

Cahier de recherche

Internationalisation de l'éducation supérieure
et formation à distance :
le pouvoir d'influence des États occidentaux



Laboratoire d'étude
sur les politiques publiques
et la mondialisation

Sophie Morin, MA
Relations internationales

Décembre 2007

Internationalisation de l'éducation supérieure et formation à distance : le pouvoir d'influence des États occidentaux

Sophie Morin, MA

Résumé

Ce document traite de l'internationalisation de l'éducation supérieure comme outil au service du développement économique des États. Le phénomène de la mondialisation affecte directement les stratégies d'internationalisation des établissements d'éducation supérieure, notamment en favorisant la compétitivité et la concurrence. Les activités transnationales, comme la formation à distance, n'échappent pas à la tendance qui consiste à instrumentaliser l'éducation supérieure. Les pays occidentaux s'avèrent les plus actifs dans ce domaine, grâce à leurs structures institutionnelles solides, capables de dispenser à l'étranger un enseignement varié et de qualité. Il semble que le discours utilitariste marque le point de départ de la transformation des établissements d'enseignement supérieur traditionnels. Le processus d'internationalisation des études supérieures entre dans une période de turbulence dominée par des considérations essentiellement économiques. Les activités de formation à distance constituent un élément majeur de changement dans la redéfinition de l'enseignement traditionnel.

Internationalisation de l'éducation supérieure et formation à distance : le pouvoir d'influence des États occidentaux

Introduction

La mondialisation favorise une forme d'internationalisation des études supérieures¹ qui est étroitement basée sur le potentiel commercial des établissements d'enseignement supérieur à pratiquer des activités transnationales. La formation virtuelle, composante des activités transnationales, représente bien les nouvelles pratiques qui s'inscrivent dans des objectifs avoués de conquête de nouveaux marchés, avec l'aide de stratégies entrepreneuriales plutôt agressives. Les travaux sur l'internationalisation de l'éducation supérieure, qui nourrissent la présente analyse, font consensus autour du virage économique que prennent les administrateurs des établissements supérieurs, ainsi que les gouvernements. Au-delà de cette observation, qui semble généralisée, il serait intéressant d'amorcer une réflexion quant aux objectifs de l'internationalisation de l'éducation supérieure, et plus spécifiquement de la formation à distance, en tant qu'outils de développement économique pour les États. Il s'agit en fait de dresser le portrait d'une situation qui évolue rapidement et étroitement lié à des considérations marchandes.

L'utilisation d'un discours utilitariste pour décrire le rôle et l'apport que doivent jouer les établissements postsecondaires dans la société, c'est-à-dire en tant que levier économique, est dominante. La forte présence de ce discours semble sceller le sort des activités internationales en éducation supérieure. L'internationalisation des programmes d'enseignement supérieur connaît actuellement une transformation importante. Les buts et les objectifs initiaux de l'internationalisation ont été profondément modifiés au cours des dernières décennies. Les considérations politique, culturelle et géostratégique ont cédé le pas aux objectifs économiques et commerciaux. Cette nouvelle situation exige une redéfinition des stratégies adoptées par les acteurs qui oeuvrent en éducation supérieure, faute de quoi, ils risquent de demeurer en marge des possibilités de l'internationalisation. Les activités transnationales, comme la formation à distance, qui s'insère dans le monde de l'enseignement virtuel, contribuent à façonner une nouvelle internationalisation de l'éducation supérieure. On doit aussi signaler également

¹L'éducation supérieure comprend les collèges et les universités privés et publics.

l'internationalisation des programmes et de la formation, l'internationalisation de la recherche, la mobilité de personnes et de la formation et la collaboration entre établissements d'éducation supérieure. Le document porte sur l'ensemble des systèmes éducatifs postsecondaires des pays occidentaux, c'est-à-dire les États qui possèdent une forte capacité en matière d'offre et de demande de services éducatifs en enseignement supérieur. Ce choix se justifie enfin par la forte influence de ces États dans la construction de l'espace éducationnel mondial.

La première partie de ce cahier traitera de l'internationalisation de l'éducation comme contexte explicatif du développement des activités internationales des établissements d'enseignement supérieurs. La deuxième partie permettra de dresser le portrait actuel de l'apprentissage à distance, un secteur en expansion. Enfin, la troisième partie sera consacrée aux tendances et perspectives qui se dégagent de l'internationalisation et de la formation à distance.

1. Une analyse de la situation actuelle

L'éducation supérieure est un levier économique important depuis les dernières décennies. Un certain nombre de pratiques, qui puisent leur légitimité dans un courant théorique précis, ont contribué à rendre l'enseignement supérieur indispensable aux États dans l'élaboration de leurs stratégies de développement économique (Slaughter et Rhoades, 2004, Harris, 2005, Doherty, 2007). Ainsi, le capitalisme moderne, caractérisé par la mondialisation et l'accroissement des échanges internationaux, et par l'impact des instruments juridiques internationaux en matière de commerce sur des secteurs de services contribue à encadrer les activités internationales des établissements postsecondaires.

Il est commun, chez les auteurs, d'insister sur la tendance économique en éducation supérieure. Selon Standish (2005), la vision économique qui anime l'enseignement supérieur doit être dorénavant considérée non pas dans un sens financier, mais comme une manière de penser et d'agir. Ainsi, les établissements doivent, pour profiter pleinement des possibilités offertes par la mondialisation, intégrer une approche inspirée de la logique des économies ouvertes. Pour Slaughter et Rhoades (2004), il est clair que

le «capitalisme académique» définit largement la mission du secteur postsecondaire depuis de nombreuses années.

Si cet arrimage entre capitalisme et enseignement s'est effectué après la Seconde guerre, c'est seulement depuis les dernières décennies que l'on peut en constater les impacts directs sur les buts et les objectifs en enseignement supérieur. La légitimité de la conception marchande a tout d'abord été renforcée aux États-Unis et au Royaume-Uni, dans les années 1970 et 1980, par l'adoption de mesures inspirées des théories néo-libérales, et véhiculées auprès de la classe dirigeante par des *Think Tanks* très influents (Doherty, 2007 Barrow et Didou-Aupetit, 2003). Les États-unis et le Royaume-Uni sont des géants de l'enseignement supérieur et ils affichent une attitude agressive sur la scène internationale en attirant, grâce à des pratiques d'entreprises, la majorité des étudiants internationaux. C'est ce qui fait dire à Hutmacher (2005) que la mondialisation de l'éducation est d'abord une affaire d'occidentalisation du monde.

La tendance marchande de l'enseignement supérieur inquiète cependant Harris (2005) et Gacel-Ávila (2005) qui constatent que les théories néo-libérales en éducation supérieure menacent la mission des universités et favorisent insidieusement une uniformisation des systèmes au détriment de la diversité de la société civile. Un peu partout dans le monde, comme le souligne judicieusement Barrow et Didou-Aupetit (2003), se produit actuellement une forme d'homogénéisation des programmes s'alignant sur ceux des États-Unis.

