

# Former en adéquation avec l'évolution socio-économique : Des contraintes nouvelles pour l'université

CATHIA PAPI & CARMEN COMPTE

Université de Picardie Jules Verne  
DEP\_ 10, rue Frédéric Petit  
80084 AMIENS\_ France

[cathia.papi@u-picardie.fr](mailto:cathia.papi@u-picardie.fr) <[compte.carmen@wanadoo.fr](mailto:compte.carmen@wanadoo.fr)>

**Résumé :** *L'adéquation des diplômes et des parcours pour améliorer l'insertion en entreprise a traditionnellement été l'objet des services de formation continue<sup>1</sup>, service si marginal qu'un chercheur tel Delling (1987) s'est interrogé sur son appartenance à l'éducation traditionnelle ! Dix ans plus tard, Chevalier (1997) confirme ce sentiment d'être toujours un peu à part mais a montré combien la formation continue a eu un impact innovateur sur l'enseignement traditionnel. Depuis les lois de décentralisation, Baron (2010) remarque une accélération de l'implication des collectivités territoriales et le développement d'un marché de l'éducation. La mondialisation, l'évolution économique, l'élargissement sociologique d'un public étudiants-travailleurs, la diminution des inscriptions et le financement de l'université, tous ces facteurs que les technologies numériques ont rendus plus accessibles à l'information, placent l'université face à des choix qu'elle se refusait à faire. Le dialogue, rendu nécessaire, avec les entreprises pose en exergue le problème de la professionnalisation et donc remet en cause l'élaboration des cursus, la transmission des savoirs et l'évaluation des connaissances.*

*Cette présentation propose une réflexion sur cette évolution amenant les universités à accroître leur relations avec leur secteur privé et se situer de plus en plus sur la scène internationale en étayant ses propos sur des exemples de dispositifs mis en place à l'Université de Picardie Jules Verne.*

**Mots clés :** enseignement supérieur, filière professionnelle, internationalisation, réformes

## 1. Introduction

« Connaissance », tel est le concept censé animer l'évolution socio-économique des sociétés modernes. A l'occasion du Conseil de Lisbonne en mars 2000, l'Union européenne s'est effectivement assignée comme objectif de devenir, à l'horizon 2010, l'économie la plus dynamique et la plus importante au niveau mondial, le moyen supposé étant l'adoption d'une « économie de la connaissance » c'est-à-dire d'une économie reposant essentiellement sur l'éducation, le développement des connaissances scientifiques et techniques, la production et l'utilisation de nouvelles technologies ainsi que la recherche et le développement. Le Conseil et la

Commission avaient ainsi fixé entre autres priorités « que l'Europe soit une référence mondialement reconnue pour la qualité et la valeur de ses systèmes et établissements d'éducation et de formation ». Les systèmes d'enseignement étant compris comme jouant un rôle important dans le développement économique divers discours et mesures visant la transformation de la société se sont succédés depuis une dizaine d'années.

L'idée généralement admise, non seulement en France mais dans la plupart des pays européens voire de l'OCDE, est celle d'une nécessaire action dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation comme le pointait, entre autre, le rapport de E. Cohen et P. Aghion ([2], p. 137) plaidant pour « une adaptation d'urgence de notre enseignement supérieur à l'avènement des nouvelles technologies de l'information et à l'intensification de la concurrence mondiale en matière de recrutement des meilleurs enseignants et des meilleurs élèves. » C'est ainsi qu'avec le processus de Bologne, la « stratégie de Lisbonne » puis la loi LRU visant l'autonomie des universités, l'enseignement supérieur doit faire face à de nouvelles prescriptions normatives impliquant le développement de logiques organisationnelles ou institutionnelles en faveur, notamment, de deux « scripts » ou tendance : celle à la privatisation -à ne pas comprendre comme un passage du public au privé mais comme un renforcement du privé dans les actions publiques- et celle de l'internationalisation fondée sur le modèle américain [9].

