



**DE L'UNIVERSITÉ À L'INDUSTRIE DES CONTENUS ?
LES ENJEUX DE LA MONDIALISATION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Diane-Gabrielle Tremblay,

Professeure et directrice de la recherche,

Télé-université, université du Québec

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur
les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir

Note de recherche No 2002-1

**de la Chaire de recherche du Canada sur
les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir**

Télé-université

Université du Québec

Novembre 2002



De l'université à l'industrie des contenus ?
Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Distribution :

Chaire de recherche sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir
Direction de la recherche
Télé-université
Université du Québec
4750 avenue Henri-Julien
Montréal, Québec, Canada H2T3E4

Téléphone : 514-843-2015
Fax : 514-843-2160
Courriel : dgtrembl@teluq.quebec.ca
site web: www.teluq.quebec.ca/~dgtrembl

Note : ce texte a été produit pour une présentation dans un séminaire en France à l'automne 2001, puis remanié légèrement à l'été 2002, sans que l'ensemble de la recherche documentaire soit refaite. Ceci expliquerait d'éventuelles omissions ou oublis postérieurs à l'automne 2001, en plus de ceux que nous avons pu faire dans la recherche documentaire initiale.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Le présent texte traitera d'un phénomène en émergence dans le contexte du développement d'internet et de la mondialisation, soit les enjeux que peut présenter la mondialisation des échanges de contenus sur internet pour le monde de l'éducation et de la formation.

Dans la première partie, nous traiterons du contexte général qui favorise ces développements, en nous penchant sur le contexte économique général, mais aussi en évoquant la situation financière des universités et l'évolution des théories de l'éducation. Nous traiterons ensuite des divers types de formation à distance, pour situer la formation sur internet dans ce contexte général de distanciation entre l'enseignant et l'apprenant. Puis nous présenterons les acteurs à l'oeuvre dans ce secteur, en nous intéressant à la fois aux acteurs traditionnels du domaine de la formation, en nous centrant sur la formation universitaire et la formation continue, et aux nouveaux acteurs de l'internet, qui émergent comme de nouveaux acteurs dans le champ de l'éducation et de la formation. Nous ne traiterons pas ici de l'ensemble du secteur de l'éducation des niveaux primaires et secondaire, mais seulement de la formation de niveau universitaire et de la formation continue. Nous nous pencherons surtout sur le contexte nord-américain et anglo-saxon (Canada, États-Unis, Grande-Bretagne), puisque c'est celui que nous connaissons le mieux, mais aussi parce que pour le moment, il semble clairement le plus avancé dans le domaine de la formation sur internet, comme de la formation à distance en général.

Nous évoquerons le cas de la Télé-université, de l'université du Québec, qui est l'un des chefs de file de l'enseignement à distance dans le monde universitaire francophone. À travers les enjeux qui se présentent à cette institution aujourd'hui, avec l'entrée de nouveaux acteurs, nous pensons pouvoir soulever un certain nombre d'enjeux qui se présenteront bientôt, si ce n'est déjà fait dans certains domaines (comme les MBA, l'informatique et la gestion en particulier), à nombre d'autres institutions du monde universitaire et notamment du monde universitaire francophone, étant donné le poids majeur des nouveaux joueurs anglo-saxons, qui s'ajoute au poids traditionnel des universités américaines et britanniques dans l'enseignement à distance à l'échelle de la planète. Nous évoquerons donc finalement quelques grands enjeux qui nous paraissent concerner d'abord les étudiants ou apprenants, puis les professeurs d'université et finalement les institutions universitaires.

1. contexte

Un certain nombre de facteurs se conjuguent pour accélérer les développements dans le domaine de la formation sur internet, et plus généralement de la formation à distance, et nous en traiterons rapidement. Tous ces facteurs semblent converger pour inciter à une plus grande utilisation d'internet et, en lien avec cet usage, une mondialisation du secteur de l'éducation, jusqu'ici peu touché par cette mondialisation de la production, de la distribution et des échanges de produits, et de plus en plus de services, à l'échelle mondiale.

1.1 contexte économique

En ce qui concerne le contexte économique, quelques éléments nous paraissent devoir être mis en évidence, en particulier un rappel du contexte et des réalités de la mondialisation. Bien que tous les auteurs ne s'entendent pas sur la définition, on peut avancer qu'il renvoie au développement de la production réalisée à l'échelle internationale,



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

en différents lieux qui concourent à réaliser des parties d'un même produit ou service, ainsi qu'à l'accroissement des échanges entre les différentes parties du globe. Ces échanges ne sont pas égaux et certains pays dominent la production comme les échanges. Au cours des dernières décennies, les États-Unis se sont fortement distanciés des autres pays, notamment du Japon et de l'Europe, qui constituent les deux autres pôles majeurs de ce contexte mondialisé. Les États-Unis ont connu un contexte de croissance économique sans précédent dans leur histoire (Alternatives économiques, 2000), leur croissance ayant progressé de 17 % de plus que l'Europe et de 4 % de plus que le Japon dans la dernière décennie. La répartition des richesses paraît donc de plus en plus inégale, et l'usage des technologies comme l'accès à internet traduit bien ces réalités. Si l'Amérique du Nord est en tête des branchements à Internet, c'est loin d'être le même taux en Afrique et en Amérique latine, voire même en Europe.

Cette réalité se traduit dans l'origine des organismes qui peuvent aujourd'hui prétendre à la production de contenus sur internet, pour ne pas dire à la production de cours et de formations, puisque les productions dépassent la seule sphère des cours et formations, auxquels nous nous intéresserons toutefois de manière privilégiée dans cet article. Ce contexte de différenciation d'accès conduit à poser quelques questions, que nous évoquerons ici, pour y revenir dans la dernière partie de notre texte, portant sur les enjeux. Il paraît toutefois utile de les évoquer immédiatement afin de les avoir à l'esprit dans les pages qui suivent.

la mondialisation

Nous n'aurons pas la prétention d'établir un lien direct entre le phénomène complexe de la mondialisation et des situations spécifiques concernant l'éducation et la formation, étant entendu qu'un grand nombre de facteurs (économiques, politiques, technologiques, effets de réputation, de symbole, etc.) se conjuguent pour développer les formations sur internet, mais il ne faut toutefois pas nier qu'il y ait des liens.

Depuis l'accord de libre-échange nord-américain et l'intégration européenne, il semble que les expressions de mondialisation, de continentalisation et de globalisation reviennent régulièrement dans les préoccupations relatives à l'emploi, mais on les a beaucoup moins évoquées en ce qui concerne l'éducation et la formation. Or un bref survol des réalités du secteur de l'éducation et de la formation nous forcent à constater que si certains secteurs du champ éducatif sont (pour le moment !) à l'abri de la concurrence internationale, ce n'est vraiment plus le cas pour les universités depuis quelques décennies, et le mouvement s'accroît avec le développement d'internet et l'entrée de nouveaux acteurs économiques (entreprises privées) dans ce champ. Le mouvement est évidemment plus avancé aux États-Unis qu'ailleurs, en Amérique du Nord qu'en Europe, pour des raisons que nous avons évoquées, mais aussi parce que l'on prévoit que d'ici 2001, la moitié des ménages américains seront branchés à internet, et parce que plus du tiers d'entre eux ont déjà effectué des achats en ligne (Forrester Research, cité par CESAM, 2000: 48).

Le phénomène de la mondialisation renvoie à des défis importants du point de vue de l'éducation et de la formation, bien qu'il soit difficile d'en préciser la nature exacte et l'ampleur pour chaque zone. Cependant, la dominance américaine et anglo-saxonne semble encore plus forte en cette matière qu'elle ne l'est dans le domaine de la production de biens et autres services.

Les régions centrales du monde (New York, Londres...) et les grandes universités du monde anglo-saxon seront-elles les seules à pouvoir prétendre à la production et à la



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

diffusion des contenus et donc au maintien d'emplois de qualité? Nous orientons-nous vers une double dualisation, d'abord par une plus grande concentration des activités à forte valeur ajoutée dans quelques grandes universités internationales, et ensuite par une plus grande concentration du pouvoir du côté de l'entreprise privée ? À l'instar des développements observés dans d'autres secteurs, on peut certes s'interroger sur l'avenir de l'éducation et de la formation dans le contexte de la mondialisation, mais aussi du développement de la nouvelle économie et de l'internet, sujets auxquels nous passons maintenant.

développement de la nouvelle économie

Sans vouloir présenter un portrait alarmiste, il paraît pertinent de présenter quelques chiffres sur le développement de la nouvelle économie, d'internet, mais aussi sur le secteur éducatif dans ce contexte. Alors que nous avons commencé une recherche sur le sujet, et identifié un certain nombre de sources et de sites pertinents, un rapport de veille du Consortium multimédia CESAM du Québec a été publié en septembre 2000, précisément sur l'impact des nouveaux médias dans l'univers de l'éducation et de la formation ». Nous nous permettons de le citer (CESAM, 2000), puisqu'il a bénéficié de moyens financiers importants et qu'il a pu identifier des sources que nous n'avions pas trouvées, compte tenu du fait que son membership se compose précisément des principaux acteurs québécois qui font - ou pourraient faire - de l'éducation sur internet. À peu près toutes les sources et informations que nous avons nous-même trouvées se trouvent dans ce rapport, et bien d'autres, principalement sur les nouveaux acteurs dans le domaine que le CESAM qualifie d'« éduformation ».