Cette homogénéisation est davantage accentuée par la formation à distance en provenance des pays occidentaux, et contribue ainsi à uniformiser les approches pédagogiques et les contenus de la formation. Harris (2007) souligne que l'internationalisation est un indicateur de performance pour les universités et est utilisée comme véritable stratégie de marketing, propos qui confirment ceux de Gacel-Ávila (2005) lorsque cette dernière souhaite une ré-articulation des objectifs démocratiques en enseignement supérieur. Cependant, le souhait de Gacel-Avila devra tenir compte de l'influence grandissante des organisations internationales. Ainsi, pour Rutkowski (2007) l'OCDE, la Banque mondiale et l'UNESCO planifient leurs programmes selon le

paradigme utilitariste, en s'inspirant de la théorie néo-libérale dans leur plaidoyer respectif quant au rôle de levier économique assigné à l'éducation supérieure.

Les activités transnationales prennent une part importante en internationalisation de l'éducation supérieure. Mazzarol, Seng et Soutar (2003) mettent à l'avant plan cette «troisième vague» des activités hors des frontières de l'État, comme une stratégie gagnante dans la conquête de nouveaux marchés par l'offre de la formation à distance et l'installation de campus satellite. Les conclusions de Vincent-Lancrin et Larsen (2007), permettent de constater également la prédominance des activités transnationales dans les stratégies d'internationalisation des États.

Certains auteurs souhaitent le recours à une approche holistique pour mieux comprendre le développement des activités transnationales (Punie, 2007, Gacel-Avila, 2005). Selon Punie, cette approche holistique consiste à tenir compte non seulement de la formation traditionnelle, mais également de la formation tout au long de la vie, de la formation informelle et de la formation par les NTIC. Il s'agit également de prendre en compte la sphère privée d'où provient un grand nombre de fournisseurs² de services éducationnels. Harris laisse entendre qu'il faudrait revoir les pratiques actuelles et songer à un paradigme qui, sans ignorer les considérations économiques et commerciales de l'internationalisation des études supérieures, adopterait une approche globale pour situer l'apprenant dans un espace institutionnel mondialisé. L'accent serait ainsi porté sur la «citoyenneté globale» (Gacel-Ávila, 2005) dans un contexte international d'interdépendance, créé par les NTIC et la croissance des échanges économiques et culturels.

Lorsque nous analysons les différents types d'interventions des acteurs en éducation, ainsi que les théories développées par les auteurs cités dans ce document, nous constatons que deux approches se côtoient. L'une considère l'enseignement supérieur comme un élément de globalité, dans une perspective de pluralisme et de diversité; l'autre insiste essentiellement sur la fonction utilitaire de l'enseignement supérieur, largement inspirée par les politiques néo-libérales des États. Cette approche domine les

²Pour une définition de «fournisseurs de services» veuillez vous référer à la page 19 du présent document.

discours sur le rôle que doivent jouer les collèges et les universités et sur les stratégies d'internationalisation préconisées par les acteurs en éducation supérieure.

Mais comment peut-on, à partir de ces deux approches, qualifier les pratiques d'internationalisation des études supérieures, plus spécifiquement la formation à distance? Il s'agit en fait d'analyser, à partir des théories proposées dans le corpus des travaux, le développement de la formation à distance en fonction de la logique économique qui caractérise étroitement l'internationalisation de l'éducation supérieure, et de vérifier si le discours utilitariste ne constitue pas le point de départ de la transformation des établissements d'enseignement supérieur traditionnels.

Nous nous sommes largement inspirés de la théorie développée par Slaughter et Rhoades (2004) sur le «capitalisme éducationnel et la nouvelle économie» (*Academic Capitalism and New Economy*), ainsi que sur leur analyse de l'influence de la théorie néo-libérale sur les études supérieures. Très influente à l'intérieur des systèmes d'enseignement supérieur en Amérique du Nord, cette théorie semble se propager également en Europe et ailleurs dans le monde. Les nouveaux éléments qui pourraient tendre à redéfinir la mission même des universités reflètent cette réalité à travers un prisme entrepreneurial caractérisé par des stratégies marketing qui ciblent davantage une clientèle recrutée à des fins lucratives, tant sur le plan du rendement que sur le plan du développement des activités d'enseignement et de recherche.

Slaughter et Rhoades considèrent que l'étudiant, ou l'apprenant, est un consommateur de services et assimilent l'établissement dans lequel il reçoit une formation à un marché de l'enseignement. L'apprenant fera le choix d'un établissement en fonction des retombées économiques et sociales présumées et d'un profit sur investissement. De plus, les gestionnaires des collèges et des universités dépensent des sommes importantes pour que leurs établissements soient exclusifs et attractifs pour une clientèle de plus en plus exigeante.

La théorie sur le «capitalisme institutionnel et la nouvelle économie» s'appuie sur les premières études entourant *l'Academic Capitalism* effectuées par les mêmes auteurs en 1997. À cette époque, les premiers jalons de cette théorie visaient plusieurs pays,

comme le Canada et l'Australie. L'essentiel se concentrait sur l'influence et l'utilisation des technologies et l'impact des théories politiques et économiques sur les systèmes éducationnels. Dans leur plus récent ouvrage (2004), en plus de conserver ces éléments théoriques, Slaughter et Rhoades intègrent les effets de l'intensification de la commercialisation des services éducatifs et des nouveaux outils d'apprentissage dans le contexte des nouvelles technologies, sans oublier le rapprochement avec l'économie du savoir, tout en privilégiant les États-Unis comme terrain d'étude.

Le contexte actuel laisse supposer la prédominance de la théorie néo-libérale (Harris, 2007, Slaughter et Rhoades, 2004) lorsque l'on observe le déploiement de l'internationalisation comme un outil au service du positionnement des États et des entités fédérées sur la scène étrangère. Cet élément est un enjeu important pour soutenir la croissance économique et assurer l'avenir des fournisseurs de services en éducation supérieure.

Travaillant de concert avec le secteur privé pour la construction de la nouvelle économie, l'État néo-libéral préconise non pas un rôle social à l'intention de l'individu, mais davantage une fonction d'agent économique. Ce changement est inévitable, selon Slaughter et Rhoades, puisque la théorie néo-libérale implique un changement dans la gouvernance de l'État, notamment pour ce qui est de la dérégulation des marchés et du commerce. Cet élément constitue une suite logique, car le néo-libéralisme a entraîné le renouvellement des thèses économiques libérales durant les années 1970.