A priori, ces phénomènes ne sont pas si nouveaux : les universités françaises, bien que faisant partie du secteur public, ont, de longue date, des relations avec le secteur privé, d'une part, et ont toujours accueilli des étudiants et enseignants étrangers de même que des acteurs de l'éducation française sont de tous temps partis à l'étranger. Dès lors, en quoi les tendances du XIX<sup>ème</sup> siècle se distinguent-elles des processus en place au XX<sup>ème</sup> ? A quelles évolutions les objectifs pointés depuis le milieu des années 1990 ont-ils donné lieu ? Autrement dit, comment se manifestent-ils concrètement dans les établissements d'enseignement supérieur ?

Nous proposons d'avancer dans ce questionnement en abordant successivement le phénomène de privatisation et celui d'internationalisation de l'enseignement supérieur en montrant qu'ils sont liés. Dans les deux cas, nous développerons les principales caractéristiques de ces phénomènes telles qu'elles

---

<sup>1</sup> Ou Permanente ou Tout au long de la vie

sont décrites dans la littérature et les illustrerons d'exemples précis de dispositifs mis en œuvre en France et plus spécifiquement à l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV). Enfin, nous ouvrirons cette communication sur une discussion sur la place réelle de l'éducation et de la formation comme activité quotidienne d'apprenants, d'enseignants et de formateurs au cœur de ces transformations à visée économique.

## **2. La professionnalisation de l'enseignement supérieur comme prise en compte des besoins du secteur privé**

### **2.1. De la massification à la création d'instituts et sections professionnelles**

L'adaptation du système éducatif aux besoins de la société n'est pas nouvelle. En effet, on peut notamment se rappeler que l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et le « collège unique » entraînant un plus large accès à l'enseignement à partir du milieu du XX<sup>ème</sup> siècle venaient répondre à l'accroissement du besoin de travailleurs qualifiés. Puis, entre 1985 et 1995 c'est l'accès à l'enseignement supérieur qui s'est généralisé avec l'objectif déclaré en 1989 des 80% d'une génération niveau bac en 2000 et, dès 1985, la création des baccalauréats professionnels. Ainsi, la proportion de bacheliers dans une génération est en augmentation rapide des années soixante au milieu des années quatre-vingt-dix et relativement stable passant de 20,1% en 1970, à 43,5% en 1990 et 65,8% en 2009 ([7], p. 231).

La « massification » de l'enseignement supérieur est allée de pair avec le développement de cursus dits professionnalisants ou professionnalisés qui « *tendent à subordonner l'enseignement aux exigences du marché* » ([14], p.12). Force est effectivement de constater que le développement de ces filières, généralement plus courtes que les filières « classiques » - telles que les sections de techniciens supérieurs (STS) créés en 1959, les instituts universitaires de technologie (IUT) créés en 1966 et les écoles professionnelles notamment celles d'ingénieurs - sont les parcours qui ont fortement contribué à l'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur. Ainsi, si l'on calcule la proportion des inscrits en universités, IUT, STS, CPGE et autres formations, on remarque qu'alors que les étudiants à l'université représentaient les trois quarts des inscrits dans l'enseignement supérieur en 1970-1971, ils ne constituent qu'à peine plus de la moitié des effectifs du supérieur en 2009-2010, tandis que la part des étudiants en IUT ou STS est passée de 6 à 15% ([7], 2010).

### **2.2. Le développement de cursus professionnels au sein de l'université**

A l'intérieur même des universités et notamment depuis la réforme LMD, ont été mis en œuvre des diplômes qualifiés de « professionnels » qui attirent de plus en plus d'étudiants. Ainsi, le rapport de 2010 ([7] p. 246) met en relief que « *depuis leur création en 2000-2001, le nombre de licences professionnelles délivrées n'a cessé d'augmenter, passant de 3 600 à la session 2001 à 37 700 à la session 2008, soit une augmentation de près de 40% en moyenne annuelle.* » Si, sur