En ce qui concerne l'économie d'internet, le CESAM note qu'elle représente aujourd'hui 2,5 millions d'emplois, et des revenus de l'ordre de 524 milliards de dollars US, dont 171 milliards seraient associés au commerce électronique, en hausse de 72 % sur la seule année 1999-2000. On note qu'aux États-Unis seulement, 100 milliards de dollars US sont investis chaque année dans de nouveaux projets commerciaux sur internet, et une part croissante de ces investissements iraient à l'éduformation. La croissance du financement de l'éduformation se situerait autour de 45 % par an (CESAM, 2000: 48).

Par ailleurs, le développement de sites se poursuit à un rythme sans cesse accéléré, avec quelque 4 400 nouveaux sites par jour, soit 2 millions de pages de plus par jour. On considère ainsi que la toile passera de 3,5 millions de sites en 2000 à 10 millions en 2001 (Lake, 2000, cité in CESAM, 2000:48). Selon Eduventures (cité in CESAM, 2000: 49), une part de plus en plus importante des investissements se dirige vers des projets internet: « 31 % concernent les entreprises de services reliées à l'éducation; 29 % des investissements concernent des projets Internet; 27 % concernent le financement privé d'institutions et d'écoles; 13 % concernent le financement d'entreprises qui offrent des produits ».

Le mode de financement des produits éducatifs, comme la source de la production même se transforme. Alors que la majorité des manuels et outils étaient jusqu'à récemment produits surtout par des professeurs ou des spécialistes du domaine, puis publiés par des éditeurs, il y a déplacement de la production - et parfois aussi de la conception - vers des intervenants privés, dans certains cas des établissements d'enseignement privés, dans d'autres des entreprises des domaines de la télévision, des télécommunications, des commerçants électroniques ou autres nouveaux acteurs du multimédia, sur lesquels nous reviendrons plus en détail plus loin.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

1.2 contexte de financement des universités

Sans aller dans les détails au sujet du financement universitaire, puisque ce n'est pas l'objet de cet article, il convient de rappeler que dans nombre de pays, dont le Québec et le Canada, les universités publiques et même privées (qui sont en fait largement financées par le public) sont dans des situations difficiles. Les États ayant pour plusieurs connu des situations budgétaires difficiles, et plusieurs tentant de limiter leurs investissements dans les secteurs de l'éducation et de la santé pour retrouver ou maintenir un équilibre budgétaire, la situation des universités est d'autant plus précaire lorsqu'il s'agit de concurrencer le privé. C'est particulièrement le cas au Québec, où n'existe pas de source importante de fonds privés comme c'est le cas aux États-Unis et même au Canada anglais (dans une moindre mesure), avec les grandes fondations privées qui soutiennent la recherche et l'infrastructure universitaires.

Le déclin démographique vécu ces dernières années contribue aussi à un certain déclin du financement puisque les universités québécoises sont financées par des transferts de l'État établis en fonction du nombre d'étudiants inscrits à des cours. Outre les difficultés budgétaires, la concurrence accrue du privé dans les secteurs les plus lucratifs (la formation continue ou sur mesure, dans les domaines de l'informatique et de la gestion en particulier) contribue à accroître encore la vulnérabilité des universités et du secteur public face au secteur privé producteur de contenus éducatifs.

1.3. contexte de changement dans les théories de l'apprentissage et chez les apprenants

Il convient également de faire état de certains changements dans les théories de l'apprentissage, ainsi que de changements chez les apprenants, deux éléments qui concourent également à favoriser l'émergence de « nouvelles façons d'apprendre ». Le portrait à cet égard nous paraît quelque peu paradoxal: à la fois positif, puisque l'étudiant-apprenant est placé au centre des stratégies et modes d'apprentissage, ce qui semble favoriser une meilleure satisfaction de ses besoins, une meilleure rétention des apprentissages, mais aussi négatif, puisque le mode de livraison des contenus semble de plus en plus provenir de grands producteurs de contenus, dont on ne sait pas pour le moment s'ils seront vraiment attentifs aux dimensions pédagogiques et aux caractéristiques particulières de l'acte d'apprendre, tout comme aux fonctions critiques traditionnellement dévolues à l'université, ou s'ils seront de simples « marchands de contenus », comme plusieurs le craignent.

De la théorie behavioriste à la théorie socio-cognitiviste

Sans entrer dans les détails, il est intéressant de noter que la montée des producteurs de contenus sur internet se présente à une époque où les théories de l'éducation sont de plus en plus influencées par les visions constructivistes ou socio-cognitivistes. Ainsi alors que l'on avait auparavant une vision plutôt behavioriste de l'apprentissage, à savoir que l'on considérait que l'apprentissage se réalisait quasi-spontanément, en réponse à un stimuli externe, on tient de plus en plus compte depuis quelques années de ce qui se passe dans le cerveau des gens.

Dans un deuxième temps, les théories cognitivistes ont mis de l'avant une nouvelle vision de l'acte d'apprentissage, une théorie reposant sur l'idée que l'apprentissage est un processus individuel qui permet à l'apprenant d'intégrer des informations. Ces informations



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

seraient identiques pour tous les apprenants, mais elles seraient traitées différemment par les divers apprenants. Dans cette perspective, l'offre de contenus aussi variés et complets que possible est souhaitable et intéressante, et le rôle du maître-enseignant en est surtout un de fournisseur de contenus, qui seront ensuite traités individuellement par les différents apprenants.

Dans une troisième étape, on en vient à souligner l'importance du contexte social, culturel ou autre dans le processus d'apprentissage. Les théories évolutionnistes en économie comme les théories socio-cognitivistes de l'éducation mettent l'accent sur la capacité des acteurs à apprendre, mais surtout sur l'influence du milieu environnant sur cet acte d'apprentissage. Les individus sont vus comme devant être de plus en plus actifs dans leur apprentissage, puisqu'ils doivent non seulement traiter des informations, mais ils réalisent ce traitement dans un contexte donné, contexte qui les amène à réaliser des compromis ou des arrangements entre ce qu'ils savaient - ou pensaient savoir - auparavant, et ce qu'ils apprennent, ce que leur contexte les incite à penser, etc.

Dans l'enseignement sur campus, cela s'est traduit par une insistance plus forte sur la participation des étudiants, aux dépens des exposés magistraux, jugés moins propices à un apprentissage. L'Amérique du Nord et le monde anglo-saxon semblent évoluer davantage dans cette direction que ce n'est le cas dans l'enseignement universitaire français, encore assez largement fondé sur les exposés magistraux. Dans le cadre de cette évolution, l'enseignement à distance a d'ailleurs de plus en plus tenté d'intégrer le « milieu » environnant, en permettant ou même en favorisant des échanges avec d'autres apprenants (par conférences téléphoniques, internet ou autrement), en invitant les apprenants à étudier leur milieu pour y appliquer des concepts ou notions nouvelles, ou par d'autres formules incitant à un « échange » entre l'apprenant et son milieu. Cette multiplication des activités de formation à distance, y compris dans les universités traditionnelles de campus, répond à une évolution du côté des étudiants-apprenants. Ici encore, le mouvement paraît plus marqué en Amérique du Nord, mais il semble que tous les pays soient de plus en plus touchés par la nécessité pour les adultes, ou leur souhait, de poursuivre des formations continues. C'est ainsi que plusieurs souhaitent étudier à leur rythme, au lieu ou au moment qui leur convient. Ceci conduit d'ailleurs à distinguer différents types d'enseignement ou de formation à distance, ce qui nous permettra de situer les développements sur internet dans un contexte plus général.

2. Des types de formation

Lorsqu'on parle de formation à distance, différents types de pratiques doivent être distingués. Si l'ensemble des institutions universitaires semblent aujourd'hui chercher à profiter des avantages d'Internet en particulier, ce n'est pas là le seul mode d'enseignement à distance et ce n'est pas nécessairement ce qui est privilégié par tous. Du côté des entreprises, la même diversité prévaut, bien que le développement d'Internet ait clairement multiplié le nombre d'entreprises privées présentes dans le champ de l'enseignement à distance.

2.1. EAD, campus ou bimodal

Il convient donc de distinguer d'abord les institutions d'enseignement, comme les entreprises, qui font exclusivement de l'enseignement à distance, de celles qui ne fonctionnent que par des enseignements sur campus, et enfin les institutions et entreprises



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

qui fonctionnent sur une base bimodale, c'est-à-dire en ayant recours à la fois à l'enseignement présentiel et à l'enseignement ou l'apprentissage à distance.

