soutien à la mobilité étudiante internationale l'une de ses priorités. Le Conseil des ministres a approuvé l'*Initiative gouvernement-*

*réseaux de l'éducation en matière de recrutement d'étudiantes et d'étudiants étrangers*. Dans le cadre de l'Initiative, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et ses partenaires ministériels ont adopté un plan de travail triennal 2008-2011 comportant un ensemble de mesures, telles que le soutien à la promotion des études au Québec, la mise à niveau linguistique pour les étudiants internationaux non francophones, des quotas d'exemption des droits de scolarité supplémentaires, la bonification des bourses d'excellence pour étudiants étrangers, etc.

Les objectifs visés dans le plan triennal ont été largement dépassés, avec une hausse de 26,6 % du nombre d'étudiants étrangers à l'enseignement supérieur de 2007 à 2011. Concrètement, le nombre d'étudiants étrangers au niveau collégial est passé de 2 569 en 2007 à 3 467 en 2011, soit une variation de + 35,0 %.<sup>16</sup> Le nombre d'étudiants étrangers au niveau universitaire est passé de 22 289 en 2007 à 28 007 en 2011, soit une variation de + 25,7 %.<sup>17</sup> Bien que l'Initiative ait pris fin en 2011, le nombre d'étudiants étrangers est toujours en progression. Les données de 2012 indiquent que 3 608 étudiants étrangers étaient inscrits dans le réseau collégial et 30 677 dans le réseau universitaire.<sup>18</sup>

Le MESRST maintient les mesures de soutien à la mobilité internationale prévues dans le plan triennal et poursuit sa réflexion sur les suites à donner à l'Initiative afin de contribuer encore davantage à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Plusieurs provinces et territoires n'ont pas encore déterminé de stratégie officielle d'éducation internationale, mais ont pris des mesures allant dans ce sens. L'**Île-du-Prince-Édouard** a pris des mesures visant à créer sa première stratégie d'éducation internationale, qui pourrait être publiée dès l'automne 2013.



14. En matière d'enseignement supérieur, les fonctions du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport prévues à la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (chapitre M-15) sont confiées au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Décret 878-2012 du 20 septembre 2012, (2012) 144 G.O. 2, 4872.

15. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/BSM/Aff\\_internationales\\_canadiennes/plan\\_conjoint.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/BSM/Aff_internationales_canadiennes/plan_conjoint.pdf)

16. Direction des politiques en enseignement supérieur, Direction générale des politiques et de la recherche, MESRST

17. Ibidem



La **Nouvelle-Écosse** est en train de mettre au point une stratégie officielle d'éducation internationale, qui devrait être établie en 2014-2015. En outre, la province a pris plusieurs mesures visant à faire progresser les intérêts de la province et des établissements en éducation internationale.

Le ministère du Travail et de l'Enseignement supérieur de Nouvelle-Écosse a créé un groupe de travail sur les politiques pour les étudiants internationaux dans son protocole d'entente entre les universités et la province. Ce groupe de travail réfléchira à une stratégie qui attire les étudiants internationaux et leur donne envie de rester dans la province, et tentera de trouver des pratiques exemplaires pour un système d'enseignement supérieur provincial qui s'articule autour de politiques, pratiques et services pour la réussite des étudiants internationaux.

La province, par son Fonds pour l'excellence et l'innovation, a aussi approuvé un projet proposé par des universités de Nouvelle-Écosse qui apporte 1 million de dollars pour les projets de recrutement d'étudiants canadiens et étrangers. Cette initiative pluriuniversitaire, coordonnée par [EduNova](#), devrait aussi avoir des retombées positives pour d'autres établissements d'éducation internationale en Nouvelle-Écosse et dans d'autres provinces.

La Nouvelle-Écosse a aussi fait des progrès dans l'élaboration de lois et règlements sur les étudiants internationaux. La Chambre d'assemblée de Nouvelle-Écosse a approuvé la première loi du Canada régissant les instituts linguistiques, mise au point avec la contribution d'instituts linguistiques et de Langues Canada. Cette loi, qui devrait être bientôt adoptée, servira à protéger les étudiants et l'industrie des instituts linguistiques, tout en fournissant un outil permettant aux pouvoirs publics de faire en sorte que les responsabilités de leur appellation en vertu des nouvelles exigences de CIC sont respectées.

**Terre-Neuve-et-Labrador** n'a pas encore mis au point de stratégie officielle sur l'éducation internationale, mais la stratégie provinciale sur l'immigration a reconnu les diplômés internationaux comme réserve possible de nouveaux immigrants qualifiés, adaptés à la culture locale, établis dans la collectivité et détenant des titres canadiens/provinciaux. Le treizième objectif de la stratégie sur l'immigration de Terre-Neuve-et-Labrador veut donner envie aux diplômés internationaux de rester dans la province par une collaboration avec des établissements scolaires, des employeurs et l'Administration fédérale, et renforcer les liens entre les diplômés et le marché du travail local. Pour faciliter encore plus ce processus, le bureau de l'immigration et du multiculturalisme a lancé en 2009 une catégorie relevant du programme des candidats des provinces pour aider les diplômés internationaux admissibles à obtenir la résidence permanente.

Le **Nunavut** n'a pas encore commencé à établir une stratégie officielle d'éducation internationale, mais le territoire est en train de renforcer ses contacts en éducation internationale, notamment en se rapprochant de la *University of the Arctic* et ses établissements membres. Le travail principal du

Nunavut dans ce domaine est coordonné par le *Nunavut Arctic College*, et le ministère de l'Éducation soutient ces initiatives et collabore aux questions connexes à l'échelle nationale par le CMEC.

## Consortium canadien de l'éducation internationale

Le Consortium canadien pour le marketing international de l'éducation (CCMIE) est né en 2010. En août 2013, ses cinq associations membres ont signé un nouveau protocole d'entente de trois ans et ont changé le nom du Consortium, qui s'appelle désormais Consortium canadien de l'éducation internationale, afin de refléter l'engagement du groupe envers l'objectif plus large de faire progresser tous les aspects de l'éducation internationale.

Les membres du Consortium représentent plus de 500 établissements et conseils scolaires du pays, et tout le spectre de l'éducation canadienne. Les associations membres sont l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), l'Association canadienne des écoles publiques — International (ACEP-I), le BCEI et Langues Canada.

## Internationalisation dans les établissements canadiens

Le renforcement des efforts d'internationalisation à l'échelle des établissements est mis en évidence par la création et le renforcement de programmes pour que les étudiants internationaux fassent des études au Canada et pour que les étudiants du Canada fassent des études à l'étranger. Le chapitre 5 du présent rapport présente plusieurs études de cas qui décrivent quelques-uns des nombreux programmes passerelle qui facilitent les études internationales.

La qualité et l'assurance de la qualité ont une importance de plus en plus grande dans les discussions des établissements sur l'internationalisation. De nombreux établissements s'efforcent de faciliter l'acclimatation et l'intégration des étudiants internationaux pour faire en sorte que ces derniers réussissent. Ils s'efforcent aussi de plus en plus d'orienter et de préparer efficacement les Canadiens qui vont faire des études à l'étranger.

Les établissements créent de plus en plus des rôles spécialisés chargés précisément de l'internationalisation dans leur structure administrative de direction. Afin d'aider ces nouveaux dirigeants, le BCEI a créé le Réseau des leaders en internationalisation, qui comprend exclusivement des discussions stratégiques sur des questions de l'internationalisation. Les réunions du Réseau donnent aux leaders l'occasion de discuter d'enjeux prioritaires et de se préparer en collaboration à l'avenir de l'internationalisation dans les établissements canadiens.





## Immigration et étudiants internationaux

Trois grands éléments de la sphère de l'immigration ont eu des répercussions sur l'éducation internationale au Canada en 2012-2013 :

- la proposition de grandes modifications au règlement concernant les étudiants internationaux;
- l'annonce sur l'interprétation d'une partie de la loi sur l'immigration à l'égard des conseils aux étudiants internationaux;
- l'arrêt de travail par rotation des agents d'immigration aux centres à l'étranger.

En décembre 2012, les modifications proposées au règlement sur les étudiants internationaux ont été publiées dans la [Gazette du Canada](#).<sup>18</sup> Ces modifications concernaient les permis d'études, le travail hors campus, et la surveillance et la communication du statut des étudiants. Les révisions proposées devaient être présentées au Parlement en automne 2013.

Ces changements se veulent améliorer l'intégrité du programme des étudiants étrangers du Canada en réduisant la fraude de la part des étudiants intéressés et des établissements d'enseignement souhaitant les inclure à leur effectif. Au cœur de ces changements, l'exigence pour les détenteurs de permis d'études de véritablement faire des études. Actuellement, les détenteurs de permis d'études ne

sont pas obligés par la loi de faire des études et de conserver le statut d'étudiant jusqu'à l'expiration de leur permis d'études.

Autre changement, les établissements doivent être désignés comme « admissibles à recevoir des étudiants internationaux détenant un permis d'études » par les provinces et territoires. Les établissements qui n'ont pas cette désignation ne pourraient recevoir des étudiants que pendant une durée maximale de 6 mois (dans ce cas, le permis d'études n'est pas obligatoire).

Deux modifications positives sont ajoutées aux révisions proposées. Tout d'abord, un détenteur de permis d'études d'un établissement d'enseignement postsecondaire (et public) serait automatiquement autorisé à travailler hors campus (sans avoir besoin de demander un permis de travail et sans délai d'attente). De plus, un individu serait autorisé de faire une demande de premier permis d'études à l'intérieur du Canada au lieu de devoir aller à l'étranger ou de rentrer chez lui pour faire une demande.

En mai 2013, CIC a fait une déclaration indiquant que les établissements d'enseignement et leurs conseillers aux étudiants internationaux étaient concernés par l'article 91, Représentation ou conseil, de la Loi sur l'immigration. En vertu de cet article de la loi, le conseil aux étudiants internationaux (et autres résidents temporaires intéressés ou actuels) ne peut être donné que par des personnes qui sont consultants réglementés auprès du Conseil de réglementation des consultants en immigration du Canada (CRCIC) et des professionnels du droit.

Auparavant, les établissements et le BCEI pensaient que l'article 91 ne concernait pas les professionnels aidant les étudiants. Les répercussions de cette annonce de CIC sont profondes. Les établissements ont dû déterminer s'ils continueraient à donner des conseils aux étudiants et, dans l'affirmative, la façon dont ils le feraient. Actuellement, le BCEI, avec ses organismes partenaires et membres, a engagé le dialogue avec CIC et d'autres intervenants sur des moyens de faire en sorte que les établissements puissent continuer à assurer les services de conseils essentiels dont les étudiants ont besoin.

En 2013, les arrêts de travail par rotation des membres de l'Association professionnelle des agents du service extérieur (APASE) ont entraîné des retards de traitement des permis d'études. À l'été 2013, la situation a menacé de faire chuter le nombre de nouvelles inscriptions d'étudiants internationaux. Cependant, CIC est parvenu à mettre en place des mesures pour compenser la situation, notamment le passage aux demandes électroniques aux bureaux des visas qui étaient en mesure de les traiter. La saison de traitement des permis d'études a donc été relativement normale. Les inquiétudes portent désormais sur les répercussions de cette grève du travail sur la réputation du pays puisque les médias ont couvert la « lenteur du traitement des visas canadiens » dans plusieurs pays.

18. Pour en savoir plus, consultez : <http://www.gazette.gc.ca/rp-pr/p1/2012/2012-12-29/html/reg1-fra.html> et <http://www.cbie-bcei.ca/fr/a-propos-de-lei/enonces-de-politique-et-soumissions/>



## Étudiants internationaux au Canada

En cette époque de mondialisation accélérée et où nous sommes de plus en plus connectés, de plus en plus d'étudiants essaient d'obtenir une éducation internationale. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) estime que la demande mondiale d'études supérieures internationales devrait passer de près de 4,1 millions d'étudiants en 2010 à 7,2 millions d'étudiants en 2025. D'après l'OCDE, la majorité (environ 53 %) des étudiants internationaux viennent d'Asie : ces étudiants viennent en majorité de Chine, d'Inde et de Corée (OCDE, 2011, 2012, 2013).

En 2011, le Canada a inscrit environ 5 % de tous les étudiants en mobilité internationale, ce qui place le pays en septième place derrière les États-Unis, le Royaume-Uni, la Chine, la France, l'Allemagne et l'Australie. L'Australie, qui fait la même taille et a le même nombre d'habitants que le Canada, a reçu 6 % du marché des étudiants internationaux. La Chine, qui ne faisait pas partie des huit plus grands pays d'accueil en 2001, est désormais en troisième place et reçoit 7 % du marché ([Project Atlas, 2012](#)).

Cela dit, même si la part de marché du Canada n'est pas la plus grande, notre économie en bénéficie fortement. En 2010, les étudiants internationaux présents au Canada ont dépensé plus de 7,7 milliards de dollars en frais de scolarité et dépenses journalières et ont créé plus de 81 000 emplois (RKA Inc., 2012). Ce phénomène ne se limite pas non plus aux grandes villes ou à une région en particulier, il s'observe dans tout le pays.

Les retombées des étudiants internationaux au Canada ne sont pas purement économiques. Les étudiants qui ont une scolarité et de l'expérience du monde contribuent au tissu culturel et social du Canada. Lorsqu'ils sont au Canada, ils donnent aux étudiants canadiens l'occasion de réfléchir aux perspectives mondiales pendant les cours et d'en savoir plus sur la diversité des cultures par leurs interactions en dehors du milieu scolaire. À la fin de leurs études, s'ils décident de rester au Canada, ces étudiants deviennent des immigrants très recherchés. Leur bagage international, s'accompagnant d'une scolarité canadienne et de la maîtrise de l'une des langues officielles du Canada ou des deux, en fait des personnes idéales pour combler les pénuries de main-d'œuvre et surtout, pour enrichir notre population active, puisqu'ils maintiendront des contacts avec leurs réseaux chez eux ou dans d'autres pays tout en comprenant comment les affaires se passent au Canada. Les étudiants qui retournent dans leur pays d'origine ou qui déménagent dans un autre pays deviennent des ambassadeurs non officiels du Canada et peut-être de prochains collaborateurs à des recherches internationales ou partenaires en affaires et diplomatie.

Les étudiants internationaux au Canada sont très recherchés et bénéfiques pour le paysage éducatif du pays et sont essentiels aux établissements d'enseignement mondialisés de demain. Les parties qui suivent se pencheront sur les étudiants internationaux au Canada : chiffres, origines, province d'études et projets d'avenir.



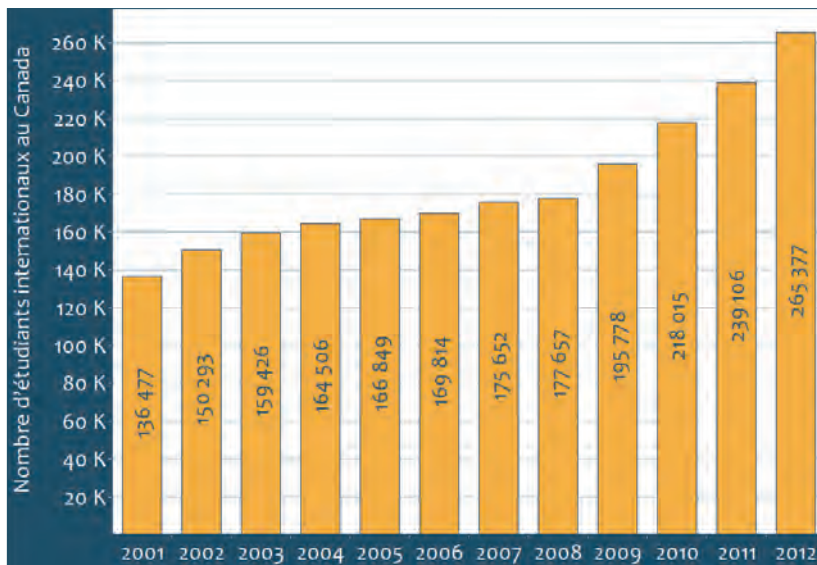


# Nombre total d'étudiants internationaux au Canada : lieu d'origine, programme d'études et province

Dans les figures suivantes (figures 1 à 4), les chiffres englobent tous les programmes d'études et toutes les provinces. Les figures 5 à 11 décomposent la population des étudiants internationaux par programme d'études et province. Les figures 12 à 17 les décomposent par croissance de la population estudiantine et nouvelles entrées au Canada. Les figures 18 à 21 les décomposent par services d'immigration et dispositions réglementaires.

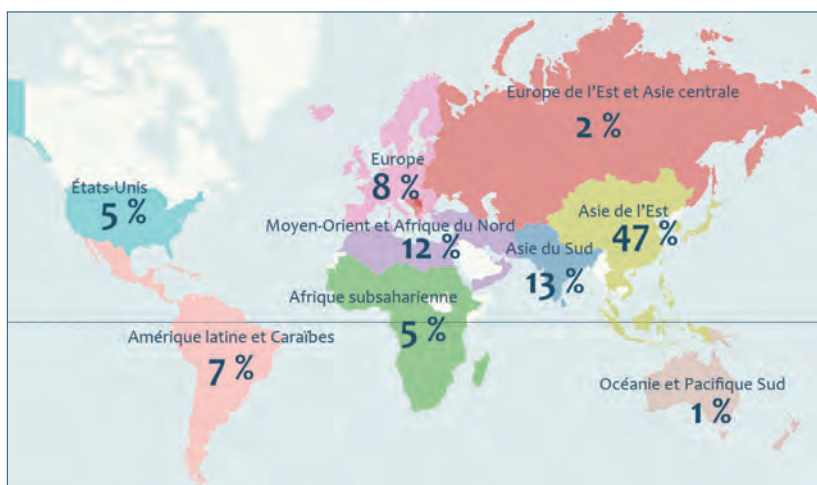
Comme la figure 1 l'illustre, en 2012, le Canada avait 265 377 étudiants internationaux, soit 94 % d'étudiants internationaux de plus qu'il y a 11 ans et 11 % de plus que l'année précédente.<sup>20</sup> De 2008 à 2012, le nombre d'étudiants internationaux au Canada

**Figure 1 :** Nombre d'étudiants internationaux au Canada par an, 2001-2012, tous niveaux d'études confondus<sup>19</sup>



Remarque : sauf indication contraire, les données proviennent de Citoyenneté et Immigration Canada

**Figure 2 :** Décomposition par région de la population des étudiants internationaux au Canada (2012)



a augmenté plus rapidement que pendant la période 2001-2008 : pendant ces sept années, l'augmentation annuelle moyenne du nombre d'étudiants internationaux au Canada était de 4,3 %;<sup>21</sup> pendant les quatre années de 2008 à 2012, ce chiffre s'est envolé à 12,3 %.

La figure 2 montre l'origine des étudiants internationaux au Canada dans le monde.<sup>22</sup> Les étudiants d'Asie de l'Est comptent pour près de la moitié (47 %) de la totalité des étudiants internationaux. Plus des deux tiers des étudiants de cette région sont originaires de Chine. En fait, la population estudiantine de Chine (30 %) est seulement 3 % plus petite que celles d'Asie du Sud (13 %), du Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA, 12 %) et d'Europe (8 %) prises ensemble. Les étudiants d'Amérique latine et Caraïbes représentent 7 % de la population des étudiants internationaux; ils sont suivis des étudiants d'Afrique subsaharienne (5 %), des États-Unis (5 %), d'Europe de l'Est et Asie centrale (2 %) et d'Océanie et Pacifique Sud (< 1 %).

La figure décrit de quelles parties du monde les étudiants internationaux au Canada viennent. Outre la diversité remarquable qu'elle dégage, on observe que plusieurs pays envoient beaucoup plus d'étudiants que d'autres. Par exemple, en 2012, les cinq plus grands pays d'origine (Chine, Inde, Corée du Sud, Arabie saoudite et États-Unis) comptaient pour environ 59 % du total des étudiants internationaux. En tout, 70 % viennent des dix plus grands pays d'origine (les pays cités précédemment plus la France, le Japon, le Mexique, le Nigeria et l'Iran).<sup>23</sup>

19. Dans les graphiques de ce chapitre, la lettre « K » représente la marque des milliers.

20. Le BCEI utilise les données de Citoyenneté et Immigration Canada, les chiffres sur les étudiants sont basés sur les permis d'études valides. Les étudiants au Canada pour moins de six mois qui ne détiennent pas de permis d'études (facultatif dans leur cas) ne sont pas comptés. Cela comprend de nombreux étudiants en échange et étudiants d'écoles de langues.

21. Le chiffre de 4,3 % annuellement corrige le chiffre mentionné dans le rapport Un monde à apprendre de 2012.

22. Les régions sont désignées à l'aide principalement des classifications de la Banque mondiale, à deux exceptions notables près. Par exemple, nous avons séparé l'Asie de l'Est de l'Océanie et Pacifique Sud. La liste complète des pays de chaque région est fournie à l'annexe.

23. La différence entre le total des étudiants présentés à la figure 1 (265 377) et celui de la figure 3 (264 812) vient des mesures prises par Citoyenneté et Immigration Canada pour assurer la confidentialité des étudiants : CIC supprime certains éléments de l'ensemble de données, ce qui fait que chaque élément ajouté aux autres ne donne pas le total indiqué.

**Figure 3 : Étudiants internationaux au Canada, 30 plus grands pays d'origine, 2012**

Pays d'origine	Nombre d'étudiants (2012)	% du nombre d'étudiants internationaux
Chine	80 627	30,45 %
Inde	28 924	10,92 %
Corée du Sud	19 072	7,20 %
Arabie saoudite	14 195	5,36 %
États-Unis	12 128	4,58 %
France	11 319	4,27 %
Japon	6 400	2,42 %
Mexique	5 004	1,89 %
Nigéria	4 724	1,78 %
Iran	4 278	1,62 %
Hong Kong	3 814	1,44 %
Vietnam	3 429	1,29 %
Brésil	2 918	1,10 %
Allemagne	2 847	1,08 %
Pakistan	2 806	1,06 %
Taiwan	2 648	1,00 %
Royaume-Uni	2 586	0,98 %
Russie	2 403	0,91 %
Maroc	2 096	0,79 %
Émirats arabes unis	1 910	0,72 %
Bangladesh	1 831	0,69 %
Malaisie	1 796	0,68 %
Turquie	1 688	0,64 %
Philippines	1 498	0,57 %
Vénézuéla	1 406	0,53 %
Thaïlande	1 317	0,50 %
Tunisie	1 220	0,46 %
Colombie	1 198	0,45 %
Ukraine	1 097	0,41 %
Indonésie	1 049	0,40 %
Autres pays d'origine	36 584	13,82 %
<b>Grand Total</b>	<b>264 812</b>	<b>100,00 %</b>

Cette inégalité de répartition peut s'expliquer par des facteurs internes et externes, notamment, par exemple, des différences de composition démographique de la population du pays d'origine (forte proportion de jeunes dans le pays), la solidité de l'économie locale du pays d'origine, les liens économiques entre le pays d'origine et le Canada (partenariats internationaux d'affaires ou d'éducation, par exemple), et l'attrait relatif du Canada comme destination d'études auprès des étudiants du pays d'origine.

Comme l'illustre la figure 4, on observe peu de changements quant aux 15 plus grands pays d'origine des étudiants internationaux entre 2011 et 2012. La Chine reste le plus grand pays d'origine en 2012, avec 13 567 (20 %) d'étudiants de plus qu'en 2011. Avec 80 627 étudiants, la population estudiantine chinoise compte pour plus de 30 % de toute la population des étudiants internationaux et est plus grande que les proportions d'Inde, de Corée et d'Arabie saoudite prises ensemble.

La population estudiantine des étudiants indiens a augmenté de 5 329 étudiants (23 %) cette année, ce qui la distance un peu plus de la troisième place, la Corée, qui a connu une diminution de sa population estudiantine chaque année depuis 2007, qui reste sa meilleure année à ce jour. Pour finir les cinq plus grands pays, mentionnons l'Arabie saoudite et les États-Unis, qui ont tous deux connu une croissance modeste cette année.

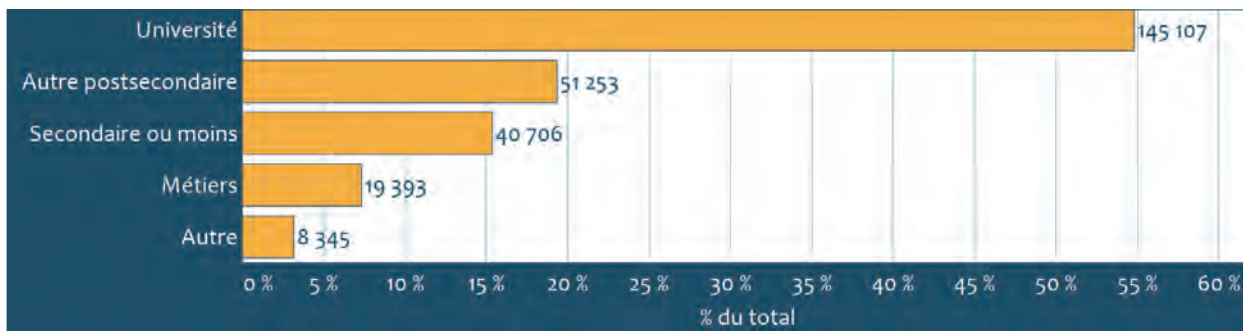
Le top 10 n'a pas beaucoup changé depuis l'année dernière, exception faite du Nigéria, qui est passé de la 11<sup>e</sup> place à la 9<sup>e</sup> place grâce à une augmentation de 1 075 étudiants (29 %) depuis 2011. À la dixième position, l'Iran a envoyé 384 étudiants de plus (10 %) au Canada que l'année précédente.

**Figure 4 : Étudiants internationaux au Canada, 15 plus grands pays d'origine, 2011 et 2012**



Le nombre d'étudiants de Hong Kong et d'Allemagne n'a pas changé cette année tandis que le Vietnam et le Brésil ont envoyé respectivement 471 (16 %) et 418 (17 %) étudiants de plus au Canada. La croissance du Brésil peut s'attribuer en grande partie au programme ambitieux et novateur *Ciencias sem fronteiras* (Science sans frontières), qui octroiera 100 000 bourses à la crème des jeunes du pays pour qu'ils puissent se rendre à l'étranger pour suivre des programmes d'un an.<sup>24</sup> Le Pakistan fait son entrée dans les 15 plus grands pays d'origine en 2012 grâce aux 350 étudiants (14 %) de plus qu'il a envoyés au Canada.

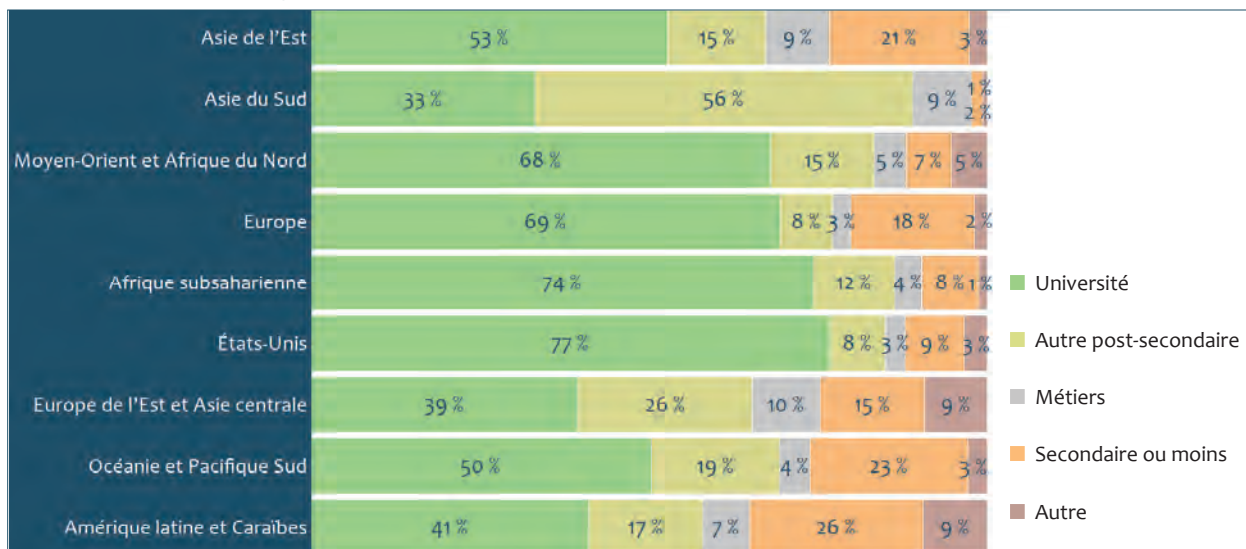
**Figure 5 : Étudiants internationaux au Canada par type de programme (2012)<sup>25, 26</sup>**



Comme la figure 5 ci-dessus le montre, plus de la moitié (55 %) de tous les étudiants internationaux au Canada sont inscrits dans un établissement de niveau universitaire. Le reste est réparti de la façon suivante : les autres programmes postsecondaires accueillent environ 19 % des étudiants, les programmes secondaires ou moins en accueillent environ 15 %, les programmes des métiers en accueillent environ 7 % et environ 3 % tombent dans la catégorie Autre.<sup>27</sup>

Comme la figure 6 l'indique, le principal programme d'études diffère selon les régions d'origine. Par exemple, une proportion relativement grande (68-77 %) d'étudiants des États-Unis, d'Afrique subsaharienne, d'Europe et de la région MENA font des études de niveau universitaire. Au moins la moitié des étudiants d'Asie de l'Est (53 %) et d'Océanie et Pacifique Sud (50 %) font aussi des études de niveau universitaire. Au moins un tiers des étudiants d'Amérique latine et Caraïbes (41 %), d'Europe de l'Est et Asie

**Figure 6 : Étudiants internationaux par type de programme et région, 2012**



24. Les données de 2012 fournies par CIC sont préliminaires et pourraient être modifiées dans de prochains ensembles de données. En outre, étant donné que le premier (et petit comparativement au nombre d'entrées en 2013) groupe d'étudiants de Science sans frontières est arrivé en automne 2012, le BCEI pense que le nombre d'étudiants brésiliens connaîtra une grande augmentation dans le rapport de 2013.

25. Les programmes d'études sont définis par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) de la façon suivante :  
 Secondaire ou moins : Formation primaire ou secondaire suivie dans un établissement d'enseignement canadien.  
 Métiers : Formation professionnelle suivie dans un établissement non universitaire au Canada (p. ex., établissement d'enseignement technique et professionnel, cégep, collège).  
 Université : études de premier cycle, de deuxième cycle (maîtrise et doctorat) et autres études faites dans une université canadienne.  
 Autre postsecondaire : études postsecondaires, mais ne relevant pas du niveau universitaire ou du niveau des métiers, dont les cours donnés par les établissements spécialisés dans l'enseignement des langues et les établissements privés, et les cours préalables à la formation universitaire.  
 Autre : étudiants qui ne se classent pas dans les niveaux ci-dessus.

26. Il est important de remarquer que les chiffres sur les étudiants faisant des études de niveau Métier (collèges compris) pourraient ne pas être aussi élevés qu'ils le devraient. La catégorie Autre postsecondaire peut comprendre les cours de français langue seconde (FLS) et anglais langue seconde (ALS) proposé par des collèges et universités.

27. Les données de CIC ne comprennent pas les étudiants internationaux qui viennent faire des études de moins de six mois, puisqu'ils ne sont généralement pas obligés de demander un permis d'études pour entrer au Canada. Cela exclut les étudiants internationaux qui viennent au Canada pour faire des études courtes de langues et ceux qui sont dans des programmes d'échange d'un semestre.



centrale (39 %) et d'Asie du Sud (33 %) font des études à l'université. La plus grande proportion (environ 56 %) des étudiants d'Asie du Sud font des études à d'autres établissements postsecondaires.

L'école secondaire ou moins est aussi une option populaire de scolarité pour les étudiants d'Amérique latine et Caraïbes (26 %), d'Océanie et Pacifique Sud (23 %), d'Asie de l'Est (21 %) et d'Europe (18 %). Les programmes des métiers sont aussi populaires en Europe de l'Est et Asie centrale (10 %), en Asie de l'Est (9 %), en Asie du Sud (9 %) et en Amérique latine et Caraïbes (7 %).

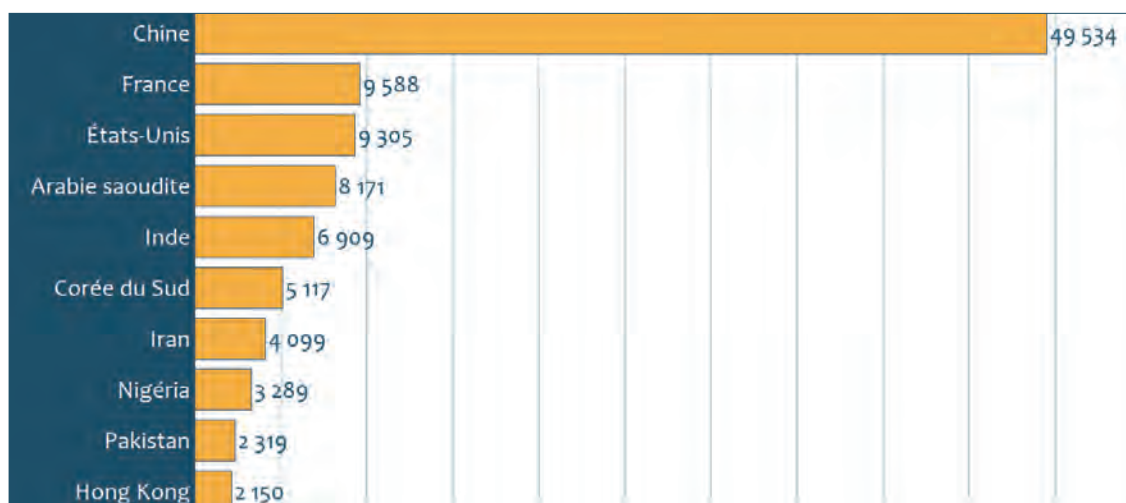
La figure 7 illustre les différences de programmes d'études parmi les 10 plus grands pays d'origine. Pour de nombreux pays, l'université est de loin le programme choisi le plus fréquemment. Par exemple, 96 % des étudiants d'Iran, 85 % des étudiants de France, 77 % des étudiants des États-Unis et 70 % des étudiants du Nigéria font des études à l'université. L'université est aussi un choix populaire parmi les étudiants de Chine (61 %) et d'Arabie saoudite (58 %). Les autres programmes postsecondaires sont un choix populaire chez les étudiants d'Inde (65 %), tandis que les écoles secondaires sont un choix populaire chez les étudiants du Mexique (42 %), de Corée du Sud (37 %) et du Japon (24 %). Les programmes des métiers sont un choix populaire chez les étudiants de Corée du Sud (27 %).

**Figure 7 :** Étudiants internationaux par type de programme, 10 plus grands pays d'origine, 2012



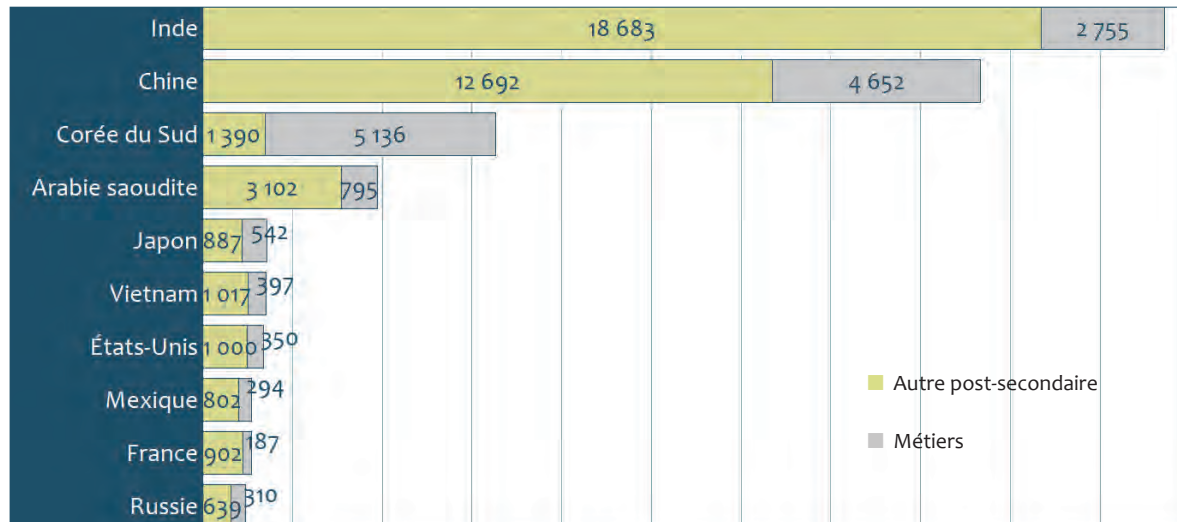
La figure 8 illustre les 10 plus grands pays pour ce qui est du nombre d'étudiants internationaux faisant des études dans une université canadienne. Avec ses 49 534 étudiants dans des universités canadiennes, la Chine est le plus grand pays d'origine dans cette catégorie et envoie presque autant d'étudiants que les neuf autres pays de la liste ensemble. En fait, les étudiants chinois comptent pour 34 % de la population totale des étudiants internationaux à l'université au Canada. La France (9 588), les États-Unis (9 305), l'Arabie saoudite (8 171) et l'Inde (6 909) complètent la liste des cinq plus grands pays d'origine. Les étudiants de Corée du Sud (5 117), d'Iran (4 099), du Nigéria (3 289), du Pakistan (2 319) et de Hong Kong (2 150) sont aussi très bien représentés sur les campus universitaires canadiens.

**Figure 8 :** Les 10 plus grands pays d'origine pour l'université, 2012



La figure 9 illustre les 10 plus grands pays d'origine pour ce qui est des étudiants internationaux faisant des études dans des programmes de métiers ou d'autres programmes postsecondaires. Selon CIC, les autres programmes postsecondaires ne sont pas compris dans les niveaux Métiers ou Université et comprennent les établissements de langues, établissements privés et programmes préparatoires à l'université. Les programmes des métiers sont dans des établissements d'enseignement qui ne sont pas des universités, par exemple, des établissements techniques et professionnels, des Cégeps et des collèges. Nous avons regroupé les autres programmes postsecondaires et les programmes des métiers parce qu'il est fort possible que des recoupements existent entre eux. Le BCEI a demandé à CIC d'expliquer ces définitions pour qu'il soit possible d'analyser de façon plus approfondie les données pour ce qui est des programmes.

**Figure 9 :** 10 plus grands pays d'origine pour les programmes de métiers et autres programmes postsecondaires, 2012

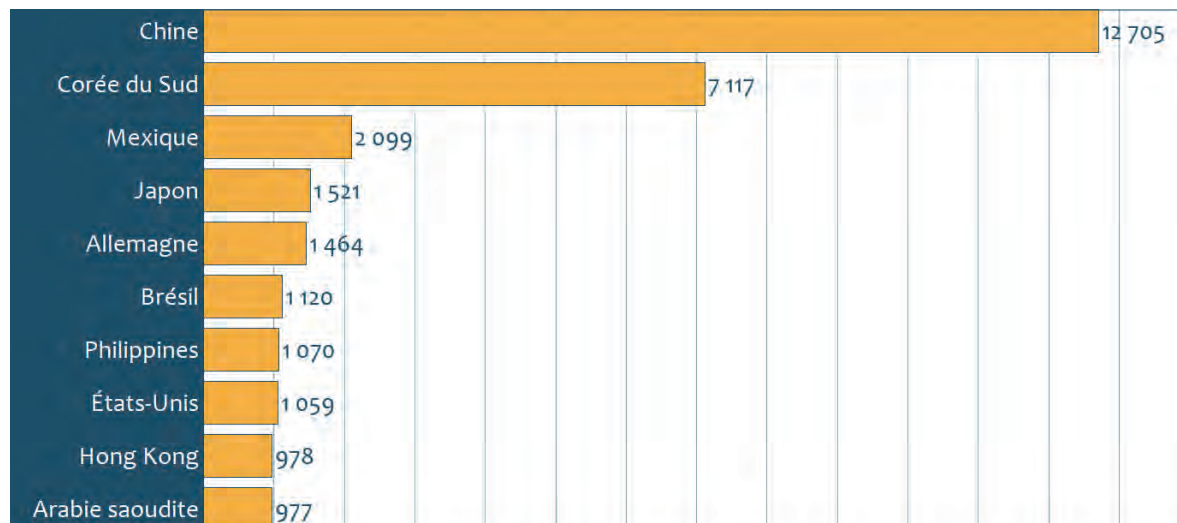


La barre verte indique l'inscription aux programmes de métiers et la barre mauve indique autres programmes postsecondaires.