l'ensemble des licences délivrées en 2008, les licences professionnelles ne représentent cependant qu'un tiers, elles sont en constantes croissance alors que le nombre de licences LMD tend à décroître depuis 2006. De même, les masters professionnels (MP) ne cessent de croître tandis que les masters recherche (MR) reculent sur la période 2004-2008 de telle sorte que le rapport qui était de 2/3 de MP pour 1/3 de MR en 2004 est passé à 3/4 de MP pour 1/4 de MR en 2008. Ces filières professionnelles sont davantage liées aux contextes socio-politico-économiques comme le met en relief l'existence de la Licence Professionnelle mention Activités et Techniques de Communication (ATC) de l'Université de Picardie Jules Verne, spécialisée dans les métiers des télé-services dans une région où se situent de nombreux centres d'appel.

Spécialisés, ces diplômes semblent ainsi favoriser l'attractivité de l'université et des IUT pour les adultes actifs. Les deux types de diplômes les plus délivrés dans le cadre de la formation continue sont effectivement les licences et masters professionnels : en 2008 on compte ainsi 8517 licences professionnelles (contre 2869 licences) et 6956 masters professionnels (contre 300 masters recherche) délivrés à des publics en formation continue. De même, ce sont les diplômes les plus accordés dans les parcours de VAE. En ce sens, par leur rapprochement aux milieux professionnels, ces filières tendent à favoriser l'avènement de la formation tout au long de la vie.

### **2.3. L'influence du professionnel dans les filières générales**

Enfin, le « mot d'ordre » de la professionnalisation ne touche cependant pas que les parcours dénommés de la sorte. En effet, même dans les cursus plus classiques divers dispositifs de découverte du monde professionnel tels que les « projets personnels et professionnels » ou les stages sont développés sous l'impulsion des rapports et réformes politiques et inscrits dans « *plan pour la réussite en licence* ». Pinto [14] souligne que cette professionnalisation se distingue de celle plus ancienne ouvrant la voie sur une carrière comme dans le domaine de la médecine ou de l'enseignement en ce sens où elle désigne davantage une adaptation des formations universitaires aux exigences du monde économique. L'enseignement supérieur semble effectivement s'adapter en définissant les diplômes proposés non plus en termes de contenus mais de compétences ou bien encore en incluant dans le parcours des étudiants des compétences transversales, notamment en langues et informatique, domaines pointés dans l'arrêté d'avril 2002 relatif au grade de licence.

Ainsi, à l'université de Picardie, tous les étudiants de première année de licence, quelle que soit leur filière, sont tenus de préparer le certificat informatique et internet inclus dans les maquettes de L1 sous forme d'Unité d'Enseignement. Les compétences définies dans le référentiel national de ce certificat répondent bien aux besoins d'un parcours universitaire mais également à ceux des entreprises. L'adaptation à divers environnements de travail et, surtout, le travail collaboratif qui sont souvent nécessaires en milieu professionnel et peu mis en œuvre dans les activités traditionnellement proposées couvrent ainsi des domaines de compétences que les étudiants sont amenés à développer. Qui

plus est, il ne s'agit pas seulement de savoir collaborer mais plus précisément d'être capable de le faire à distance en faisant usages de différents moyens de communication. Alors que le monde du travail a rapidement intégré l'usage des TIC, l'enseignement supérieur semble ainsi progressivement rattraper son retard et favoriser le développement des compétences actuellement nécessaires sur le marché du travail. C'est ainsi qu'outre l'acquisition de ces compétences générales, des compétences numériques spécifiques aux métiers du droit, de l'ingénierie, de la santé, de l'enseignement et du développement durable font également l'objet de certification dans le cadre du C2i niveau 2 dont la préparation est demandée dans certaines filières de masters.

Si la privatisation de l'enseignement supérieur n'est pas un passage du public au privé mais une prise en compte du contexte économique par le système d'enseignement qui se donne notamment à voir par le processus de professionnalisation de l'enseignement, une seconde forme de privatisation semble jouer avec « l'imitation » du modèle américain et l'ouverture à la concurrence caractérisée par le phénomène d'internationalisation.

