

De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes

CÉLINE MAHIEU

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

celine.mahieu@fucam.ac.be

Frédéric Moens

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

151, chaussée de Binche, 7000 Mons, Belgique

frederic.moens@fucam.ac.be

Comme d'autres champs de l'activité humaine, l'éducation est sujette de plus en plus clairement à une mondialisation de ses principes et de ses règles. S'il fut un temps du tout politique où elle visait à l'universel, elle ne se présente désormais plus que comme techniquement internationale. Les politiques éducatives subissent en effet une forme de réification marchande : leur projet, toujours particulier à une communauté qui le soutient, est soumis à la pression des logiques de gestion qui, techniques et mercantiles, sont, d'évidence, identiques en tout lieu.

Cette internationalisation de la gestion éducative trouve une expression dans les métamorphoses que l'Union européenne tente d'induire dans les systèmes éducatifs de ses pays membres au travers du concept de "lifelong learning", d'éducation et formation tout au long de la vie. On n'oserait parler à leur propos de réformes ou de mesures tant les instances régulatrices semblent se tenir en retrait, ne légiférant qu'en dernier ressort et, alors, alléguant qu'elles ne font qu'avaliser et soutenir les transformations entreprises par les acteurs sociaux eux-mêmes ou rendues nécessaires par les faits. Car, en dehors des principes aussi vagues que consensuels qu'elles édictent pour l'éducation de demain, les instances européennes ne prétendent qu'à accéder à la réalité

des choses, à l'évaluer et à proposer les solutions qui s'imposent d'elles-mêmes. Elles escamotent ainsi la position politique adoptée, ne laissant d'autre prise à la critique que des actes présentés comme techniques tels que la production et l'interprétation de statistiques, la création de réseaux d'échange de bonnes pratiques ou l'organisation de consultations citoyennes. Cet article tente de faire émerger le projet politique qui sous-tend le concept d'éducation et formation tout au long de la vie dans la rhétorique européenne ainsi que ses méthodes d'imposition.

L'éducation et la formation tout au long de la vie, une certaine vision du monde

La mise au jour des principes politiques sous-jacents à l'éducation et à la formation tout au long de la vie semble entravée par son ambition totalisatrice. Derrière ce vocable, la Communication de la Commission (2001) indique en effet qu'il ne faut rien entendre de moins que "toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi" (Commission européenne 2001b, 11). De même, l'identification de ses fondements politiques est rendue malaisée par le caractère consensuel du concept. Il est de ces notions aux contours flous que mobilisent des acteurs aussi divers que les projets qu'ils défendent.

En dépit de sa plasticité, ce concept n'est pas neutre politiquement. Il est le résultat d'une histoire qui commence dès les années 1920, le produit de choix entre différentes conceptions du bien commun. Par ailleurs, les discours de ses principaux chantres, l'UNESCO, l'OCDE et l'Union européenne, se différencient sensiblement. Une perspective historique et institutionnelle aide à le resituer dans le temps de même qu'elle souligne les particularités de la rhétorique de l'Union européenne. Elle véhicule une palette importante de présupposés idéologiques qui acquièrent, avec le temps, au même titre que certains axiomes de l'économie, l'évidence d'une loi naturelle. Cet allant-de-soi dans la définition d'une situation pourtant complexe explique partiellement l'aisance avec laquelle cette "nouvelle politique éducative intégrée" s'impose dans les paysages nationaux. Examinons d'abord le contenu de l'éducation et la formation tout au long de la vie avant d'en exposer la technique d'imposition douce, la méthode de bonne gouvernance, utilisée par l'Union pour les faire pénétrer dans les politiques des États membres ou associés.

Émergence d'une société fondée sur la connaissance

La Commission européenne présente l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une réponse aux transformations en cours dans la société. Le naufrage progressif de tout le secteur secondaire ne laisse à l'Europe que les services pour fonder son économie. La réalité actuelle exigerait que les citoyens acquièrent connaissances et compétences, en tenir compte implique que l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent "un élément de base du modèle social européen" propre à rencontrer les défis posés par "l'émergence de la société fondée sur la connaissance, liée aux tendances économiques et sociétales plus larges telles que la mondialisation, les modifications des structures familiales, le changement démographique et l'impact des technologies de la société de l'information" (Commission européenne 2001b, 7, 8).