Le *Bayh-Dole Act* de 1980 aux États-Unis, qui a permis aux universités d'agir de manière autonome en retirant des profits de la recherche et des inventions, marque le point de départ des pratiques marchandes. C'est d'ailleurs à partir de diverses analyses (Slaughter et Rhoades, 2004, Harris, 2007, 2005, Barrow et Didou-Aupetit, 2003) du système éducatif américain que l'on peut retracer les origines des pratiques basées sur la théorie néo-libérale. Le recours aux droits réservés sur la recherche et sur les avancées scientifiques qui proviennent des universités prévue par l'Accord sur les Aspects des droits de propriétés intellectuelles qui touchent le commerce (ADPIC) constitue un bon exemple de pratiques commerciales. Du côté des services, le sort fut scellé lors de l'adoption de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) en

1994. Cet Accord provoque d'ailleurs maintes inquiétudes dans le milieu de l'éducation, mais également, pour certains, comme les défenseurs de la théorie néo-libérale, suscite un désir de libéraliser un secteur de services qui se mondialise et qui est très lucratif, plus particulièrement pour les États fondateurs de l'OMC.

2. L'internationalisation comme « processus » au service de l'économie ?

Turbulence et transformation sont les deux expressions qui caractérisent actuellement l'internationalisation des études (Knight, 1999). Ces éléments imposent une réflexion sur l'avenir des études supérieures, compte tenu de leur rôle essentiel dans la société et dans l'économie des États. C'est pourquoi l'attention doit être portée sur les stratégies adoptées, et plus particulièrement, sur les moyens privilégiés autant par les gouvernements que par les gestionnaires universitaires, afin qu'ils répondent adéquatement aux effets que provoquent les pratiques liées à l'internationalisation des études supérieures.

Définir l'internationalisation de l'éducation est un exercice plutôt complexe. C'est pourquoi nous avons d'abord recours à la définition que propose Knight et qui semble faire consensus dans le milieu de l'éducation. L'auteure désigne l'internationalisation comme un processus qui intègre une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et les fonctions de service des universités (Knight, 1995). Afin d'actualiser ses propos, Knight précise dans un récent ouvrage (Knight, 2005) que la mondialisation a favorisé une plus grande mobilité des personnes, mais a également contribué à orienter l'éducation supérieure vers des pratiques commerciales.

L'internationalisation des universités n'est pas une nouvelle réalité. Cependant, la libéralisation accrue des échanges et les exigences associées à l'économie du savoir contribuent à miser davantage sur les activités à caractère international, car ces dernières sont considérées comme inévitables pour le développement institutionnel. Cette perspective incite les acteurs en éducation supérieure à conquérir de nouveaux marchés. La mondialisation remet en question la mission de départ de l'internationalisation des études supérieures. D'un modèle fondé sur des valeurs

humaniste et multiculturelle, il nous semble nécessaire, à partir du contexte actuel, d'établir un nouveau paradigme qui fait appel à des considérations économiques, d'innovations et de progrès, et ce, dans une optique essentiellement utilitaire de l'éducation supérieure.

2.1 Des facteurs structurants, révélateurs de la situation actuelle

Il est intéressant de faire un parallèle entre les différents facteurs structurants, dégagés par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2005) et la situation actuelle de l'internationalisation de l'éducation. Ceux-ci apportent un éclairage intéressant sur le chemin qu'emprunte présentement le développement de l'internationalisation des activités universitaires et collégiales qui y sont associées.

Outre les questions démographiques et les valeurs fondatrices, le Conseil met l'accent sur l'histoire pour démontrer que les États et les établissements d'enseignement supérieur ont avant tout été mobilisés par la situation géopolitique. Des frontières ouvertes et des États coopératifs ont contribué à développer des liens avec l'extérieur et à créer des relations privilégiées entre les établissements des différents pays. L'histoire de l'internationalisation est, certes, marquée par la géopolitique, mais également par les événements économiques, politiques, culturels et religieux (Conseil supérieur de l'éducation, 2005). S'ajoute à ce facteur le poids de la proximité géographique qui favorise la collaboration entre les universités et les pays limitrophes. Nous n'avons qu'à penser au regroupement régional européen (Érasmus, Processus de Bologne), véritable mise en commun des systèmes éducatifs.

Le rôle prédominant de la langue anglaise est également un facteur structurant du développement de l'internationalisation. La langue de Shakespeare est littéralement le moteur des échanges internationaux en éducation, et ce, autant dans le domaine de la recherche que de la formation. Aussi est-il commun d'observer une plus grande mobilité des personnes et des programmes dans les systèmes anglophones.

Le développement des systèmes d'éducation est intrinsèquement lié au niveau de développement économique et à la richesse d'un pays. Les pays riches qui possèdent un niveau élevé de formation et de recherche exportent davantage leurs services éducatifs dans d'autres pays. Les exportateurs de services en éducation fournissent une formation de qualité aux importateurs, là où les systèmes d'éducation sont peu développés. L'avantage des pays riches est un facteur structurant à la base du processus de l'internationalisation. Les pays industrialisés dominent, non seulement dans la sphère économique, mais également dans le secteur des études supérieures (Bashir, 2007).

Tout comme par la capacité d'offrir de la formation de qualité, les pays riches dominent également le commerce des services, qui est en pleine expansion et dépasserait même, selon des données non officielles, le commerce des produits. Sans grande surprise, ce sont les pays industrialisés qui possèdent les capacités à développer et à libéraliser davantage ce type de commerce. En contrepartie, les pays en développement et émergents disposent de capacités réduites dans le secteur de l'enseignement tertiaire. Lorsque par exemple, l'on s'attarde à la situation en Chine, le développement de la recherche universitaire et de la formation de haut niveau y est toujours faible.

Mise à part l'Inde qui investit massivement dans l'éducation et la recherche, il y a entre les pays du nord et du sud une relation basée sur la dépendance en enseignement. Comme le souligne judicieusement Hutmacher (2005) «ce qui se mondialise aujourd'hui, ce sont d'abord les principaux traits de la modernité occidentale».

2.2 *L'économie du savoir comme élément de légitimité*

La théorie de Slaughter et Rhoades, qui s'inspire des travaux de Castells, de Foucault et de Mann, permet de comprendre comment les universités s'intègrent dans la nouvelle économie du savoir et participent à sa construction. L'espace de l'éducation supérieure, qui ne se limite plus à la proximité physique des marchés, bénéficie des avantages des réseaux mondiaux (Castells, 1996) qui lui ouvrent de nouveaux territoires à conquérir, mais qui entraînent une plus grande compétitivité entre les établissements d'enseignement supérieur.

L'économie basée sur le savoir met l'accent sur l'innovation, aspect tout aussi important que l'on retrouve dans les théories explicatives des sociétés de l'information (Tuomi, 2007). Les modèles d'innovation font référence au développement économique, mais également à l'apprentissage social et à sa capacité de créer. Le « *downstream model* » (Tuomi, 2007), qui met l'accent sur cet aspect social de l'innovation, explique le contexte actuel des sociétés de l'information et également l'importance accordée à l'économie basée sur le savoir. L'innovation suscite le développement et la transformation de l'apprentissage, par une utilisation différente de l'enseignement. C'est ainsi que la formation à distance devient un objectif majeur dans le développement des activités des établissements d'enseignement supérieur hors frontières. L'économie du savoir met également l'accent sur la formation tout au long de la vie. Cette caractéristique contribue à fournir une main-d'œuvre hautement qualifiée et favorise l'innovation dans le secteur des études postsecondaires.