Au Québec par exemple, la Télé-université, une constituante de l'université du Québec, est active exclusivement dans le champ de l'enseignement à distance depuis plus de 27 ans. elle compte aujourd'hui quelque 60 programmes de formation, et quelque 260 cours, dont une quarantaine sont actuellement offerts entièrement et exclusivement sur Internet. Les quelques dizaines de milliers d'étudiants (24 000 inscriptions à des cours par année) qui suivent ses enseignements chaque année utilisent par contre presque tous internet dans le cadre de leurs activités, que ce soit pour les échanges avec les tuteurs associés à chaque cours, pour faire leur choix de cours à partir de la banque d'information sur l'ensemble des cours et programmes disponible sur le web (www.teluq.quebec.ca), pour participer à des échanges avec d'autres étudiants, etc. Nous reviendrons plus loin sur le cas particulier de la Télé-université, mais voulions à ce stade mentionner le fait que c'est la seule université au Québec fonctionnant exclusivement à distance.

Depuis quelques années, les autres institutions universitaires du Québec se sont aussi mises à faire de l'enseignement à distance, puisque la demande de nouvelles formes d'enseignement se développe sans cesse. Cependant, l'ensemble de ces universités sont des universités bimodales, dont les activités sont toujours essentiellement réalisées sur campus. Bien qu'un petit nombre de professeurs ait commencé à établir des sites web associés à leur enseignement présentiel, pour y placer le plan de cours, des références complémentaires et autres informations connexes, nous ne connaissons qu'un seul cas de cours entièrement à distance dans une université-campus. Il s'agit d'un cours en histoire des sciences, dispensé par trois professeurs de l'UQAM, qui assument successivement la charge d'encadrement associée au cours. La plupart des autres universités qui offrent de l'enseignement à distance ont surtout exploité les possibilités de la vidéoconférence, ce qui nous conduit à une deuxième distinction concernant les types d'enseignement à distance.

2.2. synchrone vs asynchrone

Outre le caractère unimodal, à distance ou sur campus, et le caractère bimodal, il convient de distinguer les établissements qui offrent un enseignement synchrone de ceux qui offrent un enseignement asynchrone, que les étudiants peuvent suivre à leur guise, au moment qui leur convient. Ainsi, les universités de Sherbrooke, de même que les universités du Québec à Trois-Rivières, à Chicoutimi et à Rimouski utilisent la vidéoconférence pour réaliser des enseignements synchrones (en temps réel), en différents lieux simultanément.

La Télé-université, pour sa part, n'offre actuellement que des cours en mode asynchrone, bien qu'elle ait par le passé offert des cours sous le mode de la télévision en mode synchrone. Un certain nombre d'étudiants étaient rassemblés dans un studio de la Télé-université à Montréal et le cours était diffusé sur le Canal de télé-enseignement. D'autres étudiants pouvaient téléphoner pour poser des questions en direct. Ce mode d'enseignement n'est plus pratiqué par l'institution, puisque l'essentiel des étudiants souhaitent aujourd'hui faire des cours à distance précisément pour s'affranchir des contraintes temporelles. Ce sont en majorité des adultes en emploi, qui souhaitent acquérir une formation complémentaire, mais ne souhaitent pas ou ne peuvent pas venir s'asseoir en classe toute une soirée, pendant 3 heures par semaine. Dans certains cas, c'est parce que leur travail les amène à voyager régulièrement à l'extérieur de la ville (c'est le cas de nombreux consultants, professionnels et autres); dans d'autres, c'est parce qu'ils ont une famille, qu'ils habitent en banlieue et que les allers-retours seraient trop coûteux en temps, et ainsi de suite. Bref, tous souhaitent s'affranchir de la contrainte temporelle associée à



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

l'enseignement présentiel et optent pour le mode de l'enseignement à distance asynchrone, qui leur permet d'apprendre et de travailler sur leurs activités de cours au moment qui leur convient.

3. les acteurs: nouveaux acteurs et évolution des anciens

Un grand nombre de nouveaux acteurs se présentent dans le champ de l'enseignement non présentiel comme dans la création de contenus sur internet, et ceci incite les institutions universitaires traditionnelles à évoluer, comme nous le voyons dans cette section.

3.1 l'évolution des universités traditionnelles

La transformation de la clientèle universitaire (plus d'adultes en milieu de travail, mais aussi plus de gens habitués à l'internet) a fait progresser de manière importante l'enseignement à distance au cours des dernières décennies. Le phénomène est très développé en Amérique du Nord, mais aussi en Australie et en Asie, en partie sous l'influence du monde anglo-saxon et de l'Open University britannique, un pionnier en la matière. A l'heure actuelle, on estime qu'une université américaine sur trois offre un enseignement en ligne. Pour ce qui est du nombre de cours, quelque 54 000 cours seraient offerts en ligne par quelque 1680 établissements. En 1998, on évaluait à 1,6 million le nombre d'étudiants inscrits à des formations sur internet¹.

On peut établir une distinction entre les approches des établissements campus traditionnels dans leur évolution récente vers l'Internet. Il y a d'une part ceux qui emploient Internet comme un prolongement du campus, en y plaçant des informations diverses sur les cours et les programmes; c'est ce que le CESAM qualifie d'approche interne. Une autre approche consiste à créer une entité distincte pour la conception et la commercialisation de cours offerts sur Internet; c'est l'approche externe. C'est là une approche fréquemment retenue aux États-Unis, mais les établissements qui l'utilisent ont généralement recours à d'autres approches simultanément. Enfin, le CESAM (2000) distingue une troisième approche, l'approche multiple, dans le cadre de laquelle l'établissement cherche surtout à créer des partenariats avec d'autres établissements d'enseignement ou avec des entreprises privées.

L'approche interne est la plus économique pour un établissement qui ne souhaite pas revoir sa vocation de fond en comble et ne souhaite pas embaucher des experts pour la production de cours offerts entièrement à distance (experts de la médiatisation, de la pédagogie, tuteurs et autres spécialistes qui doivent habituellement s'ajouter au professeur, expert de contenu, pour la réalisation d'un cours à distance).

L'approche externe, à savoir la création d'une unité ou d'une division en ligne qui soit indépendante de l'institution mère, est une autre approche utilisée fréquemment aux États-Unis, principalement pour éviter que les entreprises privées ne s'approprient ce marché éducatif fort lucratif, dans les domaines de la gestion et de l'informatique en particulier. À titre d'exemple, mentionnons la New York University Online (www.nyuonline.com), qui constitue la division en ligne de la School of Continuing and Professional Studies de l'Université de New York. L'origine de cet établissement nous amène à souligner le fait que la formation continue (Continuing Education ou Adult Education) a une tradition beaucoup longue dans les milieux universitaires anglo-saxons que ce n'est le cas en France. Plusieurs de ces services spécialisés se sont tournés vers l'offre sur internet puisqu'ils s'adressent



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

exclusivement aux adultes en situation d'emploi. Notons que certaines de ces divisions commercialisent les cours universitaires comme tels, alors que d'autres élaborent des portails de connaissances (« Knowledge portal ») qui offrent surtout des formations personnelles à la carte, parfois élaborées à partir des contenus universitaires, parfois non.

En ce qui concerne l'approche multiple, celle-ci a été décrite dans les termes suivants par la responsable du programme des études de gestion à Berkeley: « les écoles font des échanges et se mettent en équipe pour offrir leurs meilleurs produits aux étudiants et aux gens d'affaires de l'ensemble du globe ». ⁱⁱ Dans le cas de l'université de Californie à Berkeley, celle-ci s'est associée à la Business School de l'Université du Michigan et à la Darden School de l'Université de la Virginie pour offrir un MBA commun. Princeton, Stanford et Yale ont aussi signé un contrat permettant aux diplômés de leurs trois universités d'avoir accès aux ressources des trois universités et de participer à des cours en ligne non crédités. On s'attend à ce que cette offre soit bientôt étendue aux étudiants réguliers, bien que l'encadrement et l'évaluation doivent alors faire l'objet de développements et d'embauche de personnel spécialisé. (CESAM, 2000: 29).