Les initiatives prises par l'Union sous le terme d'éducation et formation tout au long de la vie sont en effet à resituer dans la conjoncture d'une Europe qui, depuis la fin des années 1990, place la connaissance au principe de son essor économique. À travers ses plus hautes instances politiques, l'Union affirme ainsi que la sphère économique se fonde sur celle de la connaissance — "le XXI^e siècle sera caractérisé par une économie fondée sur la création, la diffusion et l'exploitation de la connaissance" ("an economy based on the creation, dissemination and exploitation of knowledge will be one of the dominant features of the 21st century") (European Commission 1993, Chap. II, A, §3). Quelques années plus tard, bien que le développement économique demeure premier dans l'instrumentalisation européenne de la connaissance, l'Union européenne fait également de celle-ci l'un des ressorts de son développement social: "l'Union s'est aujourd'hui fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir: devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale" (Conseil européen 2000, Chap. I, §5).

La seconde moitié des années 1990 ayant vu la consécration de la connaissance comme moteur de nos sociétés, les obstacles à son acquisition, à sa diffusion et à sa reconnaissance apparaissent comme autant de freins à l'évolution "naturelle". Ainsi par exemple les frontières nationales sont-elles remises en cause par le processus dit de Bologne, qui veut les abolir pour l'enseignement supérieur et universitaire. Si l'apprentissage tout au long de la vie s'inscrit lui aussi dans cette perspective transfrontalière, il s'emploie par ailleurs à réduire d'autres obstacles, liés à la limitation de l'apprentissage à une fraction de la vie. Les entraves à l'acquisition de la connaissance liées à

l'âge des apprenants, à leur origine sociale ou aux carcans institutionnels sont donc visées à travers la promotion d'un "espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie". Dès 1993, avec le *Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi*, l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent un leitmotiv de la Commission européenne.

L'Union européenne justifie l'utilisation de ce concept par les caractéristiques économiques et sociales de la fin du siècle. Celles-ci requerraient une nouvelle manière d'envisager les systèmes éducatifs. Une telle allégation peut paraître surprenante lorsque l'on se rappelle que, en 1972 déjà dans son célèbre rapport Faure (UNESCO 1972), l'UNESCO attirait l'attention de la communauté internationale sur l'urgence à promouvoir l'éducation tout au long de la vie (*lifelong education*) de manière à relever le défi de la société apprenante (*learning society*). Ce rapport, selon un discours semblable à celui de l'Union européenne aujourd'hui, indiquait : "la révolution scientifique et technologique, l'énorme flot d'information accessible à l'homme, les gigantesques réseaux de communication ainsi que beaucoup d'autres facteurs économiques et sociaux ont considérablement modifié les systèmes éducatifs traditionnels, révélant la faiblesse de certaines formes d'instruction et la force des autres" ("the scientific and technological revolution, the enormous flood of information available to man, the existence of gigantic communication-media networks, together with many other economic and social factors, have considerably modified traditional educational systems, brought out the weakness of certain forms of instruction and the strength of others [...]") (UNESCO 1972, XXXII).

Dès la fin des années 1960 et le début des années 1970, des notions proches telles que la "lifelong education", l'éducation permanente ou l'éducation récurrente (Mahieu 2002) ont été politiquement mises en avant —respectivement par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'OCDE— pour pallier l'inadéquation des systèmes éducatifs à l'accélération des changements sociaux et économiques. Bien que le succès pratique de telles déclarations se soit démenti au cours des années 1980, il apparaît que tant dans les années 1960 que 1990, l'origine de cette volonté d'impliquer toute la vie dans l'éducation et la formation réside dans la naturalisation d'une société apprenante où la "société de la connaissance" est appelée à succéder à la société industrielle, moribonde. Schuller & alii (2002, 8) estiment ainsi que le triomphe de tels concepts n'a été ajourné pendant près de trente ans que parce que les premiers manifestes étaient en avance sur leur temps, le besoin de répondre aux changements rapides, à la société de connaissance et au vieillissement de population n'accédant qu'aujourd'hui au rang de sujets de société principaux. Bélanger & Gelpi (1995) voient pour leur part dans les différentes fortunes qu'a connues l'idée d'éducation tout au long de la vie le résultat des mutations du rapport au travail (l'allongement du temps de non-travail, la crise de l'emploi et les transformations que subissent les modes de production) ainsi

que des mutations culturelles (l'amplification du rôle de la société civile et des associations volontaires ainsi que la recherche d'une nouvelle identité culturelle émancipée de la ségrégation des cultures et des genres).