3. Un monde à conquérir...mais de plus en plus complexe

L'internationalisation de l'éducation est un processus en constante mutation. Au départ, elle désignait la poursuite des études dans un pays étranger, ainsi que la conclusion de partenariats interinstitutionnels. Une autre forme d'internationalisation fait son apparition depuis quelques années (Mazzarol, Soutar, Seng, 2003). Celle-ci s'articule autour de deux composantes de l'enseignement supérieur transnational : l'implantation de « campus satellite » dans des pays étrangers et le développement de la formation à distance, grâce aux nouvelles technologies de l'information et des communications – NTIC (Mazzarol, 1998). Le second élément est plus difficile à vérifier, car pratiquement impossible à quantifier et à en mesurer l'ampleur sur la scène internationale. Quoi qu'il en soit, le développement de l'apprentissage virtuel est important pour les États occidentaux, d'autant plus que les NTIC favorisent une utilisation accrue de la formation à distance.

Le recours aux NTIC, favorisée par le phénomène de la mondialisation, est considéré comme l'élément déclencheur qui a complètement bouleversé l'apprentissage et la formation à distance (Touzot, Punie, 2007). Il a entraîné une plus grande offre de cours et, par ricochet, une plus forte demande nationale et internationale. Malgré ces

possibilités d'ouverture des marchés ainsi créées, le recours aux nouvelles technologies nécessite une adaptation, entre autres pour les acteurs et la clientèle étudiante, et le développement de nouvelles compétences, ce qui peut être un obstacle important pour un établissement d'éducation supérieur qui veut offrir de la formation à distance. Il faut

également savoir, contrairement à certaines idées reçues, que le recours aux NTIC peut s'avérer très coûteux pour les établissements d'enseignement supérieur et pour l'État. Offrir des activités d'apprentissage à distance exige en effet des investissements importants.

L'apprenant évolue, depuis quelques décennies, dans la société de l'information où l'innovation est une caractéristique fondamentale. Comme le souligne Perez (1985, 2002), nous sommes actuellement dans l'ère de la société de l'information, le cinquième « paradigme de l'âge de l'information et des télécommunications ». L'éducation intègre ce paradigme qui repose sur l'innovation et la rapidité de la transmission du savoir. Ces éléments contribuent à l'adoption de nouvelles théories de l'apprentissage, comme le constructivisme et le socio-cognitivisme (Tremblay, 2002), au détriment de la théorie behavioriste (l'apprentissage est un processus instantané).

Selon la théorie constructiviste, l'étudiant, ou l'apprenant, acquiert des connaissances grâce à un processus individuel lui permettant d'intégrer l'information. Quant à la théorie socio-cognitiviste, elle implique la capacité de l'individu à apprendre à partir des influences externes. C'est pourquoi la formation dans les établissements d'enseignement supérieur, plus particulièrement en Amérique du Nord, s'inspire de la théorie de la « participation pratique » des étudiants (Tremblay, 2002). Les conséquences de ce changement d'apprentissage ont favorisé une formation à distance basée sur l'utilisation accrue des outils électroniques pour assurer le partage des informations et des pratiques apprises.

Le monde de l'enseignement virtuel entraîne cependant une grande complexité dans les activités postsecondaires, directement liée à la diversité des besoins des apprenants et des méthodes d'enseignement (Hanna, 2000). De plus, les caractéristiques de base des universités et des collèges traditionnels (étudiants sur place, limite géographique, cours

magistraux, structure organisationnelle) subissent d'importantes pressions de la part d'un environnement de plus en plus virtuel et privatisé. Un changement s'impose dans les établissements postsecondaires traditionnels. Il s'agit en fait d'un exercice d'adaptation aux différents éléments externes, comme la présence de nouveaux acteurs, les priorités gouvernementales et plus largement, les impacts de la mondialisation.

3.1 *La formation à distance : éléments de définition*

Shale affirme que «la formation à distance est le lieu d'un paradoxe remarquable: elle a affirmé son existence, mais elle ne peut se définir». Encore aujourd'hui, il est plus commun de définir la formation à distance en excluant les programmes et les pratiques qui n'en font pas partie. Nous pouvons tout de même emprunter la définition de Deschênes et al (1996, dans Faille, 1999):

«Nous définissons la formation à distance comme une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant. L'apprentissage est ici considéré comme une interaction entre un apprenant et un objet conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde (la réalité), s'y adapter ou le modifier en intervenant. La démarche utilisée par la formation à distance pour réaliser l'apprentissage se caractérise par : 1) l'accessibilité, 2) la contextualisation, 3) la flexibilité, 4) la diversification des interactions et, 5) la désaffectation des savoirs.»

Au Québec, nous retrouvons différents types de formation dans les établissements supérieurs. Il y a tout d'abord les établissements d'enseignement qui offrent uniquement de la formation à distance, comme la TÉLUQ et le CEGEP@distance: il s'agit d'une forme uni modale. D'autres établissements offrent, en mode bimodal, de la formation à distance et de la formation en classe (Tremblay, 2002), comme l'Université de Montréal, l'Université Laval et le Collège de Rosemont. Le mode bimodal est le plus fréquent au Québec. En 2002, une enquête révélait³ que toutes les universités au Québec, sauf la Télé-université, offraient des cours en mode bimodal. Au Québec, nous retrouvons plus de 600 cours offerts à distance, comparativement en Ontario, où il y en a près de 1105 à distance et près de 344 entièrement en ligne.

³Pour plus de détails concernant cette enquête: http://www.sofad.qc.ca/pdf/la_fad_au_quebec.pdf

En plus de ces types de formation, les établissements d'enseignement supérieur peuvent offrir de la formation en direct (synchrone), par l'entremise de la vidéoconférence ou autres outils électroniques. Nous retrouvons également la formation différée (asynchrone) sur support papier et électronique, la plus populaire au Québec.

L'évolution de la formation à distance grâce à Internet permet d'établir certaines distinctions entre les établissements. En effet, les plus traditionnelles d'entre elles offrent de la formation sur un campus et utilisent Internet pour transmettre de l'information concernant les cours et les programmes : elles pratiquent l'approche interne. C'est la plus économique des options pour les établissements d'enseignement supérieur qui veulent développer le secteur de la formation à distance, sans procéder à des modifications majeures. Du côté de l'approche externe, il s'agit de créer un service qui sera uniquement consacré à la formation en ligne et qui sera indépendant du reste de l'établissement d'enseignement. Cette approche requiert d'importants investissements. C'est surtout aux États-Unis que l'on pratique l'approche externe, dont l'objectif serait de contrer, dans ce secteur, les ambitions des entreprises privées (Tremblay, 2002) qui ont repéré l'aspect lucratif de la formation à distance.