Nous avons évoqué des développements importants aux États-Unis et il y en a beaucoup d'autres non cités ici. Il convient toutefois de noter que la Grande-Bretagne est également active dans ce domaine, d'autant plus qu'elle est la source de l'institution d'enseignement à distance la plus ancienne du monde anglophone, la Open University. C'est la Open University qui est d'ailleurs chargée de développer une e-university, destinée à offrir des cours par internet dans l'ensemble du globe. À l'instar des universités américaines, nombre d'universités britanniques offrent déjà des cours et des programmes à distance, principalement en Asie, à Hong Kong et en Malaisie notamment, où l'anglais est une langue assez connue. La nouvelle e-university britannique a été dotée d'un fonds de 190 millions de dollars US par le gouvernement Blair, et elle devrait étendre ses services en Chine, en Indonésie, à Singapour et aux États-Unis. Le rapport CESAM (2000) fait état de plusieurs autres projets analogues, ce qui semble indiquer que la tendance aux partenariats est importante, les investissements étant alors d'autant plus importants.

mise sur web de cours traditionnels au Québec

La plupart des universités du Québec offrent à leurs professeurs la possibilité de mettre certains cours sur l'internet. De fait, si les services de soutien à cet égard existent, peu nombreux sont ceux qui ont mis des cours complets sur le web au sein d'une université fonctionnant sur campus. Lorsque les professeurs-campus utilisent internet, c'est surtout pour y placer quelques parties de cours, des notes de cours, etc. À cet égard, notons qu'ils ont sans doute intérêt à le faire eux-mêmes puisqu'aux États-Unis et en France, des sites ont été constitués pour recevoir les notes de cours prises par les étudiants.

Aux États-Unis, StudentU paie un étudiant environ 300 \$ US par trimestre pour prendre des notes qui deviennent ensuite la propriété de StudentU et qui sont affichées sur le web. En France, une entreprise nommée Alafac.com se serait investie dans un créneau semblable et disposerait déjà de près de 2000 documents pouvant être consultés en ligne: dissertations, mémoires, présentations sur des sujets divers. Ces développements ont toutefois suscité des procès aux États-Unis; plusieurs universités se sont toutefois entendues hors cour avec l'entreprise, une seule ayant refusé de céder les droits de reproduction de ces notes de cours, considérant que les notes de cours sont la propriété intellectuelle des professeurs. Les notes de cours seraient d'ailleurs explicitement exclues du site français Alafac.com. (CESAM, 2000; Alafac.com).



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

3.2. l'entrée des entreprises privées

Les entreprises privées et les producteurs privés de contenus avaient déjà envahi le marché de la formation professionnelle continue dans nombre de pays, ici encore en particulier dans les domaines de la gestion et de l'informatique, mais aussi dans ce que l'on appelle les « compétences douces », soit le travail en équipe, la résolution de problèmes, la communication interpersonnelle, etc. Les voici qui envahissent très fortement le marché de la formation en ligne destinée aux entreprises et à leurs salariés et cadres. Selon Eduventures, ce marché avait doublé de 1998 à 1999 pour atteindre 1 milliard de dollars aux États-Unis. La progression ne s'est certes pas ralentie et elle gagne de plus en plus de pays, bien qu'elle soit souvent réservée aux grandes entreprises. Au Québec, certaines grandes entreprises et quelques corporations professionnelles réunissant de nombreux membres ont déjà élaboré des cours en ligne avec des partenaires privés, mais aussi parfois avec des partenaires du secteur public, dont le Centre LICEF de la Télé-université.

Si certaines entreprises créent des contenus éducatifs pour les offrir au public le plus large possible, d'autres entreprises créent des « universités internes ». Aux États-Unis, on évalue que le nombre de nouvelles unités pédagogiques de ce genre est passé de 400 à 1 600 au cours de la dernière décennie et 93 % de ces universités se servent du web, alors que 41 % utilisent des extranets pour joindre des personnels ou groupes situés à l'extérieur. Certains considèrent que ces entreprises pourraient voir dans les universités des partenaires potentiels, surtout que la plupart des entreprises privées ne disposent pas des compétences nécessaires pour développer tous les cours souhaités. De fait, déjà la moitié de ces universités d'entreprises ont conclu des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur, les autres ayant des contrats avec des consultants ou ayant recours à des spécialistes internes. (<http://www.corpu.com/news/resources.htm>)

les éditeurs et libraires se médiatisent

Certains grands éditeurs ou libraires ont aussi émergé sur l'internet, d'abord pour offrir des contenus de formation personnelle ou des ouvrages qu'ils vendaient auparavant par le biais des libraires. Time Warner (devenu AOL Time Warner) est ainsi présent sur l'internet pour y offrir des formations personnelles, mais aussi des cours de formation professionnelle continue. Le libraire Barnes and Noble a créé la Barnes and Noble University, qui lui permet non seulement d'offrir des formations personnelles, mais surtout de proposer ses livres directement au public. Amazon.com a connu des difficultés d'approvisionnement au cours des derniers mois, mais reste le champion de la vente de livres - et d'autres produits - sur l'internet.

Au Québec, les éditeurs commencent à s'établir sur internet, principalement pour y recevoir des manuscrits, et y faire la promotion des ouvrages déjà parus. La Télé-université a pour sa part édité elle-même une quarantaine de cours complets sur internet, et possède une revue électronique (*Diverscité*) dans le domaine des langues et droits linguistiques, et bientôt une deuxième dans le domaine de l'économie politique et de la socio-économie (*Interventions économiques*). Cependant, l'institution continue de produire des ouvrages écrits et audio-visuels, étant entendu que si les étudiants peuvent pour la plupart télécharger des textes sur leur ordinateur, ils n'ont pas tous un ordinateur assez puissant, ni un service internet à haut débit, permettant de télécharger convenablement vidéo et images. Aussi, les



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

éléments visuels (vidéo surtout) sont-ils souvent inscrits sur CD-rom (bientôt DVD) afin d'assurer plus d'autonomie et de facilité de visionnement pour les étudiants.

les télé éducatives tentent d'envahir le web

Bien que les contenus sur Internet soient trop souvent fondés quasi exclusivement sur du contenu textuel écrit, avec parfois quelques images ou un peu de graphisme, le média audio-visuel présente nombre d'avantages pour les formations en gestion et en informatique. Les universités qui fonctionnent à distance depuis le plus longtemps ont pour leur part utilisé la vidéo par le passé et souvent diffusé sur des chaînes dédiées - ou non - à l'enseignement à distance. C'est le cas pour la Open University de Grande-Bretagne, dans le monde anglo-saxon, et la Télé-université dans le monde francophone, au Québec, qui ont respectivement diffusé sur la BBC et sur le Canal de télé-enseignement. Certains des contenus vidéos réalisés au cours des dernières décennies sont en voie d'être mis sur support numérique afin de pouvoir être intégrés à des cours internet en vue de réaliser de véritables cours « multimédia ».

Au Québec, les contenus de cours télévisés offerts à distance sont également offerts, à certaines heures, sur Télé-Québec (chaîne publique sous la responsabilité du Ministère de l'éducation du Québec) et sont présentées 24 heures sur 24 sur le Canal de télé-enseignement, devenu récemment le canal Savoir (un consortium de plusieurs universités et de quelques collèges québécois offrant des cours à distance télévisés, ou en partie télévisés). Télé-Québec et le ministère de l'éducation du Québec ont aussi élaboré un projet de Carrefour de l'éducation, qui devrait constituer un lieu de rencontre « virtuel » des pédagogues sur internet. Il s'agirait de créer un portail proposant des sites éducatifs, un inventaire de vidéos éducatives, des activités pédagogiques en ligne, tout cela en lien avec une approche portail en matière d'éducation (CESAM, 2000: 33).

les fabricants de contenants et les fournisseurs de services (ASP) cherchent des contenus

Nous avons évoqué le fait que certaines organisations créent des universités d'entreprises, mais ce ne sont pas là les seules entreprises présentes sur internet. Les entreprises que l'on peut qualifier de fabricants de « contenants », soit des câblodistributeurs et entreprises de télécommunications et téléphonie essentiellement, s'investissent également dans la réalisation de portails de formation et dans l'offre de cours.

En ce qui concerne les contenus universitaires, c'est toutefois WebCT qui est en train de se tailler la part du lion en Amérique du Nord, au grand dam de nombreux chercheurs, dont des chercheurs canadiens regroupés dans le Centre d'excellence en téléapprentissage (Telelearning) qui ont eux-mêmes mis au point des logiciels semblables, mais qu'ils jugent supérieurs sous certains aspects (soutien à l'étudiant, lien d'échanges entre les divers étudiants, etc.). Quelles que soient les qualités de ces autres logiciels concurrents de WebCT (par exemple *Adap-web* ou *Explora* mis au point par des chercheurs de la Télé-université, ou encore le logiciel *Virtual-U* de la Simon Fraser University), la décision de nombreuses universités nord-américaines, incluant plusieurs universités québécoises, de favoriser la création de cours sur l'environnement WebCT risque, selon certains, de normaliser et de limiter les possibilités de développement de contenus plus créatifs et originaux sur l'internet.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

l'entrée des nouveaux médias

Les dernières années et surtout les derniers mois ont été le théâtre de nombreuses associations, fusions, et partenariats dans le domaine de la nouvelle économie, et plus particulièrement des nouveaux médias. L'alliance AOL-Time Warner permet à un « contenant » ou un diffuseur (AOL) d'obtenir une banque de contenus dans les domaines de l'information, du cinéma et du divertissement. Une entente de partenariat aurait aussi été conclue avec un groupe d'éducation et de formation (Pearson), ce qui permet d'accroître l'offre de contenus et d'envahir le domaine de la formation.