L'Inde est le plus grand pays d'origine dans cette catégorie avec ses 21 438 étudiants faisant des études dans un programme de métiers ou un autre programme postsecondaire canadien. La Chine est en deuxième place (17 344 étudiants). La Corée du Sud et l'Arabie saoudite envoient 6 526 et 3 897 étudiants respectivement, ce qui leur vaut la troisième et la quatrième place. Le Japon, le Vietnam et les États-Unis occupent les places suivantes et envoient tous entre 1 350 et 1 429 étudiants dans un programme de métiers ou un autre programme postsecondaire canadien. Pour finir cette liste, le Mexique, la France et la Russie ont envoyé entre 949 et 1 096 étudiants dans un programme de métiers ou un autre programme postsecondaire canadien.

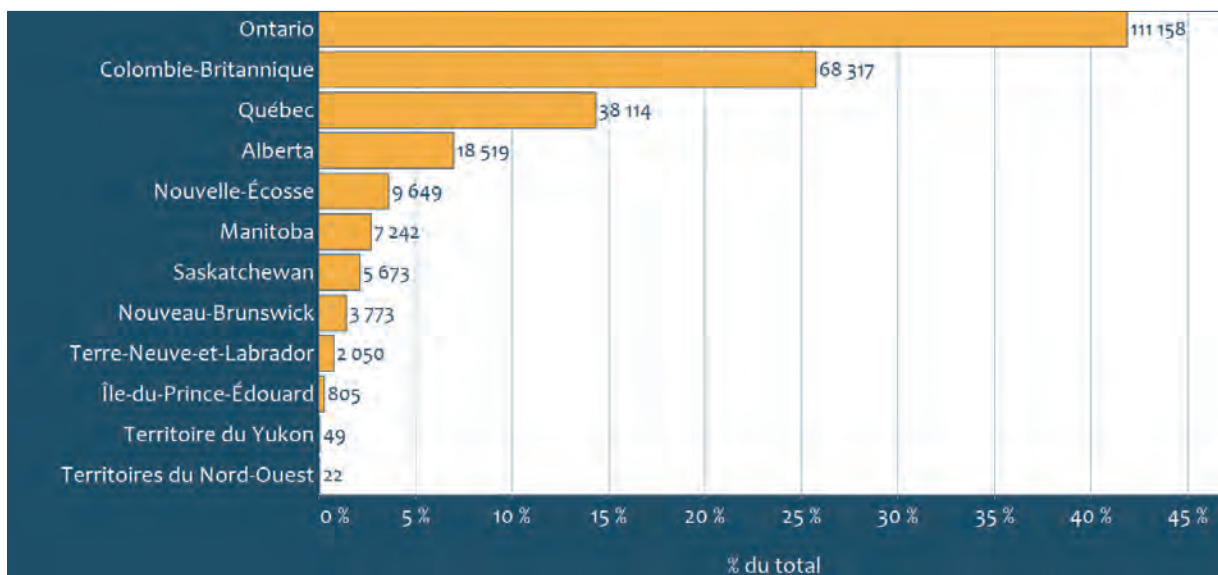
La figure 10 illustre les 10 plus grands pays pour ce qui est du nombre d'étudiants internationaux qui font des études secondaires ou moins. Envoyant 12 705 étudiants au Canada dans des écoles secondaires (ou moins), la Chine est le plus grand pays d'origine de cette catégorie. Elle envoie presque deux fois plus d'étudiants que le pays en deuxième place, la Corée du Sud (7 117). Le Mexique (2 099), le Japon (1 521) et l'Allemagne (1 464) complètent ce top 5 des pays d'origine. Les étudiants du Brésil (1 120), des Philippines (1 070), des États-Unis (1 059), de Hong Kong (978) et d'Arabie saoudite (977) sont aussi très bien représentés dans le système scolaire secondaire et primaire au Canada.

**Figure 10 :** Les 10 plus grands pays d'origine pour les études secondaires ou moins, 2012



La figure 11 utilise les données les plus récentes possible (2012) pour illustrer la répartition des étudiants internationaux dans les provinces et territoires du Canada. Les établissements de l'Ontario ont inscrit le plus d'étudiants internationaux (111 158, soit une augmentation de 15 % depuis 2011), suivis de la Colombie-Britannique (68 317, soit 3 % d'augmentation) et du Québec (38 114, 13 % d'augmentation). L'Alberta a accueilli 18 519 étudiants internationaux (+ 11 %), soit environ la moitié du chiffre du Québec. La Nouvelle-Écosse affiche 9 649 étudiants (+ 13 %), tandis que le Manitoba, la Saskatchewan et le Nouveau-Brunswick ont accueilli respectivement 7 242 (+ 25 %), 5 673 (+ 17 %) et 3 773 (+ 5%) étudiants. Terre-Neuve-et-Labrador a inscrit 2 050 étudiants (+ 14 %) et l'Île-du-Prince-Édouard a quant à elle accueilli 805 étudiants (+ 2 %). Le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest ont accueilli ensemble 71 étudiants internationaux (+ 4 %). Aucun étudiant international n'était au Nunavut en 2012.

Figure 11 : Étudiants internationaux par province d'études, 2012

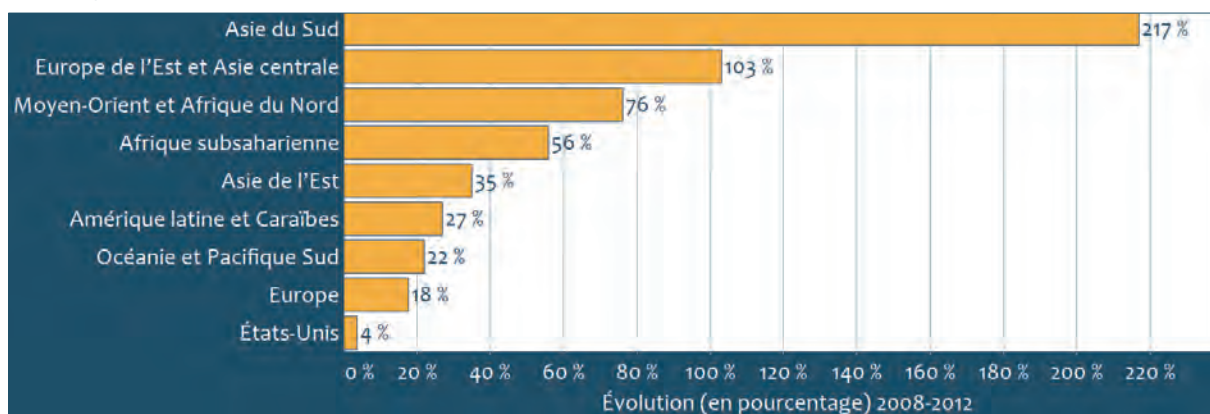


## Suivi de la croissance de la population estudiantine et des nouvelles arrivées au Canada

La figure 12 illustre les régions qui ont connu les taux de croissance les plus élevés de 2008 à 2012. La population sud-asiatique des étudiants a connu une croissance incroyable ces quatre dernières années : + 217 %; elle est passée de 10 784 à 34 177 étudiants. La croissance de cette région est principalement alimentée par l'Inde, qui a fait passer sa population estudiantine de 7 305 à 28 924 étudiants (+ 296 %) ces quatre dernières années.

La région de l'Europe de l'Est et Asie centrale a connu une croissance impressionnante puisqu'elle a presque doublé ses chiffres, passant de 2 346 à 4 767 étudiants. À seulement 2 % de la totalité des étudiants internationaux au Canada, sa croissance absolue est modeste comparativement aux autres régions d'origine. En revanche, plusieurs pays de cette région dégagent des tendances intéressantes. Par exemple, l'Ukraine a plus que doublé sa population étudiante depuis 2008 (de 470 à 1 097). Avec 1 443 étudiants au Canada, la Russie reste le plus grand pays d'origine de cette région.

Figure 12 : Évolution (en pourcentage) de la population des étudiants internationaux (par région), 2008-2012



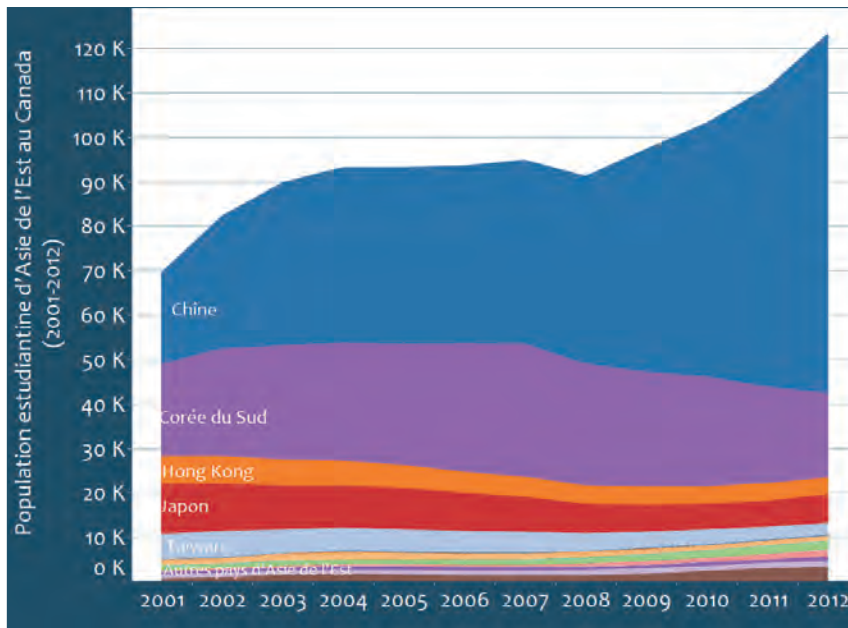


La population des étudiants internationaux de la région MENA (Moyen-Orient et Afrique du Nord) a augmenté de 76 % (17 485 à 30 786) depuis 2008, principalement en raison de l'afflux d'étudiants d'Arabie saoudite (+ 205 %, passant de 4 654 à 14 195 étudiants), d'Iran (+ 98 %, passant de 2 164 à 4 278), de Turquie (+ 30 %, de 1 295 à 1 688) et des Émirats arabes unis (+ 19 %, de 1 608 à 1 910).

La population des étudiants internationaux d'Afrique subsaharienne a connu une augmentation de 56 % (de 8 762 à 13 652) depuis 2008. La croissance dans cette région vient principalement du Nigéria, qui a fait croître sa population estudiantine de 165 % (de 1 782 à 4 724).

La population des étudiants internationaux d'Asie de l'Est a connu une croissance de 35 % (de 91 239 à 123 158) depuis 2008.

**Figure 13 :** Croissance de la population des étudiants d'Asie de l'Est par an, 2001-2012



Comme l'illustre la figure 13, la croissance de l'Asie de l'Est vient principalement de la Chine qui, ces 11 dernières années, a fait passer sa population estudiantine au Canada de 20 370 à 80 627 étudiants. En 2001, les étudiants de Chine comptaient pour environ 29 % de la population totale de cette région. En 2012, ce chiffre est passé à 65 %. La croissance de la Chine a de grandes répercussions sur cette région si on la retire de l'analyse de croissance : le reste de la population estudiantine d'Asie de l'Est a en fait baissé de 13 % (passant de 27 413 à 19 072) depuis 2008. Le recul de 30 % des étudiants de Corée du Sud, le deuxième plus grand pays d'origine de cette région, y est pour beaucoup dans cette diminution. On a également observé une croissance stagnante ou une diminution du nombre d'étudiants de Taïwan, d'Indonésie et du Japon. Bien qu'ils reconnaissent l'importance de la Chine comme pays

d'origine, les établissements canadiens sont de plus en plus conscients de la valeur d'une population étudiante diversifiée. Par exemple, les pays de la région ANASE présentent des possibilités intéressantes à tous les niveaux de scolarité. Les pays de cette région comprennent le Brunei, le Cambodge, l'Indonésie, le Laos, la Malaisie, la Birmanie, les Philippines, Singapour, la Thaïlande et le Vietnam. En 2013, le BCEI a effectué des recherches sur la région ANASE en préparation de son congrès annuel en novembre qui comprend un Forum Canada-ANASE sur les partenariats d'éducation.

Comme la figure 14 l'illustre, tous les pays de l'ANASE sauf l'Indonésie et le Brunei envoient plus d'étudiants au Canada qu'en 2008. Dans l'ensemble, on a pu observer une augmentation de 54 % (de 6 698 à 10 327) d'étudiants ces quatre dernières années. Cette croissance est due en grande partie au Vietnam, qui a connu une croissance de 127 % (de 1 512 à 3 429). Les Philippines, la Malaisie et la Thaïlande ont aussi connu une forte progression : respectivement 128 % (de 657 à 1 499), 52 % (de 1 181 à 1 796) et 20 % (de 1 102 à 1 317).

La population des étudiants internationaux d'Amérique latine et Caraïbes a augmenté de 27 % (de 13 480 à 17 122) depuis 2008. La croissance de cette région est attribuable à l'afflux d'étudiants de Colombie (+ 71 %, de 702 à 1 198), du Vénézuéla (+ 67 %, de 844 à 1 406), du Brésil (+ 37 %, de 2 130 à 2 918) et du Mexique (+ 30 %, de 3 838 à 5 004).

La population des étudiants internationaux de la région Océanie et Pacifique Sud, bien que petite en comparaison, a augmenté modestement (+ 22 %, de 1 041 à 1 270) malgré un recul du nombre d'étudiants d'Australie (- 7 %, de 766 à 717) et de Nouvelle-Zélande (- 2 %, de 177 à 174). Ces baisses ont été compensées par l'augmentation du nombre d'étudiants de Polynésie française (de 15 à 160) et de Nouvelle-Calédonie (de 11 à 95).

**Figure 14 :** Croissance de la population estudiantine de l'ANASE, 2008-2012

Pays	2008	2012	Évolution en pourcentage (2012-2008)
Vietnam	1 512	3 429	127 %
Malaisie	1 181	1 796	52 %
Philippines	657	1 499	128 %
Thaïlande	1 102	1 317	20 %
Indonésie	1 213	1 049	-14 %
Singapour	798	909	14 %
Cambodge	140	212	51 %
Brunei	56	53	-5 %
Birmanie	20	43	115 %
Laos	19	20	5 %
<b>Total – ANASE</b>	<b>6 698</b>	<b>10 327</b>	<b>54 %</b>

La population des étudiants internationaux d'Europe a augmenté de 18 % (de 19 358 à 22 766). La croissance de cette région est attribuable principalement à l'Espagne (+ 91 %, de 380 à 726), à la Belgique (+ 55 %, de 272 à 422), à la France (+ 33 %, de 8 530 à 11 319) et à la Suisse (+ 22 %, de 665 à 813). Le nombre d'étudiants d'Allemagne a baissé de 11 % (de 3 183 à 2 847) et celui du Royaume-Uni a connu un recul de 9 % (de 2 827 à 2 586).

Enfin, le nombre d'étudiants des États-Unis a augmenté un peu (+ 4 %) : il est passé de 11 710 à 12 128.

Pour analyser la croissance de la population estudiantine, il est aussi possible de regarder les arrivées au pays. Comme l'illustre la figure 15, le nombre d'arrivées au Canada a reculé entre 2001 et 2004, mais a constamment augmenté depuis, avec un pic entre 2009 et 2010 à 12,2 %. De 2008 à 2012, le taux de croissance moyen du nombre de nouvelles arrivées au Canada était de 7,3 % par an. En 2012, on a compté 104 727 nouvelles arrivées.

En 2012, près de 70 % des nouvelles arrivées au Canada venaient de dix pays : Chine (25 342), Inde (13 133), Corée du Sud (7 202), France (5 752), États-Unis (4 732), Arabie saoudite (4 395), Japon (3 945), Mexique (3 375), Brésil (2 289) et Allemagne (2 046). La figure 16 illustre les tendances de croissance du nombre de nouvelles arrivées au Canada par pays.

Figure 15 : Arrivées d'étudiants internationaux au Canada par an, 2001-2012

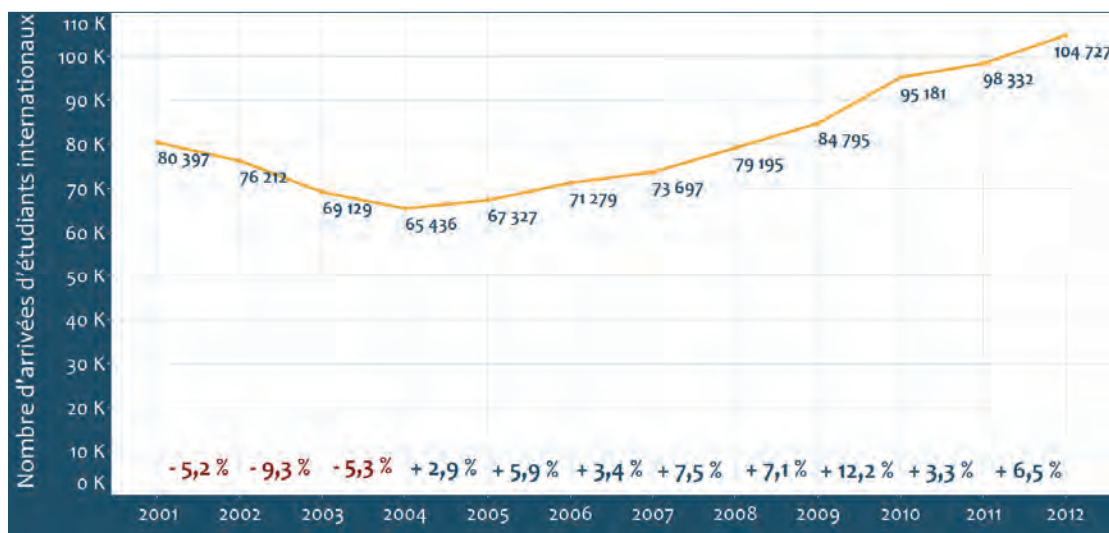


Figure 16 : Arrivées d'étudiants internationaux au Canada par an, 10 plus grands pays, 2001-2012

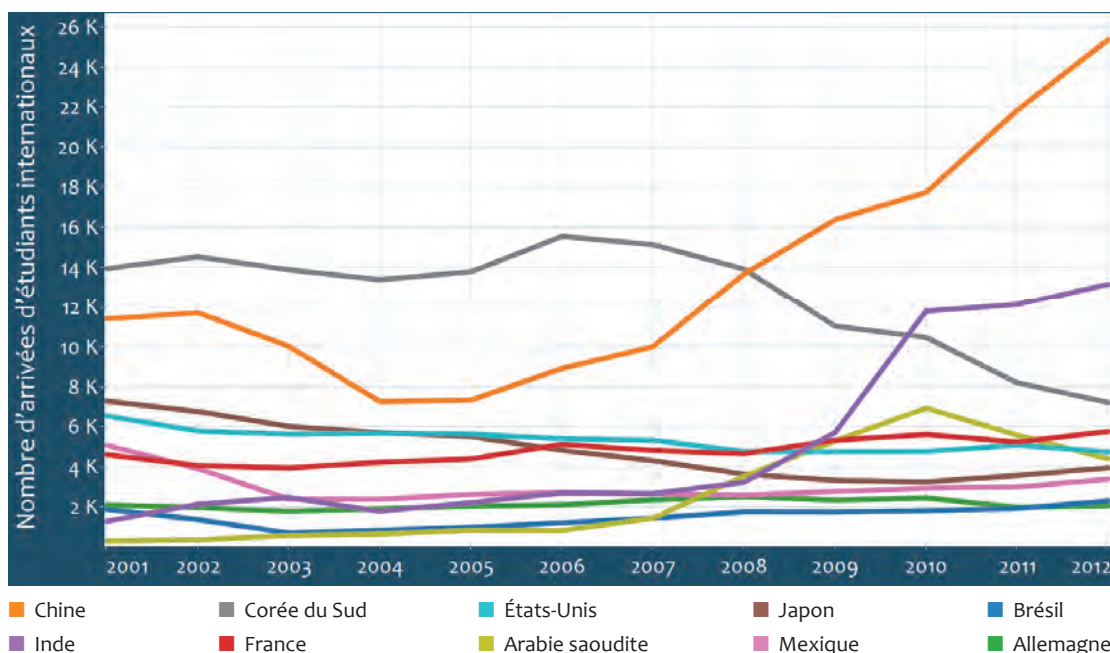
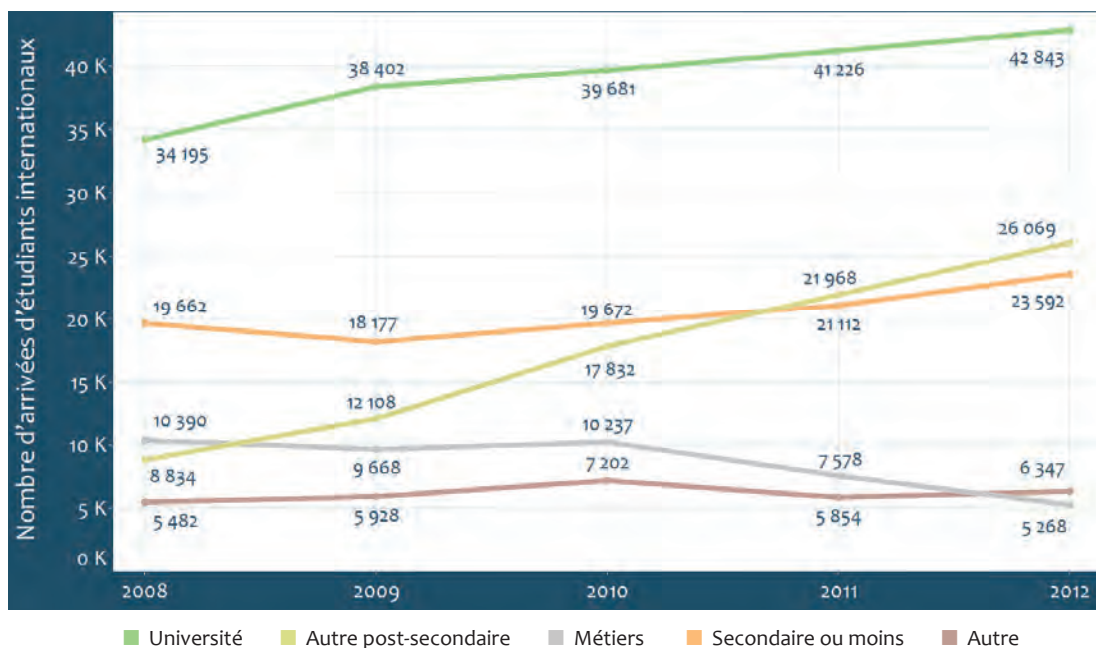


Figure 17 : Nombre d'arrivées d'étudiants internationaux par type de programme, 2008-2012



Comme la figure 17 l'indique, la croissance des arrivées d'étudiants internationaux au Canada vient principalement du nombre d'étudiants allant à l'université et dans d'autres programmes postsecondaires. La Chine est à l'origine de la majorité de la croissance dans le secteur universitaire puisqu'elle a envoyé environ 4 400 étudiants depuis 2008. En 2012, près de 50 000 étudiants chinois faisaient des études dans des universités canadiennes du pays. L'augmentation du nombre d'arrivées d'autres programmes postsecondaires au Canada vient principalement de l'Inde. Depuis 2008, l'Inde a envoyé presque 8 900 étudiants dans d'autres établissements postsecondaires, représentant plus de la moitié de la croissance dans ce secteur depuis 2008. La mise en œuvre par Citoyenneté et Immigration Canada du Programme des partenaires étudiants (PPE) a joué un rôle de premier plan dans l'envolée du nombre d'étudiants indiens faisant des études dans des collèges et instituts polytechniques (autres établissements postsecondaires) depuis 2008. Le PPE est un cadre administratif de travail conçu et mis en place en partenariat entre les bureaux canadiens des visas en Inde et l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC). Il est ouvert aux ressortissants indiens seulement. Les étudiants font leur demande directement auprès des collèges participants et peuvent être acceptés dans le programme s'ils répondent à plusieurs critères.<sup>28</sup>

## Règlements et services sur l'immigration

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) est la porte d'entrée à une scolarité canadienne; pour de nombreux étudiants internationaux, il s'agit de leur premier contact avec le Canada. CIC continue de faire des progrès dans ses services, comme les demandes en ligne, le système mondial de gestion des cas et la simplification de processus importants. Cependant, il est difficile de suivre le rythme du volume annuel de dossiers d'étudiants internationaux. Lorsque les délais de traitement et services s'améliorent, il faut du temps pour changer l'impression qu'il n'est pas facile ou rapide d'obtenir un permis d'études au Canada. La capacité du Canada à tirer profit de la mobilité des étudiants, y compris par des programmes à grande échelle commandités par des gouvernements étrangers, est entravée par des contraintes de ressources dans nos services d'immigration. Le Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale recommande d'accroître la capacité à CIC pour les services aux étudiants internationaux : des délais de traitement ambitieux dans certains marchés, d'autres améliorations de service à la clientèle et l'enrichissement du personnel ayant une formation en service améliorée. Fort heureusement, le Budget fédéral de 2013 affecte des ressources considérables (42 millions de dollars sur deux ans) à l'amélioration des services de CIC pour les résidents temporaires, y compris les étudiants.

Cette section utilise les données les plus récentes de CIC pour expliquer les taux d'approbation et délais de traitement des permis d'études, l'octroi des permis de travail hors campus et de travail postdiplôme, et les transitions à la résidence permanente. Si des mises à jour par rapport au numéro précédent n'étaient pas possibles (parce qu'il n'y a pas de données récentes), nous avons repris les tableaux de notre rapport de 2012.

28. Pour en savoir plus sur ce programme et les collèges participants, consultez : <http://www.canadainternational.gc.ca/india-inde/visas/spp-ppe.aspx?lang=fra>



## Taux d'approbation et délais de traitement des permis d'études

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) n'a pas pu nous fournir de statistiques pour 2012 sur les taux d'approbation et les délais de traitement des permis d'études. Voici donc ci-dessous la figure de notre rapport *Un monde à apprendre* de 2012, qui comprend des données de 2010 et 2011.

La figure 19 montre que le nombre de permis de travail hors campus émis à des étudiants internationaux augmente régulièrement depuis 2007. Les permis de travail hors campus autorisent les étudiants à travailler pendant une durée hebdomadaire maximale de 20 heures pendant les sessions scolaires et à temps plein pendant les congés au calendrier (vacances d'été ou d'hiver, semaine de relâche au printemps, etc.). Pour être admissibles à ce programme, les étudiants internationaux doivent suivre des cours dans un établissement d'enseignement supérieur à financement public ou à un établissement à financement privé admissible.

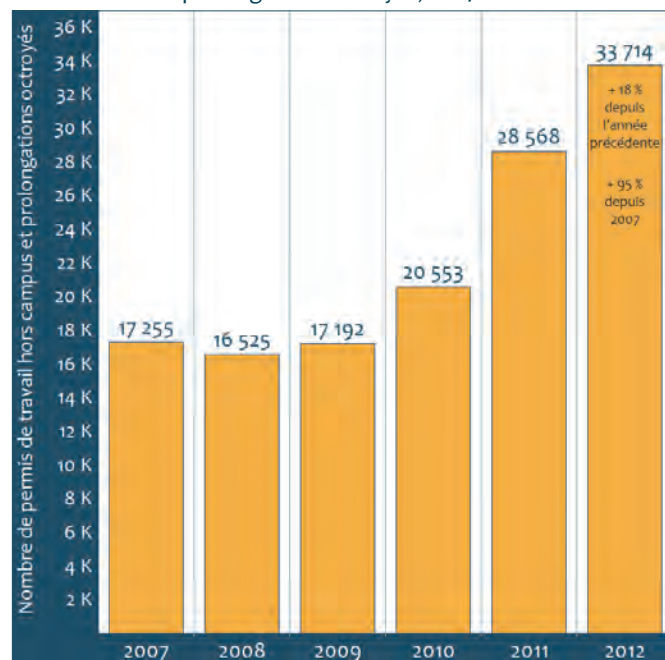
Depuis 2007, le nombre de permis de travail hors campus et de prolongations octroyés a augmenté d'environ 95 %, passant de 17 255 à 33 714. Cette augmentation pourrait être attribuable en partie à une augmentation de la demande en raison de l'augmentation des frais de scolarité et des dépenses quotidiennes. Dans le sondage du BCEI de 2013 (voir le chapitre 3), 51 % des plus de 1 500 étudiants sondés ont indiqué s'inquiéter *beaucoup* du paiement des dépenses scolaires comme les frais de scolarité et les manuels, et 35 % supplémentaires ont dit s'inquiéter *assez*. Le sondage de 2009 du BCEI auprès des étudiants internationaux (BCEI, 2009) a révélé qu'environ 90 % des collégiens et étudiants d'université sondés (n=734 réponses à cette question) avaient travaillé au moins 6 heures par semaine à un emploi hors campus.

Le programme de permis de travail postdiplôme permet aux étudiants internationaux, à la fin de leurs études, de gagner de l'expérience professionnelle au Canada pendant une période déterminée en fonction de la longueur de leur programme scolaire (la durée maximale étant de trois ans). Comme l'explique la figure 20, depuis les améliorations apportées en 2007, le nombre de

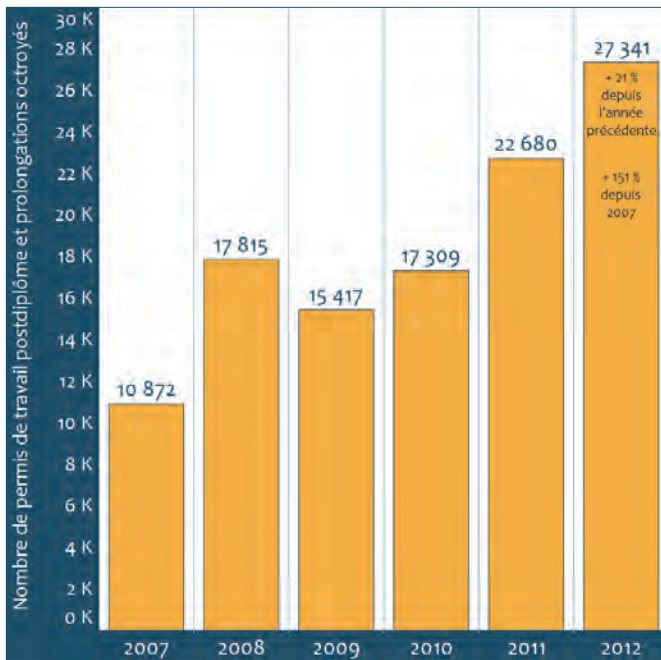
**Figure 18 :** Taux d'approbation et délais de traitement des permis d'études par point de service

Point de service	2010		2011	
	Taux d'approbation	80 % des cas finalisés en « X » jours	Taux d'approbation	80 % des cas finalisés en « X » jours
Tokyo	97 %	14	98 %	21
Berlin	98 %	14	98 %	21
Paris	94 %	21	95 %	28
Hong Kong	95 %	42	94 %	49
Mexico	92 %	42	90 %	28
Séoul	89 %	28	90 %	35
Sao Paulo	89 %	35	88 %	42
Riyad	82 %	35	85 %	49
Moscow	-	-	81 %	70
Buffalo	82 %	49	80 %	77
Beijing	75 %	35	77 %	28
Téhéran	68 %	56	74 %	77
Ankara	-	-	68 %	7
Londres	83 %	42	67 %	56
Bogota	67 %	28	66 %	35
Abou Dabi	66 %	56	66 %	56
New Delhi	60 %	28	59 %	21
Chandigarh	43 %	28	58 %	28
Lagos	54 %	77	57 %	126
Hô-Chi-Minh-Ville	69 %	70	49 %	70
Taipei	99 %	21	-	-
New York	88 %	28	-	-
Totale	73 %	35	74 %	42

**Figure 19 :** Nombre de permis de travail hors campus et prolongations octroyés, 2007-2012



**Figure 20 :** Permis de travail postdiplôme et prolongations octroyés, 2007-2012

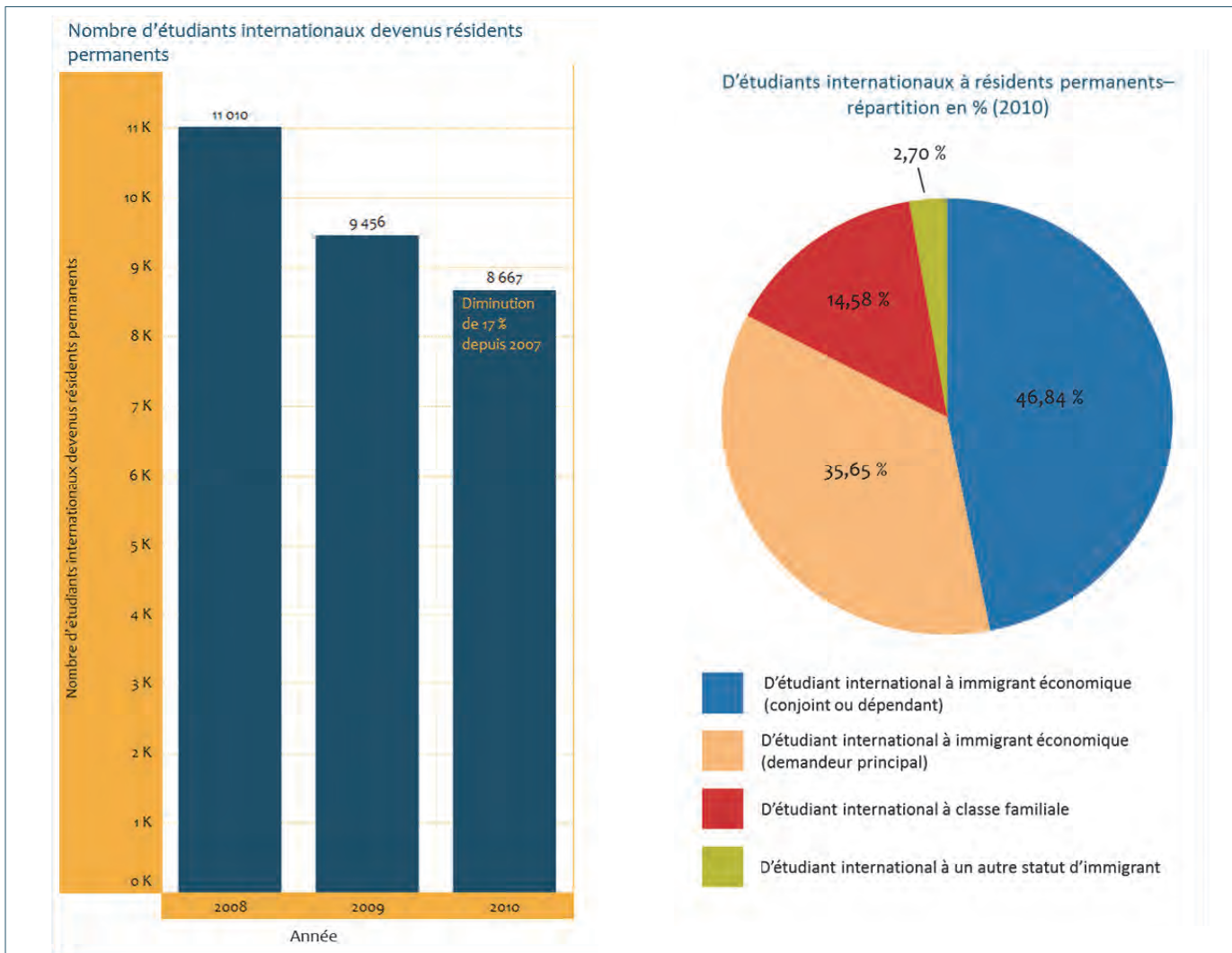


ce type de permis et de prolongations octroyés a augmenté d'environ 151 % pour passer de 10 872 à 27 341. L'année dernière, le nombre de permis et de prolongations a augmenté de 21 %. Cette tendance s'explique en partie par les [modifications au programme de permis de travail postdiplôme](#) (CIC, 2008), qui a supprimé les restrictions au type d'emploi ainsi que l'exigence d'avoir une offre d'emploi pour l'obtention de ce permis.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) n'a pas pu nous fournir les statistiques les plus récentes sur le nombre d'étudiants internationaux qui sont devenus résidents permanents en 2012. Nous avons repris la figure ci-dessous de notre rapport *Un monde à apprendre* de 2012, qui comprend des données de 2010 et 2011.

En 2010, les étudiants internationaux comptaient pour environ 12 % du nombre total de nouveaux résidents permanents du Canada, soit quatre points de moins qu'en 2008. De plus, le nombre d'étudiants qui sont devenus résidents permanents a baissé. Comme le graphique ci-dessus l'indique (figure 21, histogramme), le nombre d'étudiants internationaux devenant résidents permanents a chuté de 17 % (de 11 010 en 2008 à 8 667 en 2010, soit les données les plus récentes possible). Les données de CIC ne donnent aucune information sur le taux

**Figure 21 :** D'étudiant international à résident permanent du Canada







de réussite des dossiers, il est donc impossible de déterminer la mesure dans laquelle ce recul résulte d'un nombre plus petit de demandes ou de la diminution du taux d'acceptation des dossiers présentés. En outre, cette baisse pourrait aussi résulter du fait que les étudiants soient recatégorisés travailleurs étrangers temporaires après avoir obtenu un permis de travail postdiplôme, ce qui voudrait dire que moins de nouveaux Canadiens passeraient du statut d'étudiants à celui de résidents permanents directement et que plus d'étudiants passeraient du statut d'étudiants à celui de travail étranger temporaire pour ensuite obtenir la résidence permanente. Le BCEI a demandé des éclaircissements à CIC, qui devraient confirmer ou modifier nos déductions ci-dessus.

La figure 21 (camembert) indique aussi comment les 12 % d'étudiants internationaux qui sont devenus résidents permanents étaient catégorisés selon CIC. Des 12 % d'étudiants internationaux qui sont devenus résidents permanents, plus du tiers (35,65 %) étaient dans la catégorie des immigrants économiques (résidents permanents choisis pour leurs compétences et leur capacité à contribuer à l'économie canadienne). Une moitié (46,84 %) tombaient dans la catégorie des conjoints ou dépendants d'un immigrant économique. Si l'on combine ces chiffres, une tendance peut être dégagée : plus de 80 % des étudiants internationaux qui sont devenus résidents permanents en 2010 l'ont fait parce qu'ils (ou un membre de leur famille) pouvaient prouver leur valeur économique pour le pays.