Ces interprétations naturalisent toutes le concept de "société de la connaissance"; sans être questionné, il guide les stratégies futures en matière d'éducation. Qu'elle vise la libération de l'homme (UNESCO), la libéralisation de l'éducation (OCDE) ou une performance économique ajustant une plus grande flexibilité à un univers économique en mutation (Union européenne), cette société de la connaissance nécessite(ra)it une éducation tout au long de la vie. De plus, l'influence d'objectifs institutionnels propres aux organisations internationales promotrices de l'apprentissage tout au long de la vie semble aussi avoir été largement sous-estimée. En effet, ce concept, aussi englobant que consensuel, est mobilisé par une Union européenne dont le pouvoir de décision en matière éducationnelle n'est que résiduel et ce à un moment où il lui apparaît que l'intégration économique, la libre circulation des travailleurs devraient se doubler d'une certaine convergence des systèmes éducatifs nationaux (Charlier 2002). Dans le cadre européen, le concept prend également au début des années 1990 une importance qu'il n'avait pu atteindre dans les années 1970 car s'y associe un mode de décision et d'exécution plus technocratique, la gouvernance, dont il sera question plus loin.

Déliement formel de contraintes

L'essentiel du message délivré au travers du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est que l'accès à l'apprentissage doit être délié de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou au contexte d'acquisition: l'éducation et la formation doivent cesser d'être réservées à certaines classes d'âge (en l'occurrence la jeunesse) et exclusivement proposées par des institutions formelles (écoles, universités, etc.). L'apprentissage devient un procès se déroulant tout au long de la vie et dans des contextes explicitement divers.

Ces deux versants —élargissement des moments et des contextes d'apprentissage— se trouvaient déjà largement développés dans le rapport Faure (UNESCO 1972). L'UNESCO est, en effet, depuis longtemps une ardente avocate de l'éducation pour adultes, qu'elle juge émancipatrice pour ses bénéficiaires. À côté des outils opérationnels, scientifiques et rationnels que l'enseignement propose, elle y voit l'occasion de fournir aux apprenants de meilleures armes pour rechercher des modèles sociaux plus justes, de nouvelles conceptions du pouvoir et de l'autorité, etc. (UNESCO 1972, 144). D'autre part, si l'on s'intéresse aux circonstances dans lesquelles s'insère la

formation, les années 1960 et 1970 avaient vu s'éveiller une importante crise de confiance à l'égard des institutions formelles d'éducation, accusées de trahir l'idéal d'égalité des chances dont elles se réclamaient (Derouet 1992, Coombs 1989). Le rapport Faure requérait par conséquent la reconnaissance des apprentissages acquis en dehors des écoles.

Près de trois décennies plus tard, la Commission européenne engage à son tour les États membres à faciliter et à encourager l'accès à la formation pour les adultes. Cette fois il s'agit moins d'offrir à des adultes un recul critique par rapport à la société que de leur donner les moyens de répondre de manière plus flexible aux transformations à l'œuvre au sein de celle-ci ; utilité pratique subsume la volonté d'émancipation mais conserve les outils techniques de celle-ci. Considérant par ailleurs la maîtrise des compétences de base (savoir lire, "apprendre à apprendre", etc.) comme un préalable à l'éducation tout au long de la vie, la Commission invite les États membres à entamer une réflexion sur tous les éléments de leur système éducatif, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur et universitaire, en mettant la demande individuelle en avant.