Au Québec, divers projets ont été élaborés dans ce domaine. Un projet de Presses universitaires multimédia (PUM) a vu le jour il y a quelques années. Il émanait d'un groupe de presse et visait à créer des cours multimédia pour les quelques cours de base faisant un grand nombre d'inscriptions. Devant des oppositions de la part des universités et professeurs, qui se voyaient délestés du pouvoir de décision sur les contenus, le projet a été mis de côté...sans doute pour réapparaître sous d'autres formes d'ici quelques années.

3.3. les universités fondées sur la distance et le multimédia

Nous avons évoqué plus haut le fait que certaines universités étaient exclusivement fondées sur l'enseignement à distance, alors que d'autres reposent sur un enseignement bimodal. Dans cette section de notre texte, nous exposerons quelques chiffres sur l'ampleur du phénomène de l'enseignement à distance, en nous intéressant notamment à ce qui se fait en français, en présentant quelques éléments de comparaison, lorsque pertinent et lorsque les données sont disponibles. Il existe en fait relativement peu de données sur le phénomène, et les données évoluent rapidement puisque de plus en plus d'institutions d'enseignement, mais aussi de plus en plus d'entreprises se mettent à l'enseignement à distance...ou ce qu'il conviendrait plutôt de qualifier d'enseignement non présentiel ou d'apprentissage en ligne, selon le cas. Au cours des dernières années surtout, les partenariats et alliances à l'échelle internationale se sont également multipliés, de sorte que le suivi des chiffres se complique d'autant plus.

émergence de l'enseignement à distance francophone dans les années 70: les débuts de la Télé-université

Dans la foulée de l'Open University Britannique, le Canada a vu naître assez tôt des établissements spécialisés en enseignement à distance. Du côté anglophone, c'est l'Athabasca University, dans l'Ouest canadien (en Alberta), alors qu'au Québec, c'est la Télé-université qui est créée comme constituante à vocation particulière au sein de l'Université du Québec. L'université du Québec compte en effet des constituantes régionales (Montréal, Hull, Abitibi-Témiscamingue, Trois-Rivières, Chicoutimi et Rimouski), mais on considère alors qu'il faut faire davantage pour rejoindre l'ensemble des villes et régions du Québec, étant donné la taille du territoire québécois. Assez rapidement, on en viendra à constater que la Télé-université répond à un problème d'accessibilité des études universitaires, mais ce n'est pas tant un problème de distance et de vie en région qu'un problème de temps vécu par des adultes sur le marché du travail, dont plusieurs ont des enfants et vivent en banlieue de Montréal. C'est donc plutôt pour la flexibilité des horaires de travail et d'étude, pour l'autonomie dont on peut disposer dans son apprentissage que les étudiants choisissent ce mode d'enseignement. Au cours des dernières années, on a aussi observé qu'environ le tiers des étudiants sont des étudiants réguliers d'autres institutions qui



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

souhaitent pouvoir avancer plus rapidement dans leurs études sans s'imposer de nouvelles contraintes temporelles ou encore profiter de cours qui ne sont pas offerts dans leur université d'attache. Il faut dire qu'au Québec et aux États-Unis, contrairement à la France, un pourcentage important des étudiants universitaires sont des adultes en emploi qui poursuivent des études à temps partiel ou à temps plein. Toutes les universités ont donc dû s'adapter à cette évolution du profil étudiant et offrir des services mieux adaptés aux emplois du temps de ces étudiants adultes.

Au Canada, les derniers chiffres disponibles (REFAD, 1999) indiquent que 113 établissements font de l'enseignement à distance, mais ceci inclut tous les niveaux d'enseignements, à partir du primaire. Dans le cas du primaire-secondaire, ce sont généralement des établissements bimodaux qui offrent des diffusions vidéo en temps réel, bien que quelques autres modèles aient également été développés. L'enquête menée par le REFAD a rejoint 100 répondants sur ces 113 établissements et permis de constater que 12 établissements de niveau universitaire offraient de l'enseignement à distance en français au Québec, ce qui signifie qu'ils le font tous. Les trois établissements universitaires anglophones du Québec n'ont pas été inclus dans l'enquête, pas plus que ceux du reste du Canada mais plusieurs d'entre eux offrent également des cours à distance, alors qu'une seule université anglophone n'offre que des cours par ce mode, soit celle d'Athabasca en Alberta. L'université Laurentienne, dans le nord de l'Ontario, offre toutefois une programmation importante en enseignement à distance et ce, tant en français qu'en anglais.

En ce qui concerne le mode de diffusion des enseignements, 4 % seulement des 100 établissements répondants qui font de l'enseignement à distance en français sont unimodaux, 96 % étant bimodaux. Ce pourcentage très élevé s'explique par le fait que de plus en plus d'établissements d'enseignements offrent de l'enseignement à distance; en l'espace d'à peine dix ans, le nombre d'établissements faisant de l'enseignement à distance a considérablement augmenté, au fur et à mesure que les moyens technologiques devenaient plus accessibles et les frais de connexion (internet ou téléphonie) moins coûteux. On observe par ailleurs que 70 % des établissements offrent des formations en temps différé ou asynchrone, alors que 26 % n'offrent que des formations en temps réel ou synchrone, et 4 % offrent les deux à la fois.

D'autres données indiquent que 63 programmes universitaires sont offerts entièrement à distance et 12 partiellement à distance, alors que 13 programmes collégiaux sont offerts entièrement à distance et 32 autres sont offerts partiellement à distance, ceci étant toujours en français seulement. (REFAD, 1999: 15) En ce qui concerne les disciplines, 45 % des cours offerts sont en sciences humaines et sociales (incluant les langues), 23 % en administration, 24 % en sciences naturelles et génie, et les autres dans diverses autres disciplines. La répartition des disciplines varie évidemment selon les niveaux d'enseignement, les sciences administratives et de gestion dominant davantage au niveau universitaire, notamment à la Télé-université, où c'est la plus forte concentration d'étudiants.

En ce qui concerne le nombre de personnes inscrites à ces cours, la majorité est à l'université. Seulement 77 établissements sur les 113 recensés ont répondu à cette question, mais du nombre d'étudiants déclarés par ces 77 établissements, plus de la moitié provenaient d'établissements universitaires (voir le tableau 1); les chiffres sont sous-évalués selon le REFAD, en raison du type de données disponibles et des estimations qui ont dû être faites. Il faut dire que la Télé-université à elle seule regroupe quelque 24 000 inscriptions par année actuellement.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Tableau 1. Nombre d'inscriptions par palier d'enseignement

Palier d'enseignement	nombre d'inscriptions, 1997-1998
Primaire-secondaire	12 940
Collégial	18 806
Universitaire	40 110 (estimation)
Total estimé	71 856

Source: REFAD, 1999: 21.

En ce qui concerne les médias, on note qu'internet aurait dépassé l'imprimé dans le nombre d'établissements utilisateurs, ce qui traduit une tendance intéressante. Le CD-rom paraît peu utilisé, mais cela s'explique en partie par le fait qu'il était encore difficile d'y intégrer des séquences vidéo en volume important jusqu'à tout récemment. Le médium semble toutefois progresser rapidement pour les contenus relativement stabilisés, alors qu'internet reste préféré pour les contenus qui risquent d'évoluer rapidement ou que l'on peut vouloir modifier plus fréquemment (examens, activités notées, etc.).

Quelques tableaux sur la situation aux États-Unis permettent de constater la rapidité des développements dans le domaine du « e-learning » au cours des dernières années. Les modes traditionnels d'enseignement perdent du terrain, surtout pour la formation continue. Les données indiquent qu'alors que la formation continue se réalisait toujours essentiellement en classe en 1999, les modes reposant sur des technologies gagnent du terrain, surtout dans le domaine des technologies de l'information précisément .

Déjà 13 % des formations continues dans le domaine des « soft skills » ont recours aux technologies, contre 8 % qui ont recours uniquement à du texte écrit et 79 % à des formateurs. Dans le domaine des technologies de l'information, les formateurs ne dispensent plus que 71 % des formations, contre 24 % dispensés par des technologies et 5 % par des écrits. (Urda et Weggen, 2000: 14). Une étude réalisée par la Corporate University Xchange indique que le « e-learning » représente aujourd'hui environ 20 % du marché total de la formation continue, mais qu'il en représenterait 40 % en 2003 (Urda et Weggen, 2000: 14).