Les 18 % restants sont répartis de la façon suivante : près de 15 % (14,58 %) entraient dans la catégorie résidents permanents parrainés par un membre de leur famille qui est un citoyen canadien de plus de 18 ans. Les 2,7 % restants relevaient de la catégorie « autres immigrants », qui comprend les « demandeurs d'asile non reconnus au Canada, les immigrants visés par une mesure de renvoi à exécution différée, les retraités (ne sont plus désignés dans la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*), les titulaires de permis de

séjour temporaire, les cas humanitaires, les cas humanitaires parrainés au titre d'une catégorie autre que le regroupement familial, et les personnes à qui le statut de résident permanent a été accordé pour des raisons de politique d'intérêt public » (CIC, 2012).<sup>29</sup>

La catégorie de l'expérience canadienne (CEC), lancée en 2008, représente une petite partie des près de 47 % d'immigrants économiques. Ce programme a accueilli son 20 000<sup>e</sup> résident permanent en septembre 2012 (CIC, 2012). La CEC permet aux travailleurs étrangers qualifiés temporaires ayant une expérience professionnelle canadienne et aux étudiants internationaux ayant des diplômes canadiens et de l'expérience professionnelle canadienne de demander la résidence permanente s'ils répondent à d'autres critères liés à l'expérience professionnelle et à la maîtrise de l'une des langues officielles du Canada. Bien que la CEC soit le programme d'immigration économique connaissant la croissance la plus accélérée, CIC avait estimé que le nombre de dossiers acceptés passerait de 5 000 en 2009 à 26 000 en 2012 (Bureau du vérificateur général, 2009). Depuis sa mise en œuvre en 2010, un peu plus de 5 000 dossiers ont été déposés dans le volet étudiant, et un peu plus de 3 000 ont été acceptés (CIC, Faits et chiffres, 2010). En 2009, moins de 2 000 demandes provenant des étudiants ont été acceptées, et en 2010, un peu moins de 4 000... soit un chiffre on ne peut plus loin des 26 000 demandes prévues. Il faut revoir la CEC en elle-même au vu de ces résultats, et penser à comment nous pouvons aider les étudiants à y avoir accès.



29. Cette discussion (et les chiffres) ne prend pas en compte les anciens étudiants qui sont devenus résidents permanents sous le statut de réfugié. Ce groupe représente environ 0,25 % du nombre total d'étudiants internationaux qui sont devenus résidents permanents en 2010.





## La voix des étudiants

Le BCEI analyse régulièrement l'expérience des étudiants internationaux depuis 1988 au moyen d'un sondage national détaillé. Le premier numéro d'*Un monde à apprendre* en 2012 comprenait un sondage auprès d'environ 1 700 étudiants internationaux au Canada, ce qui nous a permis de mieux comprendre leur choix de faire des études au Canada, leur expérience dans notre pays et leurs projets à la fin de leurs études.

La première partie de ce chapitre présente les conclusions du sondage de 2013 du BCEI auprès d'étudiants internationaux. Le sondage de 2012 nous sert de référence et nous permettra de comparer les réponses des étudiants dans les prochaines années. Nous pensons organiser ce sondage sur une base annuelle à l'avenir afin de générer des données à jour indispensables à la prise de décision.

La deuxième partie se penche sur l'expérience de la discrimination des étudiants. Bien que les réponses pointent vers une grande satisfaction des étudiants internationaux, le sondage de 2012 a attiré notre attention sur cette question. Malgré le fait que la discrimination des étudiants internationaux ne concerne pas uniquement le Canada (on peut penser, par exemple, à la campagne de lutte contre le racisme de la *Australian Human Rights Commission*), nous étions d'avis que nos conclusions méritaient des recherches plus approfondies si nous voulions mieux comprendre la question. Nous avons procédé à une étude à méthodes mixtes utilisant des données de sondage et d'entrevues et se terminant par une série de recommandations de meilleures pratiques.

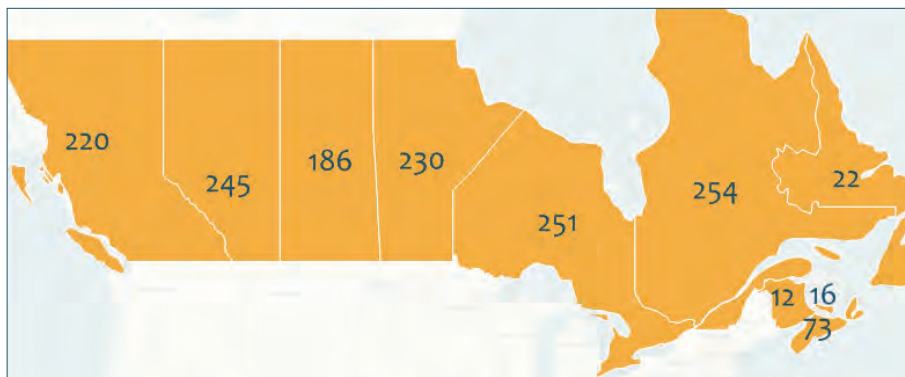
## Sondage auprès des étudiants internationaux

Pour le numéro de 2013 d'*Un monde à apprendre*, le BCEI a décidé d'avancer le sondage au deuxième semestre (le sondage de 2012 avait eu lieu au semestre d'automne) pour deux raisons :

1. La participation de représentants de membres du BCEI est essentielle à la réussite de ce sondage. Plusieurs représentants d'établissement nous ont dit qu'en raison de leur charge de travail au début du mois de septembre, il leur est difficile de trouver le temps nécessaire pour préparer et s'occuper du sondage.
2. De nombreuses personnes interrogées au cours du sondage de 2012 venaient tout juste de commencer leurs études à leur établissement, elles n'avaient donc pas encore assez d'expérience pour répondre à toutes les questions du sondage. Nous avons par conséquent dû éliminer plusieurs réponses en 2012 puisque les étudiants avaient été présents moins d'un semestre au Canada. Déplacer le sondage à février permet à la majorité des étudiants d'avoir au moins cinq à six mois d'expérience sur laquelle se reposer pour répondre aux questions.

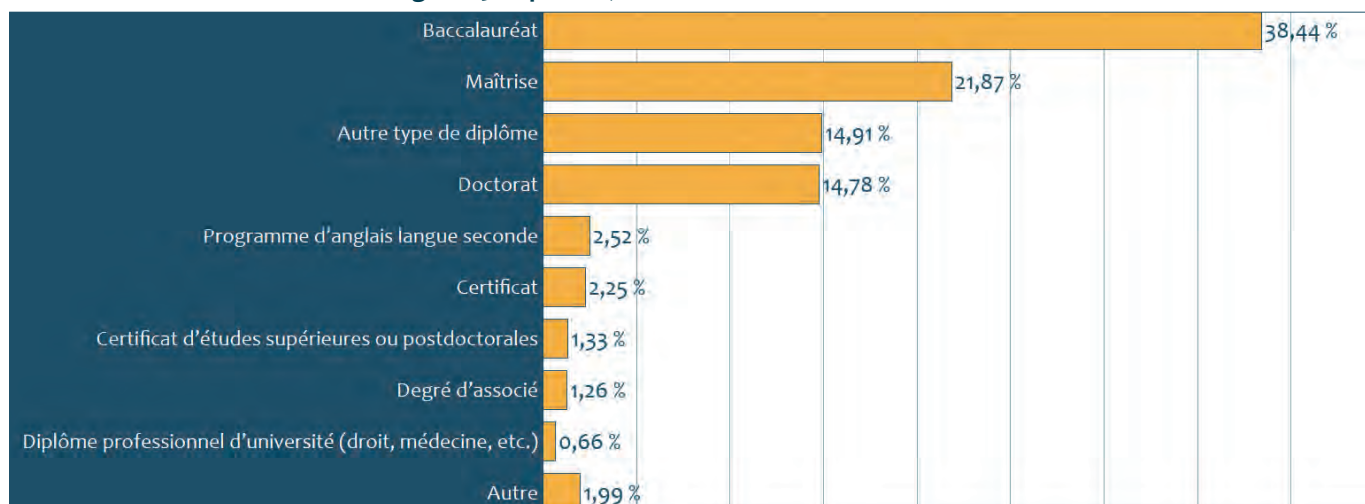
En février 2013, le BCEI a reçu 1 509 réponses complètes et utilisables de 25 établissements au Canada.<sup>30</sup>

Figure 22

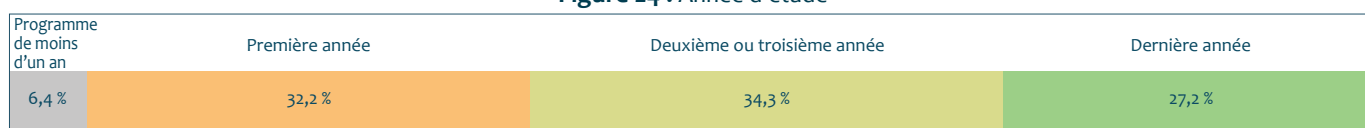


30. Brock University, Cambrian College, Camosun College, Cape Breton University, Emily Carr University of Art and Design, Grant MacEwan, Huron University College, Memorial University Newfoundland, Mount Saint Vincent, New Brunswick Community College, NorQuest College, Northern Alberta Institute of Technology, Okanagan College, Polytechnique Montréal, Quest University Canada, Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology, Selkirk College, Sherbrooke University, Thompson Rivers University, University of Manitoba, Université Saint-Boniface, University of Prince Edward Island, University of Saskatchewan, University of Victoria, et University of Windsor.

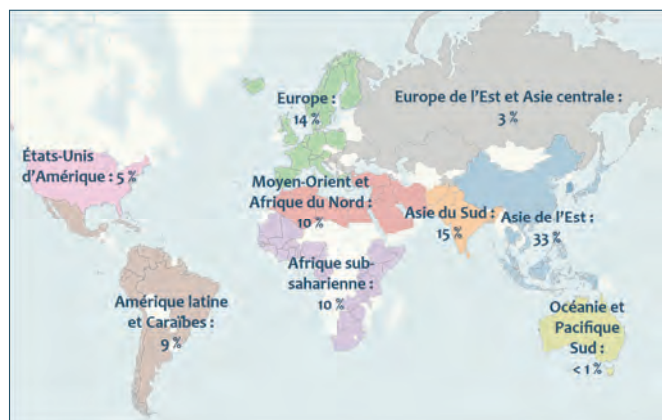
**Figure 23: Diplômes, certificats et autres titres recherchés**



**Figure 24 : Année d'étude**



**Figure 25 : Pays d'origine**



Comme l'indique la figure 22, la majorité des étudiants qui ont répondu au sondage venaient du Québec (254), d'Ontario (251), d'Alberta (245), du Manitoba (230), de Colombie-Britannique (220) et de Saskatchewan (186) alors que les réponses se faisaient moindres en Nouvelle-Écosse (73), à Terre-Neuve-et-Labrador (22), à l'Île-du-Prince-Édouard (16) et au Nouveau-Brunswick (12).

Cernant le point de vue de plus de 1 500 participants (51 % d'hommes, 47 % de femmes, 2 % ont préféré ne pas répondre), les résultats du sondage brosent un tableau intéressant de l'expérience des étudiants internationaux au Canada. Le nombre total de réponses est légèrement inférieur au total de l'année dernière (où environ 1 700 participants avaient fait part de leur point de vue), mais étant donné le mois pendant lequel le sondage a eu lieu (février), nous avons pu utiliser presque toutes les réponses. Notre taux de réponse pour la plupart des questions au sondage a donc dépassé celui du sondage de 2012.

**Figure 26 : Avez-vous déjà étudié à un autre établissement d'enseignement que celui où vous faites vos études actuellement?**



### Mise en contexte

Comme l'indique la figure 23, environ 38 % des sondés font des études sanctionnées par un baccalauréat, suivis de 22 % pour une maîtrise et 15 % tentant d'obtenir un doctorat ou un autre type de diplôme.

Comme la figure 24 l'indique, les étudiants qui ont répondu au sondage sont répartis assez uniformément pour ce qui est de leur année d'étude : 34 % sont en deuxième ou troisième année (d'un programme sur plusieurs années), 32 % sont en première année et 27 % sont en dernière année. Une proportion plus petite (6 %) d'étudiants était inscrite à un programme de moins d'un an.

### Passerelles vers le Canada des étudiants internationaux

#### Expérience passée de l'éducation canadienne

La figure 26 montre clairement que 323 étudiants (21 %) des 1 505 étudiants sondés ont déjà fait des études dans un établissement d'enseignement au Canada avant d'étudier à l'établissement où ils sont en ce moment.

Figure 27 : Dans quel autre type d'établissement avez-vous fait des études au Canada?

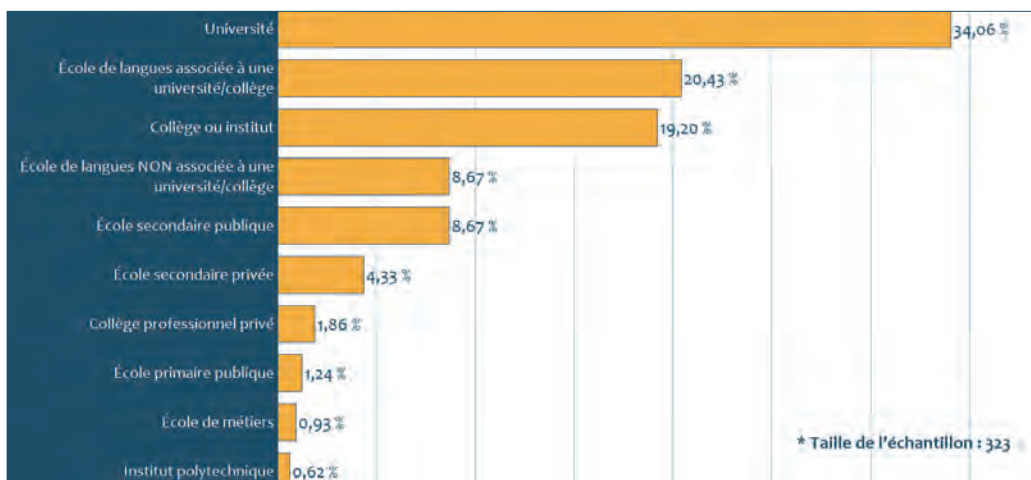
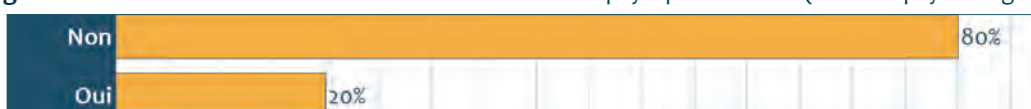


Figure 28 : Avez-vous demandé à vous inscrire dans un autre pays que le Canada (ou votre pays d'origine)?



Les réponses à cette question sont décomposées par type d'établissement et représentées visuellement dans la figure 27. De cet échantillon (323), plus d'un étudiant sur trois a fait des études dans une université canadienne avant d'en faire dans l'établissement où ils sont en ce moment.

### Demande d'inscription dans des établissements d'autres pays

La figure 28 illustre la proportion d'étudiants ayant demandé à s'inscrire dans un établissement d'un autre pays que le Canada ou leur pays d'origine. Environ 300 (20 %) l'ont fait, soit une proportion bien moindre que l'année dernière (où le pourcentage était de 45 %). Des étudiants qui ont fait une demande dans un autre pays, près de 38 % l'ont fait dans un établissement des États-Unis, 23 %, du Royaume-Uni et 14 %, de l'Australie.

### Pourquoi les étudiants internationaux choisissent-ils le Canada pour faire leurs études?

Les résultats du sondage indiquent que les étudiants décident de faire leurs études au Canada pour plusieurs raisons. Les réponses ont été catégorisées en cinq sous-sections : *réputation scolaire*, *réputation du Canada comme pays accueillant et où l'on est en sécurité*, *coût de l'instruction*, *perspectives d'emploi après obtention du diplôme* et *résidence permanente* et *autres facteurs*. Pour chaque section, les étudiants devaient évaluer l'importance qu'ils avaient attribuée à chaque facteur dans leur décision de faire des études au Canada. Les barres de couleur représentent la décomposition des réponses en pourcentage. Chaque couleur correspond à la proportion d'étudiants qui ont pris une décision donnée.

Comme l'indique la figure 29, la réputation scolaire du Canada reste un facteur important pour les étudiants : 78 % d'entre eux déclarent que la réputation du système d'éducation du Canada est *très importante* (47 %) ou *essentielle* (31 %) dans leur décision de faire des études au Canada. On peut observer des tendances semblables dans les réponses concernant la qualité de l'enseignement dans les établissements : 75 % des étudiants affirment que ce facteur est *très important* (46 %) ou *essentiel* (29 %) à leur décision de faire des études au Canada.

La place des établissements canadiens dans les classements internationaux, tels que ceux de *Times Higher Education*, faisait aussi partie des facteurs importants : au total, 59 % ont dit que cela était soit *très important* (40 %) soit *essentiel* (19 %) dans leur décision de faire des études au Canada. Curieusement, la proportion d'étudiants ayant dit que ce facteur était *très important* ou *essentiel* à leur décision de faire des études au Canada est restée la même lorsque nous avons retiré les collèges de l'échantillon (puisque ces classements ne prennent que les universités en compte). Une proportion plus élevée (environ 75 %) d'étudiants d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud affirment que la place des établissements canadiens dans les classements internationaux était *très importante* ou *essentielle*.

Comme l'illustre la figure 30, 80 % des sondés ont dit que la réputation du Canada comme pays où l'on se sent en sécurité était *très importante* (41 %) ou *essentielle* (39 %) dans leur décision d'aller au Canada. La façon dont les étudiants internationaux pensaient que les autres se comporteraient envers eux était considérée comme un facteur *très important* (38 %) ou *essentiel* (22 %) pour plus de la moitié (60 %) des sondés. Un quart des étudiants le considérait aussi comme



Figure 29 : Réputation scolaire

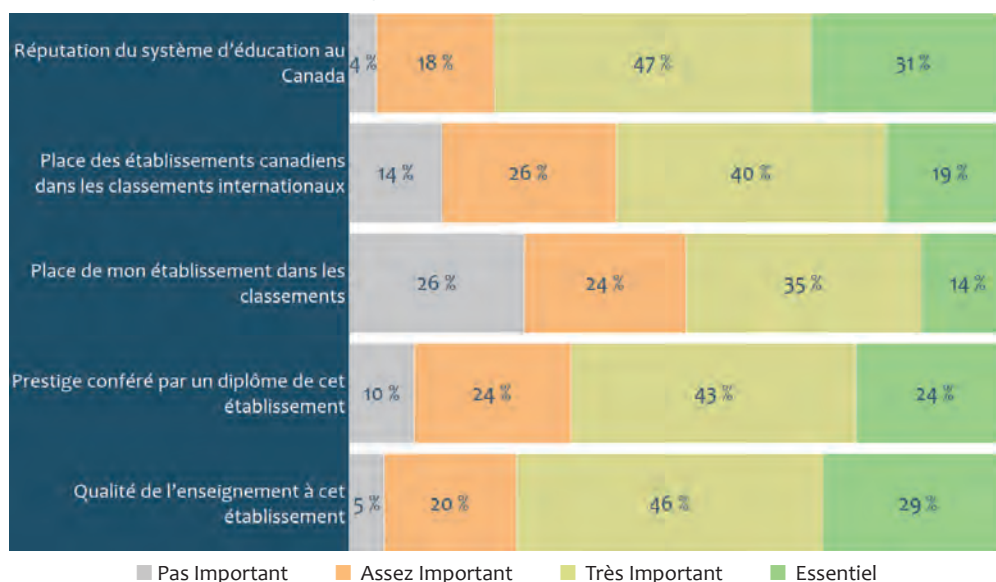
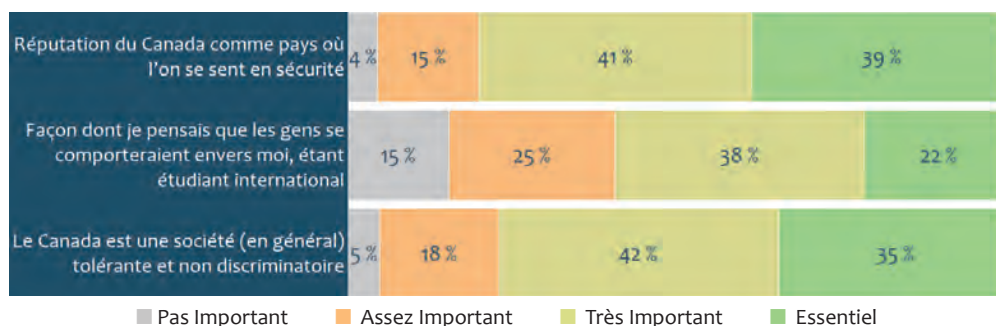


Figure 30 : Réputation du Canada comme pays accueillant et où l'on se sent en sécurité



un facteur *assez important*. Enfin, 77 % des étudiants ont indiqué que le fait que le Canada soit une société tolérante et non discriminatoire était soit *très important* (42 %) soit *essentiel* (35 %) dans leur décision d'aller au Canada.

Le coût des études peut constituer un facteur inabordable pour de nombreux étudiants voulant faire des études dans un établissement international. En 2012-2013, les frais de scolarité moyens à l'université pour les étudiants internationaux à temps plein dans un programme de deuxième ou troisième cycle étaient de 13 163 \$ (contre 6 053 \$ pour les étudiants du pays) et les frais de scolarité moyens des étudiants internationaux de premier cycle étaient de 18 641 \$ (contre 5 772 \$ pour les étudiants du pays; Statistique Canada, 2012).

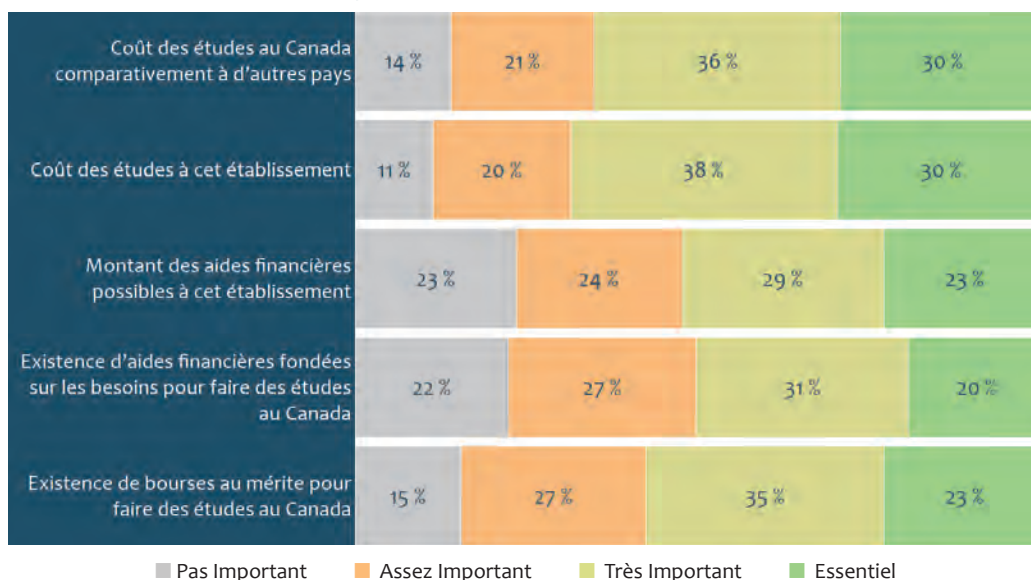
Il convient de remarquer que les frais de scolarité des différents types de programmes ne sont pas tous les mêmes, loin de là. Par exemple, la maîtrise d'administration des affaires a été exclue des moyennes ci-dessus. En 2012, les frais de scolarité moyens d'une maîtrise de ce type avoisinaient les 32 000 \$ (contre 24 000 \$ pour les étudiants du pays) et ceux d'une maîtrise de ce type pour cadre dépassaient les 44 000 \$ (contre 35 000 \$ pour les étudiants du pays). Les moyennes du paragraphe précédent ne comprennent pas non plus les

programmes dentaires, médicaux et vétérinaires proposés par les universités et centres hospitaliers universitaires. Le BCEI a fait la moyenne des frais de scolarité des programmes médicaux, dentaires, pharmaceutiques et vétérinaires (qui avaient tous des frais de scolarité moyens bien supérieurs à ceux des autres programmes) et a trouvé que les frais de scolarité moyens pour les étudiants internationaux de ces programmes tournaient autour de 39 000 \$ (Statistique Canada, 2012) contre environ 12 000 \$ pour les étudiants canadiens.

Comme on aurait pu s'y attendre, 66 % des étudiants ont affirmé que le coût des études au Canada comparé à celui d'autres pays était *très important* (36 %) ou *essentiel* (30 %) à leur décision. Ce résultat est particulièrement prononcé chez les étudiants d'Asie du Sud et orientale. Le coût des études au Canada était *très important* ou *essentiel* pour environ 75 % de ces étudiants.

Lorsqu'on leur a demandé d'évaluer leur degré d'inquiétude concernant le paiement des dépenses scolaires comme les frais de scolarité, les manuels et les fournitures scolaires, environ la moitié des étudiants ont dit s'inquiéter *beaucoup* et 34 % ont dit s'inquiéter *assez*. Pour ce qui est des dépenses de

Figure 31 : Coût des études au Canada



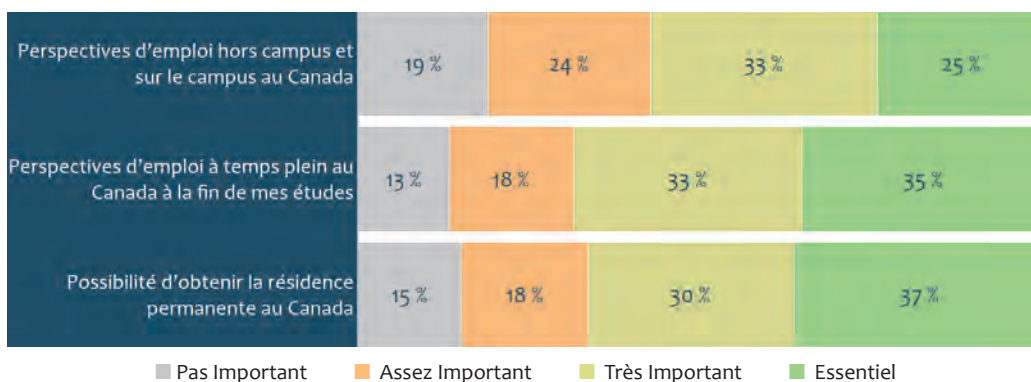
logement, environ 39 % ont dit s'inquiéter *beaucoup* et 40 %, s'inquiéter *assez*. En plus des coûts scolaires, les dépenses des étudiants comprennent le loyer, l'alimentation, les transports et les loisirs. Environ 78 % des étudiants s'inquiétaient *assez* ou *beaucoup* du paiement des différents coûts associés à la vie étudiante au Canada.

Les étudiants devaient citer les trois plus grandes aides financières qui les aidaient à payer leur scolarité. Près de 75 % des étudiants ont cité leurs parents, des membres de leur famille ou leurs gardiens dans leur liste. Près de 28 % ont cité des épargnes personnelles et plus de 25 % des étudiants ont mentionné une bourse universitaire ou collégiale. Le travail hors campus et sur le campus était aussi mentionné par 16 et 15 % des étudiants respectivement. Les bourses gouvernementales ou d'une agence de leur pays d'origine étaient citées par environ 14 % des étudiants.

Pour de nombreux étudiants, faire des études au Canada semble faire partie d'un plan à long terme visant à trouver du travail au Canada après obtention de leur diplôme et à finir par demander le statut de résident permanent. Environ 46 % des étudiants ont indiqué vouloir devenir résidents permanents et travailler au Canada indéfiniment. Une proportion encore plus grande d'étudiants d'Asie du Sud (60 %), d'Afrique subsaharienne (56 %) et de la région MENA<sup>30</sup> (50 %) ont dit vouloir devenir résidents permanents du Canada à la fin de leurs études. Environ 25 % des étudiants veulent travailler jusqu'à trois ans avant de retourner chez eux. Voir la figure 39 page 30.

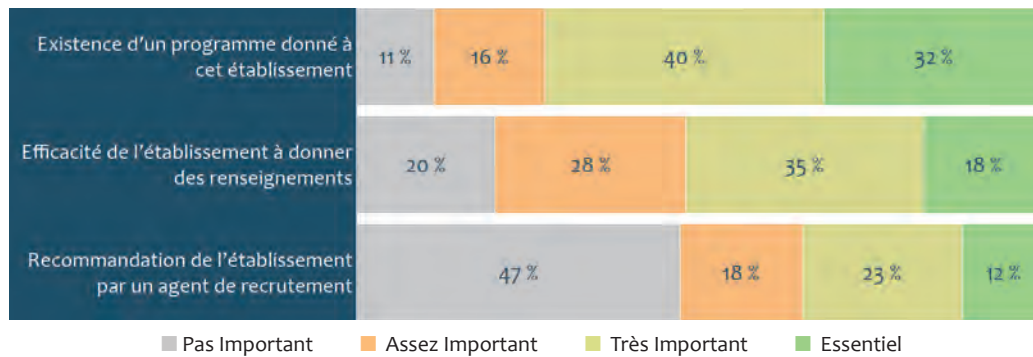
Les perspectives d'emploi à la fin des études et la possibilité d'obtenir le statut de résident permanent du Canada sont clairement des facteurs importants dans la décision des étudiants de faire des études ici. Comme l'illustre la figure 32,

Figure 32 : Perspectives d'emploi et résidence permanente



30. Moyen-Orient et Afrique du Nord

Figure 33 : Autres facteurs



plus de 66 % des étudiants ont dit que la possibilité d'obtenir la résidence permanente au Canada était *très importante* (30 %) ou *essentielle* (37 %) dans leur décision de faire des études au Canada. Une proportion encore plus élevée d'étudiants (68 %) ont déclaré que les perspectives d'emploi à temps plein au Canada à la fin de leurs études étaient *très importantes* (33 %) ou *essentielles* (35 %) dans leur décision de faire des études au Canada.

Plusieurs autres facteurs influencent la décision des étudiants de faire des études au Canada, dont trois sont illustrés dans la figure 33. L'existence d'un programme donné dans un établissement est un facteur déterminant : 72 % des étudiants le qualifient de *très important* (40 %) ou d'*essentiel* (32 %) dans leur décision de faire des études au Canada. L'efficacité de l'établissement à donner des renseignements aux étudiants est aussi considérée comme un facteur important : plus de 52 % le disent *très important* (35 %) ou *essentiel* (18 %) dans leur décision de faire des études au Canada.

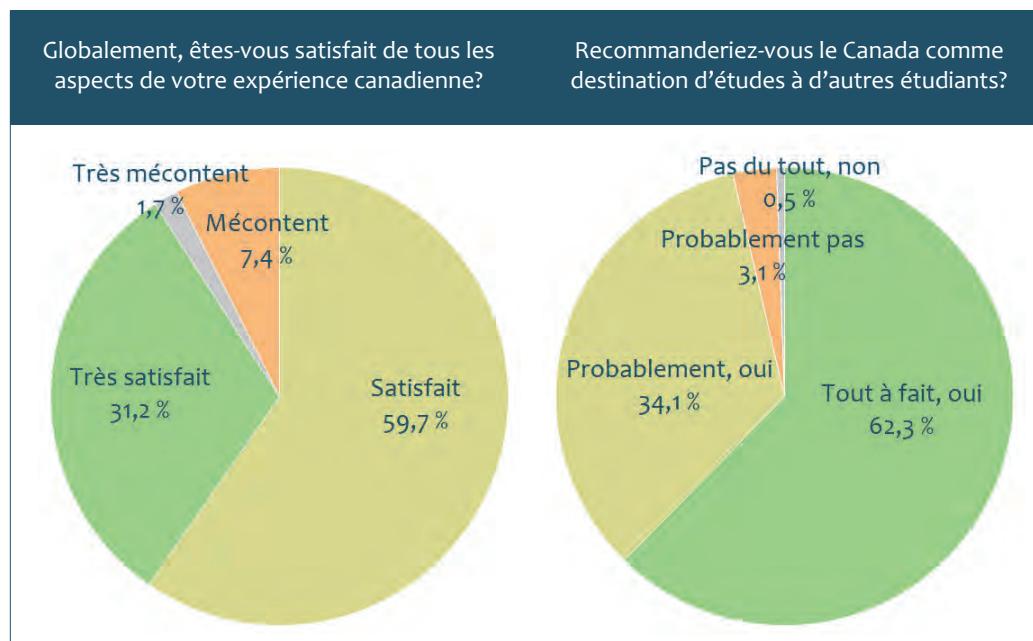
La recommandation d'un établissement par un agent de recrutement n'était pas un facteur aussi important globalement. Environ 47 % des étudiants ont indiqué que

ce n'était pas un facteur important dans leur décision de faire des études au Canada. On observe toutefois des différences régionales qui méritent d'être mentionnées. Par exemple, 67 % des étudiants latino-américains et 72 % des étudiants européens ont dit que ce facteur n'était *pas important* contre une proportion beaucoup plus petite (22 %) d'étudiants d'Asie de l'Est. Plus de 52 % des étudiants d'Asie de l'Est ont qualifié ce facteur de *très important* (36 %) ou *essentiel* (16 %) dans leur décision de faire des études au Canada. Fait intéressant, les étudiants d'Asie du Sud étaient partagés en la matière : 45 % considéraient ce facteur comme n'étant *pas important* et 41 % le considéraient comme *très important* (25 %) ou *essentiel* (16 %).

### Les étudiants sont-ils satisfaits de leur décision de faire des études au Canada?

Comme l'illustre la figure 34, les étudiants internationaux sont satisfaits de tous les aspects de leur expérience pédagogique canadienne. Environ 91 % des étudiants se sont dits *satisfaits* (60 %) ou *très satisfaits* (31 %) et 96 % des étudiants recommanderaient *tout à fait* (62 %) ou *probablement* (34 %) le Canada comme destination d'études.

Figure 34:



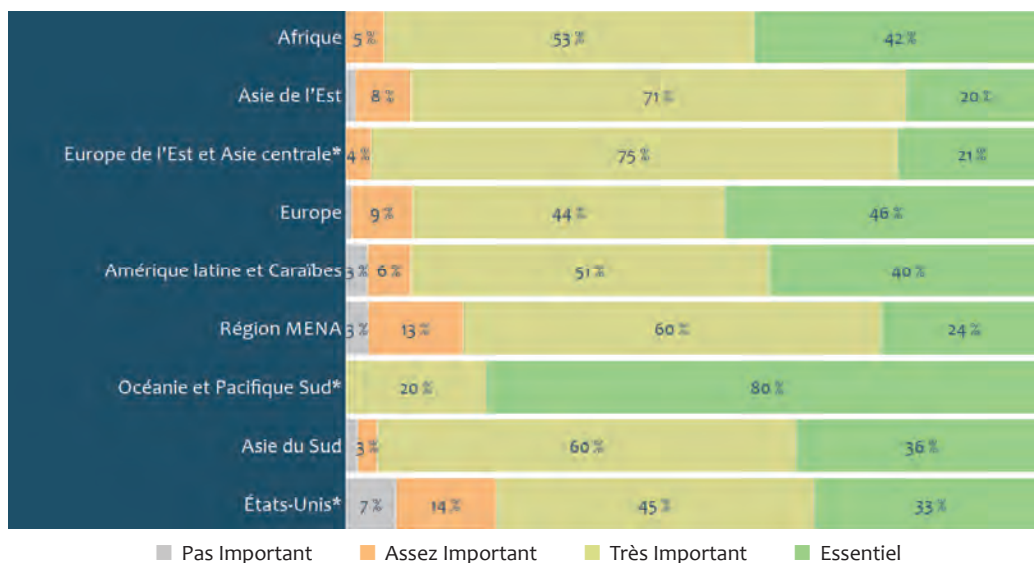


La figure 35 illustre la décomposition par région des réponses à la question de la satisfaction générale des étudiants internationaux concernant leur expérience canadienne. Une proportion plus élevée d'étudiants d'Afrique subsaharienne (95 %) et d'Asie du Sud (96 %) sont satisfaits de leur expérience au Canada comparativement à la taille totale de l'échantillon où une proportion plus petite d'étudiants de la région MENA (84 %) se sont dits satisfaits de leur expérience.<sup>31</sup> Dans l'ensemble, il semble plutôt que les étudiants internationaux sont très satisfaits de leur expérience au Canada.

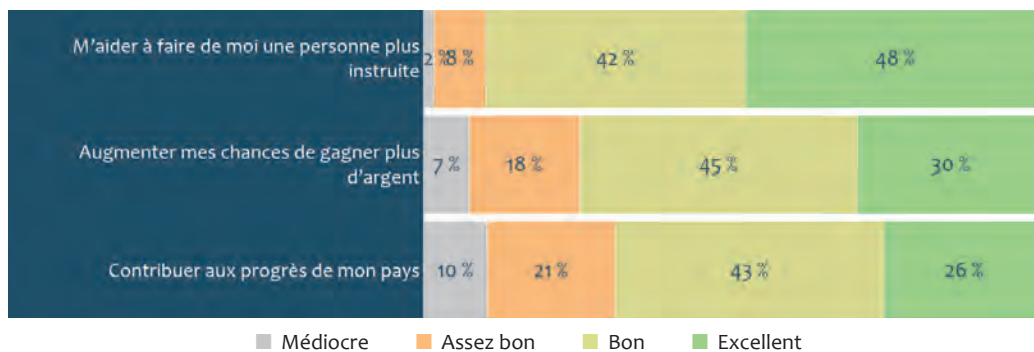
Les étudiants devaient indiquer à quel point leur programme d'études canadien était bénéfique dans plusieurs domaines

(figure 36). Environ 90 % des étudiants ont répondu que leur programme d'études était excellent (48 %) ou bon (42 %) à les aider à devenir plus instruits. En outre, environ 75 % ont dit que leur programme d'études était excellent (30 %) ou bon (45 %) à accroître leur rémunération professionnelle potentielle. Enfin, ils étaient environ 69 % à dire que leur programme d'études était excellent (26 %) ou bon (43 %) à leur donner l'occasion de contribuer aux progrès de leur pays. Il n'est peut-être pas surprenant d'observer qu'une plus grande proportion d'étudiants d'Afrique subsaharienne (84 %), d'Amérique latine et Caraïbes (76 %) et d'Asie du Sud (75 %) ont déclaré que leur scolarité canadienne était bonne ou excellente à les aider à contribuer aux progrès de leur pays.

**Figure 35 :** Dans l'ensemble, êtes-vous satisfait de tous les aspects de votre expérience canadienne (décomposition par région)?

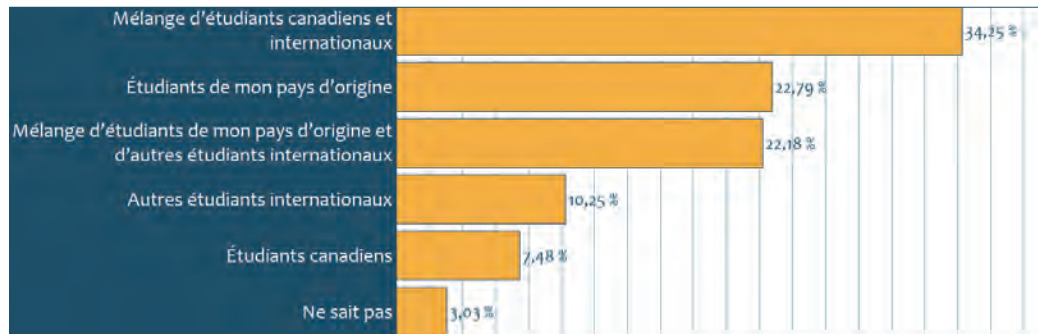


**Figure 36 :** À quel point chacun des éléments suivants de votre programme d'études canadien est-il valable ou profitable?