### 3. L'ouverture de l'enseignement supérieur au niveau international

#### 3.1. L'internationalisation comme entrée dans le jeu de la concurrence

Si, comme nous l'avons vu, la stratégie de Lisbonne (2000) avait pour objectif de créer en Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde » et de faire des systèmes d'éducation et de formation européens des références internationales, deux ans auparavant le processus de Bologne visait déjà à rendre plus attractive l'enseignement supérieur européen et faire en sorte que les étudiants participent davantage au financement des études suivies. Privatisation et internationalisation sont donc liées dans la logique d'attraction des fonds rendue d'autant plus nécessaire par le passage actuel des universités à l'autonomie. Outre une certaine uniformisation des parcours avec le LMD, ces processus ont favorisé la compétition, notamment entre l'Europe et les Etats-Unis, pour attirer les étudiants étrangers [5].

L'internationalisation se fait depuis longtemps via les échanges d'étudiants et d'enseignants avec, entre autre, des programmes européens comme Erasmus. Cependant, il ne s'agit plus là tant d'échange que de concurrence désormais accentuée avec la réduction des financements accordés par certains gouvernements qui poussent les universités à devenir plus entrepreneuriales. Cela est tout particulièrement le cas au Royaume-Uni, aux Etats-Unis et en Australie qui accueillent et laissent partir le plus grand nombre d'étudiants. La rhétorique politiquement correcte des dirigeants d'université pointe les objectifs de préparer les étudiants à une société mondialisée, les bienfaits de l'immersion des étudiants en milieux multiculturels, et les collaborations en termes de recherche. Certes, ces arguments sont pertinents mais les frais d'inscription, non mentionnés, constituent un enjeu non négligeable [10].

#### 3.2. Améliorer son attractivité : un enjeu pour les universités

Face à cette concurrence, les universités sont incitées à « améliorer l'accueil des étudiants étrangers, la notion d'accueil servant à désigner à la fois une politique de sélection des étudiants étrangers (donc de recrutement) et une politique visant à rendre « attractives » leurs conditions d'études en France. » ([8], p. 164). Dans ce contexte, il convient d'attirer les étudiants issus des pays émergents, notamment d'Asie, qui tendent, traditionnellement, à privilégier davantage les universités anglo-saxonnes.

Depuis la fin des années 1990 le nombre d'étudiants étrangers n'a cessé de s'accroître, passant de 161 148 en 1990-1991 à 278 213 en 2009-2010. Ils constituent désormais 15,5% des inscrits à l'université. Parmi eux, le nombre d'étudiants venant d'Asie a augmenté. Ainsi, bien que parmi les étudiants de France les marocains (31500 étudiants en 2009) demeurent les étrangers les plus nombreux, la Chine (29100 étudiant en 2009) est le second pays le plus représenté ([7] 2010, p. 193)

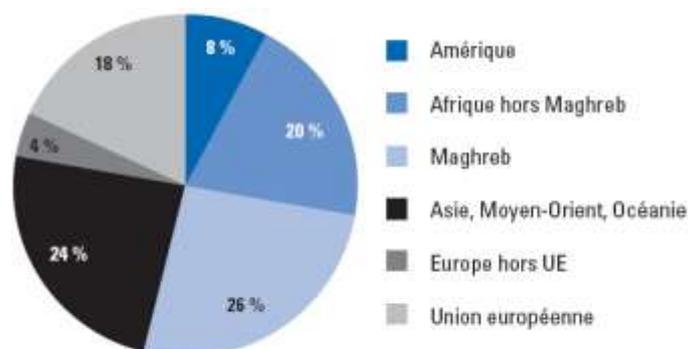


Fig.1. : Répartition des étrangers dans l'enseignement supérieur en fonction des origines en 2009-2010 (France métropolitaine + DOM, public+privé).