Les Américains considèrent que l'industrie des technologies de l'information est à l'avant-garde dans l'utilisation du nouveau paradigme de l'apprentissage pour la formation continue. En effet, si en 1998, les formations sur internet ne représentaient qu'environ le quart des formations, on s'attend à ce que le taux soit de 80 % en 2003, étant actuellement à mi-chemin. Les auteurs expliquent que la progression fulgurante d'Internet s'explique par le fait que l'on a remédié aux difficultés et lacunes des premières années, à savoir principalement le nombre limité de cours offerts initialement, l'absence d'interaction humaine, la qualité variable des contenus et l'absence d'outils pour évaluer la progression des étudiants. De fait, les recherches des dernières années ont permis de mettre au point des outils permettant des interactions entre étudiants, ou entre étudiants et tuteurs, ainsi que des outils suivant la progression des étudiants et leur fournissant une rétroaction sur leurs progrès. Ces éléments auraient grandement contribué à accroître l'intérêt pour ces technologies d'apprentissage, et les contenus se seraient aussi améliorés au fur et à mesure que la connaissance des médias et des logiciels se développait.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Dans ce contexte de développements très importants aux États-Unis, on comprend que les universités ressentent vivement la concurrence anglosaxonne, mais aussi une concurrence accrue venant du secteur privé de la formation. Ceci nous conduit à traiter des enjeux de l'avenir pour la formation à distance ou non présenteielle.

4. Les enjeux de l'avenir

L'ensemble des développements évoqués dans les pages précédentes comporte des enjeux importants et multiformes. Nous en évoquerons trois, ou plutôt nous évoquerons les enjeux pour trois catégories d'acteurs: les apprenants, les professeurs et les universités. Ces divers enjeux constituent bien sûr des possibilités, puisque l'avenir est évidemment ouvert, diverses évolutions étant possibles.

4.1. les enjeux pour l'apprenant

Un certain nombre de préoccupations peuvent être évoquées en ce qui a trait à l'apprenant dans la perspective de l'évolution vers de nouvelles sources d'enseignement non présentiel. Un certain nombre de questions découlent simplement de l'élargissement possible de l'auditoire des enseignements, et certaines de ces questions sont apparentées à celles que posaient des enseignants-campus au regard de l'enseignement à distance il y a une dizaine d'années.

le soutien à l'apprentissage ?

Parmi les principales inquiétudes suscitées par le développement de l'enseignement à distance, ou plus correctement l'enseignement non présentiel, les enseignants-campus ont eu tendance à évoquer le risque que représente l'absence d'interaction avec le maître, de même qu'avec les autres étudiants. En fait, ce risque est souvent sur-estimé, ou plutôt on surestime le degré d'interaction réel que l'on peut observer dans l'enseignement présentiel. C'est d'autant plus vrai si l'on tient compte de l'importance de l'enseignement magistral dans la majorité des facultés universitaires, et de la tradition de non-intervention des étudiants, ou de faible interaction maître-élèves, dans le cadre de l'enseignement universitaire de base. La tradition anglo-saxonne est quelque peu plus participative que la tradition française, mais cela est assez récent et évidemment plus développé dans les cycles supérieurs que dans les cycles inférieurs de l'université.

De plus, si l'on tient compte des nombres importants d'étudiants entassés dans des amphithéâtres pour les premières années de cours, et du fait que ces cours sont généralement de nature magistrale, les possibilités d'interaction en présentiel sont souvent surestimées. De ce fait, le risque de réduction des interactions ne vaut que dans la mesure où existe effectivement une tradition et une pratique d'interaction en classe. La situation varie évidemment selon les programmes, selon les universités, selon les pays et régions.

C'est donc un enjeu qu'il convient d'avoir à l'esprit, tout en tenant compte du fait que l'interaction effective dans les enseignements présentsiels est souvent surestimée et que d'autres modalités d'échange peuvent être développées dans le cadre d'enseignements non présentsiels. Ces échanges peuvent même être plus développés qu'en présentiel puisqu'il s'agit souvent de tutorat mettant directement en relation un étudiant et un tuteur. De plus, en enseignement non présentiel, sachant que l'étudiant peut avoir besoin de soutien à divers moments, puisqu'il effectue son apprentissage à divers moments de la semaine, on prévoit généralement des heures de disponibilité du tuteur. À la Télé-université, en général, le tuteur



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

devait assurer trois heures de disponibilité pour un cours donné, trois heures au cours desquelles une vingtaine d'étudiants étaient susceptibles de le joindre au téléphone. Avec le développement de l'internet, les tuteurs assurent aussi une disponibilité via internet, ce qui accroît d'autant leur disponibilité. Les échanges entre tuteurs et étudiants étant individuels, certains étudiants se sentent plus à l'aise pour poser des questions, proposer des interprétations, réfléchir sur la matière du cours.

Par contre, l'absence d'autres étudiants a longtemps été une lacune importante de l'enseignement non présentiel ou à distance. En effet, avant l'avènement de la conférence télématique, seule la conférence téléphonique permettait des échanges entre étudiants. Celle-ci était relativement peu utilisée, bien qu'elle ait souvent été appréciée par les étudiants, dans la mesure où un objectif précis était fixé à cette activité. C'est donc la collaboration entre apprenants qui est en cause ici, et cela constitue le deuxième enjeu important relatif à l'apprenant.

le travail collaboratif?

Les nouvelles théories de l'éducation mettent de plus en plus l'accent sur l'importance du travail collaboratif à la fois dans les situations d'apprentissage en milieu scolaire ou universitaire (Henri, 1992a,b; 1988; Basque, 1999) et dans les milieux de travail (Tremblay et Rolland, 1998, 2000). Le travail en équipe est considéré comme une source d'apprentissage important, une source de stimulation importante pour développer de nouvelles connaissances et savoir-faire. Dans cette perspective, l'absence de travail collaboratif dans l'enseignement non présentiel peut être considéré comme un enjeu important.

Ici encore, des outils et logiciels commencent toutefois à être développés pour faciliter ce travail collaboratif entre individus situés en des lieux différents, voire aussi de façon asynchrone. De plus, le fait que l'on développe de plus en plus l'habitude de travailler sur internet, d'échanger des messages écrits plutôt que verbaux, conduit à développer une plus grande capacité, chez plusieurs, pour le travail collaboratif à distance ou non présentiel.

Dans cette perspective, des logiciels ont été développés pour faciliter ces échanges entre apprenants et ces apprentissages collaboratifs, dont le logiciel Explora mis au point par le Centre Licef, mais aussi bien d'autres développés aux États-Unis, en anglais.

L'interactivité est un sujet complexe. Dans la perspective des nouvelles théories de l'éducation exposées plus haut, soit la théorie socio-cognitiviste en particulier, il faut penser l'apprenant comme un producteur de connaissances et non seulement comme un simple récepteur, comme c'est le cas dans l'enseignement magistral présentiel. En effet, selon les nouvelles théories, l'apprenant construit ses connaissances et doit aussi développer une perspective critique et une opinion personnelle par rapport aux connaissances qu'il acquiert.

la normalisation des contenus

La normalisation ou la standardisation des contenus de formation est évidemment un enjeu important, et c'est un enjeu d'autant plus important dans le contexte de la mondialisation et plus particulièrement de la domination américaine ou anglo-saxonne de l'offre de contenus, comme nous avons pu le constater plus haut. Une définition simple de la mondialisation renvoie au fait que la production devient mondiale, que les marchés deviennent mondiaux. Cependant, la mondialisation des productions et des échanges



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

économiques peut aussi renvoyer au développement de marchés mondiaux régis par des normes ou standards établis à l'échelle mondiale, et cette question se pose avec d'autant plus d'acuité dans le domaine sensible des contenus éducatifs ou culturels.

Le développement des entreprises américaines de nouveaux médias et de contenus éducatifs implique une accentuation de la concurrence entre les lieux de production; on le sent très nettement entre le Canada et les États-Unis, mais aussi entre les États-Unis et la Grande-Bretagne qui tentent tous deux de dominer le marché asiatique de l'éduformation. Jusqu'ici, on a surtout évoqué les risques de standardisation au regard de la production de biens (automobiles, produits électriques et électroniques en particulier), mais plusieurs craignent qu'elle ne touche aujourd'hui le secteur de l'éducation et de la formation et qu'une certaine normalisation ou standardisation des contenus ne s'ensuive (Jackson, 2000).

Il est certain que le mouvement est déjà en cours dans les domaines de la gestion et de l'informatique et, de ce point de vue, c'est sans doute tout autant, sinon davantage, la mondialisation ou l'internationalisation des partenariats de formation (partenariats entre universités de différents pays) que le développement de l'enseignement non présentiel qui contribue à une certaine standardisation des contenus à l'échelle du globe. Il faut souligner d'ailleurs que cela ne concerne, pour le moment, que quelques créneaux particuliers, mais il s'agit souvent des créneaux où l'on trouve les populations d'apprenants les plus importantes, et donc les marchés plus lucratifs pour les universités ou autres institutions.