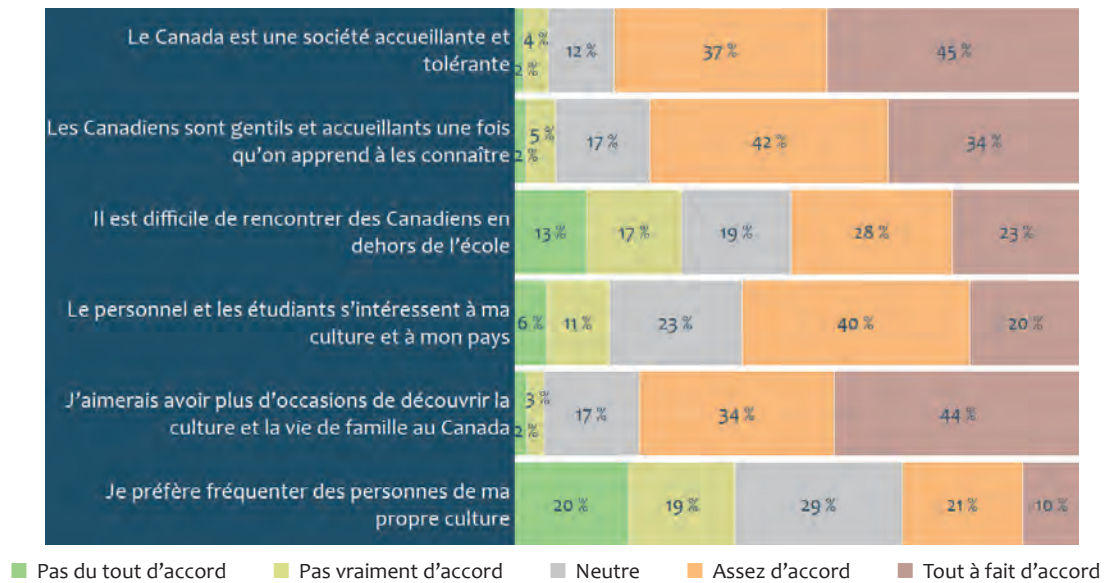


31. Les régions de l'Europe de l'Est et Asie centrale, des États-Unis et de l'Océanie et Pacifique Sud n'étaient pas incluses dans l'analyse en raison du nombre de réponses reçues (moins de 100).

**Figure 37 : D'où viennent la plupart de vos amis au Canada?**



**Figure 38 : Affirmations sur le Canada**



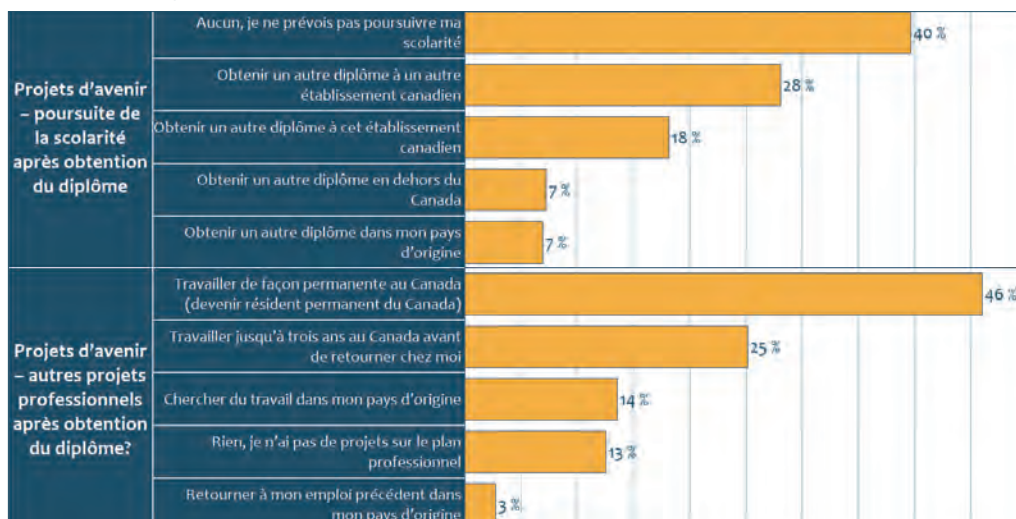
## Adaptation sociale et culturelle

La figure 37 illustre qu'environ le tiers des étudiants internationaux sont amis avec un mélange d'étudiants canadiens et d'autres étudiants internationaux. Au total, 55 % des étudiants étaient amis principalement avec d'autres étudiants internationaux, y compris 23 % disant être amis principalement avec des étudiants de leur pays d'origine. Environ 7 % des étudiants ont affirmé être amis principalement avec des étudiants canadiens.

La figure 38 ci-dessus montre que la majorité (82 %) des étudiants internationaux ont convenu que le Canada est une société accueillante et tolérante. Bien qu'environ la moitié (51 %) des sondés pensaient qu'il était difficile de rencontrer des Canadiens en dehors leur établissement, 76 % étaient d'avis que les Canadiens étaient gentils lorsqu'on apprend à les connaître et 60 % ont dit que le personnel et les étudiants s'intéressaient à leur culture et à leur pays. La majorité (78 %) ont dit vouloir plus d'occasions de faire l'expérience de la culture et de la vie de famille au Canada, mais environ le tiers (31 %) a affirmé préférer fréquenter des personnes de sa propre culture, un tiers (29 %) était indécis et 39 % dit préférer fréquenter des personnes d'une autre culture.



Figure 39 : Quels sont vos projets à la fin de votre programme d'études?



## Que pensent faire les étudiants internationaux à la fin de leurs études?

La question des projets des étudiants à la fin de leur programme canadien est une question importante à suivre sur une longue période. Afin de nuancer notre compréhension des projets des étudiants à la fin de leur programme, nous avons divisé la question des projets d'avenir davantage que dans le sondage de 2012 pour séparer les projets scolaires des projets professionnels. La figure 39 ci-dessus illustre que pour ce qui est des projets scolaires, environ 40 % des étudiants ne pensaient pas poursuivre leur scolarité. Des 60 % des sondés qui pensaient poursuivre leur scolarité, 28 % pensaient le faire à un autre établissement, 18 %, au même établissement, 7 %, ailleurs qu'au Canada et 7 % pensaient retourner dans leur pays d'origine pour faire des études.

Des différences entre régions méritent d'être mentionnées sur les étudiants qui pensent poursuivre leur scolarité après avoir obtenu leur diplôme (60 % des étudiants sondés) : une plus grande proportion d'étudiants d'Europe (49 %) sont plus susceptibles de retourner dans leur pays d'origine pour y faire des études. Les étudiants d'Asie du Sud (97 %), d'Afrique subsaharienne (85 %), d'Asie de l'Est (85 %), de la région MENA (75 %) et d'Amérique latine et Caraïbes (70 %) sont beaucoup plus susceptibles en comparaison de poursuivre leur scolarité au Canada.<sup>32</sup>

En ce qui concerne leurs projets professionnels à la fin de leurs études, près de la moitié d'entre eux (46 %) voulaient travailler de façon permanente au Canada (devenir résident permanent) et 25 % souhaitaient travailler au Canada jusqu'à trois ans avant de retourner chez eux. Près de 14 % des étudiants prévoyaient chercher du travail dans leur pays d'origine et 3 % pensaient retourner à l'emploi qu'ils avaient auparavant. Les 13 % restants n'avaient pas de projets professionnels après l'obtention de leur diplôme.

On observe les mêmes différences régionales pour les projets professionnels que pour les projets scolaires. Ainsi, une plus grande proportion d'étudiants d'Europe (44 %) pensaient retourner travailler dans leur pays d'origine à la fin de leurs études. En comparaison, à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes (29 %), moins d'un étudiant sur cinq d'Asie du Sud, d'Afrique subsaharienne, de la région MENA et de l'Asie de l'Est prévoyait retourner dans son pays d'origine pour travailler après l'obtention de son diplôme. Les 71-97 % restants (selon la région en question) pensaient soit travailler au Canada jusqu'à trois ans avant de retourner dans leur pays d'origine soit rester au Canada de façon permanente. Au moins la moitié des étudiants d'Asie du Sud (67 %), d'Afrique subsaharienne (60 %), de la région MENA (57 %), d'Amérique latine et Caraïbes (55 %) et d'Asie de l'Est (49 %) s'intéressaient à une demande pour travailler de façon permanente au Canada.

## Observations

Le nombre d'étudiants internationaux au Canada a presque doublé ces dix dernières années et est passé de 136 000 à 265 000. À mesure qu'augmente la population des étudiants internationaux au Canada inscrits dans des écoles secondaires, des écoles de langues et des établissements d'enseignement supérieur (collèges, instituts polytechniques, universités, etc.), il est essentiel que nous surveillions régulièrement l'expérience des étudiants pour faire en sorte de concrétiser les résultats que nous souhaitons pour les étudiants et les établissements.

Le BCEI a déjà organisé des sondages auprès d'étudiants internationaux (1999, 2004 et 2009), mais 2012 a marqué le premier numéro de son sondage phare *annuel* auprès d'étudiants internationaux. Notre objectif, avec cette série de sondages, est de suivre chaque année les raisons pour lesquelles les étudiants décident d'aller au Canada, leur expérience pendant leur séjour et leurs projets d'avenir

32. Les régions de l'Europe de l'Est et Asie centrale, des États-Unis et de l'Océanie et Pacifique Sud n'étaient pas incluses dans l'analyse en raison du nombre de réponses reçues (moins de 100).



à la fin de leurs études. Pour le sondage de 2013, nous nous sommes appuyés sur le sondage de 2012 et avons agrandi notre échantillon pour qu'il comprenne les étudiants d'établissements de toutes les provinces, de toutes les tailles et de types variés (collèges, instituts polytechniques et universités).

Les résultats du sondage de 2013 suivent en grande partie nos conclusions du sondage de 2012. Une majorité écrasante (plus de 90 %) d'étudiants internationaux au Canada disent être satisfaits ou très satisfaits de leur expérience et recommanderaient le Canada comme destination d'études à d'autres étudiants. La grande majorité des étudiants ont plus particulièrement remarqué les retombées positives de leur scolarité canadienne qui les a rendus plus instruits, a augmenté leur rémunération professionnelle potentielle et contribué aux progrès de leur pays d'origine.

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les étudiants choisissent le Canada comme destination d'études, la qualité globale de l'éducation au Canada, le coût des études au Canada comparativement à d'autres pays et les perspectives professionnelles et possibilités d'obtenir la résidence permanente sont tous des facteurs importants pour les étudiants. L'impression de se sentir en sécurité dans un pays accueillant et tolérant comme le Canada est un autre facteur important.

L'attention portée aux régions géographiques (et aux pays de ces régions) est une nouveauté du sondage de 2013. Bien qu'il soit important de ne pas exagérer la capacité de généralisation de ces résultats, cette analyse fournit tout de même une description intéressante de la prise de décision et de l'expérience des étudiants de différentes régions et pays d'origine. À mesure que le nombre total d'étudiants répondant au sondage augmentera, le BCEI pourra pousser encore plus ses analyses par région et par pays, ce qui permettra de nuancer davantage notre compréhension de la population des étudiants internationaux au Canada.

L'expérience des étudiants, les bons comme les mauvais côtés, doit être consignée pour que nous puissions faire en sorte de tenir notre promesse d'assurer une éducation de qualité et de fournir un endroit accueillant et sans danger où faire des études. Les résultats du sondage de cette année indiquent que nous nous en tirons bien en tant que pays, mais qu'il y a des domaines où nous pouvons nous améliorer. Étant donné la volatilité des marchés, l'imprévisibilité et l'influence du climat politique, les impératifs déontologiques de l'éducation internationale et une foultitude d'autres facteurs, il faut que nous conservions l'excellence de l'expérience des étudiants parmi nos priorités. Cette année, et pour les années à venir, ce sondage nous permet de nous familiariser à l'expérience des étudiants internationaux, ce qui permet aux décideurs, aux professionnels des services aux étudiants et aux dirigeants d'établissements d'avoir accès à des données à jour dont ils peuvent se servir pour élaborer des stratégies d'éducation internationale compétitives sur la scène mondiale.

## Discrimination, racisme et expérience des étudiants internationaux

Le Canada est une destination populaire auprès des étudiants internationaux, et l'arrivée d'universitaires étrangers procure de grands avantages économiques, sociaux et culturels. La réputation du Canada comme pays tolérant et où l'on se sent en sécurité, construit sur les principes du multiculturalisme, est une caractéristique intéressante pour les étudiants internationaux.

Malgré une réputation globalement positive, des incidents négatifs peuvent avoir de graves conséquences sur la réputation du pays comme destination de choix pour les étudiants internationaux. En 2009, plusieurs crimes à caractère raciste à l'encontre d'étudiants indiens en Australie ont été très médiatisés. Ces incidents ont pesé lourd dans la diminution radicale des inscriptions d'étudiants internationaux en Australie. C'est pourquoi la *Australian Human Rights Commission* a créé un cadre de droits de la personne pour protéger les étudiants internationaux, et les pouvoirs publics et établissements de l'Australie ont adopté plusieurs mesures visant à garantir un milieu plus positif.

Un sondage de 2012 auprès de plus de 6 200 étudiants internationaux a conclu qu'environ un tiers des sondés de chacun des cinq pays d'Europe à l'étude avaient été victimes de discrimination ou de préjugés en raison de leur origine : 40 % des sondés en France, 39 % en Allemagne, 35 % en Suède, 30 % aux Pays-Bas et 27 % au Royaume-Uni (SVR Research Unit, 2012). De la même façon, dans un sondage de 2011 auprès de 153 étudiants internationaux des cycles supérieurs d'une université en Angleterre, 32 % de ces étudiants ont dit avoir subi de la discrimination sous une forme ou sous une autre (Brown et Jones, 2011). Dans la plupart des cas, les étudiants de l'Université ont été victimes de mauvais traitements verbaux, mais 6 % des sondés ont signalé des cas d'agression physique. Ces incidents étaient principalement rapportés par des étudiants de minorités visibles. Un sondage de 2009 auprès de 200 étudiants internationaux en Australie a conclu que 50 % avaient subi de la discrimination et qu'une petite proportion d'étudiants avaient été victimes d'incidents violents, tous à caractère raciste. Une autre étude australienne de 2009 a indiqué que 19 % des sondés avaient été victimes de violence verbale ou de propos racistes et que 11 % avaient été exclus en raison de leur culture (comme le dit la *Academy of the Social Sciences in Australia*, 2010).

Aux États-Unis, une étude de 2007 sur la nature de la discrimination subie par les étudiants internationaux a dégagé un éventail de sentiments, d'une impression de gêne à la discrimination verbale, la confrontation directe et les agressions physiques hors campus (Lee et Rice, 2007). Une autre étude des États-Unis auprès de 640 étudiants internationaux a conclu que les étudiants du Moyen-Orient et d'Afrique subissaient davantage de discrimination que les étudiants d'autres régions. Selon les résultats de cette



étude, les étudiants internationaux disaient être victimes de discrimination de la part de leurs professeurs, de leurs camarades de classe et de leur collectivité (Hanassab, 2006).

De nombreux Canadiens sont fiers de faire partie d'une société accueillante et tolérante, mais dans quelle mesure les étudiants internationaux font-ils l'expérience de discrimination et de racisme au Canada? Plusieurs études se sont penchées sur la discrimination subie par les étudiants internationaux dans plusieurs pays d'accueil populaires, mais nous n'en savons pas beaucoup sur le contexte canadien. Pour ce rapport, le BCEI a analysé la fréquence et les formes de discrimination et de racisme dont les étudiants internationaux font l'expérience à différents établissements (collèges et universités) du Canada. Nous concluons cette partie par une série de recommandations visant à obtenir des campus qui n'excluent personne.

## Méthodologie

Cette étude à méthodes mixtes a rassemblé des données au cours d'un sondage approfondi et d'entrevues semi-dirigées d'étudiants internationaux.

Le sondage de 2013 du BCEI auprès des étudiants internationaux (détaillé au début de ce chapitre) était proposé en anglais et en français. Au total, 1 509 étudiants de 25 universités et collèges de 10 provinces au Canada y ont répondu. Ces étudiants venaient de 116 pays et représentaient les deux sexes de façon assez égale. Le sondage couvrait de nombreux sujets sur l'expérience des étudiants internationaux, mais, pour cette partie du rapport, nous nous penchons sur les questions liées à la discrimination et au racisme. Les questions du sondage sur ce thème portaient sur quatre formes de discrimination (raciale, culturelle et religieuse, basée sur la sexualité et basée sur le sexe). Nous nous penchons ici sur la question de la discrimination raciale et de la discrimination culturelle et religieuse.

Des 1 509 étudiants qui ont répondu au sondage, 684 ont affirmé être prêts à participer à des entrevues au besoin. Au total, 46 étudiants ont été invités à une entrevue parce qu'ils avaient dit être tout à fait d'accord ou d'accord avec les affirmations suivantes du sondage : « j'ai subi de la discrimination lorsque j'étais étudiant international au Canada de la part du personnel de l'établissement » et « j'ai subi de la discrimination lorsque j'étais étudiant international au Canada de la part d'enseignants ». En outre, plusieurs étudiants choisis avaient dit avoir fait l'expérience de racisme ou de discrimination en réponse à la question ouverte « Quelle a été la partie la moins positive de vos études au Canada? »

Pendant les entrevues par webcams interposées, les participants ont parlé de la mesure dans laquelle ils se sentaient accueillis comme étudiants internationaux au Canada et ont dû décrire les situations où ils ne se sont pas sentis accueillis. Dans certains cas, on a demandé directement aux participants de développer leurs réponses où ils disaient avoir été victimes de discrimination comme étudiants internationaux. Les participants ont dû également donner des recommandations sur la façon de créer un milieu qui exclut moins les étudiants internationaux.

Sur les 46 étudiants invités, seuls 8 ont répondu à notre appel. Ils ont tous été interrogés en entrevue. Ce taux de réponse pourrait être lié au moment où la demande a été faite (pendant l'été 2013). Sur les 8 étudiants interrogés, trois étaient des femmes et cinq, des hommes. Ces étudiants faisaient des études à des établissements de cinq provinces et représentaient différents domaines d'études et niveaux de scolarité. Trois étudiants en étaient aux études de premier cycle, quatre, aux cycles supérieurs et un tentait d'obtenir un certificat d'études supérieures. Ces étudiants avaient passé en moyenne trois ans au Canada et représentaient cinq régions : trois étudiants venaient des Amériques, deux d'Asie du Sud, un d'Afrique, un du Moyen-Orient et un d'Europe. Deux des huit étudiants avaient fait des études à l'étranger dans un autre pays que le Canada ou leur pays d'origine. Les entrevues ont eu lieu en anglais. Une version en français de l'invitation avait été envoyée à un échantillon d'étudiants francophones, mais aucun étudiant francophone n'a répondu à la demande.

Cette étude a plusieurs limites. Bien que le sondage auprès des étudiants internationaux ait été conçu pour être ouvert aux étudiants de langue seconde, il se peut que certaines personnes interrogées se soient heurtées à des difficultés de compréhension des questions et les réponses correspondent à leur compréhension et à leur interprétation des questions du sondage. Les interprétations de la discrimination sont subjectives et peuvent ne pas correspondre à la réalité de la situation. Qu'il s'agisse d'un point de vue avéré ou non, ces réponses sont importantes pour comprendre les signalements de discrimination, mais aussi pour comprendre le type d'expérience internationale que les étudiants acquièrent au Canada. En outre, contrairement aux études européennes et australiennes, qui posaient une seule question, notre sondage comprenait plusieurs questions sur la source et le type de discrimination. Cela pourrait en revanche avoir eu comme effet d'encourager les étudiants à réfléchir à des incidents dont ils n'auraient autrement pas tenu compte.

Pour ce qui est de la partie entrevue de l'étude, la taille de l'échantillon (huit personnes) pourrait avoir limité la diversité des types possibles de discrimination signalés. Les personnes interrogées ont été choisies en fonction de leur intérêt et de leur disponibilité, ce qui pourrait avoir concentré les conclusions sur les expériences d'étudiants particulièrement ouverts aux entrevues ou au fait de parler des aspects interpersonnels de leur expérience d'étudiants internationaux.

De plus, les minorités visibles et nouveaux immigrants permanents au Canada peuvent aussi être victimes de discrimination, mais cette étude ne prend pas en compte les chevauchements entre ces identités.

Malgré ces limites, en raison du volume de réponses au sondage et de la profondeur des entrevues, nous pensons que notre étude est une bonne façon d'en savoir plus sur l'expérience des étudiants et, avec d'autres recherches dans ce domaine, de donner des recommandations valides de l'améliorer.

Figure 40 : Discrimination par source et type<sup>33</sup>

J'ai subi de la discrimination lorsque j'étais étudiant international de la part de...			
Enseignants	D'accord	Pas d'accord	S.O.
Discrimination raciale	15 % (229)	73 % (1079)	12 % (171)
Discrimination culturelle ou religieuse	13 % (195)	74 % (1097)	12 % (182)
Personnel de l'établissement	D'accord	Pas d'accord	S.O.
Discrimination raciale	17 % (254)	72 % (1070)	11 % (166)
Discrimination culturelle ou religieuse	15 % (228)	73 % (1092)	11 % (168)
Étudiants	D'accord	Pas d'accord	S.O.
Discrimination raciale	23 % (333)	66 % (982)	11 % (163)
Discrimination culturelle ou religieuse	21 % (313)	67 % (1004)	11 % (161)
Collectivité	D'accord	Pas d'accord	S.O.
Discrimination raciale	25 % (376)	62 % (935)	12 % (176)
Discrimination culturelle ou religieuse	21 % (314)	65 % (983)	13 % (191)

### Résultats du sondage : fréquence de la discrimination à l'encontre d'étudiants internationaux au Canada

La majorité (82 %) des sondés étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle le Canada est une société accueillante et tolérante, 76 % pensaient que les Canadiens sont gentils quand on apprend à les connaître et 60 % pensaient que le personnel et les étudiants s'intéressaient à leur culture et à leur pays. Malgré l'impression générale que le Canada est un pays accueillant, les conclusions du sondage indiquent que certains sondés pensaient avoir été victimes de discrimination dans leurs interactions avec leurs enseignants, le personnel, les autres étudiants et la communauté. Les étudiants s'étaient sentis moins accueillis plus souvent dans leurs interactions avec d'autres étudiants et des personnes hors campus que dans leurs interactions avec le personnel et les enseignants de l'établissement.

Comme le montre la figure 40, dans leurs interactions avec les enseignants, 15 % des sondés ont indiqué avoir été victimes de discrimination raciale, et 13 % parlaient plutôt de discrimination culturelle ou religieuse. Ensemble, 18 % disaient avoir été victimes de discrimination raciale, culturelle ou religieuse ou de l'ensemble de ces types de discriminations de la part des enseignants. De la même manière, dans leurs interactions avec

le personnel de l'établissement, 17 % disaient avoir été victimes de discrimination raciale, 15 %, de discrimination culturelle ou religieuse et 20 % de l'un ou l'autre type de discrimination (ou des deux).

Dans leurs interactions avec d'autres étudiants, 23 % des sondés ont dit avoir été victimes de discrimination raciale, 21 %, de discrimination culturelle ou religieuse et 28 % de l'une ou l'autre (ou des deux). Enfin, dans leurs interactions avec les membres de leur collectivité hors campus, 25 % des sondés ont dit avoir été victimes de discrimination raciale, 21 %, de discrimination culturelle ou religieuse et 30 %, de l'une ou l'autre (ou des deux). Si l'on décompose ces réponses par sexe, aucune différence notable n'est dégagée entre les réponses des hommes et celles des femmes.<sup>34</sup>

Les sondés venaient des neuf régions suivantes : Afrique subsaharienne, Asie de l'Est, Europe de l'Est et Asie centrale, Europe, Amérique latine et Caraïbes (ALC), Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA), Océanie et Pacifique Sud, Asie du Sud, et États-Unis.<sup>35</sup> Bien que des étudiants de toutes les régions aient signalé de la discrimination à des degrés différents, les étudiants d'Asie de l'Est, d'Afrique subsaharienne, de la région MENA et d'Asie du Sud mentionnaient des incidents de discrimination beaucoup plus souvent.

33. Les chiffres étant arrondis, les totaux ne font pas obligatoirement 100.

34. Les différences entre les réponses des groupes (hommes et femmes) allaient de 0 à 3 %.

35. La région « Europe » comprend les états membres de l'Union européenne et les pays scandinaves. L'Océanie et Pacifique Sud ont été supprimés des tableaux en raison de la taille de l'échantillon de cette région.





**Figure 41 : Étudiants internationaux indiquant avoir été victimes de discrimination raciale par région d'origine**

J'ai subi de la discrimination raciale lorsque j'étais étudiant international de la part de...							
Enseignants		Personnel de l'établissement		Étudiants		Collectivité	
Asie de l'Est	24 %	Asie de l'Est	26 %	Afrique subsaharienne	39 %	Afrique subsaharienne	36 %
Afrique subsaharienne	23 %	Afrique subsaharienne	25 %	MENA	31 %	Asie de l'Est	36 %
MENA	22 %	MENA	24 %	Asie de l'Est	29 %	MENA	31 %
Asie du Sud	12 %	Asie du Sud	14 %	Asie du Sud	20 %	Asie du Sud	25 %
ALC	6 %	ALC	9 %	ALC	17 %	ALC	23 %
Europe	3 %	Europe	4 %	Eur. Est & Asie Centr.	9 %	États-Unis	6 %
Eur. Est & Asie Centr.	2 %	Eur. Est & Asie Centr.	2 %	Europe	6 %	Europe	5 %
États-Unis	1 %	États-Unis	1 %	États-Unis	3 %	Eur. Est & Asie Centr.	2 %

**Figure 42 : Étudiants internationaux signalant de la discrimination culturelle ou religieuse par région d'origine**

J'ai subi de la discrimination culturelle ou religieuse lorsque j'étais étudiant international de la part de...							
Enseignants		Personnel de l'établissement		Étudiants		Collectivité	
MENA	25 %	MENA	28 %	MENA	32 %	MENA	30 %
Asie de l'Est	20 %	Asie de l'Est	24 %	Asie de l'Est	27 %	Asie de l'Est	28 %
Asie du Sud	9 %	Asie du Sud	11 %	Afrique subsaharienne	21 %	États-Unis	21 %
Afrique subsaharienne	8 %	Afrique subsaharienne	10 %	Asie du Sud	20 %	Asie du Sud	20 %
États-Unis	7 %	ALC	7 %	ALC	17 %	ALC	17 %
ALC	7 %	Eur. Est & Asie Centr.	6 %	États-Unis	15 %	Afrique subsaharienne	15 %
Europe	5 %	États-Unis	6 %	Eur. Est & Asie Centr.	13 %	Eur. Est & Asie Centr.	11 %
Eur. Est & Asie Centr.	4 %	Europe	5 %	Europe	9 %	Europe	10 %

Comme l'indique la figure 41, les étudiants d'Asie de l'Est ont indiqué avoir été victimes du plus haut degré de discrimination raciale dans leurs interactions avec les enseignants et le personnel de leur établissement (respectivement 24 % et 26 %), suivis des étudiants d'Afrique subsaharienne (23 % et 25 %), de la région MENA (22 % et 24 %) et d'Asie du Sud (12 % et 14 %). Les étudiants africains ont signalé les degrés les plus élevés de discrimination raciale dans leurs interactions avec les autres étudiants (39 %) et avec la collectivité dans son ensemble (36 %). Les étudiants originaires de la région MENA ont également dit avoir été victimes de beaucoup de discrimination raciale de la part des étudiants (31 %) et de la collectivité (31 %), tout comme les étudiants d'Asie de l'Est (29 % et 36 %) et d'Asie du Sud (20 % et 25 %).

Par contraste, les étudiants de la région MENA ont indiqué avoir subi le plus haut degré de discrimination culturelle ou religieuse de la part des quatre groupes : enseignants (25 %), personnel (28 %), étudiants (32 %) et collectivité (30 %). Les étudiants venant d'Asie de l'Est ont subi le deuxième degré le plus élevé de discrimination culturelle ou religieuse (20 %, 24 %, 27 % et 28 % respectivement). Les étudiants d'Asie du Sud, d'Afrique subsaharienne et des États-Unis ont aussi mentionné des niveaux importants de discrimination culturelle ou religieuse. Voir la figure 42.

## Que veulent dire les étudiants internationaux lorsqu'ils parlent de discrimination et de racisme?

Les entrevues nous éclairent davantage pour ce qui est de la discrimination mentionnée dans le sondage ainsi que du point de vue des étudiants sur la façon de parvenir à un milieu plus accueillant dans les établissements canadiens. Étant donné le nombre d'étudiants avec qui nous nous sommes entretenus, ces comptes-rendus ne sont pas complets, mais donnent un échantillon d'expériences et de points de vue d'étudiants. Les étudiants ont du parler de la mesure dans laquelle ils se sont sentis accueillis selon leurs interactions avec les professeurs, le personnel de l'établissement, d'autres étudiants et la collectivité. En général, les sondés se sentaient accueillis au Canada et ont décrit de nombreuses interactions positives à leur établissement et dans la collectivité.

Malgré les expériences globalement positives des étudiants au Canada, plusieurs situations ou incidents les ont fait se sentir mal acceptés. Ces réponses s'inscrivaient dans une progression allant d'avoir l'impression d'être traité différemment pour ce qui est des questions opérationnelles et stratégiques à des interactions et incidents précis. Certains étudiants ne pouvaient pas attester qu'un étudiant du Canada aurait été traité différemment d'un étudiant international dans la situation en question, d'autres étudiants ont parlé d'une différence de traitement qu'ils attribuaient à leur statut d'étudiants internationaux.

Cinq des huit étudiants interrogés ont décrit des expériences et interactions concrètes qu'ils percevaient comme de la discrimination sur la base de leur statut d'étudiant international. Dans tous ces cas, les expériences étaient attribuées à des attitudes ou à des actions d'un individu ou à la dynamique d'un département donné à leur établissement. Ces étudiants ont insisté sur le fait qu'ils n'associaient pas ces expériences avec le Canada ou les Canadiens en général, et les étudiants qui avaient visité d'autres parties du Canada ou avaient suivi des cours à d'autres écoles ont remarqué des différences entre les régions et les établissements. Les thèmes suivants sont sortis de l'analyse des entrevues :

### **Impression d'être traité différemment pour ce qui est des questions opérationnelles et stratégiques**

D'un côté, quelques étudiants interrogés ont parlé de problèmes opérationnels et d'impressions d'être traités différemment. Mais quand on leur a demandé de commenter leurs réponses aux questions du sondage sur la discrimination par le personnel et les enseignants, l'un des étudiants a répondu : « Discrimination, ce n'est pas vraiment ce qu'on pourrait dire... c'est un mot un peu fort. Les étudiants internationaux payent plus à l'université et il y a aussi d'autres règles qui s'appliquent aux étudiants internationaux. » Il a parlé des difficultés, par exemple, trouver un travail hors campus, être le seul étudiant à parler sa langue maternelle à l'école et la période d'attente pour être admissible à demander une aide financière pour les étudiants internationaux.

L'un des étudiants a parlé de ce qu'il considérait comme des attentes inutiles au centre des étudiants internationaux de son établissement et d'un processus de demande de permis d'études et de travail long et tordu. Il a parlé d'un membre du personnel régulièrement malpoli au centre des étudiants internationaux, mais n'était pas sûr si cette personne aurait été plus ou moins polie envers les étudiants Canadiens. Un autre étudiant a dit dans le sondage avoir été victime de discrimination parce qu'il pensait que son programme scolaire était « orienté vers la culture canadienne » au lieu d'être plus international.

### **Difficultés à s'intégrer auprès des étudiants canadiens**

La plupart des étudiants ont indiqué vouloir davantage d'interactions avec les étudiants canadiens, mais trouvent difficile d'établir de véritables amitiés avec les Canadiens. Certains étudiants ont aussi remarqué que certains groupes ethniques d'étudiants internationaux avaient tendance à rester ensemble. Une étudiante a dit avoir entendu parler d'un incident à son école où des étudiants canadiens avaient demandé à leurs professeurs de ne pas les mettre en groupe avec les étudiants internationaux.

Une autre étudiante a décrit un incident où elle ne s'est pas sentie acceptée par les étudiants canadiens alors qu'elle travaillait en groupe sur un exposé. Les autres étudiants n'ont pas communiqué un point directement avec elle, qui avait présenté son travail au groupe juste avant de se rendre

temporairement à l'extérieur de la ville pour son visa, et ont parlé directement à la professeure, qui lui a dit qu'elle ne pouvait plus participer au groupe parce qu'elle n'avait pas fait sa part dans ce projet.

L'étudiante a donné ces explications : « J'aurais préféré que ma professeure [me] pose la question directement; je pense qu'elle s'est rangée de leur côté principalement... elle m'a quand même donné le travail, j'ai fait le projet toute seule et j'ai quand même eu ma note. » Avec le compte-rendu de l'étudiante seulement, il est difficile de déterminer les autres facteurs possibles concernés, comme des problèmes interpersonnels ou des différences d'attentes quant aux exigences de la présentation de groupe. Cependant, cette situation et sa gestion ont fait que l'étudiante s'est sentie délibérément exclue de l'activité par les autres étudiants du groupe, qui n'étaient, eux, pas des étudiants internationaux.

### **Difficultés à participer pleinement dans une langue qui n'est pas une langue maternelle**

Une étudiante a décrit un incident où un professeur a désigné tous les étudiants internationaux d'une classe parce qu'ils participaient moins activement que les autres étudiants :

Dans une classe, le professeur s'est énervé parce que les Canadiens étaient les seuls à parler et à ce moment (deux étudiants internationaux parlaient ensemble, une autre lisait un message texte de sa fille), à ce moment, le professeur s'est énervé et a dit « vous, vous, vous et vous... pour la prochaine fois, vous devez répondre à [ces questions] »... Nous avons tous eu la même impression et c'est quelque chose de connu, qu'il s'énerve contre nous. J'ai entendu des étudiants canadiens dire qu'il agit différemment avec les étudiants internationaux. J'ai aussi eu d'autres étudiants internationaux comme camarades de classe et nous en parlons entre nous... Il ne se rend pas compte de ça; inconsciemment, il attend moins de choses de nous et a moins de patience avec nous. Même si nous parlons [anglais] très bien, nous ne sommes pas au même niveau que les Canadiens pour l'interaction en classe.

L'étudiante a poursuivi en expliquant son hésitation à contribuer activement aux discussions en salle de classe dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle et a explicité les difficultés qu'elle rencontrait à comprendre et traiter le contenu des cours magistraux et discussions. Elle a expliqué que même si les autres étudiants internationaux de second cycle et elle-même ont des compétences avancées en anglais, ils ont toujours un handicap comparativement aux étudiants dont c'est la langue maternelle. Elle a indiqué que cela peut constituer un obstacle à la pleine participation en classe parce que « nous passons beaucoup de temps dans notre cerveau à essayer de comprendre ce qui se passe en cours, du coup, quand nous sommes finalement prêts à prendre la parole, cinq minutes se sont écoulées; c'est une interaction plus lente pour nous, étudiants internationaux. »



## Discrimination verbale

Un étudiant a mentionné un incident impliquant un membre du personnel et un enseignant qui a supposé que cet étudiant était catholique en raison de son pays d'origine et a fait des remarques sur son style de travail en fonction de stéréotypes religieux et culturels.

Nous avons eu une situation où nous faisons des recherches, et une chicane, un malentendu est arrivé : l'un des membres du personnel a parlé avec ce professeur qui, de façon constructive, a essayé de m'expliquer que « nous sommes protestants », « nous » étant la façon de faire. Malheureusement cela s'est produit avec un autre étudiant international qui a reçu le même commentaire [dans une situation séparée] : « et souvenez-vous du fait que vous travaillez pour un protestant, vous devez donc être à l'heure » — ou quelque chose du genre — ce qui était très difficile à comprendre et à gérer.

Un autre étudiant a dit avoir entendu le personnel de l'établissement avoir des propos racistes sur d'autres groupes dans leur dos. Il a expliqué que « dans notre cafétéria, certains employés ont des opinions très racistes sur les Asiatiques et les critiquent tout le temps, et aussi pour les musulmans, c'est très perturbant. » Cet étudiant a aussi dit avoir été victime d'insultes raciales directement ou d'avoir entendu ce type d'insultes dans sa collectivité à l'encontre d'autres personnes, principalement par « des personnes ivres dans les bars ». Il a expliqué qu'il passait généralement son temps avec un groupe composé d'étudiants internationaux et de quelques Canadiens. Quand les gens apprennent que ce sont des étudiants internationaux, « il y a deux types de réactions : les gens qui sont intéressés et nous posent des questions sur notre pays d'origine, et les gens qui commencent à nous insulter. C'est arrivé quelques fois (pas régulièrement), mais [les gens] ont commencé à lancer des injures à notre groupe. » Cet étudiant a ajouté s'être rendu à d'autres endroits du Canada et n'avoir pas fait l'expérience de ce type de discrimination ouverte, et a attribué ce manque de tolérance à la collectivité locale où il habitait.

## Vulnérabilités de la population des étudiants internationaux

Plusieurs étudiants ont parlé de la position vulnérable des étudiants internationaux, qu'ils attribuent à plusieurs facteurs, notamment une dépendance financière, des contacts sociaux moins développés, des compétences linguistiques plus fragiles et les difficultés de navigation dans un nouveau système. Il arrive aussi que les étudiants internationaux aient moins de ressources que les étudiants canadiens pour gérer les incidents discriminatoires éventuels.

Un étudiant de deuxième cycle a raconté une situation dont il avait fait l'expérience, ainsi que d'autres étudiants internationaux de son département, concernant l'accès au financement de recherche pour leur période d'études qui leur avait été promis dans leur lettre d'admission. Bien que l'étudiant ait attribué cette situation à un conflit dans le département, il a remarqué que plusieurs étudiants

internationaux de son département avaient été touchés, alors que les étudiants du Canada n'avaient pas eu ce problème :

Je pense que c'est un problème entre le chef du département et plusieurs responsables du département qui ne s'entendent pas et les étudiants en souffrent. Les étudiants canadiens de ces responsables semblent être corrects, ils obtiennent leur financement normalement, mais ce sont les étudiants internationaux de ces responsables qui se font attaquer... Je pense que c'est parce que la plupart des étudiants internationaux viennent de pays pauvres et qu'il est plus facile d'attaquer quelqu'un qui est ici et qui ne peut pas retourner chez lui ou qui ne peut pas contre-attaquer parce qu'ils dépendent de ça. J'ai en fait dû faire appel à des conseils juridiques à ce moment parce que la situation était illégale de bien des façons.

En fin de compte, cet étudiant, ainsi qu'un autre étudiant international concerné, a demandé de l'aide auprès d'organes institutionnels et a fini par résoudre le problème, même s'il a « perdu 3 ou 4 mois de recherche en raison de ce conflit ». Cependant, il a expliqué que quelques autres étudiants qui n'ont pas pu résoudre leur problème ont dû se tourner vers leur famille pour financer leurs études, malgré la bourse complète qu'on leur avait offerte pendant le recrutement.

Une autre étudiante a dit avoir été victime de discrimination dans son département de la part d'étudiants et d'enseignants, discrimination qu'elle a attribuée au fait d'être étudiante internationale de couleur : « Je dirais qu'il y a une différence [de traitement entre les étudiants internationaux et les autres dans mon département]. Si quelque chose se passe mal, c'est toujours de la faute de l'étudiant international. Si c'est un Canadien, [le problème] pourrait être environnemental ou externe. » À un moment elle avait l'impression qu'elle allait être renvoyée de son poste d'enseignante à son université en raison de circonstances hors de son contrôle. L'étudiante a déposé une doléance auprès de son syndicat, qui a évalué la situation et a déterminé qu'il s'agissait de « harcèlement ».