La Commission reprend les revendications du rapport Faure en matière de reconnaissance et de valorisation de différents parcours de formation. Ce nivellement, où toute acquisition de savoir ou de compétence se trouve chargée d'une même légitimité, compte parmi les aspects essentiels des stratégies européennes en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, l'apprentissage informel et l'apprentissage non formel (Commission européenne 2001b, 38) deviennent-ils des parties intégrantes de l'éducation, au même titre qu'un parcours formel, qu'il soit scolaire ou académique. Confrontée dès lors à la nécessité de combiner les connaissances acquises dans les écoles, les universités et les organismes de formation à celles glanées au travail, pendant les loisirs ou les activités familiales, la Commission appelle de ses vœux "l'établissement d'un cadre global pour le transfert général de qualifications et de compétences, que ce soit entre les niveaux d'éducation et de formation formelles ou d'une institution, d'un secteur ou d'un pays à l'autre" (Commission européenne 2001b, 18). L'ECTS (European Credit Transfer System) et l'APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) servent de base à la discussion puisque le premier permet le transfert de qualifications entre établissements d'enseignement supérieur de différents pays tandis que le second établit un processus de reconnaissance des acquis de l'expérience par les systèmes éducatifs. Le projet Europass, qui prévoit de doter chaque individu d'un passeport faisant état de son parcours en matière d'apprentissage formel, informel et non formel, s'inscrit dans le même débat. À cet égard, l'OCDE n'hésite pas à parler des nécessaires répercussions qu'un tel changement de perspective produira sur les "quasi-monopoles" que détiennent les gouvernements en matière d'offre d'éducation et de formation, de prescription des

curricula et des matières, d'évaluation et de certification des résultats (OCDE 1996, 72).

De nombreux pays européens ont fait ces dix dernières années de grands pas vers la reconnaissance des apprentissages informels et non formels et vers leur articulation avec les apprentissages formels. Certains pays, comme le Royaume-Uni à partir de 1989-1991 et la Finlande en 1994, ont choisi de développer un système d'évaluation des compétences (National Vocational Qualifications au Royaume-Uni) qui s'applique à l'ensemble des apprentissages à vocation professionnelle (Käpplinger 2002, 8-13). En matière d'évaluation et de certification, la frontière entre apprentissage professionnel formel et non formel ou informel est totalement gommée. Dans d'autres pays, les systèmes de validation des acquis mis en place visent davantage à permettre aux adultes ayant quitté le système formel de faire valoriser leurs acquis professionnels (Green & alii 1999, 196-199). Ainsi en est-il de la "Validation des Acquis de l'Expérience" en France (processus en cours depuis 1984) ou des "Titres de Compétences" qui viennent de faire l'objet d'un décret en Belgique (Communauté française de Belgique 2003). Dans ce deuxième groupe de pays, les certificats délivrés ne développent pas les effets de droit liés à la certification par l'Éducation nationale en France ou la Communauté française en Belgique (équivalence avec d'autres diplômes, accès à une profession réglementée, etc.). Toutefois, dès lors que les systèmes éducatifs semblent évoluer vers un enseignement modulaire organisé par unités capitalisables (qu'on retrouve dans le supérieur sous la forme des ECTS) et centré sur les compétences, comment leur certification pourrait-elle, à terme, être refusée à un apprenant en mesure de prouver sa maîtrise des compétences se rapportant à un diplôme, les eût-il acquises en dehors des établissements contrôlant la certification ? De même, l'utilisation directe dans le marché de l'emploi de ces certificats de compétence —comme la loi belge le prévoit— constitue une première manifestation d'un détricotage du système de diplômes tel qu'il existe dans nos pays.

Poursuivre le développement personnel à travers l'insertion professionnelle

Dans les premières années de son utilisation par les instances européennes, le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie se réfère essentiellement à des objectifs liés au développement économique de l'Union européenne et à l'emploi en son sein. Il fait son apparition dans les textes européens avec le *Livre blanc pour la croissance, la compétitivité et l'emploi* (European Commission 1993) au titre de "priorité pour l'action sur l'emploi"

(priority for action on jobs). Sa première définition est d'ailleurs donnée dans le cadre de la stratégie européenne pour l'emploi (Commission européenne 2001b, 10) : "toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences". C'est cette définition qui a été incluse dans le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Commission des Communautés européennes 2000), base d'une consultation menée à l'échelle européenne auprès des organismes et des acteurs concernés par le thème (gouvernements, associations, ONG opérateurs de formation, etc.). Une partie des acteurs de formation réagit face à un apprentissage tout au long de la vie par trop utilitariste, à telle fin qu'aux objectifs de capacité d'insertion professionnelle (aussi désignée sous le barbarisme d'employabilité et d'adaptabilité) sont adjoints ceux d'épanouissement personnel, de citoyenneté active et d'inclusion sociale. L'argumentaire de la Commission reste cependant empreint d'indéniables accents à la fois évolutionnistes et utilitaristes : l'environnement en transformation nécessite de la part des individus une adaptation rapide et continue, condition de leur intégration sociale comme professionnelle.