Pour certains, le mot globalisation n'est qu'un anglicisme pour traduire le mot anglais "globalization", qui devrait être traduit par mondialisation. Pour d'autres, la globalisation se distingue de la mondialisation, au sens de répartition des activités à l'échelle internationale, en ce sens qu'elle met l'accent sur le fait qu'une multitude de lieux sont aujourd'hui en mesure d'innover. Le concept de globalisation rendrait ainsi compte d'un modèle de production différent de celui de la mondialisation, fondé sur une production que l'on peut qualifier de production taylorisée, de masse. À l'inverse, la globalisation caractériserait un modèle de production fondé sur la spécialisation flexible, diversifiée et ciblée ("diversified quality production", diraient les auteurs anglophones).

Dans cette perspective, on pourrait imaginer que divers lieux puissent collaborer dans la production de contenus, qui pourraient avoir un tronc commun (théories, applications pratiques, etc.), mais où les divers acteurs participants (des universités? des professeurs? nous pensons qu'il faut l'espérer...) pourraient ajouter des études de cas, des applications nationales spécifiques aux aspects étudiés. C'est ce que vise un projet comme Caerenad (Centre d'applications et de recherche sur l'enseignement à distance) de la Télé-université, mais ce n'est pas du tout l'esprit qui anime la majorité des entreprises qui fabriquent des contenus en ligne.

Au besoin, couper: ((Dans certains domaines, comme le droit, les lois nationales s'imposent et la normalisation est sans doute un peu moins à craindre, quoique le mouvement puisse être différent en Europe, avec la Communauté et le rapprochement des législations et réglementations. Cependant, dans le domaine de la gestion, où de grandes institutions internationales dominant déjà le champ de la formation à distance en Asie ou ailleurs, et dans celui de l'informatique, où les entreprises privées se taillent un place de plus en plus importante, une standardisation des contenus est déjà à l'oeuvre. Elle l'est d'ailleurs non seulement par l'effet du développement de la formation à distance, mais aussi et peut-être davantage par suite de partenariats entre grandes universités anglophones et d'autres, dont des universités françaises et québécoises, qui souhaitent bénéficier du prestige de leur association avec les grandes institutions américaines ou britanniques.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Que les expressions de globalisation ou de mondialisation soient employées correctement ou non, il faut reconnaître que la normalisation ou la différenciation constitue un enjeu majeur du point de vue de l'éducation et de la formation. En effet, on peut se demander si les productions de contenus seront réparties entre les différents pays et régions en fonction de leur appartenance à une zone de production ou à une autre. On peut se demander si les productions « diversifiées » de contenus de qualité seront réservées à quelques régions (même pas l'ensemble) du Nord, ou à quelques grands « producteurs » anglo-saxons (au nombre desquels quelques universités peut-être...), alors que les productions de masse (entrée de données sur internet, écriture de lignes de programmation de base, etc.), exigeant une main-d'oeuvre moins qualifiée et surtout rapportant moins aux producteurs, seraient peut-être partagées avec d'autres pays ou régions, incluant peut-être même des régions du Sud, à coûts de main-d'oeuvre moins élevés (comme c'est déjà le cas pour l'Inde dans le traitement informatique et l'entrée de données.)))

4.2. les enjeux pour les professeurs

Certains des enjeux évoqués plus haut concernent aussi les professeurs, puisqu'ils impliquent en quelque sorte un changement de rôle de leur part.

le nouveau rôle du professeur-formateur

Dans un contexte où les nouveaux médias et contenus éducatifs prennent de plus en plus de place, et où internet devient une source d'information et d'échanges importants, le rôle des professeurs ou des formateurs se trouve nécessairement transformé. Ils doivent bien sûr réfléchir à l'utilisation de ces médias et sources d'information dans le contexte d'un projet éducatif précis. Il ne s'agit pas seulement d'offrir diverses sources et médias d'apprentissage, ou encore de transférer des contenus d'un média vers un autre, ou de modifier le mode de transfert de l'exposé magistral vers autre chose. Il faut choisir des médias diversifiés, des modes de présentation différents, en fonction d'objectifs d'apprentissage et de transmission de connaissances donnés. Il ne s'agit pas nécessairement d'opter toujours pour les technologies de l'internet; le livre et la vidéo peuvent tout à fait conserver leur place dans un projet éducatif ou de formation. Comme de plus, différents individus apprennent différemment, sont plus ou moins stimulés par divers modes de transmission d'informations ou de connaissances, la diversité des médias apparaît souhaitable.

l'apprentissage des nouvelles technologies

Si de nouveaux médias se développent et, dans certaines universités, commencent même à être imposés aux étudiants (obligation d'achat d'ordinateurs portables dans nombre de « Business Schools », dont HEC-Montréal), les professeurs doivent évidemment adapter leur enseignement à ces nouveaux outils. Dans certains cas, on exigera d'eux qu'ils développent des contenus sur internet, qu'ils mettent leurs notes de cours sur Internet, qu'ils prévoient des encadrement sur internet éventuellement.

Au fil des ans, et surtout dans les premières années, nombre d'associations ou de syndicats de professeurs se sont opposés à l'obligation d'utiliser quelque média ou outil que ce soit (la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université a adopté des positions de ce genre il y a quelques années, à l'égard du projet des Presses universitaires multimédia notamment), mais les choses ont évolué depuis et l'on s'intéresse de plus en plus au mode d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

et de l'internet (voir les Actes du colloque de la Fédération des professeurs et professeurs d'universités du Québec, sur « profs et TICs » : <http://profetic.org/>).

les droits d'auteur

Les droits d'auteur posent évidemment une question cruciale pour les professeurs. Alors que les enseignants-campus sont généralement propriétaires de leurs droits d'auteur, même lorsqu'ils publient des ouvrages issus directement de leur enseignement, les enseignants en système à distance ou non présentiel voient généralement leurs droits d'auteur devenir la propriété de leur employeur. L'évolution vers la mise de contenus de cours sur internet pose donc les questions classiques de droits d'utilisation d'extraits d'ouvrages ou d'autres documents, dans le cadre d'un enseignement, et de plus en plus de l'étendue et de la durée de la cession de droits sur des oeuvres produites dans le cadre de l'enseignement, surtout que nombre de productions, surtout aux 2e et 3e cycles, sont souvent le produit à la fois des recherches et de l'enseignement des professeurs.

La question du droit des étudiants de disposer des notes prises dans un cours renvoie à des enjeux encore plus importants. Nous avons évoqué cette possibilité plus haut en mentionnant le site américain StudentU, ainsi que le site français alafac.com, qui diffusent des notes de cours ou documents apparentés. Les universités non présentesielles ont toujours été très sensibles aux risques de plagiat et de nouveaux logiciels développés récemment aux États-Unis permettent de vérifier le degré de ressemblance de divers textes soumis par des étudiants, mais aussi de faire certaines recherches sur internet pour tenter de détecter des cas de plagiat.

L'enjeu est certes de taille, à la fois du point de vue de l'éthique et du point de vue de la qualité de l'enseignement ou de l'apprentissage dont les diplômés doivent témoigner. On a noté que nombre d'initiatives américaines d'éduformation sur internet ne portent que sur des enseignements non diplômants ou non crédités, mais la tendance est certes à étendre ces outils et initiatives à l'ensemble des enseignements, de sorte que cet enjeu sera de plus en plus important dans les prochaines années.

Par ailleurs, alors que les enseignements non crédités ou de formation continue sont souvent facturés à un prix assez élevé, ce qui permet de payer certains droits d'auteur pour l'utilisation de certaines oeuvres, ce n'est pas nécessairement le cas pour l'enseignement de base, ni pour toutes les disciplines, alors que certains textes peuvent être essentiels à l'apprentissage dans certains domaines. L'enjeu des droits d'auteur est donc un enjeu fondamental en lien avec le développement de l'apprentissage sur internet.

4.3. les enjeux pour les universités

En ce qui concerne les universités, il nous semble possible d'identifier deux enjeux majeurs: les coûts et la rentabilisation des activités, ainsi que la normalisation des contenus et la langue d'enseignement, enjeux que nous évoquerons successivement.

les coûts et la rentabilisation des activités

Le principal enjeu pour les universités a trait aux coûts importants du développement de formations en ligne ou de produits multimédia destinés à l'enseignement non présentiel et à la rentabilisation de ces activités. Cet enjeu n'est pas sans lien avec l'enjeu de la normalisation et de la standardisation. En effet, si la standardisation des contenus permet d'accroître le volume d'apprenants, elle permet donc de rentabiliser plus rapidement les



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

investissements importants qui peuvent être associés à un développement sur internet. Par contre, dans certains cas, les inconvénients de la standardisation peuvent neutraliser les avantages de la rentabilisation des contenus développés.