Lorsqu'on lui a demandé pourquoi elle pensait que les étudiants internationaux recevaient un traitement différent, voici ce qu'elle a répondu :

Les étudiants internationaux sont plus vulnérables que les étudiants canadiens parce que nous ne pouvons pas obtenir une marge de crédit facilement, nous ne pouvons pas obtenir certaines bourses, nous n'avons pas droit à l'aide en cas d'invalidité en tant qu'étudiants internationaux et c'est difficile de travailler hors campus... C'est difficile à dire [si j'ai été traitée différemment du fait de mon statut d'étudiante internationale] parce qu'il n'y avait pas beaucoup d'étudiants internationaux dans ce département, mais je peux dire que [cette vulnérabilité] a été utilisée pour me manipuler. Ce que j'ai vu comme ententes collectives et suivi des règles... les règles sont suivies pour les étudiants canadiens, mais elles ne sont pas suivies pour vous parce qu'on a l'impression que vous ne savez pas ce qui se passe.



Un troisième étudiant a admis que les limites à leurs réseaux sociaux et à leurs compétences linguistiques s'ajoutent à leurs vulnérabilités financières et découragent les étudiants internationaux de s'occuper des problèmes éventuels :

Les étudiants internationaux ne vont pas soulever les problèmes avec l'administration, on tolère tout simplement la situation parce que nous avons une position pénalisée. Un étudiant canadien ne tolérerait pas certaines situations, mais [les étudiants internationaux le font] parce que nous n'avons pas assez de ressources, nos réseaux sont plus petits [et nous avons] des problèmes de langue pour communiquer la situation.

L'un des principaux aspects de l'impression de vulnérabilité que les étudiants internationaux ont exprimée était lié aux ressources financières. Plusieurs étudiants interrogés ont remarqué des difficultés liées au financement de leurs études et ont cité moins d'occasions pour les étudiants internationaux que pour leurs homologues canadiens dans des domaines comme les bourses, le travail hors campus et même les stages rémunérés.

## Conclusions

Bien que l'étude ait eu comme objectif de se pencher davantage sur la question de la discrimination subie par les étudiants internationaux au Canada, il est important de ne pas oublier qu'en général, la majorité des sondés étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle le Canada est une société accueillante et tolérante (82 %), étaient satisfaits ou très satisfaits de leur expérience internationale (91 %) et recommanderaient probablement ou tout à fait le Canada comme destination d'études (96 %). Comme nous l'avons remarqué précédemment, la discrimination dans d'autres grands pays d'accueil concerne environ le tiers des étudiants internationaux (SVR Research Unit, 2012, Brown et Jones, 2011, Academy of the Social Sciences in Australia, 2010), et, avec les résultats de cette étude, cela indique que la discrimination est un problème mondial et sociétal touchant tous les grands pays d'accueil d'une façon ou d'une autre. Dans la présente étude, le fait que la discrimination ait eu lieu moins souvent pendant les interactions avec les enseignants et le personnel des établissements et plus souvent dans la collectivité dans son ensemble indique qu'un problème sociétal plus grand touche les étudiants.

Cela dit, les résultats de cette étude ne permettent pas de comparer de façon concluante le Canada aux autres pays. Les recherches sur les autres pays posent généralement aux sondés une seule question pour savoir s'ils ont ou non été victimes de discrimination à titre d'étudiant international dans leur pays d'accueil. Afin de nuancer notre compréhension de la discrimination subie par les étudiants internationaux, le sondage de 2013 auprès des étudiants internationaux a posé plusieurs questions afin de déterminer la source et le type de discrimination. En raison de cette différence de format de sondage, il est impossible de comparer directement nos résultats à ceux d'autres sondages.

Néanmoins, il semble y avoir les mêmes tendances dans un aspect au Canada et dans d'autres pays d'accueil : les étudiants du Moyen-Orient et d'Afrique sont victimes de davantage de discrimination que les étudiants originaires d'autres régions. Cependant, les étudiants d'Asie de l'Est ont aussi indiqué des niveaux élevés de discrimination dans notre étude. Plus précisément, les étudiants d'Asie de l'Est et d'Afrique ont signalé le plus de discrimination raciale, tandis que les étudiants de la région MENA signalaient le plus de discrimination culturelle ou religieuse.

Cinq thématiques peuvent être dégagées de cette étude. Tout d'abord, les étudiants ont l'impression d'être traités différemment pour ce qui est des questions opérationnelles et stratégiques, notamment des frais de scolarité plus élevés pour les étudiants internationaux, les difficultés à trouver un emploi hors campus et des retards dans le traitement de leurs permis.

Deuxième thématique, plusieurs étudiants interrogés ont indiqué vouloir davantage d'interaction avec les étudiants canadiens, mais ont trouvé difficile d'établir de véritables amitiés et se sont parfois sentis exclus par les étudiants canadiens. En effet, un peu plus de la moitié des sondés ont indiqué que leurs amis au Canada étaient principalement composés d'autres étudiants internationaux et/ou d'étudiants de leur pays d'origine. En revanche, près d'un tiers des sondés disent *préférer* fréquenter des personnes de leur culture. Près de la moitié pensent qu'il est difficile d'apprendre à connaître les Canadiens, mais les trois quarts pensent que les Canadiens sont gentils une fois qu'on apprend à les connaître (voir les figures 37 et 38). Cela indique que les difficultés à établir de véritables amitiés pourraient être liées en partie au manque d'occasions pour les étudiants internationaux et canadiens d'interagir, ainsi que de la nature réservée de la culture canadienne, plutôt que d'une quelconque malveillance de la part des étudiants canadiens.

Troisième thématique, les problèmes à participer pleinement dans une langue étrangère. Même pour les étudiants ayant un niveau avancé en langue seconde, la compréhension et le traitement de l'information contenue dans les cours magistraux et discussions ne sont pas forcément aussi rapides que pour les personnes dont c'est la langue maternelle et les étudiants peuvent hésiter à contribuer activement aux discussions en classe. Ce problème peut être aggravé ou atténué par le comportement et l'attitude de l'éducateur.

Quatrième thématique, les étudiants disent avoir subi ou avoir été témoins de discrimination verbale sur le campus et dans la collectivité, mais ne pensaient pas que ces attitudes discriminatoires étaient caractéristiques de la société canadienne. Pendant les entrevues, les étudiants ont attribué la discrimination à des individus ou à la dynamique d'un département plutôt qu'au Canada ou aux Canadiens généralement. Les sondés qui s'étaient rendus à d'autres parties du pays et/ou avaient suivi des cours dans différentes écoles ont remarqué des différences entre les régions ou les établissements.



Enfin, le sentiment de vulnérabilité de la population des étudiants internationaux est partagé par plusieurs étudiants dans cette étude. Cela a été attribué à des facteurs, dont la dépendance financière, la taille des réseaux sociaux, la fragilité des compétences linguistiques et les difficultés de navigation dans un nouveau système.

Bien que ces thématiques sous-entendent des problèmes graves qui doivent être résolus, il convient de mentionner qu'aucun des étudiants interrogés n'a été victime d'une agression physique à caractère raciste. Des travaux de recherche précédents mentionnent des agressions physiques à caractère raciste dans des études aux États-Unis et au Royaume-Uni, principalement des situations où des personnes jettent des objets à la figure des étudiants internationaux (Lee et Rice, 2007; Brown et Jones, 2011). Les incidents de 2009 en Australie ont de plus illustré les façons dont les attitudes intolérantes envers les étrangers peuvent prendre une forme physique.

L'absence de signalement d'agressions physiques dans cette étude pourrait indiquer que ces expériences sont moins nombreuses au Canada. Cependant, il est aussi possible qu'aucune agression n'ait été signalée en raison de la taille de l'échantillon des personnes interrogées. Il est aussi important de prendre en compte que si les Canadiens sont généralement habitués à une démarche « polie » et « politiquement correcte » de la diversité, le fait que le racisme et la discrimination ne se fassent pas ouvertement ne veut pas dire que les minorités visibles et nouveaux arrivants ne sont pas victimes de formes directes ou indirectes d'exclusion. Étant donné que les établissements d'enseignement et pouvoirs publics canadiens tentent activement d'attirer des étudiants internationaux et veulent garantir leur bien-être, les signalements de discrimination doivent être pris au sérieux.

## Recommandations

---

Les établissements qui conservent une démarche d'équité doivent prendre des mesures pour faire en sorte que leurs campus procurent un milieu accueillant sans exclure personne pour les étudiants internationaux. Plusieurs outils ont été créés, notamment le *Code de déontologie* du BCEI, la *International Student Mobility Charter* et *Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur : Un appel à l'action*, de l'AIU, qui donne des conseils déontologiques aux établissements.

Les établissements canadiens font leur possible pour que leurs campus n'excluent personne et ils sont nombreux à avoir créé des programmes visant à procurer un milieu accueillant aux étudiants internationaux. Selon les conclusions de cette étude et les meilleures pratiques factuelles documentées, une série de recommandations a été élaborée pour souligner l'importance de ces programmes et suggérer des moyens de les améliorer. Ces recommandations sont proposées principalement aux établissements, mais les pouvoirs publics, le secteur privé et les groupes communautaires sont également appelés à encourager un milieu de soutien et d'accueil.

### 1. Proposer des activités qui encouragent l'intégration et l'interaction des étudiants internationaux et des étudiants du pays

La plupart des étudiants s'étant présentés à l'entrevue ont exprimé le souhait de s'intégrer aux étudiants canadiens, mais ont trouvé difficile de forger des amitiés avec les étudiants canadiens et les habitants de la collectivité. Certains ont proposé d'augmenter le nombre d'activités faisant participer des étudiants internationaux et aussi des étudiants du pays. Les établissements doivent affecter des fonds suffisants à la proposition et à la promotion marquée des activités pour les étudiants internationaux, pour les étudiants internationaux et du pays combinés, ainsi que les activités commanditées par des groupes culturels d'étudiants internationaux.

Un point que l'on oublie souvent est que les étudiants internationaux peuvent avoir des préjugés et stéréotypes raciaux, ce qui aura des conséquences sur leurs interactions et leur expérience globale (Ritter, 2012). Des travaux de recherche suggèrent que ces stéréotypes peuvent être réduits grâce à un contact positif entre les groupes. Des systèmes de mentorat par d'autres étudiants, des cours sur la culture canadienne et des interactions dans des espaces communs, des lieux de travail, la salle de classe ou les clubs étudiants peuvent donner l'occasion aux deux groupes d'en savoir plus sur l'autre et de devenir des citoyens du monde tolérants (Ritter, 2012).

En outre, les programmes qui mettent en relation les étudiants internationaux et la collectivité hors campus contribuent à faciliter l'intégration par l'établissement de relations et de réseaux sociaux. Après avoir reconnu la valeur des programmes qui établissent ces contacts par des activités, la *Australian Human Rights Commission* a dégagé plusieurs programmes de ce type en Australie comme meilleure pratique (Australian Human Rights Commission, 2012).

## 2. Promouvoir les techniques pédagogiques qui accroissent la participation des étudiants internationaux

Les étudiants internationaux font souvent face à des difficultés quant à leur participation aux cours et discussions. Les démarches pédagogiques au Canada encouragent peut-être davantage de discussion, débat et activités interactives que ce à quoi ces étudiants sont habitués et les discussions en classe peuvent créer un milieu intimidant pour les étudiants qui font leurs études dans une langue seconde. Les enseignants doivent être conscients de ces difficultés particulières et faire en sorte qu'il y ait de la place pour la participation de tous les étudiants du groupe. Plusieurs méthodes pédagogiques contribuent à encourager l'inclusion et la participation des étudiants internationaux et à résoudre les problèmes appropriés (Robertson, Line, Jones et Thomas, 2000) :

- utiliser le travail en duo ou en groupe au lieu d'une discussion de groupe;
- mélanger les étudiants internationaux et du pays dans les groupes d'exposés;
- encourager la participation en invitant les étudiants internationaux à répondre aux questions faciles au début;
- donner des documents d'aide pour compléter les cours;
- prendre le temps de vérifier que les étudiants internationaux comprennent le sujet en posant des questions;
- expliciter les consignes;
- relire les brouillons des étudiants avant leur présentation;
- expliquer à tous que le plagiat est inapproprié.

En outre, les éducateurs doivent préparer leurs cours de façon à incorporer le dialogue interculturel et les interactions entre personnes d'origine culturelle différente. Les recherches indiquent que l'expérience éducative qui inclut un dialogue entre les étudiants de différents bagages et croyances est fortement associée aux impressions positives des étudiants internationaux concernant leur expérience éducative. Ces étudiants signalent « avoir l'impression d'un plus grand contact avec leur établissement d'accueil, des moyennes de notes plus élevées et sont plus susceptibles d'établir des relations avec des étudiants d'autres cultures en dehors de leur salle de classe » (Glass et Braskamp, 2012).

## 3. Donner des aides supplémentaires aux éducateurs et étudiants internationaux

L'insistance de plus en plus marquée sur les résultats de l'étudiant, sur la réussite des étudiants internationaux et sur les efforts visant à les faire rester au pays fait que les établissements doivent faire en sorte de donner à leurs éducateurs la formation nécessaire et les aides dont ils ont besoin pour surmonter plusieurs difficultés liées à l'enseignement efficace à des groupes diversifiés. Les éducateurs doivent aussi avoir accès à des aides comme de la formation, des ressources de mentorat et des assistants à l'enseignement pour faire en sorte qu'ils soient bien équipés pour gérer des groupes multiculturels et multilingues.

Plusieurs établissements canadiens ont mis au point des programmes pour veiller à ce que les étudiants internationaux soient bien équipés pour leur expérience d'études supérieures au Canada, ce qui permet aux éducateurs de se concentrer sur la délivrance du contenu du cours. Ces aides peuvent revêtir la forme d'évaluations minutieuses d'admission pour vérifier la maîtrise linguistique et la compétence scolaire, ainsi que des programmes pour les nouveaux étudiants internationaux les préparant sur le plan linguistique, scolaire et culturel. Des aides aux centres de rédaction et autres cours de rédaction technique et cours de français/anglais doivent être proposés aux étudiants de français ou d'anglais langue seconde, surtout dans les cycles supérieurs (Hu, 2010).

L'admission de nouveaux étudiants de langue seconde en mai plutôt qu'en septembre afin de leur donner le temps de suivre un cours de langues avant que les cours ne commencent en automne pourrait aussi contribuer à préparer les étudiants à la réussite scolaire (Hu, 2010). En plus de compétences linguistiques, les étudiants internationaux doivent être encadrés pour qu'ils comprennent les différences éventuelles de leurs études au Canada comparativement à leur expérience passée dans des domaines comme la culture en salle de classe, le travail de collaboration et les attentes et critères de réussite. Un programme continu combinant des étudiants de différents pays d'origine avec un conseiller aux étudiants internationaux, des enseignants, des étudiants du pays d'accueil et d'autres étudiants internationaux plus avancés dans leurs études pourraient procurer de plus grands avantages qu'un court programme d'orientation à l'arrivée des étudiants (Reisberg, 2012).





#### 4. Créer des programmes de formation et campagnes interculturelles à grande échelle

La formation interculturelle obligatoire des enseignants, membres du personnel, administrateurs et étudiants à tous les niveaux et de toutes les disciplines a été proposée par plusieurs étudiants de l'étude. Ces étudiants ont insisté sur le fait que ce cours sur la diversité et l'inclusion doit être obligatoire avec des cours de rafraîchissement réguliers pour faire en sorte que l'exposition à ces concepts soit large et continue. En plus d'un cours de formation interculturelle, un étudiant a aussi recommandé que le concept de dignité humaine soit intégré à tous les aspects des programmes, pratiques, activités et communications, des campagnes d'affiches au contenu des discours de la direction de l'établissement, etc. Bâtir une culture accueillante à l'établissement nécessite du temps et des efforts, mais les établissements doivent investir dans ces domaines qui aideront les étudiants internationaux, leurs homologues canadiens et aussi la collectivité au sens large.

#### 5. Donner davantage d'occasions d'obtenir une bourse ou de perspectives d'emploi pour les étudiants internationaux

Plusieurs étudiants interrogés ont remarqué que les possibilités sont limitées pour les étudiants internationaux qui veulent obtenir des sources de financement comparativement aux étudiants canadiens, ce qui pourrait, dans certains cas, être associé à un sens plus grand de vulnérabilité. L'accessibilité financière est un aspect important dans la décision d'un étudiant de faire des études au Canada, et avec les frais de scolarité qui s'envolent et le fait que les frais de scolarité sont naturellement plus élevés pour les étudiants internationaux, de nombreux étudiants internationaux ont du mal à surmonter leurs difficultés financières. Pour que le Canada reste une option viable pour les étudiants internationaux, il faut accroître les bourses possibles et les perspectives d'emploi pour compenser les dépenses. Les établissements, les pouvoirs publics et le secteur privé ont tous un rôle à jouer dans ces domaines.

#### 6. Faire en sorte que les étudiants internationaux connaissent leurs droits et aient accès à une protection anti-discrimination

En plus de la dépendance financière, les étudiants interrogés ont avancé que les étudiants internationaux peuvent être vulnérables à la discrimination puisqu'ils ont des réseaux sociaux plus restreints, des compétences en français ou anglais limitées et des difficultés à s'y retrouver dans un nouveau système. Selon le deuxième principe des *Principles to Promote and Protect the Human Rights of International Students* (2012) de la *Australian Human Rights Commission*, il est important de faire en sorte que les étudiants internationaux aient accès à des services sociaux, juridiques et d'information pour qu'ils aient les moyens nécessaires de gérer les actes de violence ou de discrimination illégale dont ils pourraient être victimes. Différents organismes proposent des services de ce type; il faut mettre à disposition des étudiants internationaux les renseignements sur ces services de façon précise, accessible et appropriée. L'une des options possibles a été proposée par un étudiant de l'étude. Un site Internet donnant des conseils et de l'aide aux étudiants internationaux victimes de discrimination pourrait être créé, ce qui donnerait un espace à ces étudiants où parler de leurs expériences et communiquer anonymement avec d'autres sur des situations liées à la discrimination et au racisme.

Ces recherches et des études passées indiquent que la discrimination à l'encontre des étudiants internationaux est un problème mondial. Les établissements qui embrassent l'équité dans la vie étudiante et la scolarité doivent faire de leur mieux pour que tous les étudiants se sentent bien accueillis et aient une expérience sans discrimination, racisme ou exclusion. Nous espérons que cette étude préliminaire amorcera le dialogue et incitera les établissements à pousser leurs recherches en la matière.

Les recommandations ci-dessus proposent des façons d'accentuer les efforts des établissements qui souhaitent créer des campus qui n'excluent personne, d'améliorer l'expérience des étudiants internationaux, et d'expliquer comment les pouvoirs publics et autres parties prenantes peuvent les aider.

## Études à l'étranger : qualités et quantités — Pour les faire compter

**De Lynne Mitchell, directrice et agente de liaison internationale, University of Guelph**

### Bref historique des études à l'étranger au Canada

Les universités canadiennes ont véritablement commencé à lancer des programmes d'études à l'étranger au début des années 1990, soit un peu plus tard que les établissements européens, un peu avant les établissements australiens et assez différemment des États-Unis. Le Canada s'est efforcé d'imiter le modèle européen d'échanges (quoiqu'ayant moins de ressources et moins de supervision gouvernementale) alors que les États-Unis consacraient davantage de ressources aux programmes d'études à l'étranger de groupe. Le Canada fait ses premiers pas dans les programmes d'études à l'étranger des établissements grâce à des professeurs à l'esprit ouvert et ayant un bon carnet d'adresses qui se rendent compte du fait qu'ils peuvent échanger des étudiants avec des collègues animés par les mêmes préoccupations à l'étranger.

À mesure que les chiffres augmentaient, les établissements ont commencé à se rendre compte du fait qu'il manquait des politiques, des procédures et des méthodes de gestion des risques pour ce nombre croissant d'étudiants traités comme des exceptions au système. Alors que chaque établissement s'adaptait aux réalités de la popularité croissante des programmes d'études à l'étranger, des mesures ont été prises pour centraliser, systématiser et normaliser les programmes au sein de chaque établissement. En conséquence, chaque établissement est parvenu, comme pour tous les aspects de l'enseignement supérieur au Canada, à sa propre réponse qui corresponde aux procédés et philosophies existantes.

Grande contradiction de l'éducation canadienne : notre sens de la coopération et de la collaboration nous entraîne à faire des choses semblables de façon diamétralement opposées. À la naissance des programmes d'échange, par exemple, la *Queen's University* et la *University of Guelph* ont toutes deux recruté des conseillers en études à l'étranger, mais leur description de travail étaient (et sont encore) très différentes l'une de l'autre. De même, certains établissements attribuent des notes sous la forme « réussite » ou « échec » aux cours d'échange suivis à l'étranger alors que d'autres calculent laborieusement l'équivalent des notes sous forme numérique. Nos listes de distribution sont constamment pleines de questions sur nos différences en matière d'études à l'étranger. Notre point commun le plus fort est peut-être pourtant notre volonté d'accroître le nombre d'étudiants allant à l'étranger dans le cadre de leurs études au Canada.

Dans la vingtaine d'années qui ont suivi les premiers pas de l'officialisation des études à l'étranger, tous les établissements (universités et collèges) se sont efforcés d'accroître la mobilité de nos étudiants. Cependant, le problème, comme nous le mentionnons dans *Un monde à apprendre de 2012*, est que le Canada a eu du mal à susciter l'intérêt des étudiants envers les études à l'étranger et que nos chiffres sont restés à un niveau très bas. L'AUCC (2007), par exemple, conclut que seuls 2,2 % des étudiants d'universités canadiennes avaient participé à un programme d'études à court terme à l'étranger en échange de crédits pendant l'année scolaire 2006-2007, et seul 1,1 % des collégiens l'ont fait en 2007-2008 (ACCC, 2010). À l'inverse, 30 % des étudiants allemands vont à l'étranger dans le cadre de leurs études et des objectifs de 50 % ne sont pas du tout irréalistes (BCEI, 2012).

Les statistiques quelque peu anémiques sur les études à l'étranger du Canada sont liées à plusieurs types de problèmes allant de notre insistance toujours plus grande sur des exigences plus serrées et rigides concernant nos diplômés à la pénurie générale de bourses d'études à l'étranger, surtout depuis la crise économique de 2008. En outre, le Canada n'a pas de structure nationale de soutien pour les études à l'étranger, comme le Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) d'Allemagne. Comble de l'ironie, l'un de nos plus grands obstacles à l'accroissement de ces chiffres pourrait bien résider dans les chiffres eux-mêmes, puisque nous n'avons



actuellement pas de suivi continu des statistiques nationales pour les taux de participation aux études à l'étranger, ni de terminologie commune sur les études à l'étranger. Sans vocabulaire commun ni accord sur les chiffres à suivre et la façon de le faire, nos établissements et organismes institutionnels (AUCC, ACCC, BCEI) n'ont plus qu'à les évaluer et à rassembler les statistiques nationales qui sont peut-être représentatives (ou non) des tendances canadiennes concernant les études à l'étranger. Sans représentation précise de ce qui se passe, nous ne pouvons pas espérer établir des objectifs pour ce que nous voudrions obtenir ou, surtout, construire un plan pour y parvenir.

Notre conservation des données a de nombreuses failles :

- définitions vagues et non uniformes des études à l'étranger;
- différences dans la façon dont les établissements comptent leurs programmes et leurs participants;
- absence de logiciels compatibles et autres systèmes fiables pour faire le suivi de la participation nationale aux études à l'étranger, surtout dans les établissements qui ont une administration décentralisée des programmes internationaux.

Ce que cela veut dire, c'est que non seulement nous ne savons souvent pas ce que nous comptons ou comment nous le comptons, mais nous n'avons pas toujours non plus au départ des sources fiables de renseignements.

## Définitions des études à l'étranger

À première vue, la définition du terme « études à l'étranger » semble assez facile à établir, mais si l'on regarde rapidement les définitions utilisées par les différents organismes et établissements, on se rend compte du contraire, comme le montre le tableau 1.

De toute évidence, les activités comptées comme des études à l'étranger par certains établissements ne sont pas comprises dans la définition des études à l'étranger d'autres établissements. Puisque la portée et la diversité des activités étudiantes augmentent, on demande davantage à donner des crédits (scolaires ou extrascolaires) aux programmes tiers montés par des ONG ou des sociétés privées. En période budgétaire difficile, les établissements peuvent être facilement tentés de donner des crédits (en en prenant le crédit) aux activités internationales organisées et exécutées en dehors de la sphère habituelle d'intégrité scolaire et de gestion des

Tableau 1 : Définition des études à l'étranger

Organisme	Définition des études à l'étranger	Remarques
OCDE <sup>36</sup>	Étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en dehors de leur pays de citoyenneté.	Exclut les programmes d'échange à court terme de moins d'un an
La plupart des établissements australiens <sup>37</sup>	Les études à l'étranger sont une alternative payante pour les étudiants qui ne peuvent pas s'inscrire à un programme d'échange dans un établissement australien.	Les étudiants sont considérés comme faisant des études à l'étranger si leur établissement d'origine n'a pas d'accord d'échange avec un établissement australien ou si un programme d'échange établi a trop d'inscriptions.
Purdue University, É.-U. <sup>38</sup>	Les études à l'étranger sont des dispositions par lesquelles les étudiants de Purdue font une partie de leur programme d'études dans des activités pédagogiques en dehors des États-Unis.	Peut comprendre: études en classe, recherches, stages et apprentissage sur le terrain.
Western University, Canada <sup>39</sup>	Les études à l'étranger sont un processus au cours duquel les étudiants demandent de façon indépendante à aller dans une autre université après avoir obtenu une lettre d'autorisation.	Sert d'alternative à l'échange.
University of Guelph, Canada	Les études à l'étranger sont le concept général qui comprend toute méthode par laquelle un étudiant fait une partie scolaire de son diplôme à un établissement en dehors du Canada en échange de crédits.	Comprend les échanges, les programmes de groupe à l'étranger d'un semestre, les lettres d'autorisation, les études indépendantes en échange de crédits ou les travaux de recherche dans le cadre d'un diplôme.
BCEI <sup>40</sup>	Les études à l'étranger comprennent la participation à tout programme/expérience à l'international proposé par un établissement d'enseignement supérieur, de durée et lieu variables, pour lequel des crédits universitaires peuvent ou non être accordés.	Comprend les échanges, stages cliniques, stages sur le terrain, stages coopératifs, service bénévole/stage en entreprise et autres types de stage.

36. Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE < <http://www.oecd.org/fr/edu/RSE2013ebook.pdf> >

37. [http://www.askus.ecu.edu.au/app/answers/detail/a\\_id/1031/-/what-is-the-difference-between-student-exchange-and-study-abroad%3F](http://www.askus.ecu.edu.au/app/answers/detail/a_id/1031/-/what-is-the-difference-between-student-exchange-and-study-abroad%3F) – en anglais seulement

38. <http://www.studyabroad.purdue.edu/faculty/definition.cfm> – en anglais seulement

39. [http://www.uwo.ca/international/learning/go\\_abroad/study/study\\_abroad.html](http://www.uwo.ca/international/learning/go_abroad/study/study_abroad.html)

40. BCEI. (2009). Un monde à apprendre : les étudiants postsecondaires canadiens et l'expérience des études à l'étranger. Ottawa : Sheryl Bond



risques de l'établissement. Si ces activités peuvent ou non donner aux étudiants l'apprentissage international qu'on espère, le fait est que certains établissements les comptent comme études à l'étranger alors que d'autres ne le font pas.

## Un plus un égale trois

Dans le cas où nous convenions tous de ce que nous comptons et ne comptons pas comme expérience d'études à l'étranger, la question qui s'impose ensuite est : comment compter? Lorsqu'on travaille avec des partenaires d'échanges à l'étranger, par exemple, la question du décompte tourne souvent autour du nombre de semestres d'instruction donnés par chaque partenaire. Par exemple, si deux étudiants de l'établissement A vont à l'établissement B; l'un pour deux semestres et l'autre pour un seul semestre, cela permettrait à l'établissement B d'envoyer trois étudiants à l'établissement A pour un semestre (littéralement, 1 étudiant + 1 étudiant = 3 semestres). À l'inverse, lorsque des organismes nationaux, les pouvoirs publics provinciaux ou même les administrateurs d'établissements veulent savoir combien d'étudiants vont à l'étranger, ils parlent souvent de personnes et non de semestres. Dans ce cas, la même activité à l'étranger, si l'on poursuit notre exemple, redevient un exercice de mathématiques plus traditionnel où 1 étudiant + 1 étudiant = 2 étudiants.

Évidemment, les compétences de calcul des éducateurs internationaux doivent être souples et répondre de façon appropriée à la question posée. Ce dont ces différentes situations ont nettement besoin, c'est d'un système de statistiques qui prenne en compte l'équilibre des établissements (semestres de participation) et la participation des étudiants (personnes) ainsi que d'une explication claire de qui demande les chiffres et pour quelle raison.

De la même façon, lorsque nous cherchons des statistiques sur les étudiants participants à des programmes d'études à l'étranger (sous leur définition vague), les chiffres que nous voulons doivent être liés aux objectifs que nos établissements ont fixés pour eux-mêmes. Si un établissement comptant 10 000 étudiants envoie 500 étudiants à l'étranger dans une année donnée, on pourrait conclure que 5 % des étudiants de ce collège ou de cette université ont participé à des programmes d'études à l'étranger. Si l'objectif était que 20 % des étudiants aient une expérience d'études à l'étranger, ces chiffres indiqueraient qu'il reste encore beaucoup à faire pour augmenter la participation des étudiants.

La situation s'améliore pourtant si nous revenons aux principes de base du rôle des études à l'étranger dans l'enseignement supérieur — essayons-nous d'envoyer 20 % des étudiants à l'étranger chaque année, ou essayons-nous de faire en sorte que 20 % des étudiants obtenant leur diplôme cette année-là aient une expérience internationale pendant les quatre années d'études qui précèdent l'obtention de leur diplôme? Si l'on part de l'hypothèse que la promotion de chaque année est de la

même taille, qu'il n'y a pas d'abandon et qu'aucun étudiant ne va à l'étranger plus d'une fois, la promotion de 2 500 étudiants obtenant leur diplôme a un taux de participation à des études à l'étranger de 20 %.<sup>41</sup> La leçon ici (à part la leçon de mathématiques) est que nous avons besoin d'établir des objectifs clairs pour savoir comment bien mesurer notre réussite.

## Des explications s'imposent

Il y a sans aucun doute d'autres exemples de méthodes différentes de suivi et de calcul de la réussite. En tant qu'établissements, nous sommes liés à nos propres systèmes de crédit, objectifs d'internationalisation et définitions d'études à l'étranger disparates. Mais, les études à l'étranger, peu importe la définition qu'on leur accorde, arrivent à maturité et la poursuite de leur croissance dépendra de notre capacité à expliquer son importance à nos organismes gouvernementaux provinciaux et fédéraux, au grand public et même à nos propres administrations. Comment nous en tirons-nous comparativement aux autres pays? Que comptons-nous comme expérience d'études à l'étranger? De quelle façon un accroissement ou une diminution du financement pour les étudiants changent-ils les taux de participation? À moins que les établissements canadiens ne conviennent d'une terminologie commune sur les études à l'étranger et d'un ensemble mesurable et uniforme d'indicateurs, nous n'aurons qu'un tableau partiel de la situation et aucune façon évidente de déterminer où nous voulons aller ou de comment y aller.

## La qualité compte : résultats d'apprentissage et études à l'étranger

Malgré l'insistance nationale sur l'accroissement de la participation étudiante, il n'est ni possible ni souhaité de se concentrer seulement sur l'aspect quantitatif des études à l'étranger au moment de parler de la réussite ou de l'échec de ces programmes. La question de la qualité de l'expérience commence à devenir synonyme de crédibilité des programmes, surtout depuis que les établissements se débattent avec les pressions visant à accroître les chiffres en période de restrictions budgétaires. Se concentrer sur les chiffres seuls ouvre la porte à la possibilité que des partenariats à la va-vite avec des tiers, des périodes plus courtes à l'étranger et la réduction des contributions scolaires réduisent la qualité des programmes en faveur de l'augmentation de la participation tout en contenant les coûts. En cette période d'objectifs et de résultats d'apprentissage, il ne suffit clairement pas de se reposer sur la béquille de l'hypothèse selon laquelle « les voyages forment la jeunesse ».

Comment pouvons-nous savoir ce que nos étudiants retirent de leur séjour scolaire à l'étranger si nous nous concentrons seulement sur le transfert de crédit et leurs récits personnels de la trilogie gagnante des voyages : la nourriture, les amitiés

41. Cet exemple est basé sur une université fictive et toute ressemblance à un établissement existant, vivant ou mort, est purement fortuite.



et le plaisir? Comment pouvons-nous savoir que les voyages scolaires ne renforcent pas tout simplement les stéréotypes? Les voyageurs voient souvent ce qu'ils veulent voir. Imaginez cette situation : un étudiant va dans un pays X pensant que les habitants sont généralement paresseux. À son arrivée, l'étudiant voit des personnes assises sur le trottoir, ne faisant apparemment rien, et l'interprète comme preuve de son préjugé. La vérité est pourtant toute autre : un déversement dans le marché local de lait en poudre qu'un autre pays avait envoyé comme aide a récemment dévasté l'industrie laitière locale, laissant de nombreux agriculteurs sans travail.

Sans préparation, raisonnement critique ou curiosité de base, les étudiants sont mal équipés pour voir le monde comme le croisement complexe de culture, d'environnement et de politique qui crée et aborde les enjeux mondiaux. Nous n'aidons en rien les étudiants si nous encourageons l'application de solutions simples à des problèmes complexes. Nous ne pouvons pas faire l'ascension du Kilimandjaro pour guérir le cancer ou envoyer des sacs plastiques tissés à Haïti pour résoudre la pauvreté. Ce que nous pouvons faire, c'est revoir de façon critique nos programmes à l'étranger et déterminer ce que nous voulons que les étudiants apprennent : compétences interculturelles, apprentissage d'une discipline dans un nouveau contexte, autonomie, raisonnement critique, compréhension poussée des complexités des enjeux mondiaux? Les leçons les plus pertinentes sont peut-être la façon dont leurs actions et leur style de vie chez eux peuvent contribuer aux problèmes qu'ils voient à l'étranger et les idées nouvelles que leurs pays d'accueil peut leur donner pour résoudre leurs problèmes chez eux.

Faire des études à l'étranger, c'est comme aller dans le meilleur laboratoire interculturel possible, mais sans compétences et résultats souhaités clairement formulés, la plupart des étudiants ne peuvent pas profiter au maximum de cette occasion. C'est comme donner aux étudiants de microbiologie les clés du laboratoire le mieux équipé du

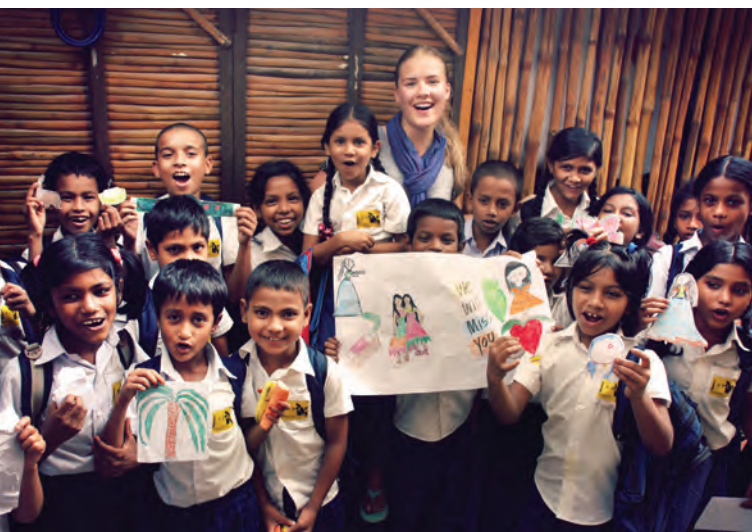
campus en les laissant seuls pendant 4 à 8 mois et s'attendre à ce qu'ils fassent une grande découverte scientifique pendant cette période. En réalité, on pourrait plutôt retrouver de l'équipement cassé et des étudiants ne sachant pas quoi faire. Si nous ne nous attendons presque jamais à ce que les étudiants apprennent des choses sans aide chez eux, pourquoi pensons-nous que l'apprentissage interculturel se produit comme par magie si nous les envoyons à l'étranger? En fait, une étude récente du Centre pour les programmes internationaux de la University of Guelph indique que si certains étudiants parviennent à enrichir leurs compétences interculturelles de beaucoup à l'étranger, ils sont nombreux à rester pareils, et certains reviennent même en arrière (Blenkinsop et Mitchell, 2012).

Si nous ne pouvons supposer qu'un apprentissage interculturel (ou autre) se produit à l'étranger, que devons-nous donc modifier? La même question se pose pour les aspects qualitatifs et quantitatifs des études à l'étranger; si nous ne savons pas ce que nos objectifs sont ou comment les mesurer, il est extrêmement difficile de savoir si nous réussissons.

## Résultats d'apprentissage

Ces dernières années, les résultats d'apprentissage en sont venus à remplacer les objectifs d'apprentissage comme méthode de choix pour déterminer la réussite ou l'échec de nos programmes scolaires à donner aux étudiants les résultats concrets d'un enseignement secondaire ou tertiaire. La différence est peut-être subtile pour certains, mais elle pourrait avoir de lourdes conséquences sur les études à l'étranger. Les objectifs d'apprentissage représentent souvent ce que les étudiants feront pendant un cours ou un programme, c'est-à-dire, couvrir un certain nombre de connaissances ou avoir une expérience d'apprentissage internationale. Les résultats, quant à eux, nous incitent à nous demander « à quelle fin? » Pourquoi les étudiants doivent-ils avoir une expérience internationale? Quelles compétences voudrions-nous voir découler de cette expérience? Les résultats d'apprentissage nous forcent à réfléchir à ce que les étudiants devraient savoir faire ou connaître comme conséquence directe de leurs études à l'étranger. L'élaboration de résultats d'apprentissage pour les études à l'étranger pourrait nous aider à envoyer des étudiants dans le laboratoire interculturel avec des attentes claires et peut-être un manuel du laboratoire pour les maintenir sur la bonne voie.

Les éducateurs internationaux devraient se réjouir de l'introduction d'une intention plus marquée dans la façon dont nous encourageons les études à l'étranger, mais nous devons aussi nous méfier de nous retrouver dans le monde obscur de la normalisation des expériences entre programmes et établissements. Par exemple, l'OCDE a lancé un programme pour examiner l'évaluation internationale des performances des étudiants et des universités (AHELO); voici ce qu'elle en dit: « Plus qu'un classement, AHELO a pour objectif d'être une évaluation directe de la performance des étudiants, au



Mariya Podayko de l'Université d'Ottawa; photo soumise au concours de photo du BCEI 2013.





Ryan Thomas Woods de Queen's University lors d'un échange en Irlande du Nord; photo soumise au concours de photo du BCEI 2013.

niveau international, et d'être valide pour différentes cultures, langues et types d'institutions ». Bien qu'il puisse y avoir des avantages au fait de rendre l'éducation comparable à l'échelle internationale, les éducateurs internationaux doivent aussi prendre en compte les particularités fortuites des études à l'étranger au moment de mettre au point les résultats d'apprentissage de ces programmes. La plus grande question reste peut-être celle de savoir comment élaborer des résultats d'apprentissage pour l'apprentissage accidentel, qui constitue souvent la meilleure partie d'une expérience d'apprentissage à l'étranger.

## Résumé

Le Canada doit clairement être en mesure de produire des statistiques fiables et normalisées pour la participation de ses étudiants à des programmes d'études à l'étranger. L'élaboration d'une terminologie commune et de méthodes de décompte constituerait un excellent début. Des statistiques annuelles fiables pourraient nous montrer, à nous ainsi qu'à nos concurrents, comment nous nous en tirons pour établir des objectifs raisonnables pour l'avenir. Ces chiffres ont aussi le pouvoir d'influencer les pouvoirs publics et autres bailleurs de fonds et décideurs pour nous aider à trouver des façons de nous améliorer. Mais si nous devons compter pour que

les études à l'étranger comptent, nous devons aussi faire en sorte que nos programmes fassent ce que nous voulons qu'ils fassent. L'élaboration d'un ensemble de base de résultats d'apprentissage d'études à l'étranger que les établissements pourraient prendre comme base pourrait bien les placer pour monter des programmes qui maximisent l'apprentissage des étudiants que nous ne pouvons qu'espérer actuellement.