En termes de recherche d'amélioration de l'accueil des étudiants chinois à l'UPJV, il est possible de citer la création d'un CD-Rom pour favoriser l'insertion dans la collectivité étudiante française pour rompre avec l'isolement qui les amenait à rester entre eux sans réel contact avec la culture française. Ce CD-Rom est le résultat d'une recherche action transdisciplinaire qui a permis à des étudiants chinois et français de travailler ensemble à apporter par ce produit des réponses immédiates (il est bilingue) pour être autonome (il donne les moyens de s'inscrire et d'accomplir tous les actes nécessaires pour vivre l'expérience étudiante) et bénéficier au maximum des possibilités d'apprendre. Cependant, l'absence de publicité et de valorisation de ce type de produit, pourtant innovant, révèle encore combien l'université a des difficultés à vraiment prendre conscience de l'importance que l'accueil des étudiants étrangers et de l'image qu'ils garderont de l'enseignement et du pays peuvent avoir pour le futur même de l'université.

#### 3.3. Déployer une action internationale via la formation à distance

Avec l'allongement de la scolarité, l'incitation à la formation tout au long de la vie et le chômage touchant la plupart des pays, la forte demande d'enseignement supérieur attise la compétition entre les institutions et la diversification des modalités d'enseignement susceptibles d'y répondre de manière pertinente. Ainsi, désormais c'est notamment via les dispositifs de formation à distance que l'internationalisation des institutions d'enseignement prend son essor. Le processus de Bologne favorisait déjà le développement de la formation en ligne et de programmes d'études à l'étranger sous différentes formes [11].

Pour en rester à un dispositif proposé par l'UPJV, il est possible d'illustrer ce phénomène par la formation e-MIAGE (méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises) proposée par une trentaine d'universités françaises et étrangères. Ainsi associées, les universités étrangères accueillent des centres de ressources et des tuteurs. Cette formation mise à la portée des étudiants français aussi bien que marocains, sénégalais, vietnamiens ou péruviens, par exemple, permet parfois un double diplôme provenant à la fois de l'université d'inscription et de l'université française. Si cette formation n'est pas la seule proposée, force est toutefois de constater que la FOAD n'est pas encore aussi développée en France que dans les pays voisins où l'Open University (Royaume-Uni), l'Universidad Nacional de Educacion a Distancia (Espagne), la Fern Universität in Hagen (Allemagne), l'Anadolu üniversitesi (Turquie) [13] et bien d'autres, dont la réputation n'est plus à faire, attirent chaque année plus de cent mille inscriptions tandis que le CNED ou le CNAM ne comptent guère plus d'une dizaine de milliers d'inscrits et que les offres proposées par les universités françaises en termes de FOAD ne sont pas toujours visibles/accessibles au niveau international ou tout du moins au-delà de la francophonie.

Alors qu'il permet d'attirer des étudiants aussi bien en France, dans le cadre de la formation tout au long de la vie ou du salariat des étudiants, d'une part, qu'à l'étranger dans l'ensemble de la francophonie et au-delà par adaptation des modules, le développement de la FOAD en France semble avoir encore de beaux jours devant lui.

#### **4. Des évolutions aux contestations : quels changements pour l'éducation et ses acteurs ?**

Les affrontements opposant secteurs privé et public et plaçant l'université au cœur de suspicions bilatérales dans les années 1960 ont repris un nouveau souffle dans les années 2000 à l'occasion des projets de modernisation de l'enseignement supérieur. L'enjeu de l'adaptation des formations aux besoins de l'activité économique, s'est traduit, comme nous l'avons vu, par le développement de filières professionnalisantes très appréciées par un public en quête d'une meilleure employabilité. L'idée de « moderniser » les universités s'est accompagnée de la présentation de volontés d'harmonisation européenne justifiant le passage au système LMD (licence, master, doctorat). Ce passage a suscité de vives critiques<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Les enthousiastes se sont, quant à eux, moins fait entendre, pourtant ils existent comme le souligne le titre de l'article de professeurs de sociologie se basant sur l'exemple italien de la mise en œuvre du LMD : [3].