3.2 Quels acteurs en formation à distance?

3.2.1 Du côté des exportateurs

Sur la scène mondiale, le développement de la formation à distance connaît une évolution rapide. Que l'on parle d'établissements traditionnels ou bien des nouveaux fournisseurs, les pays exportateurs de services en ligne, c'est-à-dire ceux qui dominent ce secteur, proviennent essentiellement de l'Occident. Dans ces pays, l'adoption des politiques et des stratégies liées à la formation à distance tient compte des clientèles nationale et étrangère. En effet, à l'intérieur d'un même territoire, tout comme sur la scène internationale, les fournisseurs de services de formation à distance entrent en concurrence directe. La compétition est forte entre ces fournisseurs qui veulent

s'approprier une plus grande part de marché. Les États-Unis, l'Australie, le Canada et l'Angleterre sont les plus grands fournisseurs de formation par Internet (Averous, Touzot, 2002); ils sont également les plus actifs dans l'internationalisation de

l'éducation, sauf le Canada qui a encore beaucoup à faire pour rejoindre les autres pays anglo-saxons. Plus spécifiquement, les États-Unis connaissent une forte hausse de la formation à distance, grâce à l'activité de grandes maisons d'édition qui investissent massivement dans ce secteur. Les universités virtuelles y sont également nombreuses. Ainsi, le *Virtual University Campus* offre plus de 500 cours uniquement par Internet et rejoint plus de 2 millions d'apprenants dans 128 pays⁴. Quant à l'Université de Phoenix⁵, cette dernière fonctionne en mode bimodal. Elle offre de la formation dans ses différents campus, dont deux au Canada (Vancouver et Calgary), et également par Internet. Depuis plus de 30 ans, *University of Phoenix* cible les étudiants en milieu de travail et mise ainsi sur la formation continue pour assurer son développement. Cette université est un très bon exemple du commerce des services en éducation, dans le sillage de la nouvelle économie (Slaughter et Rhoades, 2004). L'influence de cet établissement supérieur est considérable⁶.

En Australie, des fonds publics sont disponibles pour encourager la flexibilité des différentes formations offertes⁷. Le gouvernement considère la formation à distance comme un élément central dans les activités d'internationalisation de ses établissements d'enseignement. Environ 14% des étudiants inscrits en 2002 dans les universités australiennes recevaient leur enseignement à distance ou en ligne (Averous, Touzot, 2002).

La Grande-Bretagne n'est pas en reste, au contraire, dans l'offre de formation à distance. Le gouvernement y investit des sommes considérables, plus particulièrement à la faveur de deux initiatives. La *University for Industry* est une initiative lancée dans le but de former les travailleurs britanniques, tandis que la *UK eUniversities* est un outil à dimension internationale pour la formation initiale et tout au long de la vie.

⁴ Pour plus de détails sur le fonctionnement de cette université: <http://vu.org/>

⁵Cette université fait partie du groupe *Apollo*, véritable multinationale de la formation supérieure bimodale aux États-Unis. Le Président de ce groupe est John Sperling, gestionnaire maintenant multimillionnaire, fondateur de l'Université de Phoenix, un établissement à but lucratif (for-profit higher education system).

⁶Selon Slaughter et Rhoades (2004) : «Public and nonprofit or private institutions of higher education use the same mechanisms as Phoenix – extended managerial capacity, part-time faculty, copyright, and information technology – to create profit centre».

⁷ En 2002, Averous et Touzot mentionnaient que le gouvernement australien avait adopté un plan quinquennal pour la filière de la formation à distance. Annuellement, ce plan prévoyait un investissement de 20 millions de dollars AUS.

Au Canada, la formation à distance est une pratique assez ancienne. Il faut remonter en 1889 alors que l'Université Queens offrait à l'époque de la formation par la poste (Faille, 1999). C'est surtout à partir des années 1960 que le mouvement a pris de l'ampleur et s'est développé à travers le pays (Faille, 1999). En fait, le Canada est un chef de file dans ce domaine, plus particulièrement les établissements d'enseignement supérieur anglophones. Malgré cette longue tradition, l'utilisation des nouveaux outils d'apprentissage, comme Internet, les contenus électroniques et les ressources en libre accès contribuent à redéfinir la mission de la formation à distance. Par ailleurs, ce type de pratique en enseignement semble s'orienter davantage vers le développement des marchés, autant internationaux que nationaux, en vue d'assurer la pérennité des institutions.

La plupart des universités et quelques collèges du Canada offrent de la formation à distance, au niveau national et international. Une étude du Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001) met d'ailleurs l'accent sur l'importance de ce type de formation autant pour les individus que pour l'ensemble de la société canadienne. Ce comité favorise une collaboration accrue entre les entités fédérées, mais également avec le gouvernement fédéral. Une approche pancanadienne semble nécessaire pour assurer le rôle de leader du Canada en la matière.

Cependant, est-ce une bonne stratégie de favoriser l'intérêt national au détriment des intérêts souvent distincts des entités fédérées, comme le Québec, où l'éducation est un véhicule identitaire très important? Cette question est des plus pertinentes, compte tenu du contexte actuel où l'éducation subit de fortes turbulences et où les différents systèmes d'éducation supérieure tentent un positionnement sur la scène internationale. Pour le Comité, il n'y a pas de temps à perdre, car le Canada y joue l'avenir de l'enseignement supérieur, devant la menace de voir des fournisseurs de services en ligne envahir le marché canadien.

3.2.2 *Du côté des importateurs*

La demande de formation en provenance de l'étranger provient essentiellement des États du bassin Asie-Pacifique (excluant l'Australie et la Nouvelle-Zélande) qui misent sur l'importation des services en éducation supérieure pour le développement des

compétences. Cette région contribue directement au déploiement de campus étrangers et de l'offre de cours à distance. La Malaisie et Singapour constituent les deux pôles majeurs de la demande en éducation étrangère et dans une moindre mesure, nous retrouvons le Vietnam, la Chine, la Thaïlande, l'Indonésie et Taiwan.

Devenir la plaque tournante de l'éducation supérieure est le *leitmotiv* de Singapour et de la Malaisie qui se livrent à ce sujet une bataille rangée. Pourquoi adopter une telle stratégie? L'exode d'une population qualifiée et la fuite des capitaux ont été dévastateurs pour la Malaisie. Il était plus qu'évident qu'il fallait réunir les éléments nécessaires pour surmonter la crise économique de 1997, mais plus encore, éviter que cela ne se reproduise. C'est pourquoi la Malaisie a adopté une stratégie très active pour favoriser la présence d'établissements supérieurs de haut niveau et ainsi miser sur une population de plus en plus qualifiée, dans un contexte économique favorable. L'*Education Act* de 1998 en Malaisie a explicitement permis l'ouverture de campus dans le pays ainsi que l'offre de formation à distance.