Dans un numéro récent d'*Affaires universitaires* (2013), Maureen Mancuso définit de façon tout à fait éloquente le véritable mandat pédagogique de l'enseignement supérieur : « Plutôt que le confort illusoire de la certitude, c'est le doute que nous cherchons à cultiver chez nos étudiants; nous préférons les questions aux réponses, puisqu'une réponse qui ne résiste pas aux questions les plus difficiles ne peut jamais satisfaire un esprit véritablement critique. » Cela est particulièrement vrai pour les études à l'étranger, où la certitude ne fait que bloquer notre chemin de l'apprentissage interculturel riche et où ce n'est qu'en posant davantage de questions que nos étudiants peuvent trouver davantage de réponses. Cependant, nous devons fournir activement à nos étudiants les compétences nécessaires pour poser ces questions et trouver ensemble des façons de mesurer et de comprendre les aspects qualitatifs et quantitatifs des études à l'étranger au Canada. Les voyages forment la jeunesse, mais seulement si nous avons une carte.





## Passerelles d'éducation

Les modèles de passerelle facilitant la transition à l'enseignement supérieur pour les étudiants internationaux foisonnent au Canada. Le concept de passerelle renvoie à la transition d'un secteur d'éducation ou niveau de scolarité à un autre et les modèles de passerelle ont, pour les étudiants internationaux, des natures, pratiques, communications et répercussions très différentes les unes des autres.

Les passerelles de qualité donnent au Canada un avantage sur ses concurrents pour ce qui est du recrutement d'étudiants internationaux et de les faire rester au pays,

et font actuellement partie de l'accès à l'enseignement supérieur au Canada pour de nombreux étudiants. Les travaux de recherche de 2013 du BCEI indiquent que 21 % des 1 505 étudiants internationaux en études supérieures interrogés ont dit avoir déjà été inscrits dans un autre établissement d'enseignement au Canada (voir chapitre 3, figure 26). De nombreux établissements s'efforcent d'augmenter le nombre de passerelles intraéducation et de la scolarité au marché du travail, et de les promouvoir auprès des étudiants internationaux comme caractéristique propre à l'éducation canadienne.

### Passerelles d'éducation au Canada

Les programmes-passerelle au Canada comprennent des options qui permettent aux étudiants internationaux de passer de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, d'assurer une transition dans l'enseignement supérieur au moyen d'écoles de langues, de collèges ou d'autres programmes préparatoires à l'université, ou de passer de l'enseignement supérieur au marché du travail canadien. La partie qui suit présente des études de cas de deux programmes qui servent de passerelles d'éducation au Canada. L'un d'eux prépare les étudiants internationaux d'un collège privé à leur expérience d'études supérieures canadiennes, et l'autre assure la transition de l'enseignement supérieur au marché du travail au Canada.

## Étude de cas

### Compétences d'apprentissage intégré : la voie de la réussite pour les étudiants internationaux de première année



#### Fraser International College et International College of Manitoba

Étude présentée par Christa Ovenell, directrice, Fraser International College (FIC) et Susan Deane, directrice de collège, International College of Manitoba (ICM)

#### Contexte/Historique des établissements

Le modèle de passerelle Navitas se caractérise par un partenariat solide entre des collèges privés et des universités publiques. Ce modèle permet aux étudiants internationaux qui ratent de peu les exigences d'entrée directe de faire leur première année d'études supérieures dans un milieu propice (petites classes, temps de contact plus long avec les enseignants, grand soutien scolaire et social) tout en bénéficiant de la rigueur scolaire stricte des universités partenaires. Deux collèges Navitas sont présents actuellement

au Canada, en partenariat avec la *Simon Fraser University* et la *University of Manitoba*. Environ 2 500 étudiants sont actuellement au *Fraser International College* (fondé en 2006) et au *International College of Manitoba* (fondé en 2008) collectivement, et le même nombre d'étudiants sont passés à des études dans leur université partenaire respective.

#### Les « compétences d'apprentissage intégré », qu'est-ce que c'est?

Fin 2009, dans le cadre des initiatives continues visant à faire en sorte que les étudiants soient prêts tant sur le plan scolaire que sur le plan social à des niveaux élevés de réussite à leur entrée à l'université partenaire, ces deux collèges ont lancé un cours de 13 semaines obligatoire, gratuit et n'octroyant aucun crédit pour tous les étudiants du programme de passage à l'université. Les compétences d'apprentissage intégré donnent aux étudiants les compétences scolaires et sociales nécessaires pour réussir non seulement dans leurs études générales à l'université, mais surtout dans un milieu canadien d'enseignement supérieur. Ce cours présente les généralités des compétences nécessaires pour acquérir de l'information et communiquer ses connaissances à autrui. Les étudiants

apprennent entre autres à se préparer aux examens, à prendre des notes, à gérer leur temps, à bien rédiger et à comprendre et éviter la malhonnêteté scolaire. Comme le titre l'indique, ce cours expose aussi les étudiants à des questions et expériences extrascolaires pour faciliter la transition des étudiants à l'université particulièrement, et à l'expérience des étudiants au Canada plus généralement.

Les cours ont lieu pendant le premier semestre des étudiants au collège et insistent sur des éléments d'apprentissage qui peuvent être inconnus du corps des étudiants mondialisés (travail en groupe, raisonnement critique, auto-évaluation); les étudiants s'exposent donc à des habitudes et compétences d'apprentissage nécessaires pour réussir à l'université au Canada. Ces compétences portent surtout sur l'établissement de contacts sociaux et sur la sensibilisation des étudiants aux aides à leur disposition afin de réduire le sentiment inévitable de mal du pays et la déconnexion possible qu'ils pourraient autrement ressentir à leur arrivée au Canada.

Les programmes scolaires de ces compétences prennent en compte le fait que les étudiants internationaux font face à des difficultés plus grandes que la simple adaptation scolaire. Après avoir fait leurs études secondaires dans un système et un pays assez différents du nôtre et après être partis de leur pays d'origine, les étudiants ont plus de risques d'avoir des difficultés qui ne s'arrêtent pas aux difficultés scolaires. À leur arrivée, les étudiants peuvent avoir toutes sortes de problèmes à « s'installer ». Le simple fait de devoir faire avec la fatigue et l'adaptation à un nouveau climat et à une nouvelle alimentation ou de déchiffrer les expressions imagées est une difficulté à laquelle les nouveaux étudiants internationaux doivent faire face. Au moment de mettre au point les compétences d'apprentissage intégré, les deux collèges ont gardé à l'esprit qu'un étudiant qui se sent rapidement « chez lui » et se fait des amis a davantage d'énergie mentale à consacrer à ses études.



Les étudiants sont encouragés à sortir de ce qu'ils connaissent bien et à travailler en petit groupe, élément phare de la pédagogie canadienne universitaire.



Restreindre le nombre d'étudiants par enseignant pour atteindre les objectifs pédagogiques des compétences d'apprentissage intégré.

### Assurer une base commune : mise en place des compétences d'apprentissage intégré dans un milieu pluricollégial

Il a été difficile, mais ô combien nécessaire pour la réussite globale des compétences d'apprentissage intégré d'assurer des résultats de qualité et l'uniformité entre les collèges tout en respectant les différences de taille et d'ethnies des populations des deux établissements. Le collège du Manitoba a environ 700 étudiants, et le collège Fraser en compte plus de 1 800. Cette différence de taille ne s'est pas fait beaucoup sentir au moment d'élaborer les programmes scolaires, mais les différences d'ethnies comptaient pour beaucoup : le collège Fraser a des étudiants de plus de 50 pays avec une majorité d'un pays, le collège du Manitoba, quant à lui, compte le même nombre de pays d'origine, mais sans majorité claire.

Les classes multiethniques ne sont pas toutes les mêmes : les étudiants du Nigeria, par exemple, sont souvent prêts à débattre avec un professeur en classe, contrairement aux étudiants de Chine. Les programmes scolaires des compétences d'apprentissage intégré des deux établissements devaient être mis au point en prenant ces différentes forces étudiantes en compte. Au moment d'établir les programmes, les administrateurs ont vu à quel point il était important de trouver et de former des instructeurs prêts à participer à un dialogue continu sur les différences de mise en place tout en adhérant fondamentalement aux objectifs du programme et au besoin de résultats d'étudiants semblables. Chaque semestre, les administrateurs et enseignants se rencontrent à des moments-clés pour prévoir le semestre (et parfois réviser les plans). Ce sont ces révisions apportées régulièrement aux programmes qui ont été un élément clé de la réussite continue des compétences d'apprentissage. Actuellement, en dépit des différences de mise en place des programmes, les deux collèges ont obtenu des réussites mesurables, une plus grande part d'étudiants restant au Canada et une plus grande satisfaction des étudiants figurant parmi les résultats les plus gratifiants de ce cours.<sup>42</sup>

42. Pour en savoir plus, consultez les sites suivants (en anglais seulement) : <http://www.fraseric.ca/> et <http://www.icmanitoba.ca/>





### Programme de formation à la création d'entreprises pour les étudiants internationaux des cycles supérieurs



Étude présentée par Dan Dillon, coordonnateur de la formation à la création d'entreprise, perfectionnement professionnel et apprentissage par l'expérience, Memorial University

La Memorial University of Newfoundland (MUN) propose plus de 100 programmes d'études supérieures dans un grand choix de disciplines. L'université propose aussi des services aux étudiants et des possibilités de perfectionnement professionnel conçus pour assurer la réussite des étudiants. Parmi les nombreux programmes et services à la disposition des étudiants, le programme de formation à la création d'entreprises est un programme pilote de 16 semaines pour les étudiants internationaux des cycles supérieurs. Ce programme, qui a reçu des prix, est conçu et mis au point pour sensibiliser à la création d'entreprises comme option viable de carrière auprès des étudiants internationaux des cycles supérieurs de l'université. Ce programme a été proposé pour la première fois en 2012; il sera proposé une fois de plus, pour la deuxième fois, en automne 2013.

#### Contexte

En janvier 2012, l'université a réfléchi à l'élaboration d'un nouvel incubateur d'entreprises pour ses étudiants internationaux des cycles supérieurs. Une revue approfondie de la littérature a permis de déterminer qu'un programme de ce type serait approprié et utile. Un bref sondage auprès des étudiants internationaux de l'université a révélé que 93 % d'entre eux seraient intéressés par un programme qui les aidera à en savoir plus sur la création d'entreprises. C'est pourquoi l'université a travaillé avec l'Agence de promotion économique du Canada atlantique pour concevoir, mettre au point et assurer un programme de formation à la création d'entreprises pour les étudiants internationaux des cycles supérieurs.

#### Innovation

Ce programme donne l'occasion aux étudiants internationaux des cycles supérieurs de l'université d'enrichir leurs connaissances de la création d'entreprises et de s'améliorer comme possibles chefs d'entreprise de demain. La participation à ce programme contribue à préparer les étudiants (participants au programme) à mobiliser leur recherche et autres idées d'entreprises qu'ils pourraient envisager. Ce programme facilite l'apprentissage et la maîtrise des compétences pratiques, techniques et de



Détenteurs du certificat du programme et représentants de partenaires du programme de la School of Graduate Studies, du Career Development and Experiential Learning et du International Centre de la Memorial University, et de l'Agence de promotion économique du Canada atlantique (mars 2012).

Photo reproduite avec l'aimable autorisation du Centre for Career Development and Experiential Learning, Memorial University © 2012



gestion nécessaires pour débiter et exploiter une entreprise prospère. Il est conçu pour encourager les attitudes et comportements liés à la création réussie d'entreprises, les compétences de communication, d'analyse, de direction, d'organisation et de relations humaines en vue d'une meilleure intégration et réussite et d'un meilleur accès à l'emploi pour les étudiants participants. Ce programme est ouvert aux étudiants internationaux des cycles supérieurs de l'université gratuitement. Il donne aussi l'occasion aux participants du programme de mieux connaître les affaires dans le contexte canadien par des modules et du mentorat, ce qui est bénéfique pour les participants au programme même s'ils décident de ne pas se lancer en affaires, mais plutôt d'entamer une carrière dans leur domaine respectif professionnel.

Notre programme a attiré des étudiants internationaux de cycles supérieurs d'un grand nombre de types de maîtrises et doctorats en physique, géophysique, études d'ingénieur, linguistique, biologie, philosophie, administration des affaires, mathématiques, sciences informatiques, sciences de l'environnement et médecine.

### Participation des étudiants

Les participants au programme ont l'occasion d'en savoir plus sur les compétences, attitudes et ressources nécessaires pour créer son entreprise ainsi que plusieurs occasions de rencontrer d'autres étudiants ayant les mêmes centres d'intérêt, des enseignants de la faculté d'administration des affaires de l'université, des conseillers du centre Genesis,<sup>43</sup> des représentants des trois ordres du gouvernement, des agences de financement, des chefs d'entreprise/créateurs d'entreprise de la région, des formateurs en entreprise, des consultants commerciaux et des membres de la chambre de commerce de St. John's.

Exemples de sujets présentés pendant ce programme de 16 semaines :

- Plan d'affaires
- Stratégie d'innovation et de promotion
- Direction et gestion des ressources humaines
- Résolution de problèmes et confiance en soi
- Comptabilité et taxes et impôts au Canada
- Fonctionnement et commerce virtuel

En plus des ateliers et séances hebdomadaires ci-dessus, plusieurs autres ateliers et séances hebdomadaires utiles pour la création d'entreprises sont organisés ainsi que plusieurs séminaires hebdomadaires facultatifs de perfectionnement professionnel et activités de socialisation pour les étudiants du programme. Ce programme fournit des ressources de bureau et administratives, de l'aide à la planification et à la promotion et un accès à un réseau de conseillers et mentors techniques, de gestion et financiers.

Plusieurs étudiants ayant participé au programme en 2012-2013 sont en train de monter leur société. Les analystes commerciaux du centre Genesis de l'université, d'Entreprises Canada Terre-Neuve-et-Labrador et de l'Agence de promotion économique du Canada atlantique ont été d'une grande aide au moment de donner conseil, information et ressources aux participants alors qu'ils donnent vie à leur idée d'entreprise.<sup>44</sup>

43. Le centre Genesis est un incubateur du campus qui aide les sociétés technologiques en démarrage de la région pendant les premières étapes de leur création et de leur croissance.

44. Pour en savoir plus, consultez le site Internet du programme (en anglais seulement) : [http://www.mun.ca/cdel/career\\_students/career\\_international/etp\\_program/ETP\\_program.php](http://www.mun.ca/cdel/career_students/career_international/etp_program/ETP_program.php)



## Passerelles entre l'éducation à l'étranger et l'éducation au Canada

Les modèles de passerelle pour les étudiants internationaux commencent parfois par des études à l'étranger et servent de tremplin à l'éducation au Canada par des cours, programmes, partenariats ou campus à l'étranger. La partie qui suit présente deux programmes qui servent de passerelles entre l'éducation en dehors du Canada et l'éducation au Canada.

### Étude de cas

## Réforme pédagogique à un moment décisif en Chine urbaine : programme international de maîtrise en direction et gestion d'éducation



Étude présentée par Doug Hamilton, chef du programme, maîtrise en direction d'éducation (international), Royal Roads University

Dans le cadre du mandat de l'université qui consiste à proposer des études supérieures appliquées et pertinentes pour un milieu de travail ouvert sur le monde, le programme international de maîtrise en direction et gestion d'éducation est conçu pour aider les dirigeants d'écoles à parvenir à une compréhension réfléchie et critique des concepts et recherches d'amélioration d'école, et à appliquer des outils et stratégies pratiques pour remédier aux problèmes, difficultés, enjeux et possibilités qu'offrent l'accomplissement et la croissance des étudiants. Il utilise un modèle d'apprentissage centré sur les résultats, basé sur la cohorte et de collaboration afin de procurer une expérience d'apprentissage authentique qui rapproche la théorie de la pratique.

### Le défi

La dernière politique nationale sur l'éducation en République populaire de Chine, lancée au printemps 2010, a exigé des réformes de fond de l'éducation afin de jeter les bases d'une société moderne d'apprentissage pendant les 10 années suivantes. Les stratégies de réforme, mises au point en concertation avec les grands acteurs du secteur sur deux ans, ont fait intervenir tous les niveaux de scolarité, de la maternelle à l'enseignement supérieur, et ont recommandé de grands changements à la prestation de l'instruction, à son administration et à sa surveillance en Chine.

Cette réforme de l'éducation, actuellement en cours, place une grande responsabilité sur les épaules des administrateurs d'écoles qui doivent mettre en place des changements dans des écoles afin de leur donner davantage de direction démocratique, des possibilités d'apprentissage améliorées et plus diversifiées pour les étudiants, des programmes mis au point à l'échelle locale, davantage de participation des parents

et de meilleures relations avec la communauté. Mais comment les dirigeants d'écoles, existants ou prochains, développent-ils les compétences et les attitudes nécessaires pour assumer ce rôle essentiel d'application de la réforme de l'éducation? Et comment aident-ils les autres stratégiquement et en amont à mettre en place les changements nécessaires aux pratiques d'éducation?

### Action

La *Royal Roads University* a permis de répondre à ces deux questions grâce à son programme international de maîtrise. Depuis trois ans, les enseignants et membres du personnel du programme collaborent étroitement avec la commission municipale de Beijing sur l'éducation, l'institut d'éducation de Beijing et *Royalbridge Consulting* pour former les administrateurs existants et prochains d'écoles de niveau deuxième cycle dans les districts scolaires de la région de Beijing. Pendant cette période, le programme s'est agrandi : de deux districts scolaires la première année, il est passé à cinq districts l'année suivante et comprend désormais 13 des 16 districts existants à Beijing. Ces trois dernières années, plus de 70 dirigeants d'écoles ont réussi ce programme.

Tous les participants sont des administrateurs du plus haut niveau d'écoles qui ont été choisis spécialement par la commission municipale de Beijing sur l'éducation pour participer au programme. Ce programme comprend un an d'études intensives qui commencent par une période de 6 mois de résidence à Beijing. Parallèlement à l'élément préparatoire de 12 semaines d'anglais langue seconde, cette résidence fait voyager les enseignants de la RRU à Beijing pour y enseigner cinq cours. Cela donne à nos enseignants la possibilité d'en savoir plus sur le système d'éducation et la vie quotidienne à Beijing, et d'intégrer cet apprentissage à leurs stratégies pédagogiques.

La deuxième moitié du programme comprend une période de 6 mois de résidence à Victoria (Colombie-Britannique). Nous avons conçu cette résidence comme expérience d'immersion pour nos administrateurs d'écoles chinois. Pendant cette période, ils suivent cinq autres cours à la RRU, sont logés chez

l'habitant et se rendent dans de nombreux établissements d'enseignement de l'île de Vancouver. Les administrateurs travaillent aussi sur LE projet du programme, les « grands travaux de recherche ». Ces travaux préparent les dirigeants à prévoir et mettre en place les processus de demande systématiques de l'école ou du district qui contribueront à l'amélioration de l'école et au changement d'éducation. Les étudiants réfléchissent systématiquement et rigoureusement à leur sujet de choix du point de vue d'un chercheur-praticien qui dirige un processus de demande en collaboration afin de mener à un changement pédagogique.

Ce que nous espérons, c'est que les participants à notre programme mettront en place les projets de leurs grands travaux de recherche à leur retour à leur école de Beijing pour répondre aux nouvelles exigences de réforme que les dirigeants d'école de Beijing sont chargés de mettre en place.

### Leçons tirées

De bien des façons, pour la RRU, tout le monde trouve son compte dans ce programme. Travailler avec nos partenaires d'éducation de Chine a donné aux éducateurs de la RRU l'occasion de remplir le mandat de leur établissement qui

est d'encourager le changement organisationnel et sociétal. Simultanément, les enseignants et membres du personnel de la RRU, ainsi que de nombreux membres de la collectivité, ont retiré de nombreux avantages des relations établies avec un groupe passionné et très motivé d'éducateurs chinois.

Une étude sur les répercussions des grands travaux de recherche a été entreprise 14 mois après la fin du premier programme lancé. L'étude employait la méthodologie de la narration photo pour aider les participants à exprimer leur point de vue sur les stratégies de gestion du changement et de direction qu'ils ont trouvés les plus utiles au moment de mettre en œuvre les nouvelles initiatives dans leur école relevant des réformes de l'éducation. Cette étude a révélé que les participants font des progrès à pas de géants pour mettre en place des initiatives de réforme dans leur école à la suite de leur expérience d'études dans notre programme. Cela dit, l'étude a aussi découvert que les dirigeants d'écoles sont toujours en proie aux tensions liées à la mise en place de grands changements durables. Malgré les réalités de ces efforts, il est encourageant de voir que les participants à l'étude reconnaissent les défis fondamentaux et étapes significatives qu'ils suivent pour y remédier.



Crédit photo : Mallin McCartney

Des étudiants, enseignants et membres du personnel de la promotion de 2012-2013 du programme international au début de leur résidence à Victoria, en février 2013, ainsi que le président de la RRU, Allan Cahoon (deuxième rang, au centre).





### Le programme d'arts libéraux au Seneca College : un modèle d'université par le collège pour les étudiants internationaux au Canada

# Seneca

Étude présentée par Peter Meehan, président, école d'arts libéraux et partenariats scolaires, Seneca College

Les personnes et entités d'influence dans le commerce et en politique, ainsi que dans l'enseignement supérieur, continuent à reconnaître l'importance d'une éducation en arts libéraux. Engendrant tout un tas de compétences, sensibilités et visions différentes, elles savent que les arts libéraux peuvent constituer un point de départ essentiel pour la réussite dans les professions traditionnelles d'aujourd'hui, ainsi que pour celles qui n'ont pas encore été créées. Après avoir établi son sens de la direction dans le programme « université par le collège » (« University Through College »), le *Seneca College* fait maintenant passer la vitesse supérieure à son modèle de « transfert facilité », qui a vu des centaines de collégiens réussir à passer à un programme de premier, deuxième ou troisième cycle ou un programme universitaire professionnel. Grâce à nos nouveaux partenariats novateurs avec des établissements étrangers d'enseignement supérieur à la recherche de possibilités d'établir des passerelles d'éducation de base, intéressantes et de qualité pour leurs étudiants dans les meilleures universités canadiennes, nous voulons mettre les arts libéraux de Seneca à la portée du monde.



#### Enjeu

Être admis à l'université en Amérique du Nord peut être une entreprise très frustrante et incertaine, surtout pour les étudiants internationaux. Se conformer aux exigences de base d'admission est souvent difficile, surtout pour les grandes universités, et après l'admission, les problèmes de langues, différences culturelles, charges de travail et attentes en matière de qualité sont des raisons souvent invoquées par ces étudiants pour justifier leur abandon ou leur incapacité à terminer leurs études. Établie en 1995, l'école des arts libéraux (anciennement arts généraux et sciences) du *Seneca College* à Toronto adhère aux objectifs de l'éducation en arts libéraux comme point de départ déterminant des études universitaires pour les étudiants qui, dans la plupart des cas, ne satisfont pas aux exigences de base d'admission à l'université. Au moyen d'ententes d'articulation avec la University of Toronto, l'université York et la Trent University, nous donnons aux étudiants la possibilité de devenir des étudiants doubles au collège et à l'université, et d'obtenir un diplôme collégial et un diplôme universitaire en quatre ans. Nos diplômés font suivre leurs études de programmes professionnels en droit, commerce, éducation et études supérieures.

#### Démarche/motivation

Depuis nos campus de Toronto à North York (Newnham) et le campus principal de l'université York (*Seneca @ York*), les étudiants en transfert des arts libéraux suivent un diplôme de quatre semestres communs faisant appel à notre démarche de transformation de l'apprentissage. Notre programme combine des cours basés sur les compétences en anglais, mathématiques, recherches universitaires et rédaction et expose les étudiants à un grand nombre de types de disciplines d'art libéral, notamment l'histoire, la philosophie, la littérature, la sociologie, la psychologie et les langues. Dès la fin de leur deuxième semestre, les étudiants peuvent s'inscrire à des cours de premier cycle dans leur établissement de choix et obtenir des crédits qu'ils conserveront dans leur relevé de notes de premier cycle. Considérés pendant leurs études comme des « étudiants à double citoyenneté », ils sont constamment aidés par différents types de services de conseil et soutien scolaire ou autre au collège et à l'université.

À la fin de ce programme, les étudiants sont ensuite admis à des études universitaires en ayant un niveau supérieur selon une formule de transfert des crédits. Les données que nous recueillons en suivant les résultats d'étudiants dans des inscriptions individuelles aux cours témoignent de notre réussite à produire des étudiants capables et couronnés de succès. Le taux de rétention du programme de Seneca en premier cycle au campus St. George de la University of Toronto est comparable à celui des étudiants en entrée directe : ces six dernières années, le taux des étudiants de Seneca était de 90 %, pour 91 % pour les étudiants en entrée directe.

## Reproduction

Depuis la signature de notre première entente d'articulation avec l'université York en 1997, nous avons conclu des ententes de même type et tout aussi réussies avec la *University of Toronto* (campus St. George), la *University of Toronto/Scarborough* et la *Trent University*. En hiver 2012, nous avons mis au point des articulations collège-collège permettant aux étudiants du certificat d'arts généraux et sciences d'un an de passer à un autre programme d'un an de transfert d'arts libéraux à Seneca afin de donner la même possibilité de transfert de crédit et de statut d'étudiant double que les étudiants de Seneca.

Ne nous arrêtant pas là, en partenariat avec la *School of Liberal Arts* de la *Pandit Deendayala Petroleum University (PDPU)* de Gujarat (Inde), nous avons désormais établi un programme d'institut international d'été à Seneca. Ces étudiants, dont le programme est en cours, sont exposés à une version modifiée du deuxième semestre du programme d'arts libéraux. Leurs études sont complétées par un programme complet d'activités d'acclimatation au Canada organisées par *Seneca International* (tourisme, visites d'universités et expériences d'apprentissage



extrascolaires), notamment par l'exposition à de l'instruction en littératie informationnelle avec notre département de bibliothéconomie et sciences de l'information. La *School of Liberal Arts* de l'université indienne, qui propose un programme général d'instruction en arts libéraux, est le type d'établissement que nous recherchons présentement comme partenaire privilégié. Grâce à des dispositions de programme coordonnées, nous proposerions un modèle de passerelle semblable à ce qui est déjà en place avec Sir Sandford Fleming, où les étudiants passeraient d'études de première ou deuxième année à leur établissement d'origine à une autre année d'études en arts libéraux à Seneca afin d'obtenir un diplôme collégial et d'être admis à l'université au Canada.<sup>45</sup>

45. Pour en savoir plus, consultez le site Internet du programme (en anglais seulement) : <http://www.senecacollege.ca/fulltime/LAT.html>



## Passerelles aux études à l'étranger pour les Canadiens

La partie qui suit présente trois programmes qui ont mis en place des stratégies visant à promouvoir activement la participation de leurs étudiants à des expériences pédagogiques à l'étranger.

### Étude de cas

## Programme d'ambassadeur des études à l'étranger : mobilisation des étudiants pour accroître la participation aux études à l'étranger



Étude proposée par Evangelia Lian Dumouchel, directrice, développement scolaire international, TRU et Karie Russell, gestionnaire par intérim, études à l'étranger, TRU

### Contexte et enjeu

Dans le cadre de sa stratégie d'internationalisation, la Thompson Rivers University (TRU) a placé l'accroissement du nombre de possibilités et des moyens pour les étudiants de faire des études à l'étranger parmi ses priorités. Malheureusement, comme c'est le cas pour beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur au Canada, les taux de participation des étudiants à ces possibilités restent depuis longtemps faibles malgré des interventions régulières.

Les premières initiatives de la TRU visant à accroître la participation aux études à l'étranger consistaient à conclure des partenariats bilatéraux entre établissements et à adhérer au réseau ISEP,<sup>46</sup> à donner des incitatifs financiers, à offrir un soutien à la planification de programmes scolaires, à lancer des communications de marketing interne et à donner de l'aide avant le départ.

### Concertations et revue de la littérature

En 2011, l'équipe de développement scolaire international de la TRU a lancé une revue complète de la littérature sur les études à l'étranger et les pratiques dans l'enseignement supérieur suivie de concertations officielles des intervenants à l'université. Les conclusions avalisaient la plupart des initiatives et programmes lancés par le passé. Ces recherches trouvaient aussi des études portant sur l'influence des autres étudiants sur la décision de faire des études à l'étranger.<sup>47</sup> Ces conclusions ont été la source d'inspiration nécessaire



### Témoignage

**Ambassadrice des études à l'étranger pour la TRU, 2011-2012 : Aiden MacIntyre**

**Destination d'accueil d'études à l'étranger : Southern Cross University, Australie**

« L'occasion de faire des études à l'étranger a eu des répercussions positives sur ma vie scolaire et personnelle... j'ai investi beaucoup de temps à me préparer au départ, ce qui m'a permis de faire une véritable introspection. Après mon séjour, je me suis rendu compte que j'avais surmonté beaucoup des peurs que j'avais au début. »

pour mettre au point un programme faisant usage de la valeur des étudiants de retour d'études à l'étranger à l'université comme « modèles » pour accroître la participation aux études à l'étranger.

46. ISEP = International Student Exchange Program. Pour en savoir plus (en anglais seulement) : <http://www.isep.org>

47. Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B. et Pascarella, E. T. (2009). Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50(2), 119-143. En anglais seulement  
Spiering, K. et Erickson, S. (2006). Study abroad as innovation: Applying the diffusion model to international education. *International Education Journal*, 7(3), 314-322. En anglais seulement  
Twombly, S. B., Salisbury, M. H., Tumanut, S. D. et Klute, P. (2012). Study Abroad in a New Global Century: Renewing the Promise, Refining the Purpose. ASHE Higher Education Report (Vol. 38, No. 4). Jossey-Bass. En anglais seulement  
Living and learning – Exchange Studies Abroad. Center for International Mobility (CIMO), Swedish Council for Higher Education, and Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education (SIU) 2013. En anglais seulement



## Le programme d'ambassadeur des études à l'étranger

Le programme d'ambassadeur des études à l'étranger de l'université a été lancé en 2011 comme pilote et lancé officiellement en 2012 pour une promotion de 23 étudiants. Les étudiants candidats étaient recrutés par le bureau des aides financières et des bourses. Des bourses ont été octroyées par concours aux étudiants qui revenaient d'une expérience d'études à l'étranger approuvée par la TRU. Les ambassadeurs avaient pour mandat de représenter le programme des études à l'étranger et d'aider le personnel des études à l'étranger de la TRU à promouvoir leur valeur auprès du campus et de la collectivité.

Les ambassadeurs ont commencé leur nouvelle aventure par un programme de formation intensive de deux jours. Les étudiants ont découvert la mission et les objectifs du programme, le soutien d'égal à égal, le plan de promotion pour les études à l'étranger, les réseaux sociaux et blogues, leurs responsabilités d'ambassadeurs, l'art de parler en public, comment mener des visites de classes et interagir avec la communauté universitaire, les outils de TI, les activités d'internationalisation à la TRU et les activités encourageant l'esprit d'équipe et le sens de la direction.

Responsabilités des ambassadeurs :

- Promouvoir les études à l'étranger par des activités de sensibilisation (visites de classes, séances de renseignement, aide d'égal à égal...)
- Travailler avec le personnel des études à l'étranger pour créer du matériel promotionnel
- Donner des renseignements sur les études à l'étranger aux étudiants intéressés et autres à des stands d'information au campus, au cours de visites de classe, etc., et leur donner de l'orientation.
- Prévoir des activités d'études à l'étranger et y participer
- Faire un projet qui soit bénéfique au programme des études à l'étranger « en échange de l'expérience reçue »
- Faire partie d'un sous-groupe d'ambassadeurs ayant des responsabilités précises (planification d'activités, promotion des études à l'étranger, présentations, tâches administratives, etc.)

### Témoignage

**Ambassadrice des études à l'étranger pour la TRU, 2013 :** Bhreagh Farquharson

**Destination d'accueil :** *University of Central Lancashire, Angleterre*

« Mon année d'études à l'étranger à la *University of Central Lancashire* (UCLan), à Preston, en Angleterre, était bien plus qu'une simple année à l'université. Les personnes que j'ai rencontrées, les villes où je suis allée et les cultures que j'ai rencontrées ont laissé une marque indélébile sur la personne que je suis aujourd'hui... et je me suis rendue compte que les différences culturelles n'empêchent pas de travailler en équipe ou de se faire des amis, elles les rendent même plus intéressantes. »

- Servir de point de contact pour les étudiants en échange arrivant au Canada

La deuxième année a produit des résultats importants :

- Production d'une vidéo contenant des témoignages d'étudiants
- Création et prestation de séances d'aide aux études à l'étranger pour les étudiants
- Refonte du site Internet sur les études à l'étranger et FAQ sur le programme
- Nouveau programme de bourses pour les études à l'étranger
- Production de documents à passer aux générations suivantes (guides pratiques pour les ambassadeurs de demain)

Les indicateurs clés commencent à mettre en évidence les répercussions du programme de cette année :

- + 15 % du nombre de candidatures d'étudiants en partance
- + 25 % du nombre de demandes de la part d'étudiants

### Examen du programme de 2013 et perspectives du programme

Le programme d'ambassadeur des études à l'étranger a incorporé des mécanismes de surveillance et d'amélioration systématiques. Nous demandons aux ambassadeurs de nous donner leurs commentaires deux fois pendant leur session : une fois après la séance de formation et la deuxième fois pendant les dernières semaines du programme. Étant donné les commentaires reçus des ambassadeurs de 2012-2013 et les résultats et indicateurs qui en ont découlé, le programme de 2013-2014 réduira la taille de la promotion (de 23 à 12) et incorporera un système bien présent de mentorat par des anciens ambassadeurs. Le programme a gagné assez d'attention auprès de la communauté de l'université et est en train de placer la barre pour d'autres programmes extrascolaires de la TRU.<sup>48</sup>



48. Pour en savoir plus, consultez le site du programme (en anglais seulement) : <http://www.truworld.ca/exchange/studyabroad.html>

### Programme Global Experience Opportunities (GEO) – Centennial College

CENTENNIAL  
COLLEGE  
IN  
TENS



Étude présentée par Virginia Macchiavello, directrice, éducation internationale, Centennial College

Le programme d'expérience mondiale (Global Experience Program) au Centennial College a commencé en 2011 et a été lancé officiellement en 2012 avec pour objectif de continuer le développement du programme dans les années qui suivent. Ce programme a été créé pour mettre à notre portée les objectifs d'internationalisation du collège incarnés dans les principes de citoyenneté du monde, de justice sociale et d'équité.

Tout d'abord, il a fallu surmonter plusieurs grands obstacles empêchant les étudiants du Canada à aller à l'étranger dans le cadre de leurs études, notamment le manque d'aide financière, les problèmes de langue, le manque de souplesse des programmes et le manque d'information sur les avantages de ce type d'études. Ensuite, le programme GEO apportait la solution au problème de fond auquel faisaient face les établissements d'enseignement : assurer la qualité et l'utilité de l'instruction qu'ils procurent. À mesure que l'importance de la mondialisation des résultats d'apprentissage prend de l'ampleur, il devient de plus en plus évident que l'éducation nationale seule ne peut pas souvent donner aux étudiants toutes les compétences désormais recherchées par les employeurs, comme les compétences interculturelles, les langues étrangères, la souplesse, l'autonomie et la résolution de problèmes, entre autres. Ce que les étudiants apprennent, pas seulement chez eux, mais aussi à l'étranger, est donc en train de prendre de l'importance, et le collège s'efforce de suivre la rapidité de l'évolution des réalités sociales et économiques pour préparer ses étudiants à devenir des citoyens du monde.

Parmi les principaux éléments du programme GEO de Centennial, citons la diversité des possibilités d'apprentissage international à disposition de ses étudiants, qui fait miroir à la diversité des intérêts et objectifs scolaires des étudiants ainsi que des exigences du marché du travail. Chaque possibilité mondiale (études à l'étranger, apprentissage de service, langue et culture ou partenariats internationaux) répond à la question d'intégrer apprentissage local et apprentissage mondial. La communication interculturelle des expériences de travail en milieu international, l'apprentissage d'une nouvelle langue à une école internationale d'été et l'adoption

d'une perspective mondiale au moment de travailler sur un projet de développement communautaire sont des exemples d'expérience d'apprentissage utiles pour tous les étudiants qui correspondent à leur objectif.

Le programme permet aussi de faire en sorte que les résultats d'apprentissage des diplômés correspondent à la diversité des compétences nécessaires en contexte professionnel et autre. Les étudiants qui participent à l'un des programmes mondiaux font preuve d'un meilleur sens de la direction, d'une plus grande confiance en eux, d'indépendance, de compétences avancées de résolution de problèmes, d'une meilleure compréhension culturelle, d'une plus grande souplesse et d'une plus grande adaptabilité. Avec d'autres compétences générales (empathie culturelle, stratégies d'adaptation, conscience de soi, plus grand sens de responsabilité sociale), ces compétences forment l'élément central des nouvelles compétences de base dont les diplômés ont besoin pour réussir dans le milieu mondialisé d'aujourd'hui.

Le fait que les étudiants ne connaissent pas assez l'existence des programmes internationaux à leur disposition a mené à la création de la marque GEO, sous laquelle toutes les expériences mondiales sont maintenant créées et promues auprès des étudiants. L'établissement d'un bureau spécialisé chargé de la création et de la prestation des programmes mondiaux sous une seule marque a aussi été important dans la réussite du lancement de cette initiative.

Depuis le lancement du programme en 2012, le nombre de collégiens de Centennial à l'étranger est passé de 43 en 2011-2012 à près de 150 en 2012-2013, et d'après nos calculs, 300 étudiants iront à l'étranger cette année. Des partenariats durables ont été établis avec plusieurs organismes pour trouver des stages à l'étranger aux collégiens. Ainsi, davantage d'étudiants décident de faire leur stage de coop ou sur le terrain de leur programme à l'étranger. Les collégiens ont ainsi



Le programme GEO — Panama

pu faire des stages à l'International Institute of Educational Planning (IIEP) de l'UNESCO, à Paris, France, programme de gestion de projets), à Beijing Century Wall Culture & Arts LTD, à Beijing, Chine (programme de voyage et patrimoine culturel), à Wildlife and Ecological Investments, au Cap, Afrique du Sud (programme de technologies de protection de l'environnement). Dans le cadre de l'expérience d'études à l'étranger au Danemark, un étudiant de génie mécanique a eu l'occasion de travailler à la construction de l'un des plus grands navires de charge. Des programmes courts de culture et de langues ont été lancés à l'été 2013 et 45 étudiants en profiteront : ils iront en Espagne, au Mexique, en Finlande et en Corée du Sud pour apprendre la langue et faire l'expérience de ces cultures.

Enfin, la possibilité d'obtenir une aide financière a été un autre facteur essentiel de la réussite de l'initiative. Une part des recettes générées par l'activité internationale en plus d'un programme de collecte de fonds pour une bourse ont augmenté la dotation et les comptes de bourses qui financent l'initiative. Ce modèle de financement assure la croissance et la durabilité du programme GEO.<sup>49</sup>



Le programme GEO — Ghana

## Étude de cas

### Créer des passerelles stratégiques entre établissements pour les études à l'étranger

**DOUGLAS**

**DOUGLAS COLLEGE**

Étude présentée par Betty Mitchell, gestionnaire, contrats et projets internationaux, Douglas College International

En 2010, le plan stratégique du Douglas College, *Pathways to Success 2010-2015*,<sup>50</sup> nommait l'internationalisation comme objectif stratégique de l'établissement. L'une des stratégies au cœur de l'initiative était d'accroître la mobilité des étudiants en « faisant en sorte que les étudiants puissent accéder ou participer à des études à l'étranger au moins une fois dans le cadre de leur titre ou en supplément ».<sup>51</sup> C'est pourquoi Douglas College International a créé des plans visant à augmenter le nombre d'activités internationales.