Dans les discours de l'OCDE et de l'UNESCO se retrouve paradoxalement une même construction mettant en système l'école et son environnement. Dans les deux cas, l'école ne prend de sens qu'en référence aux éléments présents dans son environnement qu'il s'agisse du système économique, du système politique ou de l'individu. Des nuances de taille existent cependant entre les rhétoriques des trois institutions internationales analysées. Elles tiennent pour partie aux différents poids qui sont accordés à chacun de ces trois éléments dans la détermination du rôle de l'éducation. Elles s'expriment dès lors dans les différentes visions idéologiques qui se tapissent derrière l'organisation spécifique de chaque système où, pour l'UNESCO, l'émancipation de l'homme, irresponsable de sa condition, passe par l'éducation et où, pour l'OCDE, l'utilité que l'homme, responsable de sa position, peut tirer de son environnement repose sur sa capacité acquise de s'y adapter, c'est-à-dire aussi sur l'apprentissage.

Ainsi, le rapport entre le système éducatif et le système économique, au travers de la relation entre l'éducation et le travail, est au cœur des différences d'interprétation. Schuller & alii, décrivant les tensions existant au sein de l'OCDE lors de la parution du "Clarifying Report" (OECD 1973), relèvent trois conceptions différentes de ce rapport : "le débat opposait les fonctionnalistes, donnant la priorité à la préparation des jeunes au travail, d'une part aux tenants d'une approche plus libérale, qui considèrent l'école comme une protection et un contrepoids nécessaires aux exigences futures de l'emploi, d'autre part aux séparatistes radicaux, qui contestent tout lien entre l'école et le système capitaliste du travail" ("The debate ranged functionalists, who gave priority to preparing young people for work, against both the guardians of a more

liberal approach, seeing school as a necessary protection from and counterbalance to the future demands of employment, and the radical separatists who challenged any liaison between schooling and the capitalist work system”) (Schuller & alii 2002, 6). Les dissensions que ces auteurs décrivent semblent encore à l'œuvre dans les discours actuels. Si l'on se réfère à cette typologie des différents rapports de l'éducation au travail, l'OCDE se trouve incontestablement dans la première catégorie de pensée: “le Communiqué définit deux domaines où l'action est requise; l'éducation de base et les passages entre apprentissage tout au long de la vie et travail” (“the *Communiqué* identifies two areas where action is required; foundation learning and the pathways through lifelong learning and work”) (OCDE 1996, 13). La référence aux théories du capital humain et social, qui lient le développement économique d'un territoire au degré d'instruction de ses habitants, sous-tend également la rhétorique européenne. En revanche et, bien que le discours de l'UNESCO sur la vertu émancipatrice de l'éducation se soit quelque peu affadi avec l'apologie de l'insertion qu'elle nous présente désormais, les textes de cette institution continuent à défendre une certaine distance entre système éducatif et système économique.

Les rapports entre un système éducatif et un système politique semblent pour leur part avoir été édulcorés par les deux premières organisations. L'éducation à la citoyenneté, incluse a posteriori dans la rhétorique européenne, paraît n'avoir pour rôle que la légitimation du concept d'éducation et formation tout au long de la vie. Aucune réflexion n'est en effet amorcée quant à la vocation critique de cette éducation à la démocratie. Rédigé au début des années 1970, période où l'éducation des adultes était prise en charge par des ONG désireuses de former des “acteurs de changement”, le rapport Faure met à l'inverse l'accent sur la distinction entre l'éducation politique (political education) et l'éducation à la politique (education in politics). Il met en garde contre une conception de l'éducation qui affaiblirait la conscience et le développement des vertus démocratiques (réflexion libre sur la nature du pouvoir et de ses composants), en formant des citoyens dociles et uniformes. Les relations de pouvoir et le conflit semblent cependant avoir été évacués des discours de l'Union européenne et de l'OCDE au profit d'une vision des rapports sociaux basée sur le consensus. L'objectif de cohésion sociale y prend clairement le pas sur celui de formation de citoyens critiques. Une telle interprétation du concept fait écho à la conception scandinave de l'éducation des adultes (Schuller & alii 2002). La culture du consensus qui y règne est décrite comme une “éthique de l'individualisme socialement orienté”: employeurs, syndicats, communautés, gouvernement et individus, également conscients des bénéfices qu'ils en retirent, s'impliquent activement dans l'éducation pour adultes (Kearns & alii 2000, 133-137).