Notons que cette question s'est déjà posée depuis que des universités britanniques, américaines et australiennes diffusent des contenus d'enseignement à distance en Asie en particulier. La standardisation est mise en balance avec la rentabilisation des contenus, une certaine standardisation pouvant parfois être acceptable voire même souhaitable (en informatique ou dans l'enseignement des langues par exemple), mais peut-être moins dans d'autres domaines, où la diversité des cultures et des valeurs peut difficilement être niée (gestion des ressources humaines, sociologie, science politique, etc.).

la normalisation et la langue d'enseignement

Outre les risques ou inconvénients de la standardisation, que nous avons évoqué en divers endroits plus haut, le fait que les universités d'entreprises et les universités développant des contenus sur internet soient en très grande majorité des universités anglophones pose évidemment la question de la langue d'enseignement.

Au Québec, les étudiants francophones qui étudient dans des universités anglophones ont le droit de faire leurs travaux et examens dans leur langue maternelle et de voir ces travaux corrigés dans leur langue. Cette possibilité n'existe pas (du moins pour le moment) dans les universités et autres entreprises offrant des formations en ligne en langue anglaise. C'est certes là un enjeu important pour les pays asiatiques et nombre d'autres. En Europe, on pourrait imaginer que la diversité linguistique puisse être maintenue dans l'enseignement en ligne, mais la tendance dans l'offre de formations en informatique et en gestion (MBA, etc.) semble bien être orientée en faveur de partenariats avec des universités anglaises et d'offre de formations exclusivement en anglais.

conclusion

Nous avons évoqué dans la dernière section un certain nombre d'enjeux qui nous paraissent fondamentaux dans le contexte de la mondialisation de l'éducation et des développements d'internet et qui peuvent faire figure de conclusion sur ce thème. Si les acteurs éducatifs étaient auparavant plus circonscrits, les dernières années ont entraîné une multiplication des acteurs et une diversification des sources de contenus éducatifs et de formation.

Dans ce contexte, les enjeux sont importants à la fois pour les enseignants, les universités et les apprenants, bien que les enjeux pour chacun soient de nature variable, comme nous l'avons indiqué. Il paraît important de prendre la mesure du phénomène de l'Éduformation sur internet, tel qu'il a été nommé par certains (CESAM, 2000), puisque celui-ci frappe de plein fouet les sociétés de la majorité, sinon de l'ensemble du globe.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Références bibliographiques

- Alternatives économiques (2000) *La mondialisation*. Numéro hors série. Paris: Alternatives économiques.
- Ashton, D. and F. Green (1996). *Education, Training and the Global Economy*. Cheltenham : Edward Elgar.
- Bloom, Michael et al. *The Economic Implications of International Education for Canada and Nine Comparator Countries : A Comparison of International Education Activities and Economic Performance*, Rapport préparé pour la Conference Board of Canada, pour le compte du bureau des relations culturelles, Ministère des affaires étrangères et du commerce international, 27 septembre 1999.
- Bureau des technologies d'apprentissage, *Portrait et positionnement des intervenants en nouvelles technologies et nouveaux médias d'apprentissage au Québec*, Rapport préparé pour le ministère du Développement des ressources humaines du Canada, mars 1998.
- CESAM Consortium multimédia (2000), Rapport de veille sur l'impact des nouveaux médias dans l'univers de l'éducation et de la formation, Montréal, septembre 2000.
- Commission on Social Justice, Institute for Public Policy Research (1996) « Investment : adding value through Lifelong Learning » in P. Raggatt, R. Edwards and N. Small (eds) *The Learning Society : Challenges and Trends*. London : Routledge with the Open University, pp. 184-206.
- Coulson, Andrew (1999) *Market Education : The Unknown History* Transaction Publishers.
- Currie, Jan et Janice Newson (dir.) (1998) *Universities and Globalization*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Dale, Roger (1997) « The State and the Governance of Education : An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship » in A.H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown, et Amy Stuart Wells (eds) *Education : Culture, Economy, and Society*. Oxford : Oxford University Press.
- Henri, F.(1988). Formation à distance et communication assistée par ordinateur. *Perspectives*. Vol. 18, no 1. Paris: Unesco. pp. 87 à 92.
- Henri, F. (1992). Processus d'apprentissage à distance et téléconférence assistée par ordinateur; essai d'analyse. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 21, no 1. pp. 3-18.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: interactivité, quasi-interactivité ou monologue. *Revue de l'enseignement à distance*. vol. VII, no 1, pp. 5 -24.
- Lamy, T. et Henri, F. (1983). Télé-université: Ten years of distance education in Québec. *Programmed Learning and Educational Technology*. Vol. 20, no 3,pp. 197 à 201.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. St Leonards, NSW : Allen and Unwin.
- REFAD (Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (1999). *Profil de l'enseignement à distance en français au Canada*. Montréal: REFAD. 40 p.
- Shaker, Erika (1998) « The North American Education Industry and Education Restructuring in Canada », *Education, Limited*, Vol. 1, No 1., p. 1-38.
- Stokes, Peter *E-Learning : Education Business Transform Schooling*, White Paper, Eduventures.com, juin 2000.
- Tremblay, D.-G., S. Thellen et M. Richer (2002). *Télé-apprentissage et gestion des compétences*. Montréal : Direction de la recherche, Télé-université. 159 p.
- Tremblay, D.-G. (2002). De nouveaux systèmes et stratégies d'emploi dans la nouvelle économie ? Les carrières nomades dans le secteur du multimédia. Dans *Gestion des ressources humaines et stratégie*. Actes du XIII congrès annuel de l'Association de gestion des ressources humaines. Tome 3. Pp. 457-469.
- Tremblay, Diane-Gabrielle (2002). *Informal Learning Communities in the Knowledge Economy; « Knowing Whom » as a source of Knowledge Development in the multimedia sector*. In D. Passey et M. Kendall (dir., 2002). *TeLE-Learning: the Challenge for the Third Millenium. Proceedings of the 17 th World Computer Congress*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam/New York. Pp. 241-248.
- Tremblay, D.-G. (2002). Nouvelles carrières nomades et défis du marché du travail : une étude dans le secteur du multimédia. *Revue de carriérologie*. Vol. 9 no 2, Québec : PUQ.
- Tremblay, D.-G. et C.H. Amherdt (2002). Travail en réseau et développement des compétences dans le secteur du multimédia. Article *soumis* à la *Revue de Carriérologie*.
- Tremblay, D.-G., (2002). La nouvelle distribution des responsabilités au sein de l'organisation du travail en équipe au Québec. Dans Tremblay, D.-G. (2002). *L'innovation continue. La multidimensionnalité du processus de l'innovation*. Québec : télé-université.
- Davel, E., J.R. Gomez da Silva, Rolland, D. et Tremblay, D.-G.. (2001). Comunicação e competências no trabalho em equipe. Dans *Arche interdisciplinar*. Vol. 9 no 28. Rio de Janeiro .SBE Universidade Candido Mendes. Pp. 39-59.
- Tremblay, D.-G., D. Rolland et E. Davel (2000). Travail en équipe, compétences et pratiques de sélection au Québec. Dans Cadin, Loïc (2000, sous la dir.). *Internationalisation de la GRH ?* CD rom des Actes du XI Congrès de l'Association francophone de Gestion des ressources humaines. 25 p.
- Tremblay, D.-G. et Rolland, D. (2000). La formation au Japon, en Suède et au Québec ; différentes manières de penser, différentes manières d'agir. Dans Maggi, B. *Manières de voir et manières d'agir en éducation et formation*. Paris : Presses universitaires de Fance. Pp. 183-214.



De l'université à l'industrie des contenus ? Les enjeux de la mondialisation de l'éducation et de la formation

Tremblay, D.-G. et D. Rolland (2000). Labour regime and industrialisation in the knowledge economy; the Japanese model and its possible hybridisation in other countries. *Labour and Management in Development Journal*. No 7. Brisbane : The Australian National University. <http://www.ncdsnet.anu.edu.au>.

Tremblay, D.-G. et D. Rolland (2000). The Japanese Innovation system and its transferability: the case of Canada. Dans Holbrook, J.A. et D. Wolfe (dir., 2000). *Innovation, Institutions and Territory. Regional Innovation Systems in Canada*. McGill Queen's University Press. Pp. 163-185.

Tremblay, D.-G. et D. Rolland (2000). La transformation des organisations en fonction du modèle japonais de gestion de la production et des ressources humaines : un processus d'hybridation des modèles. Dans Gosselin, Alain (2000, sous la dir.). *Nouveau contexte, nouvelle GRH*. Collection Racines du savoir. De la Revue internationale Gestion. Pp. 390-407.

Tremblay, D.-G. et Rolland, D. (1998). *Gestion des ressources humaines ; typologies et comparaisons internationales*. Québec : Presses de l'université du Québec.

ⁱ National Center for Education Statistics. US Department of Education. Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98.. <http://nces.ed.gov>.

ⁱⁱ Mangan, K.S. « three Elite Business Schools to Offer Online Instruction », the Chronicle of Higher Education; 21-6-2000. <http://chronicle.com/free/2000/06/2000062101.u.htm>.