Avant 2006, le collège envoyait environ 20-25 étudiants à l'étranger chaque année. Les activités étaient décentralisées et la plupart d'entre elles faisaient participer de petits groupes ou des personnes seules. Cette situation a changé en 2008 : les

activités se sont centralisées au *Douglas College International*. Une centaine d'étudiants font actuellement leurs études à l'étranger chaque année. Ce chiffre comprend 2-3 écoles sur le terrain menées par des enseignants (Pays de Galles, Écosse, Belize, Suisse et Chine), des échanges (Japon, Australie, Corée, Suisse, Pays de Galles, Chine et Mexique), et un stage en hospitalité en Thaïlande. Les étudiants peuvent faire un stage (Ouganda, Pays de Galles, Suède, Nouvelle-Zélande), s'inscrire comme étudiant d'été en visite à la *University of California Berkeley*, participer à un programme de travail/études à la *University of California Riverside* et Disney Corp., ou encore faire l'expérience de l'apprentissage de service en Zambie. Le collège aide aussi les étudiants à terminer leur diplôme à l'étranger au Pays de Galles, en Australie et aux États-Unis.

Le collège encourage les études à l'étranger avec des bourses, des renseignements dans les documents de recrutement et la mise en correspondance des activités aux programmes des étudiants. Anoop Virk est un excellent exemple de la réussite des études à l'étranger : elle a réussi à intégrer ses études à l'étranger à son développement personnel et à son perfectionnement professionnel.

Cependant, à mesure que le nombre d'activités augmente, la complexité de la gestion de ces activités augmente aussi, entre les différences d'admission, d'inscription, de soutien et service

49. Pour en savoir plus, consultez les sites Internet suivants (en anglais seulement) : <http://www.centennialcollege.ca/international/GEO> et <http://www.centennialcollege.ca/AboutCentennial/sle>

50. [http://www.douglas.bc.ca/\\_shared/assets/Douglas\\_College\\_Strategic\\_Plan\\_2010-201564990.pdf](http://www.douglas.bc.ca/_shared/assets/Douglas_College_Strategic_Plan_2010-201564990.pdf)

51. <http://www.douglife.ca/zambia-blog-2012/?author=10>



local, de transfert de crédit et de politiques de paiement. La décision a été prise d'adopter une démarche stratégique en construisant des passerelles avec certains établissements qui pouvaient prendre en charge plusieurs types d'activités.

La relation stratégique la plus forte que le collège a eue est avec la *University of Wales, Trinity St. David*. À commencer par une école sur le terrain du collège à l'université en 2009, la relation est devenue une école annuelle sur le terrain de l'université au collège, de la recherche commune par les enseignants, un échange d'étudiants et un stage en éducation de la petite enfance. Les collégiens peuvent aussi faire leur baccalauréat ou maîtrise à l'université. Les collégiens qui ont un diplôme d'associé en arts du spectacle peuvent obtenir leur bac avec une année de plus à l'université. Une entente avec l'université sera bientôt signée pour permettre aux collégiens de faire leur diplôme d'enseignement supérieur en éducation physique pour avoir un niveau supérieur pour leur maîtrise en éducation physique à l'université. Des pourparlers sont également en cours sur des programmes communs.

Chaque année, de 16 à 18 collégiens participent à l'école sur le terrain, 2 ou 3 sont en stage, 1 est en échange, et 2 ou 3 sont en train de terminer leur programme menant à un diplôme.

Notre relation avec la *Bern University of Applied Sciences (BUAS)* a commencé en 2010 par un échange d'étudiants en sciences du sport, plus tard, un échange en études commerciales s'est ajouté, et notre relation a évolué pour maintenant comprendre une école sur le terrain pour les collégiens à cette université et un projet de développement de laboratoire de sport. Le laboratoire de sport du collège est en train d'actualiser son programme avec l'université, dont le laboratoire de sport entraîne les athlètes olympiques suisses. En 2013, 12 collégiens ont participé à l'école sur le terrain et 4 étudiants ont pris part à l'échange.



École sur le terrain du Pays de Galles



Stage en Ouganda

Les relations stratégiques possibles comprennent l'Ouganda (*Ugandan Community Library, Masaka Regional Hospital*) avec un stage annuel de 12 étudiants plus un programme de stage pour 15 personnes de 6 mois en 2010-2011; le *Shanghai Institute of Foreign Trade*, avec un programme de diplôme commun en commerce et un échange d'étudiants, et un programme d'études en hospitalité/stage rémunéré et articulation en techniques de l'ingénieur avec la *University of California Riverside*.

Une démarche stratégique vis-à-vis de la mobilité étudiante implique que le collège signe des protocoles d'entente seulement là où une relation poussée est possible. Le fait de privilégier la qualité à la quantité a réduit le nombre de protocoles d'entente, qui s'agrandissent à mesure que des activités sont ajoutées. Ainsi, les enseignants connaissent mieux les grandes relations entre établissements du collège. Cela aide les étudiants puisque les problématiques des études à l'étranger, comme les articulations et le transfert de crédit, sont facilitées, les enseignants connaissant mieux le partenaire et ses programmes. À mesure que le partenariat se développe, on observe aussi une tendance où les enseignants forment des relations professionnelles qui entraînent davantage d'activités. C'est ce qui se passe, par exemple, avec l'université du Pays de Galles.

Cette démarche stratégique crée aussi des économies administratives. *Douglas College International* se débrouille mieux avec un petit ensemble de politiques entre établissements et dates limites, ce qui améliore son niveau de service auprès de ses collégiens. L'objectif est d'avoir 12-15 excellentes relations pour prendre en charge environ 300-350 collégiens.<sup>52</sup>

52. Pour en savoir plus, consultez le site Internet du programme (en anglais seulement) : <http://www.douglas.bc.ca/ways-to-study/study-abroad.html>

## Tendances récentes en éducation transnationale

Le chapitre de cette année sur l'éducation transnationale reprend le thème précédent de la prestation novatrice d'éducation suivant deux démarches tout aussi importantes l'une que l'autre : les campus à l'étranger dans le cadre de partenariats public-privé (PPP) et la montée en puissance des cours en ligne ouvert et massif comme méthodes démocratiques d'ouverture de l'accès à de l'instruction de qualité. Ces deux démarches soulignent la croissance des possibilités pour les établissements canadiens d'enseignement supérieur et exploitent les avantages du Canada sur sa concurrence, le pays inventant des technologies pour la gestion de l'éducation et des établissements dans les régions rurales et éloignées.

La première partie de ce chapitre définira les partenariats public-privé et en décrira les principaux éléments à l'aide de deux exemples où ces partenariats dans le secteur de l'éducation ont reçu une attention considérable de la part des établissements d'enseignement supérieur canadiens. Cette partie résume aussi les leçons et les meilleures pratiques qu'ont tirées plusieurs établissements d'enseignement supérieur du Canada ayant participé à ces acquisitions.

La deuxième partie de ce chapitre se penche sur les répercussions éventuelles des cours en ligne ouvert et massif sur le secteur de l'enseignement supérieur au Canada et ailleurs dans le monde. Elle décrit les grands acteurs et les aspects financiers, pratiques et déontologiques en jeu, discute des difficultés pour l'éducation internationale et donne deux exemples de modèles novateurs de ce type de cours.

### Campus à l'étranger employant des partenariats public-privé

Le partenariat public-privé (PPP) dans le secteur de l'éducation est un phénomène relativement jeune et n'est donc pas entièrement compris malgré sa popularité auprès des pouvoirs publics comme mécanisme visant à ouvrir l'accès à l'éducation pour de grands segments de la population (IFC, 2007). La montée en puissance des PPP dans le secteur de l'éducation est liée à une nouvelle réalité financière mondiale qui impose des restrictions budgétaires et nécessite une certaine créativité dans la prestation de services (Robertson & Verger, 2012). Cette nouvelle réalité n'affecte pas seulement les pays en voie de développement et comprend des exemples canadiens bien connus comme le projet pilote de consolidation en PPP en Alberta qui donnera lieu à la conception et à la création de 18 nouvelles écoles à Calgary et Edmonton à l'aide d'une solution de PPP *made in Alberta* (ASAP, 2010).

Il convient de remarquer que de nombreuses ententes régissant les PPP actifs au Canada sont encore en vigueur, une analyse approfondie de leur rentabilité et de leurs résultats n'est donc pas encore possible. Plusieurs organismes, citons notamment le Centre canadien de politiques alternatives, le Syndicat canadien de la fonction publique, le Conference Board du Canada, PPP Canada et le Conseil canadien pour les partenariats public-privé, ont publié des rapports et des conclusions provisoires sur les projets de PPP au Canada (pour en savoir plus, consultez chaque organisme pour obtenir une analyse plus complète des PPP au Canada).

Les travaux de recherche présentés ici commencent par des études entreprises par ces organismes et se poursuivent par plusieurs autres rapports de la Banque mondiale et de *International Finance Corporation*, deux entités qui s'impliquent activement dans les PPP dans le secteur de l'éducation. Les travaux de recherche mentionnés couvrent les 24 derniers mois (de 2011 à 2013) et portent sur la création de campus à l'étranger dans les cas où des établissements canadiens ont exprimé leur intérêt.

Ces travaux de recherche suivent plusieurs PPP de ce type dans des pays essayant d'améliorer la qualité de leur enseignement supérieur et d'en ouvrir l'accès. Ces pays atteignent leurs objectifs de perfectionnement des ressources humaines au moyen de partenariats avec des collèges et universités de renommée mondiale pour assurer leurs programmes et gérer leurs établissements.

De ces travaux, deux méritent une discussion plus poussée : le programme d'amélioration de l'éducation des sciences, technologies, génie et mathématiques du gouvernement de Géorgie, qui a utilisé un PPP pour faciliter les partenariats entre des établissements existants d'enseignement secondaire de Géorgie et des établissements internationaux, principalement des États-Unis, et la *Vocational Training Corporation* du programme des collèges d'excellence d'Arabie saoudite, qui a utilisé un PPP pour inciter les fournisseurs internationaux à exploiter 11 nouvelles installations en Arabie saoudite.

Dans ces deux cas, les établissements canadiens d'enseignement supérieur ont exprimé un intérêt considérable envers leur participation à ces projets à titre de principal établissement ou dans un rôle de soutien comme partenaires dans la prestation de programmes. Les travaux de recherche comprennent des données non scientifiques de représentants d'établissements d'enseignement supérieur canadiens ainsi que du BCEI, ces deux parties participant directement à l'élaboration de propositions pour les PPP dans le secteur de l'éducation.





## Les PPP, qu'est-ce que c'est?

Il n'existe pas de définition commune des PPP, cependant, plusieurs traits sont communs à toutes les définitions existantes, comme la participation durable du secteur privé, le partage des risques, la rémunération au rendement et la participation financière du secteur privé au projet. Les grandes différences entre les acquisitions traditionnelles et les PPP résident dans le rôle du secteur privé et aussi dans l'utilisation de la rémunération au rendement comme outil de gestion contractuelle (Iacobacci, 2010). Dans les PPP, l'exploitant privé ne se contente pas de gérer la livraison de l'actif, il est aussi responsable auprès de son partenaire public de la gestion du projet et de la réussite de l'exploitation de l'actif (PPP Canada, 2013). Voici une synthèse de plusieurs définitions couramment citées :

Les PPP sont une entente de moyenne ou longue durée entre une entité de la fonction publique (ordre fédéral, provincial ou municipal) et un acteur du secteur privé où une partie des services ou travaux relevant typiquement de la fonction publique sont assurés par une entité du secteur privé au moyen d'une répartition bien définie de ressources, récompenses et risques.

## Éléments essentiels des PPP

- **Participation du secteur privé** : Prestation de services à forfait des PPP ainsi qu'un investissement initial dans le cadre d'une entente unique de longue durée. Dans un PPP type, les résultats à long terme de l'actif relèvent de l'entité privée. Dans un processus traditionnel d'acquisition, l'entité privée est absoute de toute responsabilité envers les résultats à long terme après la période initiale de garantie (PPP Canada, 2013).
- **Affectation des risques** : On dit que les PPP répartissent mieux les risques entre les partenaires publics et privés selon des procédés rigoureux d'évaluation pendant la phase de planification. Les PPP forcent de plus les entités publiques à entreprendre des analyses générales et continues des risques afin d'informer le processus de prise de décision (PPP Canada, 2013).
- **Sous-traitance basée sur les résultats** : Les PPP tentent d'améliorer la rentabilité de la prestation de services généralement assurés par les pouvoirs publics. Les entités privées assureront ces services en fonction des exigences du partenaire public. Les PPP comprennent généralement des plans de rémunération basée sur les résultats pour inciter les exploitants privés à atteindre voire dépasser les indicateurs de rendement clés (Iacobacci, 2010).

## Types de modèle de PPP

Les PPP peuvent revêtir plusieurs formes en fonction des services et/ou biens publics recherchés. La liste suivante comprend les applications les plus courantes de PPP (PPP Canada, 2013; Iacobacci, 2013; Gill & Dimick, 2013).

- **Financement seul** : L'exploitant privé financera un projet avec ses propres ressources ou peut incorporer différents mécanismes de financement, notamment la location de longue durée ou l'émission d'obligations. L'exploitant privé

n'a aucune participation au projet excepté la partie financière.

- **Construction-financement** : L'exploitant privé construira l'actif et financera le coût en capital durant la période de construction seulement.
- **Construction-possession-exploitation** : L'exploitant privé financera et mettra en chantier les installations puis les exploitera à perpétuité.
- **PPP concessionnaire** : L'exploitant privé concevra et mettra en chantier les installations et les exploitera pendant une période définie après laquelle la propriété des installations retournera au partenaire public.
- **Conception-construction** : L'exploitant privé concevra et construira l'infrastructure nécessaire pour satisfaire aux spécifications publiques à un tarif forfaitaire.
- **Conception-construction-financement-entretien** : L'exploitant privé s'occupera de la conception, mènera la mise en chantier, financera l'actif puis fournira des services d'entretien dans les limites d'un accord-cadre de longue durée.
- **Conception-construction-financement-entretien-exploitation** : L'exploitant privé concevra, construira, financera et entretiendra l'actif et assurera des services de gestion des installations comme pour le modèle précédent. Le partenaire privé exploitera aussi l'actif dans les limites d'un accord-cadre de longue durée.
- **Contrat d'exploitation et d'entretien** : Le partenaire privé exploitera l'actif public pendant une durée déterminée et selon des modalités précises. La propriété de l'actif est détenue à perpétuité par le partenaire public. L'expérience récente du BCEI des PPP dans le secteur de l'éducation a principalement concerné ce type de modèle, et nous en parlerons plus avant dans les prochaines pages.

## PPP – Avantages

- **Partage des risques** : Les PPP ont besoin d'exploitants privés pour concevoir des solutions rentables qui répondent aux besoins de la fonction publique et sont financièrement viables sur une longue période. Les PPP donnent aux pouvoirs publics l'occasion de choisir les exploitants privés qui peuvent réduire les dépenses à long terme tout en assumant et gérant une série de risques prénégociés du projet de façon économiquement prudente (PPP Canada, 2013).
- **Accessibilité des tarifs** : Les PPP étalent plus également les mises de fond et coûts d'exploitation pour les partenaires publics pendant la durée de vie de l'actif, contrairement au processus traditionnel d'acquisition qui peut demander aux pouvoirs publics de financer les dépenses de capital et d'exploitation dès le départ. Si les pouvoirs publics ont des restrictions financières, les PPP leur permettent de répondre aux besoins publics à court terme (Banque mondiale, 2007).
- **Expertise** : Les PPP mettent à profit l'expertise d'un grand nombre de disciplines différentes. Cela est particulièrement le cas pour les grands projets complexes qui ont besoin de consortiums pouvant rassembler la combinaison optimale de compétences, expertise et expérience. Certes, l'acquisition



traditionnelle peut obtenir des résultats semblables, mais l'élément de partage des risques qui s'ajoute peut inciter les partenaires à obtenir de meilleurs résultats en choisissant les experts du projet.

## PPP – Inconvénients

- **Complexité** : Les contrats de PPP ajoutent plusieurs couches de gestion et de complexité juridique et financière aux transactions. Pendant la durée de vie d'un PPP, tous les partenaires doivent entreprendre des évaluations continues, des analyses de diligence raisonnable et d'autres activités de gestion et de surveillance pour faire en sorte que le projet reste sur la bonne voie et puisse obtenir les résultats souhaités. D'aucuns avancent que la fonction publique est mal équipée pour s'occuper de ces points parce qu'elle manque de l'expertise interne spécialisée nécessaire pour gérer efficacement les PPP.
- **Coûts de transaction** : Les PPP impliquent généralement des coûts de transaction plus élevés que l'acquisition traditionnelle pour plusieurs raisons, notamment les coûts de transfert des risques, la longueur des périodes d'engagement et les particularités des structures de propriété et modèles de financement (SCFP, 2012). D'aucuns disent que des coûts élevés de transaction entraînent des gains d'efficacité dans le cycle de vie du projet et peuvent être atténués par un système solide de gestion des risques (PPP Canada, 2013). Autres facteurs entraînant l'augmentation des coûts de transaction : les services continus de conseil assumés par toutes les parties (investisseurs, prêteurs, exploitants du secteur privé et entités publiques du PPP) et les analyses séparées de diligence raisonnable entreprises par plusieurs parties prenantes. Le processus d'acquisition d'un PPP (appel d'offres et soumission, sous-traitance et surveillance du projet) nécessite beaucoup plus de ressources que le processus traditionnel et contribue à l'augmentation des coûts de transaction.
- **Périodes d'engagement** : Les PPP sont conçus comme des projets d'investissement à long terme qui facilitent la participation publique et créent des possibilités d'économies pendant une longue période d'exécution. Si les entités publiques ne peuvent pas engager beaucoup de ressources financières initiales, le PPP permet d'amortir ces coûts sur une plus longue durée. Cependant, nos travaux de recherche indiquent que de nombreux PPP en cours trouvent leur origine auprès de politiques au pouvoir influençant la formation de projets et l'obtention de l'adhésion de parties prenantes, mais ne pouvant pas mener le projet à bien jusqu'à sa fin. Si ces politiques cessent leurs fonctions, les PPP établis pendant leur mandat risquent de perdre leur appui politique et public, ce qui place les projets en position précaire (SCFP, 2012).
- **Coûts imprévus** : On appelle communément les PPP des « contrats incomplets » puisqu'ils ne peuvent pas tenir compte de toutes les éventualités du cycle de vie du projet. À mesure que le projet est exécuté et que de nouveaux problèmes sont identifiés, il se peut que le partenaire public doive affecter de lourdes ressources pour faire en sorte que le projet se poursuive et que le contrat reste valide. Cela peut mettre la pression sur les partenariats et affecter la capacité du partenaire privé à exécuter ses devoirs contractuels et à atteindre les résultats convenus (Sangar & Crawley, 2009).

## Applications récentes dans le secteur de l'éducation : Arabie saoudite et Géorgie

### Technical Vocational Training Corporation, Royaume d'Arabie saoudite – programme des collèges d'excellence

Description du projet : Le Royaume d'Arabie saoudite a amorcé l'une des mises à niveau les plus grandes du monde en éducation et formation technique, faisant passer la capacité et la qualité de son système en la matière de 110 000 étudiants à plus de 400 000 étudiants d'ici à 2014. La société Colleges of Excellence (COE) a été nommée par le Royaume comme autorité nationale en ce qui concerne la formation appliquée dans le Royaume et dirige ce projet. Cette société collabore avec des fournisseurs internationaux de formation réputés d'Asie, d'Europe et d'Amérique du Nord pour concrétiser sa vision.

La première vague de collèges COE a été mise en appel d'offres à l'hiver 2013 et 5 fournisseurs ont été choisis pour exploiter et gérer les 11 premiers campus. Le collège Algonquin d'Ottawa (Ontario) faisait partie des sélectionnés et exploite en ce moment un campus PPP à l'étranger dans la ville économique de Jazan, située au sud du Royaume. Sur la base d'un effectif complet, il espère que le campus de Jazan apportera des recettes annuelles de plus de 25 millions de dollars qui seront réinvesties dans des services et une infrastructure de collège en Arabie saoudite et au Canada.

COE a récemment mis en appel d'offres la deuxième vague de collèges PPP qui ajoutera 26 collèges autonomes structurés en 11 groupes au Royaume. Comme pour la première vague, ces collèges seront gérés par des fournisseurs internationaux et réglementés par la société Colleges of Excellence (COE).

**Modèle de PPP** : COE a employé le modèle exploitation et entretien de PPP où la société a donné aux sélectionnés de nouvelles installations et le financement des frais de scolarité d'un nombre minimum de collégiens. Ce modèle de financement combine le financement de base au paiement de l'établissement au rendement. Les collèges sélectionnés doivent entretenir les installations, gérer les étudiants, les comptes et l'administration et concevoir et assurer les programmes.



## Enseignement supérieur en sciences, technologie, génie et mathématiques en Géorgie

**Description du projet :** Le gouvernement de Géorgie investit lourdement en sciences, technologie, génie et mathématiques, en enseignement et formation technique/professionnel et dans l'enseignement supérieur dans le cadre d'un accord de subvention récemment conclu sur cinq ans de 395 millions de dollars avec Millennium Challenge Corporation (MCC). L'objectif de cet accord est d'améliorer l'infrastructure physique du pays et de stimuler la croissance des petites et moyennes entreprises dans les secteurs du développement agricole et rural.

Avec l'accord de subvention de MCC, le gouvernement de Géorgie investit dans l'éducation générale, notamment dans l'amélioration des écoles rurales et la formation des enseignants, dans les programmes d'enseignement et formation technique/professionnel et établissements, et dans la prestation de programmes en anglais de qualité de niveau baccalauréat ou d'autres programmes universitaires. On espère que l'investissement du gouvernement de Géorgie obtiendra les résultats suivants :

- Amélioration qualitative de la qualité du capital humain aux niveaux secondaire et supérieur. Plus particulièrement, amélioration de la main-d'œuvre de Géorgie dans des domaines prioritaires liés aux sciences, à la technologie, au génie et aux mathématiques en réponse aux besoins du secteur privé.
- Approvisionnement constant en techniciens et professionnels de qualité pour les entreprises présentes en Géorgie afin de stimuler la productivité et la croissance des entreprises.
- Augmentation du nombre de possibilités d'emploi et des salaires pour les Géorgiens possédant des compétences dictées par le marché.
- Renforcement de la croissance économique et réduction de la pauvreté du pays.

**Modèle de PPP :** L'Administration apporte le terrain ainsi que l'espace administratif et de classe, et le fournisseur international est chargé de l'entretien général des installations. L'Administration fournira également environ 20 millions de dollars américains de bourses qui seront gérées par le fournisseur international à sa discrétion. Le financement du projet se divise en deux volets :

- **le volet 1** appuie l'amélioration de la formation et de l'enseignement technique et professionnel avec des investissements d'environ 10 à 15 millions de dollars américains dans les installations, l'équipement, les bourses et l'élaboration des programmes;
- **le volet 2** appuie le développement de l'enseignement supérieur avec environ 25 à 30 millions de dollars américains pour les installations, l'équipement, les bourses et l'élaboration de programmes.

**Durabilité :** Le financement se limite à une durée de cinq ans avec durabilité à long terme financée par les frais de scolarité et autres sources de revenus comme la formation et les projets sous contrat. Les soumissionnaires intéressés doivent parvenir à la durabilité en établissant une présence indépendante en Géorgie ou en concluant un partenariat avec un établissement d'enseignement supérieur en Géorgie pour assurer leurs programmes.

**Résultats :** Le processus d'octroi du contrat a été annulé juste avant la date de l'annonce officielle décidée par l'Administration. Les collèges canadiens qui avaient participé aux phases précédentes de l'acquisition se sont retirés avant la clôture en raison de craintes quant à la sous-traitance et à l'envergure du projet en raison de la modification des exigences de langues pour la prestation du projet. L'Administration a récemment remis le projet en appel d'offres et les résultats n'ont pas encore été rendus publics.

## Risques pour les établissements d'enseignement supérieur canadiens : PPP dans le secteur de l'éducation en Arabie saoudite et Géorgie

Pour les établissements canadiens, ces deux exemples procurent d'excellentes occasions de s'internationaliser, et peut-être de créer de nouvelles possibilités d'études à l'étranger pour les étudiants canadiens, d'optimiser les capacités de formation sous contrat dans de nouveaux marchés et de procurer d'autres sources de financement pour aller dans le sens de la vision stratégique de l'établissement d'origine. Cependant, les projets de cette envergure et de

cette taille ont leurs propres difficultés particulières, dont certaines sont présentées ci-dessous :

- **Envergure du projet :** En Arabie saoudite, le programme de réforme générale est ambitieux puisque le nombre ciblé de nouveaux établissements exploités par des entités étrangères assurant des programmes en 2014 est porté à une centaine. La taille de ce projet est sans précédent dans l'histoire de l'Arabie saoudite et plusieurs ministères essentiels au développement économique national subissent d'immenses modifications organisationnelles pour prendre en compte ces nouveaux établissements internationaux exploités dans le Royaume ainsi que l'afflux

de demandeurs d'emploi très qualifiés attendu dans le marché local d'Arabie saoudite. En Géorgie, les objectifs sont plus modestes en comparaison, mais la réforme présente quand même plusieurs défis étant donné les nuances de la culture politique du pays et les restants du modèle d'éducation soviétique que l'on peut voir dans les enseignants comme dans les établissements.

- **Coordination des systèmes :** Ces deux projets ont besoin de l'adhésion sans faille de ministères, d'autorités nationales, du secteur privé et du grand public. La difficulté réside dans le fait que ces organes ont une expérience limitée de l'exécution en collaboration de projets de cette envergure. Bien que l'on espère qu'une bonne dynamique en sortira, les établissements canadiens doivent se préparer à gérer le projet dans l'incertitude et à mettre au point des procédés à mesure qu'ils franchissent les étapes de la naissance aux touches finales.
- **Réussite des étudiants :** Ces deux projets d'entente PPP comprenaient des clauses qui obligeaient les fournisseurs à accepter un nombre minimum d'étudiants à financement total, indépendamment de leur mérite scolaire. Les taux de réussite, d'obtention de diplômes et d'emploi des étudiants étaient aussi liés à des plans de rémunération au rendement, ce qui présentait une difficulté pour les exploitants privés cherchant à maintenir des résultats semblables aux indicateurs de rendement clés de leurs établissements d'origine. Les étudiants dont le niveau scolaire est faible ont besoin de plus de temps pour obtenir leur diplôme ou pourraient ne pas y parvenir, ce qui peut tout à fait avoir des répercussions sur les résultats de l'établissement et donc, sur ses revenus.
- **Respect des valeurs canadiennes :** Les campus à l'étranger présentent tout un tas de difficultés concernant la réputation des établissements, notamment sur la façon dont les exploitants canadiens intègrent les valeurs canadiennes à leurs activités. L'Arabie saoudite et la Géorgie sont deux bons exemples de types de difficultés auxquelles les exploitants canadiens peuvent se heurter. Avant de dépasser les différences de conceptualisation de la liberté et de normes culturelles et sociales ainsi que des pratiques commerciales, il faut bien réfléchir à la façon dont l'établissement peut atténuer efficacement les risques et promouvoir les principes canadiens.
- **Assurance de la qualité des programmes et de l'établissement :** Les établissements qui ont participé aux deux processus ont remarqué que les dates limites de création présentaient plusieurs difficultés pouvant avoir des répercussions sur la qualité des programmes et des établissements. Les durées restreintes limitaient l'efficacité possible des établissements à attirer et déployer des enseignants canadiens de qualité, à acquérir le matériel pédagogique approprié, à gérer les nouveaux procédés personnalisés et surtout, à établir des systèmes et procédés qui reflètent les meilleures pratiques de l'établissement d'origine.

## Consensus en devenir

Plusieurs thématiques communes sont sorties des discussions du BCEI avec ses membres, thématiques que nous pensons utile de partager avec la communauté de l'éducation canadienne dans son ensemble, surtout avec les personnes qui s'intéressent à un programme d'internationalisation qui comprend la création d'un établissement à l'étranger dans leur stratégie à long terme.

- **Établissez des partenariats locaux dès le début :** Bien que les opérations essentielles et la visualisation soient dirigées par l'établissement d'origine, les partenariats avec des établissements et fournisseurs de services locaux sont essentiels à la durabilité à long terme du campus à l'étranger. La difficulté réside dans l'établissement de relations avec le « bon partenaire » dès le début du processus. Dans les exemples de la Géorgie et de l'Arabie saoudite, les leçons tirées comprennent le rassemblement de renseignements sur le terrain dès le début et l'identification d'une liste provisoire d'établissements locaux de formation (publics et privés), de sociétés de gestion de projets, de cabinets d'avocats et de comptables et d'organismes gouvernementaux connexes. Les établissements canadiens peuvent faire intervenir l'ambassade du Canada et le Service des délégués commerciaux pour les aider à choisir les partenaires possibles et à rassembler des renseignements. Les établissements d'enseignement supérieur canadiens peuvent aussi se tourner vers le BCEI, l'ACCC et l'AUC pour obtenir de l'aide supplémentaire étant donné leurs réseaux internationaux et leur expérience des projets à l'étranger.
- **N'attendez pas pour planifier :** L'établissement d'un campus à l'étranger n'est pas chose facile et nécessite une stratégie intégrée et globale de l'établissement pour mettre en relation les objectifs organisationnels au Canada et les objectifs internationaux que l'entité à l'étranger atteindra. Cependant, étant donné leur complexité, les PPP ont besoin de temps supplémentaire et de davantage de consultation interne au vu des risques financiers, opérationnels et de réputation, du plus grand groupe de parties prenantes et des répercussions que les coûts de transaction peuvent avoir sur le projet.
- **Coalitions généralisées :** Le prestige qu'apporte un campus phare à l'étranger ne doit pas supplanter les avantages que présentent les consortiums et coalitions. L'expérience du BCEI a prouvé que si un établissement cherche à créer un campus à l'étranger pour la première fois, il retire des avantages à se servir des ressources et de l'expérience d'autres établissements canadiens, du partage de ressources au transfert de connaissances, en passant par la meilleure gestion des risques.
- **Approbation du ministère :** Les établissements d'enseignement supérieur à financement public ont une difficulté supplémentaire : leur mandat est de servir le public canadien à l'aide du financement des contribuables. Les campus à l'étranger, surtout ceux qui sont établis par un mécanisme de PPP sont, généralement parlant, des





entreprises à but lucratif et les lois provinciales exigent l'approbation du ministère avant la signature du contrat. Les établissements canadiens doivent commencer le processus d'approbation dès que possible. Ce processus peut être long (de 6 semaines à 6 mois) et comprendre l'approbation officielle de l'organe de régulation du ministère de l'Éducation concerné en plus de l'approbation du ministère provenant d'autorités financières provinciales étant donné les risques et le passif éventuels associés à l'exploitation d'un établissement à l'étranger.

- **Financement du projet :** Les PPP exigent, de nature, que les partenaires assument normalement des obligations et risques financiers. La législation provinciale canadienne place des restrictions sur la façon et l'endroit où les établissements publics peuvent utiliser les fonds et étant donné que les campus à l'étranger sont exploités en dehors du Canada et desservent les citoyens du pays d'accueil, cette situation présente une difficulté évidente. Les établissements canadiens ont déjà réussi en la matière à l'aide de plusieurs démarches qui optimisent les recettes générées par les activités internationales (frais de scolarité des étudiants internationaux, projets de formation et d'aide technique sous contrat) pour financer leurs activités à l'étranger.
- **Relations de travail :** L'embauche d'employés doit aussi être prise en compte aussi tôt que possible dans le processus. Dans les exemples en Arabie saoudite et en Géorgie, le déploiement de personnel de qualité et d'expérience a été un élément essentiel du processus d'évaluation. Les établissements canadiens qui ont parlé au BCEI ont confirmé qu'ils se sont heurtés à des reports internes lorsqu'ils ont commencé à chercher du personnel possible. Les conventions collectives peuvent avoir des répercussions sur la façon dont les établissements choisissent et déploient leur personnel ainsi que dans les relations générales de travail à l'établissement d'origine. Des concertations avec plusieurs soumissionnaires ont confirmé que le fait de faire intervenir des représentants syndicaux dès le début du processus pour obtenir leur adhésion et apaiser leurs craintes non fondées a permis à ces établissements d'être plus insistants dans leur recherche de possibilités de création de campus à l'étranger.

Les PPP peuvent présenter d'excellentes occasions de s'internationaliser, mais étant donné la complexité et le passif en jeu, ces possibilités doivent être étudiées minutieusement par les établissements avant de commencer. Les résultats à ce jour sont mitigés. C'est pourquoi les établissements d'enseignement supérieur du Canada doivent analyser les résultats pour mieux comprendre comment ils peuvent éviter les risques pour bénéficier des possibilités de PPP. Certains organismes, comme le BCEI, qui participent activement à la gestion de projets et à la recherche restent une source de données et d'analyses pour les établissements d'enseignement supérieur qui cherchent à s'internationaliser au moyen de ce modèle novateur de prestation de l'éducation.

## Cours en ligne ouvert et massif : surfaits ou sous-estimés?

*Cameron Campbell, Craig Macnaughton et David Stephen, diplômés du programme de maîtrise de politique publique et administration à la Carleton University à Ottawa, ont entrepris des travaux de recherche, pour le cours d'Edward Jackson de politique sur l'éducation, sur les répercussions éventuelles des cours en ligne ouvert et massif sur le secteur de l'enseignement supérieur au Canada et dans le monde. La partie qui suit est adaptée de leur rapport.*

Les nouvelles technologies semblent toujours promettre un avenir meilleur pour l'éducation. La technologie ayant pour l'instant eu le plus grand impact a été Internet. En donnant à tous accès à l'information quand on le veut et presque où on le veut, Internet a changé la façon dont nous acquérons notre savoir et diffusons nos idées. Afin de changer l'enseignement supérieur, plusieurs professeurs ont exploité le pouvoir d'Internet et ont créé ce que l'on connaît désormais sous le nom de cours en ligne ouvert et massif (CLOM, MOOC en anglais).

Le premier CLOM a été offert en 2008 à la *University of Manitoba* et l'idée a depuis pris racine; le nombre de cours de ce type offerts s'est envolé. Il est trop tôt pour dire quelles seront les répercussions à long terme des cours de ce type sur l'enseignement supérieur, mais on peut considérer que de grandes retombées positives sont bien possibles en raison du format « apprenez n'importe où et n'importe quand » de ces cours.

Dans le premier CLOM, l'idée du cours et son titre étaient : Connectivisme et savoir de conjonction. En raison de l'insistance qu'il place sur la collaboration et la participation de tous, cette version du CLOM est désormais désignée par l'acronyme anglais cMOOC. Les cMOOC ont ensuite donné lieu à ce que l'on appelle désormais les xMOOC, modèle qui reproduit davantage le milieu traditionnel de la salle de classe où l'enseignant enseigne et les étudiants apprennent. Les xMOOC dominent aujourd'hui le débat.

Une certaine philosophie égalitaire est en train de stimuler le développement des CLOM. L'envie de démocratiser l'enseignement supérieur est à l'origine de ce discours dont le refrain habituel est de dire que les étudiants peuvent suivre les meilleurs cours avec les meilleurs professeurs. Cependant, les éducateurs privés à but lucratif entrent de plus en plus sur le marché des CLOM. La démocratisation totale n'est pas possible en raison du besoin d'un ordinateur et de l'accès à Internet; cette réalité limitera probablement la participation dans les pays en voie de développement.

Les différences entre les CLOM et les cours en ligne traditionnels sont importantes. Les deux plus grandes différences sont entre le nombre de personnes pouvant s'inscrire à ces cours et le paiement (les CLOM étant gratuits). Autre différence, les cours ne sont pas reconnus et validés de la même façon; des solutions intéressantes sont d'ailleurs en train d'être proposées dans le débat. L'une des différences qui font couler le plus d'encre entre les CLOM et les cours en ligne traditionnels est le taux plus élevé d'abandon des CLOM.

Les grands acteurs du marché dont on parle le plus et qui ont les plus grandes répercussions sont : Coursera, edX, UDACITY, UdeMy, Khan Academy et Future Learn. Toutes ces sociétés mettent à disposition des plates-formes tout à fait particulières (pas toutes en français).

Étant donné que les CLOM sont encore relativement jeunes, ils se heurtent à plusieurs difficultés, notamment une phase d'apprentissage difficile, et des erreurs sont probablement inévitables. La conception de l'instruction et la pédagogie présentent d'autres difficultés particulières et il sera important que les CLOM utilisent la technologie pour qu'elle soutienne le processus de développement au lieu de l'entraver. En outre, les responsabilités doivent être expliquées plus officiellement pour définir le rôle des établissements d'origine dans la conception et le soutien des cours.

Étant donné la taille et le coût des technologies et de la rémunération des instructeurs, les questions de qui paye les

CLOM et comment ils le font pèsent lourd dans la balance. Pour monétiser leur offre de CLOM, les développeurs tiers ont réfléchi aux options suivantes : certification, évaluations sécurisées, recrutement d'employés, évaluation des employés et universités, tutorat humain ou évaluation des manuels, modèle d'entreprise sociale-université, commandite et frais de scolarité.

Toutes les activités importantes liées aux CLOM n'ont pas lieu en Amérique du Nord. Des entreprises comme *Generation Rwanda*, un consortium sud-américain appelé *Centro Superior para la Enseñanza Virtual* et une initiative récente de *Microsoft Research India* et la *Visvesvaraya Technological University* trouvent toutes des moyens de faire contribuer les CLOM aux perspectives d'éducation et aux vies des personnes dans des pays en voie de développement. Ce rapport porte sur les aspects suivants : accès à la technologie, ouverture, colonisation de l'éducation, création d'un système d'éducation à deux vitesses, manque et éloignement du connectivisme.

## Les grands acteurs

L'intérêt qu'attirent les CLOM dont on dit qu'ils changent la donne s'est accéléré par la création de trois nouveaux consortiums qui proposent désormais un grand nombre de types de cours par des universités partenaires de plus en plus nombreuses. Ces consortiums sont Coursera, edX et Udacity. Dernièrement, Future Learn, un consortium du Royaume-Uni, a aussi pénétré le marché des CLOM en anglais. Cependant, avant ces quatre consortiums, d'autres groupes à but lucratif ou non lucratif proposaient des services pédagogiques en ligne. Une courte description de ces acteurs suit.

### Coursera

[www.coursera.org](http://www.coursera.org)

Coursera a été lancée en 2012 comme société à but lucratif par les professeurs de Stanford Daphne Koller et Andrew Ng. Pendant ses premiers pas, elle proposait plusieurs cours en partenariat avec la *Stanford University*, la *Princeton University*, la *University of Michigan* et la *University of Pennsylvania*. En partenariat avec de nombreux établissements, la société propose désormais près de 200 cours sur des sujets allant des arts et des sciences sociales aux mathématiques, sciences informatiques, et autres sujets de technologie et génie. Les cours proposés sont gratuits, mais Coursera propose des « certificats vérifiés de réussite » qui eux ne le sont pas. Il s'agit de quelque chose que les étudiants utilisent d'après la société pour faire avancer leur carrière. Il est important de remarquer que cinq cours qu'elle propose ont été recommandés par le *American Council on Education* comme méritant des crédits.