Au sein d'un tel système éducatif, la position de l'individu apprenant devient centrale. Il n'est plus le consommateur contraint d'une offre qui se

présente à lui ; il devient le moteur d'une demande utilitariste, il doit acquérir ce savoir pour s'adapter au monde. C'est sa responsabilité. Ainsi, concomitamment à l'accroissement d'intérêt pour les apprentissages dits non formels et informels, l'accent se déplace des dispositifs institutionnels de l'éducation et de la formation vers les individus et les communautés : leurs motivations à apprendre, le temps et l'argent qu'ils sont prêts à y consacrer, etc. De même, une concurrence s'installe entre les opérateurs de formation ; par leurs contenus et leurs rendements pratiques, ils doivent s'imposer auprès d'un consommateur exigeant et responsable. Dans le jargon de la Commission européenne, on parle de centrer les politiques éducatives davantage sur la demande et moins sur l'offre de formation et d'éducation. Outre une pédagogie axée sur l'individu, la flexibilité, l'adaptabilité aux contextes locaux et temporaires est requise. "Les réponses à la consultation ont souligné qu'il était important de proposer en nombre suffisant des offres d'éducation et de formation ouvertes et flexibles au niveau local afin de rapprocher les possibilités d'apprentissage des apprenants (potentiels)" (Commission européenne 2001b, 24). Les politiques de l'enseignement ne sont désormais plus définies en termes de contenus à vocation générale, si ce n'est en des expressions vagues qui forcent le consensus (Charlier 2002), mais par des procédures qui doivent permettre précisément l'adaptation de ces contenus aux conditions mouvantes, au plus près de la demande, au plus près du marché.

Partage des responsabilités en matière d'apprentissage

Dans la perspective adoptée par la Commission européenne, l'éducation et la formation tout au long de la vie ne sauraient être prises en charge uniquement par les pouvoirs publics. L'appel à la responsabilité individuelle et au développement personnel invite lourdement le citoyen à participer massivement et financièrement à une formation qui doit lui être directement utile. De même, les employeurs, les organisations syndicales, les partenaires sociaux, les prestataires de services d'éducation et de formation, les groupements bénévoles et locaux, dans la mesure où ils tirent tous parti de certains de ses bénéficiaires, sont appelés à s'investir activement, notamment financièrement, dans la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. "Tous les acteurs sont responsables de coopérer dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [...] et d'encourager les individus à prendre en charge leur propre apprentissage. [...] les taux globaux d'investissement public et privé doivent être augmentés. De telles augmentations devraient être fondées sur un partage des responsabilités entre le gouvernement, les autorités publiques, les employeurs, les partenaires sociaux et les individus" (Commission européenne 2001b, 13, 15). Le partage des respon-

sabilités faisait également partie des thèmes abordés par le rapport Faure. Mais il s'agissait alors davantage de réclamer une reconnaissance du travail que réalisaient les ONG actives en matière d'éducation pour adultes que de requérir une répartition différente des coûts. Aujourd'hui, au sein de l'Union européenne, sous le couvert d'un appel à la responsabilité partagée, c'est bien le spectre d'un recul du caractère public de l'éducation qui se profile. Les pouvoirs publics sont déterminés à ne plus régler seuls la facture d'une éducation désormais considérée comme un service générateur de rentabilité pour la société dans son ensemble mais aussi pour ses consommateurs directs : les individus ou les entreprises qui en profitent.

Cette affirmation de responsabilité se tempère modérément d'une attention institutionnelle portée aux groupes les plus défavorisés. En effet, dans le cadre de cette nouvelle répartition des responsabilités, la Commission suggère que les autorités publiques concentrent leurs efforts, d'une part, sur la mise à disposition des ressources nécessaires à l'acquisition des compétences de base par tous et, d'autre part, sur l'égalité des chances et le ciblage de groupes spécifiques menacés d'exclusion. La garantie de l'État porte donc exclusivement sur les "personnes particulièrement menacées d'exclusion", définies par la Commission comme étant "les personnes disposant de faibles revenus, les personnes handicapées, les minorités ethniques et les immigrés, les jeunes en situation d'échec scolaire, les parents célibataires, les chômeurs, les parents revenant sur le marché de l'emploi, les travailleurs ayant un faible niveau d'éducation et de formation, les personnes en dehors du marché de l'emploi, les citoyens âgés (y compris les travailleurs âgés) et les anciens délinquants" (Commission européenne 2001b, 15). Dans un tel scénario, on passe donc d'un État-Providence promoteur d'une éducation la plus élevée possible pour chacun à des pouvoirs publics se bornant à tendre un dernier filet pour tous ceux qui n'ont pas réussi à se montrer autonomes et responsables, à prendre en charge leur apprentissage. En la matière, le retournement logique des politiques éducatives est radical ; cette révolution au sens plein a déjà été soulignée et analysée mais trouve ici une nouvelle actualisation pratique.