parmi lesquelles on peut relever l'obsolescence des diplômes nationaux servant notamment de référence dans le cadre des conventions collectives et leur traduction en « points ECTS » (European Credit Transfer System) censée favoriser la mobilité des étudiants sans leur en accorder les financements. Considérant dans un même ensemble projets de modernisation et européenisation, certains sont allés jusqu'à voir dans ces réformes un abandon de l'université au « chacun pour soi » [1] concernant aussi bien les universités, libres de déterminer leurs « offres de formations » auxquelles l'Etat viendra apposer un « label qualité », que les étudiants, libres de composer leur parcours à leur guise.

Une telle idée n'est pas nouvelle puisque la loi de 1968 encourageait l'autonomie des universités ainsi que la pluridisciplinarité des cursus et qu'au moment de leur instauration, ce qui était alors dénommé « unités de valeur » se présentait comme une imitation des « crédits » américains favorisant un « menu à la carte » se substituant au « menu imposé » ([15], p. 354) d'avant mai 68. Cependant, la liberté des étudiants semble menacée par la restriction de celle des universités. Cette dernière est considérée comme plus limitée que jamais par la restriction des coûts risquant d'engendrer, selon les universités, abandons de disciplines ou de niveaux, d'une part, nécessaire association avec d'autres universités ou entreprises, d'autre part, ou, enfin, accroissement des frais de scolarité. C'est dans ce mouvement orienté par la rentabilité que la formation continue, la VAE et la création de campus numériques sont appréhendés par certains comme des activités « commerciales » [1] remettant en cause l'idée du mode non marchand de l'enseignement, garant de la volonté de sa démocratisation, alors même que le statut des grandes écoles, proprement françaises, n'est pas remis en question et que d'autres écoles sélectives se créent.

D'où la protestation de nombreux enseignants chercheurs, étudiants et personnels des universités, en 2003-2004, considérant les projets de réforme comme des manœuvres de « marchandisation » et d'« entrepreneurialisation » de l'enseignement et de la recherche, progressivement assignés à une privation concurrentielle sous la pression des firmes multinationales et instances supranationales [6]. Pourtant, les interactions entre mondes scientifiques et profanes ne datent pas d'aujourd'hui et l'idée d'une université indépendante du reste de la société et de ses contingences économiques apparaît comme un mythe. Si ce dernier est probablement lié à une vision des universités restreinte à celles de la capitale, il se dévoile comme tel au regard de l'histoire des universités provinciales telles que celles de Lille, Nancy, Grenoble, Lyon ou Strasbourg<sup>3</sup> qui ont toujours entretenu des liens avec les industries locales.

Le changement apparaît donc essentiellement comme celui d'échelle. En effet, plus larges et intenses, ces liens semblent désormais susceptibles d'engendrer une profonde transformation du modèle de production des connaissances. En effet, celui-ci découlerait, dorénavant, des interactions entre communautés épistémiques, « réellement orientées vers la création de nouvelles connaissances » et communautés de pratiques, « orientées vers la réussite d'une activité, et pour

<sup>3</sup> F. Olivier-Utard [12] fait ainsi remonter les relations tissées entre université et industrie strasbourgeoise à 1872.

lesquelles la création de connaissance est un débordement involontaire », selon P. Cohendet [4]. On peut alors observer un rapprochement du modèle européen vers le modèle américain qui, notamment en termes de recherche, est souvent jugé comme plus efficace en ce seul sens qu'il déposerait davantage de brevets exploitables par le monde industriel.