À Singapour, l'adoption d'une politique semblable a entraîné l'ouverture du territoire aux établissements étrangers, en fonction d'une cible très précise établie par l'*Economic Development Board* : attirer les dix meilleures universités étrangères (Mazzarol, Soutar, Seng, 2003). La présence étrangère et les ambitions entrepreneuriales en éducation supérieure font de Singapour un acteur de premier plan dans la grande région Asie-Pacifique. Conformément aux cibles proposées par l'EDB, de grandes universités sont maintenant implantées sur son territoire; entre autres, Johns Hopkins University (formation en médecine et en science) University of Chicago (concentration en administration des affaires), et le Massachusetts Institute of Technology (MIT) (formation en ingénierie).

Pour d'autres pays, la présence de campus étrangers a tracé la voie à une plus grande pénétration de ce marché régional par la formation à distance. Les États exportateurs de services éducatifs s'entendent pour affirmer que l'implantation de campus à l'étranger exige des investissements considérables et que seule une poignée d'établissements peuvent pratiquer cette activité transnationale. Certains auteurs ont affirmé par le passé qu'il était difficile de percer le marché asiatique avec des activités à distance (Mazzarol,

Soutar, Seng, 2003, Chandrasekaran, 1998). Le contexte actuel semble plutôt indiquer le contraire, puisque ces marchés sont plus ouverts et mieux perçus par les États et les dirigeants des collèges et des universités.

3.2.3 *L'entrée en scène de nouveaux fournisseurs*

Les établissements traditionnels ne sont pas les seules à fournir des services de formation à distance. Le développement des technologies, d'une utilisation toujours plus simple et plus accessible, permet à des fournisseurs privés de rejoindre, tout autant que les fournisseurs traditionnels, des clientèles éloignées ou encore qui préfèrent la liberté que procure l'apprentissage à distance. Auparavant, les fournisseurs privés offraient des formations professionnelles. Depuis une décennie environ, ils se positionnent dans le secteur de la formation plus spécialisée, destinée aux entreprises, mais certains proposent même des programmes autrefois réservées aux établissements universitaires (Faille, 1999), comme l'administration des affaires.

Les entreprises privées offrent deux types de formation. La première consiste à créer des contenus éducatifs pour un large public, et la seconde vise à mettre sur pied de véritables «universités internes» (Tremblay, 2002). Aux États-Unis, au cours de la dernière décennie, ce type d'universités est passé de 400 à 1600. Parmi celles-ci, 93% utilisent régulièrement Internet et 41% ont recours à d'autres soutiens électroniques pour rejoindre le plus grand nombre d'apprenants (Tremblay, 2002). Nous pouvons observer depuis les dernières années que les fournisseurs privés semblent se tourner vers les établissements d'éducation supérieurs d'enseignement traditionnel pour proposer une plus grande variété de cours.

Nous retrouvons également une autre catégorie de fournisseurs de services, essentiellement des organisations privés qui diffusent de la formation par divers moyens (Faille, 1999). À titre d'exemples, au Canada nous pouvons citer des télédiffuseurs comme TVOntario et Canal Savoir, au Québec. D'autres organismes comme TéléÉducation, au Nouveau-Brunswick, et Contact North/Contact Nord en Ontario offrent également de la formation à distance. Ce secteur très dynamique a conclu de

nombreuses ententes ainsi que des partenariats avec les établissements d'enseignement⁸, ce qui pourrait permettre à certaines universités de faire une percée dans le domaine de la formation à distance, sans y investir des sommes considérables.

4. Tendances et perspectives

Des stratégies ciblées et mercantiles

Quels objectifs pouvons-nous déceler derrière les stratégies de ces établissements d'enseignement supérieur, et plus largement de ces différents pays? L'attrait du profit constitue certes un enjeu important, tout comme la pérennité des activités des établissements d'enseignement grâce à la pénétration de nouveaux marchés. Les politiques publiques et les stratégies des États répondent, ces dernières années, à ces objectifs⁹.

Aussi des stratégies sont-elles volontairement élaborées (Vincent-Lancrin, Larsen, 2007) pour profiter de la migration des personnes et également pour entraîner l'augmentation des revenus. Le déplacement des personnes permet aux États de recruter un plus grand nombre d'étudiants, de chercheurs et de professeurs talentueux. L'objectif de cette mesure ciblée est surtout d'accroître le bassin de travailleurs hautement qualifiés qui répondront aux exigences de l'économie du savoir.

La «mobilisation des recettes» est une autre stratégie politique tout aussi importante dans le développement des universités (Vincent-Lancrin, Larsen, 2007). Elle signifie que l'État impute à l'apprenant étranger le coût réel des services d'enseignement. L'Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis ont depuis longtemps recours à ce genre de stratégie typiquement basée sur des considérations commerciales.

Une autre stratégie, également axée sur des critères économiques, est le renforcement des capacités par la présence d'une population qualifiée et des structures

⁸ Par exemple, le *Western Universities Telecourse Consortium (WUTC)* est né d'une collaboration entre la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba. Cet établissement virtuelle est mandatée pour offrir des cours et de la formation à distance en première et en deuxième années universitaires (Faille, 1999).

⁹ À ce sujet, vous pouvez consulter l'Énoncé de politique internationale de 2006 du ministère des Relations internationale du Québec qui mentionne le rôle de levier économique que joue les études supérieures, en plus de l'importance pour les établissements supérieurs d'être présentes à l'étranger.

organisationnelles solides. Elle est largement utilisée dans les régions qui encouragent les importations de services éducatifs supérieurs, afin de développer une main-d'œuvre locale et l'expertise nécessaire au développement d'une économie émergente. Ce type de stratégie est mis en œuvre dans les pays comme la Chine, l'Indonésie, le Vietman et Singapour.

Des ressources financières à mobiliser

L'apprentissage à distance, en tant qu'élément de l'enseignement supérieur transnational, s'avère un choix stratégique dans le développement des activités des établissements d'enseignement supérieur. Cependant, assurer l'avenir de l'enseignement postsecondaire par de nouvelles formes d'apprentissage, comme la cyberformation, exige des investissements financiers importants et l'intervention de l'État, en tant que régulateur et en tant que pourvoyeur, demeure importante. Ce facteur écarte chez certains établissements l'envie de plonger dans ce monde virtuel (Hirsch 2001, Taube 2000).

Cet obstacle financier constitue une limite importante dans le développement de l'enseignement à distance par les établissements traditionnels (Taube, 2000). Il faut également se méfier d'une formation à distance à faibles coûts, ce qui pourrait inévitablement se répercuter sur la qualité de l'enseignement. Ces limites conduisent Taube (2000) à conclure que, dans le cas du Canada, il vaut mieux favoriser la mise en place de campus privés et basés sur le fonctionnement des universités traditionnelles qui offrent un environnement favorable à l'apprenant, que de prioriser le développement de campus virtuels. Ce choix aurait pour conséquence de rehausser la qualité et le rendement de l'enseignement au Canada.

Les impacts possibles de l'autonomie

Comment allier l'autonomie des établissements, plus particulièrement celle des universités, et le rôle de l'État, sans nuire au développement des activités internationales? À ce sujet, les auteurs Kerr (1990) et Trow (1973, dans Scott, 1998), à partir de leurs recherches respectives, proposent une analyse qui soulève des questions très importantes, surtout si l'on tient compte du contexte québécois. Kerr n'hésite pas à

affirmer qu'un conflit risque de surgir entre les aspects national et international des universités.