Dès le moment où l'éducation et la formation sont considérées comme des services faisant l'objet d'une consommation au bénéfice particulier de certains acteurs, dès le moment donc où l'on envisage de faire porter le coût de ces services en partie sur ces acteurs, un système évaluant et garantissant sa qualité doit être mis en place. Il est la base minimale devant offrir la possibilité aux agents consommateurs de juger les produits qui leur sont présentés. "Les réponses à la consultation ont également souligné l'importance de la qualité et de la pertinence. En effet, investir du temps et de l'argent dans l'éducation et la formation ne peut s'avérer totalement rentable sans d'excellentes conditions d'apprentissage et sans une stratégie politique sous-jacente

et des systèmes de haute qualité. [...] La qualité n'est pas seulement une obligation, mais également un facteur d'incitation des individus, des employeurs et des autres acteurs à investir dans l'apprentissage" (Commission européenne 2001b, 11, 17). La boucle est fermée : l'éducation est devenue un bien consommable et attractif, dont il est nécessaire de juger l'efficacité pratique. L'apprentissage tout au long de la vie est alors un marché au service du Marché, dans lequel il est attendu d'être performant, quelle que soit la place occupée.

Le dernier élément, lui aussi induit par le partage des responsabilités, concerne l'importance d'une coordination des politiques au niveau supranational combinée à un ancrage local. "Les États membres sont pleinement responsables du contenu et de l'organisation de leurs propres systèmes d'éducation et de formation et le rôle de l'Union n'est pas d'harmoniser les législations et les réglementations en la matière" (Commission européenne 2001b, 30). L'ancrage local se traduit pour la Commission par la nécessaire adaptation des interventions aux réalités du "terrain", aux contextes locaux et régionaux. Face à cette exigence, la coordination supranationale des politiques est indispensable lorsque sont constatés les "nombreux obstacles [qui] se dressent encore sur la route de ceux qui souhaitent étudier, travailler et résider dans un autre État membre que le leur" (Commission européenne 2001b, 30). Pour les réduire, la Commission se fonde sur certaines compétences qui relèvent de ses attributions —au rang desquelles la politique de formation professionnelle, l'amélioration de la qualité de l'éducation, la citoyenneté, la libre circulation, le développement des marchés du travail européens, la coordination de la politique en matière d'emploi et d'inclusion sociale— pour prescrire la mise en œuvre de stratégies "cohérentes et globales" d'éducation et de formation tout au long de la vie. "Le principal défi consiste donc à s'assurer que les États membres conservent la liberté d'élaborer leurs propres stratégies cohérentes et globales et de concevoir et gérer leurs propres systèmes tout en avançant globalement dans la même direction" (Commission européenne 2001b, 30). Pour réussir ce tour de force, la Commission mobilise toute une série d'instruments susceptibles d'exercer une forme de coercition sur les politiques de l'éducation et de la formation sans emprunter la voie législative.

La coercition douce, une gouvernance informationnelle européenne

La manière dont la Commission européenne envisage l'éducation et la formation tout au long de la vie, évoquée ci-dessus, est consécutive à une