Placé dans un système concurrentiel, l'enseignement supérieur est amené à gagner en visibilité et en excellence : ses résultats font ainsi l'objet de toutes sortes de mesures permettant la classification des universités susceptible d'influencer les choix des étudiants et enseignants. Ces derniers voient ainsi la part consacrée au travail administratif s'accroître avec la nécessité de remplir divers tableaux de mesures. De même, en tant que chercheurs, leur production fait l'objet de divers critères d'évaluation parmi lesquels la part des activités scientifiques menées à l'international est non négligeable. Une telle internationalisation conduit actuellement à l'incitation gouvernementale à la création de laboratoire d'excellence ou « Labex » réunissant diverses entités pour former un nombre limité (10) de pôles d'excellence de la recherche française visibles et attractifs au niveau international. Le fait que les réponses à cet appel soient à faire en anglais n'est qu'un signe supplémentaire de cette participation à la mondialisation économique. La lourdeur des tâches administratives exigées pour la demande de financements de recherches tout comme pour certaines formes d'évaluation de l'enseignement ne cessent ainsi de s'accroître. En tant que temps amputés aux activités d'enseignement et de recherche force est de se demander si une telle gestion n'est pas contradictoire avec les visées d'excellence dans ces domaines. En effet, si la volonté d'accroître la qualité de l'enseignement supérieur n'est évidemment pas critiquable, les critères de cette qualité tous comme les moyens de l'évaluation participant de la « culture du résultat » sont susceptibles d'avoir des effets pervers. De même, la professionnalisation de certaines filières a pour limite les possibilités de prédiction des besoins à venir et l'individualisation des parcours occasionnant un certain brouillage des emplois et catégories répertoriés dans les nomenclatures du travail et des droits sociaux. Reste donc à savoir dans quelle mesure et à quel rythme les législatures vont pouvoir ou non s'adapter à de telles individualisations et assurer la protection des individus aussi bien au niveau des salariés que des individus qui, à un moment ou un autre de leur parcours, resteront au bord du chemin menant de la formation à l'emploi...

## 5. Références

[1] Abélard. (2004). Recettes pour une université plus mecantile. *Le monde diplomatique*, 10.

[2] Aghion, P., & Cohen, E. (2004). *Education et croissance*. Paris: La Documentation française.

[3] Boffo, S., Dubois, P., & Moscati, R. (2004). *Il faut sauver la réforme*, from <[www.univ-mlv.fr/ofipe/fichier](http://www.univ-mlv.fr/ofipe/fichier)>

[4] Cohendet, P. (2003). La production de connaissances: un modèle fondé sur les communautés. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 24-55). Strasbourg: ULP.

[5] Croché, S., & Charlier, J.-E. (2008). AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet

de commercialisation de l'enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 61(1), 13-41.

[6] De Montlibert, C. (2003). La modernisation à rebours des Universités. *Raisons d'Agir*.

[7] DEPP. (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2010)*. Retrieved 20 septembre 2010, from [http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS\\_2010\\_152169.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf)

[8] Garcia, S. (2009). Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur. *Revue du Mauss*, 1(33), 154-172.

[9] Musselin, C. (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur. *Critique internationale*(39), 13-24.

[10] Olcott, D. (2009). Global Connections to Global Partnerships: Navigating the Changing Landscape of Internationalism and Cross-Border Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*(57), 1-9.

[11] Olcott, D., Papi, C., & Newbold, D. (2008). *Building global bridges to the future : opportunities and challenges for cross-border distance education*. Paper presented at the European Distance and E-learning Network (EDEN) Annual Conference, Lisbon, Portugal.

[12] Olivier-Utard, F. (2003). La dynamique d'un double héritage: un siècle de relations université-entreprises à Strasbourg. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 88-107). Strasbourg: ULP.

[13] Papi, C., & Büyükaslan, A. (2007). Développements de la formation à distance en France et en Turquie : vers quel droit à l'éducation ? *Information Sciences for Decision Making*, Disponible sur: [ <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd29/PAPI.pdf>].

[14] Pinto, V. (2008). "Démocratisation" et "professionnalisation" de l'enseignement supérieur. *Mouvements*, 3(55-56), 12-23.

[15] Prost, A. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris: Perrin.