### edX

[www.edx.org](http://www.edx.org)

edX est un organisme à but non lucratif lancé en mai 2012 comme collaboration de 60 millions de dollars entre la *Harvard University* et le *Massachusetts Institute of Technology*. En partenariat avec plusieurs établissements,

edX propose 26 cours en anglais, principalement en informatique, et a l'intention de continuer à enrichir son offre de services. À ce jour, aucun cours edX n'a de reconnaissance officielle, mais les étudiants peuvent obtenir un certificat de réussite payant.

### UDACITY

[www.udacity.com](http://www.udacity.com)

Udacity est une société à but lucratif lancée en 2012 par Sebastian Thurn, David Stavens et Mike Sokolsky. Leur aventure commence lorsque M. Thurn et Peter Novig proposent leur cours d'introduction à l'intelligence artificielle sur Internet gratuitement. Ce cours attire plus de 160 000 étudiants de plus de 190 pays. Contrairement aux deux autres nouveaux venus sur le marché des CLOM, Udacity n'a pas de partenariat avec des universités. Ce consortium propose actuellement 22 cours dans des sujets comme l'informatique, les mathématiques, la robotique et la création d'entreprises. Udacity propose aussi une certification gratuite ainsi que l'option payante de passer des examens écrits dans des centres d'examen.

### UdeMy

[www.udemy.com](http://www.udemy.com)

UdeMy est une société à but lucratif fondée en 2010 par Eren Bali et Oktay Caglar. Cette société ne ressemble pas aux trois précédentes puisqu'elle ne propose pas de cours de niveau universitaire, mais plutôt des cours en ligne sur des compétences pratiques que les gens peuvent vouloir apprendre. UdeMy n'a pas de partenariat avec des universités et permet à ses utilisateurs de créer leurs propres cours. Certains cours sont payants, le reste est gratuit. Ses 5 000 cours portent sur divers sujets qui vont de l'utilisation d'Excel à un cours intitulé Comment regarder un match de football. Les cours ne sont pas tous scolaires, mais la plate-forme montre comment les CLOM peuvent se positionner et proposer des cours que les gens veulent.



### Khan Academy

[www.khanacademy.org](http://www.khanacademy.org)

La Khan Academy est une société à but non lucratif fondée en 2008 par Salman Khan. La société est née de vidéos YouTube que M. Khan avait faites pour aider ses jeunes cousins et autres membres de sa famille. En 2010, la Khan Academy a reçu de grands dons de la *Bill and Melinda Gates Foundation* et de Google, permettant au consortium de se développer et d'enrichir son offre de services. La société utilise des vidéos YouTube pour aider les utilisateurs à en savoir plus sur différents sujets de niveau école secondaire et a à ce jour plus de 3 600 heures de vidéos YouTube. La Khan Academy ne propose pas de cours de niveau universitaire (de nombreux cours sont suivis par les étudiants qui veulent se rafraîchir la mémoire), mais c'est un bon exemple d'utilisation de la technologie pour ouvrir l'éducation à tous. En outre, tous les cours de la Khan Academy sont gratuits.

### Future Learn

[www.futurelearn.com](http://www.futurelearn.com)

Future Learn est le dernier venu sur le marché des CLOM, fondé en 2013. Il est détenu en majorité par la *Open University* et a 17 universités partenaires au Royaume-Uni. Il n'a pour le moment pas d'offre de cours, mais prévoit proposer tous les cours gratuitement dans l'esprit d'ouverture des CLOM. Il s'agit du plus grand acteur du marché en dehors des États-Unis et il sera intéressant de le voir évoluer. Future Learn pourrait à l'avenir faire entrer d'autres universités européennes ou pourrait devenir le premier d'une longue liste de consortiums européens.

## Aspects financiers, pratiques et déontologiques

### Aspects financiers

Tout comme la plupart des nouvelles entreprises de haute technologie, les développeurs tiers de CLOM à but lucratif et non lucratif ont mis la priorité sur la construction de technologie et l'établissement d'une base d'utilisateurs solide dans l'espoir qu'un modèle commercial idéal en sortirait plus tard (Young, 2013a; Lewin, 2013). Cette démarche a obligé les grandes universités (principalement américaines) à dépenser des millions de dollars sur la création de modèles de CLOM avec des chances à court terme de récupération des frais assez minces. Bien que Coursera, Udacity et d'autres aient attiré des investisseurs privés, les universités portent la majorité du fardeau des coûts associés à la création de contenu de cours et les plates-formes à but non lucratif (Lewin, 2013). Cependant, dans un milieu de restriction de ressources, les collèges et universités qui se reposent sur un financement public doivent envisager les méthodes possibles de monétisation avant d'investir de lourdes sommes d'argent dans la création de CLOM. Cet aspect est tout particulièrement important au Canada, où la grande majorité des établissements reçoivent une grande partie de leur financement de sources publiques.

Le manque d'attention apportée à la monétisation et à la récupération des coûts peut expliquer pourquoi certaines universités canadiennes ne sont pas aussi enthousiastes à l'idée de se lancer dans les CLOM. Le fait que la *University of Toronto*, l'*Université McGill* et la *University of British Columbia* sont les seules grandes universités canadiennes à avoir signé le modèle de Coursera en dit long (Tamburri, 2012). Des obstacles financiers de taille doivent être surmontés avant qu'il ne soit faisable pour la plupart des établissements publics d'enseignement d'investir dans la création de contenu pour les CLOM proposés par des tiers.

Les développeurs tiers de CLOM à but lucratif ont commencé à envisager plusieurs options de monétisation. Leur contact avec des universités partenaires a exposé des plans possibles de

génération de recettes, mais soulève également des questions concernant les retombées de ces plans sur l'ouverture des CLOM et leur capacité à être utiles pour les populations pauvres et internationales. Une demande récente d'accès à l'information du *Chronicle of Higher Education* a révélé l'entente entre Coursera et la *University of Michigan at Ann Arbor*, première université publique à signer un contrat avec la société (Young, 2012). L'entente Michigan-Coursera ressemble prétendument à d'autres ententes de Coursera et Udacity et dresse la liste de huit sources possibles de recettes pour les prochains CLOM : certification, évaluations sécurisées, recrutement d'employés, évaluation d'employés et université, tutorat humain et évaluation de manuels, modèles d'entreprise sociale-université, commandite et frais de scolarité (Coursera, 2012; Young, 2012b; Daniel, 2012).

### Accès à la technologie

La plupart des personnes démunies du monde n'ont pas accès à Internet régulièrement et n'ont donc pas accès aux CLOM, même aux plus ouverts d'entre eux (Bates, 2013). Si les CLOM sont véritablement un modèle en devenir de démocratisation de l'éducation, nous devons nous occuper des difficultés d'accès à la technologie. Comme Daniels (2013) l'indique : « Il est fantaisiste de penser que le fait de mettre à disposition un apprentissage sur Internet qui n'octroie pas de crédits et venant des États-Unis résoudra la question d'étendre l'enseignement supérieur au monde en voie de développement » et en fait ce genre d'affirmation pourrait bien faire plus de mal que de bien.

### « O »... ouvert?

Si les CLOM adoptaient un système de frais de scolarité, ils restreindraient probablement la participation et entraîneraient un cauchemar logistique en raison de la diversité des textes régissant les frais de scolarité (Daniel, 2012). Étant donné le fort niveau d'abandon des CLOM, il est peu probable qu'un grand nombre d'étudiants seraient prêts à payer des frais élevés pour participer. En outre, une grande partie des utilisateurs



de CLOM viennent de pays en voie de développement et il reste à voir si ces étudiants seraient en mesure de payer les frais obligatoires (Kolowich, 2012). Des développeurs de CLOM ont proposé d'annuler les frais pour les étudiants déclarant des difficultés financières, mais la définition de ces difficultés financières et l'administration de ce système n'ont pas encore été cernées (Young, 2012a). Avant que les CLOM ne puissent être proclamés outil de démocratisation des masses, les éducateurs doivent faire en sorte que les masses en question ont accès aux CLOM.

De nombreux établissements ont décidé de sous-traiter la création de CLOM à des développeurs privés à but lucratif, et d'autres ont décidé d'utiliser leur expertise interne ou de se reposer sur des développeurs tiers à but non lucratif. La croissance des organismes à but non lucratif conçus pour faciliter la création de CLOM est une tendance récente. La *Stanford University* a récemment annoncé qu'elle créera des CLOM seulement sur la plate-forme à code source libre d'edX (même si ces cours auront peut-être un accès restreint) et des organismes comme l'organisme latino-américain unX ont été établis pour servir de portails de partage d'information entre les établissements présents sur le marché de l'éducation en ligne. En Corée, l'initiative *Korean Open Courseware (KOCW)* a établi une plate-forme d'apprentissage en ligne ouverte et commune (Katsomitros, 2012). Des groupes comme unX sont très bien placés pour exploiter la décision d'edX de rendre sa plate-forme à code source libre et personnalisable. Cette situation pourrait permettre à un grand nombre d'établissements différents d'adopter les plates-formes d'edX, y compris des établissements du monde en voie de développement.

### Colonisation de l'éducation

Avant de pouvoir être considérés comme vraiment accessibles, les CLOM devront s'adapter pour répondre aux besoins linguistiques et culturels de la population mondiale. Récemment, Coursera a ajouté l'École Polytechnique de France, la University of Tokyo du Japon, la National University de Singapour, la Chinese University de Hong Kong et la National Autonomous University du Mexique à la liste de ses établissements membres (Coursera, 2013). Cela permettra à Coursera de proposer des cours en chinois, espagnol, français, japonais et italien (Maslen, 2013). Cependant, aucun grand CLOM ne propose actuellement de cours dans d'autres langues que l'anglais et, au moment de la rédaction de ce rapport, il était impossible de trouver des établissements d'Afrique, d'Amérique du Sud ou du Moyen-Orient (à l'exception de l'Israël) contribuant activement au contenu de grands CLOM de niveau universitaire.

Les CLOM ayant du contenu de prestigieuses universités occidentales sont susceptibles de limiter la croissance des établissements traditionnels d'enseignement supérieur dans les nations en voie de développement (Usher, 2013). C'est un peu comme la pratique d'envoyer des vêtements abordables d'occasion à des marchés du monde en voie de développement : l'intention est bonne, mais la réalité est que les marchés qui abondent en vêtements abordables d'occasion éliminent la capacité des industries textiles locales

à concurrencer et s'épanouir (Brooks & Simon, 2012). Donner aux étudiants internationaux l'occasion de suivre des cours des meilleures universités nord-américaines et européennes est un objectif noble, mais il peut empêcher les universités à l'étranger d'établir leurs propres CLOM ou de créer des établissements physiques de qualité.

### Éducation à deux vitesses

Les universités doivent faire attention lorsqu'elles pensent que les CLOM peuvent servir à « instruire » les masses dans leur pays ou dans le monde en voie de développement. En réalité, la plupart des CLOM sont créés selon le modèle inflexible des xMOOC et de nombreux universitaires s'accordent à dire que ce modèle actuel ne donne pas une expérience pédagogique complète et équilibrée (Daniels, 2012). Penser que les CLOM sont la réponse à une instruction d'enseignement supérieur abordable pourrait impliquer que les étudiants de faible statut socioéconomique devront se contenter d'un niveau d'éducation de second rang. Comme Bates l'indique en 2012 :

Ces universités d'élite continuent à considérer les xMOOC comme une forme philanthropique d'éducation continue, et à moins que ces établissements ne soient prêts à accorder des crédits et des diplômes pour ce type de programmes, nous devons croire qu'ils les considèrent comme une instruction de second rang convenant uniquement à la populace.

Dans son livre, *Higher Education in the Digital Age*, William Bowen, ancien président de Princeton, est d'accord pour dire que la crème des établissements qui instruit les masses à faible coût fait preuve d'une certaine hypocrisie (2013). Il indique que « L'une des difficultés relève bien de l'équité. En fin de compte, l'écart entre les riches et les pauvres s'intensifiera-t-il ou se réduira-t-il du fait de cette situation? Les deux réponses sont possibles. » (Bowen, 2013). En un sens, ces établissements ne sont peut-être pas les mieux placés pour desservir un segment de la population qu'ils ignorent depuis longtemps.

### Manque de connectivisme

Le premier cMOOC de 2008 était conçu avec l'objectif de faciliter le dialogue interconnecté, mais le modèle des CLOM qui a été adopté par les développeurs tiers et établissements d'élite, les xMOOC, ne peut pas à l'heure actuelle atteindre cet objectif (Siemens, 2004). Porter (2013) propose que les étudiants créent le contenu et soient actifs dans la formation de leur expérience pédagogique. Cette idée d'un étudiant créateur, qui aurait donc peut-être un certain droit de propriété envers son contenu du cours, n'est pas possible dans les modèles privés à plans stricts d'IP.

Bates (2012) parle du mythe selon lequel les xMOOC sont une nouvelle pédagogie. En fait, il remarque que jusqu'à présent, les méthodes d'enseignement sont basées sur la pédagogie comportementale très vieille et obsolète et reposent principalement sur la transmission d'information, des devoirs notés par ordinateur et des évaluations par d'autres étudiants.



Nous savons que les étudiants et employeurs accordent de la valeur au capital social et culturel que procurent les établissements traditionnels et le fait de refuser cette possibilité aux étudiants pourrait avoir des conséquences imprévues.

## Difficultés pour l'éducation internationale

Tout comme pour les autres progrès de technologie éducative, beaucoup de spéculation entoure les implications des CLOM pour les étudiants du monde, surtout dans les pays ayant de grands obstacles à l'enseignement supérieur. Thomas Freidman, avant-gardiste remarquable, trois fois lauréat du prix Pulitzer et chroniqueur d'opinion pour le *New York Times*, a récemment donné son avis sur l'émergence des CLOM et leurs implications possibles pour l'éducation internationale (Friedman, 2013). Dans son article, Friedman dépeint un tableau saisissant des utilisations possibles des CLOM en éducation internationale :

Imaginez de quelle façon l'aide extérieure des États-Unis pourrait en être transformée. Pour une somme relativement petite, les États-Unis pourraient louer des locaux dans un village égyptien, installer deux douzaines d'ordinateurs avec accès à Internet à haut débit par satellite, embaucher un enseignant local comme animateur et inviter les Égyptiens qui veulent suivre des cours en ligne avec les meilleurs professeurs du monde, sous-titrés en arabe.

Tony Bates, ancien professeur à la *Open University* du Royaume-Uni et ancien directeur de l'éducation à distance et technologie à la *University of British Columbia*, pense différemment. Il avance que les systèmes de prestation pour l'éducation étaient déjà en place bien avant l'invention d'Internet. Selon son expérience dans le domaine de l'éducation internationale, il se rappelle des déclarations faites sur d'autres technologies émergentes, et s'il est optimiste sur les utilisations possibles des CLOM et autres TIC pour améliorer les possibilités d'éducation internationale, Bates (2013) voit un défaut essentiel à l'argument de Friedman :

Nous avons les moyens technologiques de délivrer le contenu pédagogique de la plus haute qualité scolaire pour ce qui est de sa source, les universités d'élite, dans les pays les plus pauvres du monde, depuis plus de 70 ans. J'ai en effet travaillé sur des projets pour toutes ces technologies (et sur l'apprentissage en ligne) dans des pays en voie de développement, mais le problème des milliards de personnes sans instruction suffisante n'a pas disparu. Si on reprend l'argument de Friedman, la radio atteindrait des millions et des millions de personnes de plus que l'éducation en ligne puisque la plupart des pauvres ont une radio qui peut maintenant fonctionner sans piles ni branchement électrique.

Au lieu de cela, il dit que c'est l'infrastructure technologique et la conjoncture socioéconomique de ces pays qui empêchent les habitants du monde en voie de développement d'interagir avec ces possibilités d'apprentissage (Bates, 2013). Il se remémore une expérience récente où il a établi un milieu d'apprentissage en ligne en collaboration avec le gouvernement du Mexique pour proposer des cours aux citoyens du pays à faible statut économique. Bates affirme que le programme a fini par échouer parce qu'« aucun » pauvre mexicain n'a accès à Internet chez lui. En fait, même s'il semble qu'Internet soit partout, seuls 26 % des citoyens des pays de l'OCDE ont un accès haut débit chez eux. Dans les pays de l'OCDE ayant les taux d'accès au haut débit les plus faibles, le Mexique, la Turquie et le Chili, les taux de pénétration du haut débit se trouvent dans la fourchette des 10 à 12 % (OCDE, 2013). Donc, même si les CLOM sont gratuits, la plupart des personnes qui bénéficieraient le plus de ressources pédagogiques ne peuvent pas se permettre leur accès. Le manque d'accès aux TIC dans les plus bas échelons de la société est donc l'un des plus gros problèmes face à la « démocratisation » possible de l'éducation que certains pensent les CLOM en mesure de produire.

L'autre difficulté importante propre aux CLOM pour l'avenir de l'éducation internationale est celle de leur reconnaissance. Comme nous l'avons déjà mentionné, les universités et professeurs hésitent à réfléchir à la reconnaissance des titres des CLOM pour des raisons logistiques et financières. Néanmoins, des progrès en la matière constituent l'étape la plus importante devant être franchie avant que les CLOM ne puissent être vraiment utiles à un grand nombre d'étudiants internationaux.

De nombreux défenseurs des CLOM semblent dire que la grande valeur des CLOM se trouve dans leur capacité à diffuser le savoir à ceux qui veulent apprendre, et que cela représente une véritable innovation en éducation. La vérité, c'est qu'avec le développement d'Internet ces trente dernières années, la capacité à trouver de l'information et à s'autoinstruire dépend d'une connexion à Internet, du temps et de la volonté d'apprendre. Comme nous l'avons déjà mentionné, la reproduction de l'information est désormais quasi-gratuite, la transmission d'information s'inscrit donc désormais dans un tout nouveau processus. Les CLOM ne représentent donc pas un bouleversement de la disponibilité de l'information, mais pourraient représenter un tournant dans la façon dont ces connaissances sont transmises et reconnues.

Auparavant, le processus d'acquisition de savoir contenu dans une instruction postsecondaire et celui de l'obtention de titres d'un établissement d'enseignement supérieur n'étaient pas séparés. Aujourd'hui, surtout depuis que les CLOM prennent de l'ampleur, il devient possible d'être bien instruit dans un domaine d'études sans obtenir l'information directement d'un établissement d'enseignement supérieur. Le problème, bien sûr, est que les employeurs ne peuvent pas évaluer l'instruction de leurs employés potentiels sans un titre reconnu. Il en résulte la situation décrite précédemment, où la maîtrise ne s'accompagne plus forcément d'un titre. C'est plutôt la maîtrise et l'admission qui s'accompagnent d'un titre (Touve, 2012).

## Diplômes CLOM en Afrique

Voici Generation Rwanda, organisme à but non lucratif et excellent exemple de modèle d'entreprise université menant à des cours certifiés dans le monde en voie de développement. Cet organisme tente de devenir la première université du monde entièrement basée sur des CLOM (Leber, 2013). Son objectif est de créer une université de 400 étudiants utilisant les CLOM pour diffuser le contenu des cours. Des adjoints à l'enseignement sur place animeront les discussions en classe et aideront les étudiants qui éprouvent des difficultés à obtenir un diplôme basé sur les compétences. Generation Rwanda utilisera les cours d'edX et Coursera avec du contenu d'Harvard et de la University of Edinburgh (Leber, 2013). Les étudiants obtiendront un grade d'associé en administration commerciale de la Southern New Hampshire University.

L'objectif du projet de Generation Rwanda est de donner aux étudiants accès à une expérience pédagogique de qualité pour moins de 1 500 \$ par an. Les fondateurs le considèrent comme une occasion d'utiliser la technologie des cours en ligne pour améliorer le taux d'accomplissement universitaire du pays, qui a glissé ces dernières années à tout juste 1 % (Barro & Lee, 1993; Leber, 2013). C'est aussi l'occasion pour les universités occidentales de générer des recettes par des accords de licence de contenu avec des établissements partenaires. Le projet cherche surtout à surmonter les difficultés associées aux étudiants dans les nations en voie de développement essayant d'utiliser les CLOM pour remplacer une instruction officielle. Le directeur de Generation Rwanda, M. Hodari, déclare qu'« il est difficile pour nous de lire tous ces articles d'opinion disant tout le temps qu'un étudiant du Soudan peut obtenir une instruction collégiale de qualité gratuitement. C'est tellement loin de la réalité de ce qui pourrait arriver pour tous, mais qui n'arrive qu'à peu pour l'instant » (Leber, 2013).

## Des salles de classe massivement autonomes

Une récente initiative de Microsoft Research India et la Visvesvaraya Technological University (VTU) fait évoluer davantage le modèle de CLOM. Cette Université, l'une des plus grandes universités d'Inde avec plus de 194 écoles d'ingénieurs affiliées, et Microsoft s'associent pour créer ce qu'ils appellent des salles de classe massivement autonomes (MEC, 2013; VTU, 2013a). Les étudiants inscrits à l'Université et les instructeurs peuvent accéder à des cours magistraux, des questionnaires, des problèmes pour s'entraîner et des forums de discussion en ligne. Le concept est de mettre en relation les étudiants et enseignants des 194 écoles et de les encourager à partager leur savoir (VTU, 2013b). Tous les participants pourront télécharger et diffuser de l'information originale et les étudiants des petits campus pourront voir les cours magistraux donnés par des experts du domaine. Tout le contenu de ces salles de classe correspondra aux programmes et l'expérience en ligne est conçue pour améliorer le milieu traditionnel d'apprentissage. Les participants réussissant leur programme recevront des crédits de leur école et aussi un certificat de Microsoft (VTU, 2013b).

Cette situation est clairement nuisible aux étudiants internationaux qui, avec l'aide des CLOM, pourraient devenir tout aussi qualifiés que ceux qui sont admis à l'université, mais dont les compétences seraient ignorées par les employeurs potentiels parce que ces étudiants ne seraient pas en mesure de s'inscrire à un établissement reconnu délivrant des titres. Finalement, sans la reconnaissance de la maîtrise d'un étudiant pour un sujet donné, dans bien des cas, l'étudiant ne pourra peut-être pas faire valoir ses efforts dans la population active. Cette situation a, selon nous, deux solutions certes difficiles, mais pas impossibles :

Tout d'abord, trouver des façons de convaincre les employeurs de la validité des CLOM comme forme d'instruction. Cela est impossible à court terme sur une grande échelle, mais serait plus concevable si les efforts en la matière portaient sur certains secteurs, surtout ceux qui ont besoin d'employés qualifiés et dont la maîtrise du sujet pourrait être évaluée justement par des outils en ligne. Cette dynamique est déjà proposée, mais de l'autre côté, par Coursera, qui pense que l'un des modèles de monétisation possible pourrait résider dans la mise en correspondance d'employeurs avec des candidats qualifiés (Young, 2012). Ce changement de perception des titres ne se fera pas du jour au lendemain, et suivra sans doute des routes semblables à celles des enjeux soulevés par la reconnaissance des titres étrangers au Canada.

Enfin, pousser les universités à délivrer des titres sous une forme ou une autre aux étudiants qui réussissent leurs cours en ligne. On peut voir des signes prometteurs où certaines universités réfléchissent à la possibilité d'accepter les CLOM comme crédit de transfert, et la *Antioch University* de Los Angeles est en passe de devenir la première université des États-Unis à proposer des hybrides de CLOM contre des crédits (Antioch University, 2013). Il est difficile de prévoir comment cette situation évoluera à long terme, mais à court terme, on peut s'attendre à ce que les établissements partenaires de CLOM commencent à trouver des façons de proposer des titres qui vérifient la réussite de cours, sans menacer les titres établis d'universités partenaires participant aux CLOM.

L'état actuel des CLOM a le potentiel de révolutionner l'éducation internationale, mais cela ne se fera pas du jour au lendemain. La possibilité d'avoir accès aux CLOM par les particuliers est une difficulté non négligeable, surtout pour les étudiants internationaux de pays moins privilégiés où une instruction fournie par les CLOM pourrait être très utile. En outre, pour tous les étudiants internationaux, il est difficile de voir comment les étudiants qui ont suivi des CLOM non reconnus pourront prouver la valeur de leur instruction à des employeurs potentiels.





## Conclusion

---

L'histoire des CLOM poursuit son évolution à vitesse grand V. Le matraquage que l'on voyait au début sur la transformation à tout jamais du paysage de l'enseignement supérieur mondial par les CLOM a vite cédé place à du scepticisme des parties prenantes de l'éducation. Comme nous le disons dans ce chapitre, plusieurs difficultés doivent encore être surmontées si les CLOM doivent avoir les retombées que certains évangélistes des technologies de l'éducation ont suggérées.

Il est essentiel que nous maintenions une bonne dose de scepticisme envers les CLOM et que nos établissements réfléchissent bien à leur participation à ces plates-formes dans leur stratégie globale à long terme. Cependant, il est tout aussi important que nous ne nous reposions pas trop sur les notions de tradition dans notre défense. Le secteur de l'éducation n'est pas à l'abri de transformations technologiques et si nous ne sommes pas conscients de cela, le Canada finira par avoir un sérieux désavantage concurrentiel.

---

Nous laissons désormais derrière nous le matraquage et la défensive qui ont marqué les deux premières années de l'émergence des CLOM pour passer à une période plus intéressante de découverte et d'essais. À mesure que davantage d'établissements concluent des partenariats avec des joueurs de CLOM ou mettent au point d'autres projets d'éducation en ligne, davantage de données et d'information seront accessibles, ce qui pourrait mener à de nouvelles solutions aux difficultés actuelles liées à l'accès, à la validité de l'instruction et au financement. Tout au long de cette phase de découverte répétitive, il est essentiel que les professionnels de l'éducation restent prudemment optimistes en ce qui concerne l'utilisation future des CLOM au Canada et dans le monde.



Photo soumise par Juyeon Jun de l'école secondaire Semiahmoo au concours de photo du BCEI 2013.

# Remerciements

Un rapport de cette envergure a besoin des commentaires de nombreux particuliers et organismes. Le BCEI remercie ses collègues de l'ensemble du pays d'avoir consacré beaucoup de temps et d'effort à la rédaction de ce rapport.

Un grand merci aux 25 établissements qui ont participé au sondage auprès des étudiants internationaux et aux personnes qui nous ont donné un soutien sans faille pendant le déroulement du sondage. Nous remercions également le groupe d'étudiants qui ont pris du temps malgré leurs horaires chargés pour répondre au questionnaire et ceux qui ont participé aux entrevues.

Nous sommes reconnaissants envers les personnes qui ont fourni certaines parties : Lynne Mitchell de la University of Guelph, Amir Taiyeb du CMEC et Geneviève Gougeon du MAECD, ainsi que Cameron Campbell, Craig Macnaughton et David Stephen, diplômés de la maîtrise de politique publique de la Carleton University, et Abbas Sumar du BCEI (maintenant à Niagara College). Nous aimerions aussi remercier Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) dont les données nous ont permis d'étayer le chapitre 2 du rapport.

Le BCEI apprécie les contributions des provinces et territoires suivantes, qui ont fourni leur stratégie ou leurs déclarations sur l'éducation internationale : ministère de l'Entreprise et de l'Enseignement postsecondaire d'Alberta, ministère de l'Enseignement supérieur de Colombie-Britannique, ministère de l'Enseignement postsecondaire et d'Alphabétisation du Manitoba, ministère de l'Enseignement supérieur et des Compétences de Terre-Neuve-et-Labrador, ministère du Travail et de l'Enseignement supérieur de Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation du Nunavut, ministère de la Formation et des Collèges et des Universités d'Ontario, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec le ministère de l'Enseignement supérieur de Saskatchewan.

Merci aux personnes des établissements qui ont présenté d'excellentes études de cas.

## Crédits photographiques

Photo en page de couverture autorisée par la Kwantlen Polytechnic University.

Photo en verso de la couverture autorisée par le Centennial College.

Un grand merci à ces établissements :

Centennial College

Camosun College

Douglas College

Fraser International College

Memorial University

Royal Roads University

Seneca College

Thompson Rivers University.





# Références

## Chapitre 2

Citoyenneté et Immigration Canada. (données préliminaires 2012). *International students in Canada by country of origin, level of study and province*. Récupéré 18 avril 2013.

Citoyenneté et Immigration Canada. (2012). *Post-graduation and off-campus work permits for international students*. Récupéré 20 septembre 2013.

L'Organisation de coopération et de développement économiques. (2011). [Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE](#).

L'Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). [Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE](#).

L'Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). [Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE](#)

Project Atlas. (2012). *Trends and Global Data 2012*.

RKA Inc. (2012). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada – Mise à jour Rapport final*. Ottawa: MAECI

## Chapitre 3

Academy of the Social Sciences in Australia. (2010). *Racism, exclusion and poverty: Key factors reducing international student safety*. Sydney: The Academy of the Social Sciences, the Australian Human Rights Commission, and Universities Australia.

Australian Human Rights Commission. (2012). *Principles to promote and protect the human rights of international students*. Sydney: Australian Human Rights Commission

Brown, L., & Jones, I. (2011). *Encounters with racism and the international student experience*. *Studies in Higher Education*, 38 (7), 1004-1019.

Glass, C., & Braskamp, L. A. (2012, 26 octobre). Foreign students and tolerance – I. *Inside Higher Ed*. Récupéré de <http://www.insidehighered.com/views/2012/10/26/essay-how-colleges-should-respond-racism-against-international-students>

Hanassab, S. (2006). Diversity, International students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.

Hu, J. (2010). *Faculty perceptions of Chinese graduate students' communication challenges in science and engineering disciplines*. *Canadian and International Education*, 39(3), article 6.

Lee, J. J., & Rice, C. (2007). *Welcome to America? International student perceptions of discrimination*. *Higher Education*, 53, 381-409.

Reisberg, L. (2012, 25 novembre). *Rethinking International Student Orientation*. *Inside Higher Ed*. Récupéré de <http://www.insidehighered.com/blogs/world-view/rethinking-international-student-orientation>

Ritter, Z. (2012, 26 octobre). Foreign students and tolerance – II. *Inside Higher Ed*. Récupéré de <http://www.insidehighered.com/views/2012/10/26/essay-deadling-racist-ideas-international-students>

Robertson, M., Line, M., Jones, S., & Thomas, S. (2000). *International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique*. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 89-102.

Statistique Canada. (2013). Tableau 477-0021 to 477-0024. Weighted tuition fees, undergraduate and graduate. CANSIM (base de données). Date de modification 11 septembre 2013.

SVR Research Unit. (2012). *Mobile talent? The staying intentions of international students in five EU countries*. Berlin: The Expert Council's Research Unit, and the Migration Policy Group.

## Chapitre 4

ACCC (2010). *Internationalizing Canadian Colleges and Institutes*. Ottawa: ACCC.

AUCC (2007). *Les universités canadiennes et la mobilité étudiante à l'étranger*. Ottawa: AUCC.

Blenkinsop, L., & Mitchell, L. (2012). (unpublished manuscript). University of Guelph, Guelph, ON.

CBIE (2012). *Un monde à apprendre : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa: CBIE.

Mancuso, M. (2013). *Your degree is not a waste of time*. *University Affairs*.

L'Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités : AHELO*.



## Chapitre 6

Campus à l'étranger employant des partenariats public-privé

Government of Alberta. (2010). *P3 Value for Money*

*Assessment and Project Report: Alberta Schools*

*Alternative Procurement (ASAP) Project Phase 1.*

Récupéré de <http://education.alberta.ca/media/1320820/asapip3valueformoneyassessmentandprojectreport.pdf>

CUPE. (2012). *Asking the right questions: A guide for municipalities considering P3s.*

Gill, V., & Dimick, S. (2013). *Canada as a Global Leader: Delivering Value through Public-Private Partnerships at Home and Abroad.* Ottawa: Le Conference Board du Canada.

Iacobacci, M. (2010). *Dispelling the Myths: A Pan-Canadian Assessment of Public-Private Partnerships for Infrastructure Investments.* Ottawa: Le Conference Board du Canada.

International Finance Corporation. (2007). *IFC Supports Private Education in Africa.* Washington DC: IFC.

La Banque Mondiale. (2007). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education.* Washington DC: World Bank.

McKenna, B. (2012). The hidden price of public-private partnerships. *The Globe and Mail.*

PPP Canada. (2013). *P3 Business Case Development Guide.* Ottawa: PPP Canada.

PPP Canada. (2013). *Public-Private Partnerships: A Guide for Municipalities.* Ottawa: PPP Canada.

Robertson, S. L., & Verger, A. (2012). *Governing Education Through Public Private Partnerships,* Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies.

Sanger, T., & Crawley, C. (2009). *The Problem with Public-Private Partnerships: Economic crisis exposes the high costs and risks of P3s.* Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives.

### Cours en ligne ouvert et massif (CLOM):

Antioch University. (2013, 10 février). *Antioch University Offers Credit for MOOCs through Coursera.*

Barro, R. J., & Lee, J. W. (1993). International comparisons of educational attainment. *Journal of monetary economics*, 32(3), 363-394.

Bates, T. (2012). *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?*

Bates, T. (2013). *No. 2 aha moment: God helps those that help themselves.*

Bowen, W. G. (2013). *Higher Education in the Digital Age.* Princeton University Press.

Brooks, A., & Simon, D. (2012). Unraveling the Relationships between Used-Clothing Imports and the Decline of African Clothing Industries. *Development and Change*, 43(6), 1265-1290.

Coursera. (2012, 19 juillet). *The U. of Michigan's Contract With Coursera.* *The Chronicle of Higher Education.*

Coursera. (2013). *Partners.* Récupéré de <https://www.coursera.org/partners>

Daniel, S. J. (2012). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility.* Récupéré de <http://jime.open.ac.uk/2012/18>

Friedman, T. (2013, 26 janvier). *Revolution Hits the Universities.* *The New York Times.*

Katsomitros, A. (2012). *Why Are MOOCs Thriving in Asia?* *Asian Global Impact.*

Kolowich, S. (2012, 5 juin). *Who Takes MOOCs?* *Inside Higher Ed.*

Leber, J. (2013). *In the Developing World, MOOCs Start to Get Real.* *MIT Technology Review.*

Lewin, T. (2013). *Massive Open Online Courses Prove Popular if Not Lucrative Yet.* *New York Times.*

Maslen, G. (2013). *MOOCs spread around the edX and Coursera world.* *University World News.*

MEC. (2013). *Massively Empowered Classroom.* Récupéré de <http://www.mecr.org/>

OCDE. (2013, 7 février). *Portail de l'OCDE sur le haut débit.* Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/sti/hautdebit/portaildelocdesurlehautdebit.htm>

Porter, J. (2013). *MOOCs Outsourcing and Restrictive IP Licensing.* *Armstrong Institute for Media Studies.*

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* Récupéré de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Tamburri, R. (2012). *All About MOOCs.* *University Affairs.*

Touve, D. (2012, 11 septembre). *MOOCs' Contradictions.* *Inside Higher Ed.*

Usher, A. (2013). *Offshore Education: MOOCs in Africa.* Récupéré de <http://higheredstrategy.com/offshore-education-moocs-in-africa-2/>

VTU. (2013a). *MEC Contract: Visvesvaraya Technological University – Microsoft Research India.*

VTU. (2013b). *About Us.* Récupéré de <http://www.vtu.ac.in/index.php/about-us.html>

Young, J. (2012, 19 juillet). *Inside the Coursera Contract: How an Upstart Company Might Profit From Free Courses.* *The Chronicle of Higher Education.*

Young, J. (2013a) *Coursera announces details for selling certificates and verifying identities.* *The Chronicle of Higher Education.*

Young, J. (2013b). *California State U. will experiment with offering credit for MOOCs.* *The Chronicle of Higher Education.*



# Annexe – Pays par région

## Africa

- Afrique subsaharienne
- Angola
- Burkina Faso
- Burundi
- Comores
- Érythrée
- Éthiopie
- Gambie
- Ghana
- Guinée équatoriale
- Kenya
- Lesotho
- Liberia
- Madagascar
- Malawi
- Maurice
- Mauritanie
- Mozambique
- Namibie
- Nigéria
- Ouganda
- République centrafricaine
- République d’Afrique du Sud
- République de Côte d’Ivoire
- République de Djibouti
- République de Guinée
- République démocratique du Congo
- République démocratique du Soudan
- République du Botswana
- République du Mali
- République du Niger
- République du Tchad
- République du Togo
- République fédérale du Cameroun
- République gabonaise
- République populaire du Bénin
- République populaire du Congo
- République unie de Tanzanie
- Réunion
- Rwanda
- Sénégal
- Seychelles
- Sierra Leone
- Swaziland
- Zambie
- Zimbabwe

## Asie de l’Est

- Birmanie (Myanmar)
- Brunei
- Cambodge
- Hong Kong

- Japon
- Laos
- Macao
- Malaisie
- Philippines
- République d’Indonésie
- République de Corée
- République populaire de Chine
- République populaire de Mongolie
- République socialiste du Viêt Nam
- Singapour
- Taïwan
- Thaïlande
- Timor oriental

## Europe de l’Est et Asie centrale

- Albanie
- Arménie
- Azerbaïdjan
- Belarus
- Bosnie-Herzégovine
- Géorgie
- Kazakhstan
- Kirghizistan Macédoine
- Moldavie
- Ouzbékistan
- République de Serbie
- République du Kosovo
- République du Monténégro
- Russie
- Tadjikistan
- Turkménistan
- Ukraine

## Europe

- Andorre
- Autriche
- Belgique
- Bulgarie
- Croatie
- Danemark
- Espagne
- Estonie
- Finlande
- France
- Gibraltar
- Grèce
- Hongrie
- Islande
- Italie
- Lettonie
- Liechtenstein
- Lituanie
- Luxembourg

- Malte
- Monaco
- Norvège
- Pays-Bas
- Pologne
- Portugal
- République d’Irlande
- République fédérale d’Allemagne
- République slovaque
- République tchèque
- Roumanie
- Royaume-Uni et colonies
- Slovénie
- Suède
- Suisse

## Amérique latine et Caraïbes

- Anguilla
- Antigua-et-Barbuda
- Antilles néerlandaises
- Argentine
- Aruba
- Barbade
- Belize
- Bermudes
- Bolivie
- Brésil
- Chili
- Colombie
- Costa Rica
- Cuba
- Dominique
- El Salvador
- Équateur
- Grenade
- Guadeloupe
- Guatemala
- Guinée française
- Guyana
- Haïti
- Honduras
- Îles Bahamas
- Îles Caïman
- Îles Turques-et-Caïques
- Îles vierges britanniques
- Jamaïque
- Martinique
- Mexique
- Nicaragua
- Paraguay
- Pérou
- Porto Rico
- République de Trinité-et-Tobago
- République dominicaine
- République du Panama
- Sainte-Lucie

- Saint-Kitts-Et-Nevis
- Saint-Martin
- Saint-Pierre-et-Miquelon
- Saint-Vincent-et-les-Grenadines
- Suriname
- Uruguay
- Venezuela

## Moyen-Orient et Afrique du Nord

- Algérie
- Arabie saoudite
- Autorité palestinienne (Gaza/ Cisjordanie)
- Bahreïn
- Chypre
- Égypte
- Émirats arabes unis
- Iran
- Iraq
- Israël
- Jordanie
- Koweït
- Liban
- Libye
- Maroc
- Oman
- Qatar
- République du Yémen
- Syrie
- Tunisie
- Turquie

## Océanie et Pacifique Sud

- Australie
- États fédérés de Micronésie
- Fidji
- Nouvelle-Calédonie
- Nouvelle-Zélande
- Papouasie-Nouvelle-Guinée
- Polynésie française
- Samoa occidentales
- Asie du Sud
- Afghanistan
- Bangladesh
- Bhoutan
- Inde
- Népal
- Pakistan
- République des Maldives
- Sri Lanka

## États-Unis d’Amérique





Bureau canadien de l'éducation internationale  
220, avenue Laurier ouest, bureau 1550  
Ottawa (Ontario) Canada K1P 5Z9

☎ (613) 237-4820  
☎ (613) 237-1073

[www.cbie-bcei.ca](http://www.cbie-bcei.ca)



Expertise • Savoir • Possibilités • Leadership