Trow affirme que les universités ont une double identité, publique et privée. La première facette de cette identité concerne l'obligation de l'institution de respecter un ordre du jour nourri de considérations sociales, comme l'accès généralisé à l'apprentissage. La seconde naît des activités de l'établissement, soit la formation et la recherche, ce qui fait référence à l'autonomie. La conclusion de Trow mérite réflexion, car selon lui, les activités internationales des universités passent par l'utilisation, ou l'exploitation de l'identité privée, au détriment du volet public, ce qui impose trop de contraintes pour mener à bien la mission internationale du secteur postsecondaire. Devrait-on s'inquiéter de l'affaiblissement et même de la marginalisation de l'identité publique? L'indépendance des universités constitue-t-elle une menace pour le bien public? Selon MacDonald (2007), l'industrie mondiale de l'éducation internationale est en pleine expansion et les revenus générés permettent de comprendre comment les théories commerciales sont de plus en plus utilisées dans les établissements scolaires internationaux. Tout comme Trow, MacDonald affirme ainsi que ces établissements ont une double activité : l'une éducative, l'autre commerciale. Pour bien comprendre les défis liés à cette double identité, il faut, selon l'auteur, chercher à atteindre l'équilibre entre les considérations privées et publiques.

Le triomphe de l'individualisme

L'influence de la théorie néo-libérale sur les systèmes éducatifs tend à privilégier une forte individualisation de l'apprentissage, malgré les réseaux nationaux et internationaux dans lesquels peuvent s'insérer les apprenants, grâce notamment à l'utilisation d'Internet. Des chercheurs ont d'ailleurs démontré le caractère introverti des étudiants et leur désir de solitude pendant leur formation selon ce mode (Zielinski, 2000, Shapiro, 1999, dans Proulx, 2002).

Cette tendance à l'individualisme semble également trouver sa source dans la marginalisation du bien public qu'est l'éducation, et dans l'utilisation d'Internet, outil qui favorise l'isolement. La relation entre les établissements postsecondaires et les individus est en pleine redéfinition, tout comme le lien entre ces mêmes établissements et l'État

(Castells, 2004). La théorie néo-libérale transforme les modes de gouvernance, ce qui affecte l'enseignement supérieur et la place de l'apprenant dans le nouvel espace institutionnel qui se dessine depuis quelques années.

Une consommation rapide des connaissances

De plus en plus, les gouvernements et le secteur privé souhaitent, au sein des établissements d'enseignement supérieur, le plus large accès possible à des «formations rentables» qui préparent l'apprenant au marché du travail. Promouvoir un accès quasi-universel est une excellente stratégie. En contrepartie, miser sur les «formations rentables» peut être inquiétant pour l'avenir de certains programmes. L'éducation est-elle en train devenir un bien de consommation rapide? Mettons-nous en place du «fast-learning» pour satisfaire les exigences du marché? Les objectifs liés soit à l'utilisation de la formation à distance, ou à l'internationalisation de l'éducation, permettent d'imaginer que, dans un monde où l'information doit être comprise et assimilée rapidement, l'enseignement de niveau supérieur pourrait y subir le même sort.

Conclusion

L'avenir des établissements supérieurs, publics ou privés, est d'un grand intérêt pour les acteurs en éducation. Comment doit-on envisager l'avenir de l'éducation supérieure? Plusieurs scénarios émergent chez les auteurs consultés, mais la majorité semble envisager un futur pleinement intégré à celui de l'économie du savoir, empruntant les pratiques de la théorie néo-libérale. Les collèges et les universités y ont un rôle précis: contribuer à la réussite des économies nationales et favoriser le développement du *Global Market* (Slaughter et Rhoades, 2004, Sidhu, 2005, Tuomi, 2007, Vincent-Lancrin et Larsen, 2007, Gacel-Ávila, 2005).

Le développement de l'enseignement virtuel est constant depuis la fin des années 1990, et les États membres de l'OCDE prévoient que ce type d'enseignement prendra une part importante en éducation (Hirsch, 2001). Les possibilités qu'offrent Internet et les NTIC, les nouvelles motivations des étudiants, la formation tout au long de la vie représentent, pour les membres de l'OCDE, des possibilités qu'il ne faut pas négliger, dans l'espoir de conquérir les marchés de l'enseignement.

À la lumière des développements actuels en internationalisation de l'éducation supérieure et devant l'importance que prend la formation virtuelle dans le positionnement des États, autant sur la scène nationale que mondiale, il semble bien que l'approche utilitariste de l'enseignement supérieur à des fins économiques soit nettement privilégiée. L'enseignement virtuel, qui respecte la logique économique, caractéristique de l'internationalisation des études supérieures, offre des avantages intéressants, mais ce nouveau secteur métamorphose sensiblement les activités traditionnelles. De façon plus précise, l'enseignement virtuel contribue à l'apparition d'une nouvelle phase de l'internationalisation de l'éducation supérieure, beaucoup plus complexe que les précédentes, car les acteurs y sont plus nombreux et les besoins des apprenants très diversifiés. D'autres avantages méritent d'être signalés, car ils contribuent au rayonnement des établissements d'enseignement postsecondaire et à la promotion, malgré l'aspect commercial des activités internationales, d'une forme de collaboration et d'ouverture au monde. Il s'agit, entre autres, de l'appui au développement des communautés issues des pays en émergence, de la formation tout au long de la vie, et d'une meilleure compréhension des enjeux mondiaux.

La prédominance du discours utilitariste amène également à constater que les États ont baissé pavillon dans la protection d'une certaine neutralité du rôle de l'éducation supérieure dans la société. En tant que sujet et acteur de l'internationalisation des études supérieures, l'État n'a-t-il pas l'obligation de veiller à ce que l'éducation supérieure ne devienne pas uniquement un instrument au service du développement économique? Par conséquent, il faudrait porter une attention particulière à l'influence des différents acteurs dans le domaine de l'éducation. Si l'État semble se retirer de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, d'autres acteurs devront tenir ce rôle. L'analyse de ce phénomène, que l'on peut observer, entre autres, par l'augmentation du financement privé, pourrait s'avérer essentielle dans la compréhension d'enjeux éventuels en éducation supérieure.

Bibliographie

Barrow, Clyde W., Sylvie Didou-Aupetit (2003). "Globalisation, Trade Liberalisation and Higher Education in North America, the Emergence of a New Market under NAFTA ?" Kluwer Academic Publisher, Pays-Bas.

Bashir, Sajitha (2007), "Trends in International Trade in Higher Education : Implications and Options for Developing Countries, Working Paper Series, No 6, Banque mondiale, 96 p.

Castells, Michel (1996), "The Information Age : Economy, Society and Culture, volume I. The Rise of the Network Society", Cambridge, Blackwell Publishers.

Castells, Michel (2004), "The Information Age : Economy, Society and Culture, volume II. The Power of Identity", Oxford, Blackwell Publishers.

Chandersekaran Achamma C. (1998), "Education and Training Transformed by Internet-Enabled Electronic Commerce", Business America, Vol. 119, No 1, pp. 31-32.
http://findarticles.com/p/articles/mi_m1052/is_1_119/ai_53510010

Comité Consultatif pour l'apprentissage en ligne (2001), «L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et universités, un défi pancanadien», 149 p.
<http://www.cmec.ca/postsec/evolution.fr.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2005), «L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises», Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 99 p.

Deschênes, A.-J. et al. (1996), «Constructivisme et formation à distance», CQFD, 14 p.
http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

Dixon, Mary (2006), "Globalisation and International Higher Education: Contested Positionings", Journal of Studies in International Education, Vol. 10, No.4, pp.319-333.

Doherty, Robert, A. (2007), "Education, neoliberalism and the Consumer Citizen :after the Golden Age of Egalitarian Reform", Critical Studies in Education, Vol.48, No.2, pp.269-288.

Faille, Céline (1999), «L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada», rapport présenté au Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum Project, 36 p.

Gacel-Ávila Jocelyne (2005), "The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No 2, pp. 121–136.

Gunga, Samson O., Ian W. Ricketts (2007), "The Prospects for E-Learning Revolution in Education: A Philosophical Analysis", *Educational Philosophy and Theory*, (Online publication), pp. 2-21.

Hanna, Donald, E. and Associates (2000), "Higher Education in an Era of Digital Competition, Choice and Challenge", Atwood Publishing, Madison.

Harris Suzy (2005), "Rethinking Academic Identities in Neo-Liberal Times", *Teaching in Higher Education*, Vol. 10, No 4, pp. 421-433.

Harris Suzy (2007), "Internationalising the University", *Educational Philosophy and Theory*, (online publication), pp. 2-12.

Hirsch, Donald (2001), «Le e-campus mondial: bientôt une réalité?», *L'observateur de l'OCDE*.

Hutmacher, Walo (2005), «Enjeux éducatifs de la mondialisation», *Éducation et Sociétés*, No 16, pp. 41-51.

Kerr, Clark. (1990), "The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two «Laws of Motion» in Conflict? ", *European Journal of Education*, Vol. 25, No 1, pp. 5-22.

Knight, Jane (2005), "Bordeless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas", *Observatory on Bordeless Higher Education*, 22 p.

Knight, Jane (1999) «L'internationalisation en pleine transformation et turbulence», *Bureau canadien de l'éducation internationale*, No 14, 18 p.

Knight, Jane (1995), «L'internationalisation dans les universités canadiennes : le nouveau paysage», *Association des universités et collèges du Canada*, 71 p.

MacDonald, James (2007), "The International School Industry, Examining International Schools through an Economic Lens", *Journal of Research in International Education*, Vol. 5, No.2, pp.191-213.

Mazzarol Tim, Geoffry Norman Soutar, Micheal Sim Yaw Seng, (2003), "The Third Wave : Future Trends in International Education", *The International Journal of Educational Management*, Vol. 17, No 2/3, pp. 90-99.

Mazzarol Tim (1998), "Critical Success Factors for International Education Marketing", *International Journal of Education Management*, Vol. 12, No.4, pp. 163-175.

Pérez Carlota (1985), "Microelectronics, Long Waves and World Structural Change : New Perspectives for Developing Countries", *World Development*, Vol. 13, pp. 441-463.

Pérez Carlota (2002), "Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages", Edward Elgar Publishing, Northampton, 225 p.

Proulx, Denis (2002), «Utiliser la formation à distance dans une perspective internationale, ouvertures et limites», dans *Enseigner le management public : expériences internationales*, Sous la direction de la Didacthèque internationale de management public, Presses de l'Université du Québec.

Punie, Yves (2007), "Learning Spaces: an ICT-Enabled Model of Future Learning in the Knowledge-Bases Society", *European Journal of Education*, Vol. 42, No 2, pp. 186-199.

Rutkowski, David, J. (2007), "Converging us Softly : How Intergovernmental Organizations Promote Neoliberal Educational Policy", *Critical studies in education*, Vol. 48, No.2, pp.229-247.

Shapiro, Judith S. (1999), "Loneliness : Paradox or Artifact? ", *American Psychologist*, No 54, pp. 782-783.

Sidhu Ravinder, K. (2006), "Universities and Globalization, to Market to Market", Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 360 p.

Slaughter Sheila, Gary Rhoades (2004), "Academic Capitalism and the New Economy, Markets, State and Higher Education", *The Johns Hopkins University Press*, Baltimore, 370 p.

Scott, Peter. (1998), "The Globalisation of Higher Education", Society for Research in Higher Education and Open University Press, Buckingham, 134 p.

Standish Paul (2005), "Towards an Economy of Higher Education", *Critical Quarterly*, Vol. 47, No 1–2, pp. 53–71.

Taube, Michael (2000), "Online Universities Aren't the Answer to Canada's Higher Education Woes", *Options politiques*, pp. 34-36.

Touzot, Gilbert, Michel Averous (2002), «Campus numériques, enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance», Rapport de mission, 69 p.
<http://www.educnet.education.fr/chrgt/CNenjeux.pdf>

Tremblay, Diane-Gabrielle (2002), «De l'université à l'industrie des contenus? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation», Télé-Université, Université du Québec, pp. 2-24.

Trow, Martin (1973), "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education", Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, 57 p.

Tuomi Ilkka, (2007), "Learning in the Age of Networking Intelligence", *European Journal of Education*, Vol.42, No 2, pp. 236-254.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (1998), "Higher Education in the Twenty-First Century : Vision and Action".

Vincent-Lancrin, Stéphan, Kurt Larsen (2007), «L'enseignement supérieur transnational, trois scénarios contrastés», *Futuribles*, FUT-333, septembre 2007, pp. 68-87.

Zielinsky, Training (2000), "Can You Keep Learners On Line? " Vol. 37, No 3, pp.65-75.



Le Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation a été créé en 2004 par une entente de partenariat entre le Ministère des Relations internationales et l'ENAP. Le Laboratoire est un lien de veille et d'analyse consacré à l'étude des effets de la mondialisation sur le rôle de l'État, et sur les politiques publiques au Québec, et ce sur les enjeux d'ordre culturel, économique, environnemental, de santé, d'éducation et de sécurité. Il est apparu essentiel de répondre à cette préoccupation des impacts de la mondialisation sur la vie des institutions, des entreprises et de la société québécoise.

Pour plus d'information ou si vous avez des renseignements à nous transmettre, vous pouvez contacter :

Claudia Gaudreau, technicienne du Laboratoire
Téléphone : (418) 641-3000 poste 6864
leppm@enap.ca

Les publications du Laboratoire peuvent être consultées sur le site internet : leppm@enap.ca