consultation menée par l'Union européenne. Son mécanisme était simple : un document, le *Memorandum* bâti par les experts de la Commission, a été soumis au débat. Nous l'avons rappelé, les gouvernements, les opérateurs ou les individus ont ainsi eu l'occasion, en toute responsabilité et autonomie, de s'exprimer à son propos. La Communication de la Commission européenne (2001b) dont il a été abondamment question est le résultat concret de cette consultation. S'y trouvent amendées et opérationnalisées les thématiques abordées dans le *Memorandum*. Pour autant, y a-t-il eu un véritable débat démocratique sur ce texte qui ne met jamais en discussion les constats de fond ni les perspectives politiques sous-jacentes aux choix de société exprimés. Les interventions possibles se limitent aux modalités pratiques induites par ces choix fondateurs. Les contenus pratiques, en quelque sorte les "comment faire", prennent le pas sur les politiques éducatives en elles-mêmes, sur le "pourquoi s'engager dans cette direction". Ainsi un *Guide to the Consultation on the Memorandum on Lifelong Learning* distribué aux coordinateurs nationaux du processus de consultation (European Commission 2001, 1) précise-t-il que : "il est important d'éviter la répétition d'un débat général sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. L'accent devrait plutôt être mis sur l'identification des obstacles, les exemples de bonnes pratiques et les propositions concrètes pour l'action" ("it is important to avoid repeating a general debate on lifelong learning. Instead emphasis should be put on identifying obstacles to lifelong learning, examples of good practice and concrete proposals for action [...]"). Le cadre du débat est donc dès l'abord strictement pré-formaté. Son âpreté relative sur les moyens occulte ou évacue celui portant sur les fins. Cette éclipse des finalités totalement absorbées par les instruments mobilisés pour les atteindre s'inscrit dans un procès plus large, celui de la gouvernance. La gouvernance, nécessairement "bonne", évacue toute visée politique pour lui substituer une série de techniques performatives voire auto-réalisatrices. Ces techniques sont performatives car leur simple mise en œuvre permet de produire les effets recherchés. Par la collecte d'informations et d'exemples de bonnes pratiques, tous les modèles locaux convergent naturellement vers l'idéal défini par la Commission et devenu désirable pour chacun. Ces mécanismes, proche du "benchmarking", vident la démocratie de sa substance en lui opposant ses propres armes : le débat y est constamment présent, mais jamais il ne porte sur les enjeux, seulement sur les moyens. C'est, en quelque sorte, la dictature de la technocratie (Le Goff 2002).

La "méthode ouverte de coordination", formalisée dans la foulée du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000, s'inscrit quasiment explicitement dans cette perspective pragmatique et technocratique. De manière apolitique — le processus parlementaire étant jugé à la fois trop lent, trop vicié ou versatile, voire trop démagogique puisqu'à certains moments il est soumis au

verdict de la communauté et prive ainsi les experts de leur autorité—, les gouvernements européens sont poussés à décider, entre autres par la contrainte résultant des progrès des autres États, dans le sens défini par les experts. Cette méthode est alors présentée comme un “nouvel instrument [qui] représente l'espoir de voir se développer en Europe des politiques cohérentes dans les domaines comme l'éducation, où toute “politique commune” est exclue mais le besoin d'un ‘espace éducatif européen’ bien réel” (Union européenne 2003).

La méthode ouverte de coordination recouvre donc toute une série de dispositifs dont les sources de légitimité et le caractère contraignant n'ont rien de commun avec ceux d'une loi. Il est en effet inenvisageable pour l'Union de légiférer en matière d'éducation. La subsidiarité en la matière interdit de fait que cette décision soit centralisée à l'échelon européen. Mais surtout, en termes idéologiques, la notion de flexibilité, l'aptitude à s'adapter aux circonstances à tout moment et en tout lieu sous-tendent le concept-même d'éducation et formation tout au long de la vie : l'apprentissage est conçu comme libéré de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou aux contextes d'acquisition. Tant dans le processus des décisions que dans leur contenu, le maître-mot des instances européennes demeure l'adaptabilité aux conditions d'un marché nécessairement évolutif dans sa forme et dans ses exigences. Ces conditions fluctuantes sont incompatibles avec les procédures législatives, avec la production, au sein d'une assemblée élue, d'une règle écrite qui ait un caractère permanent et dont la portée soit générale et impérative.

Un élément essentiel dans la nouvelle méthode de coordination telle que l'Union européenne la conçoit et dans la consultation menée autour du Mémoire est l'importance accordée aux dispositifs techniques, hérités pour partie du management des entreprises (Foltzer & Mahieu 2002), et destinés à appréhender la réalité des choses de la manière la plus complète possible. L'information, dont l'impartialité ou la neutralité semble devoir être garantie tant par la diversité de ses sources que par le caractère systématique de sa récolte, est au cœur même de cette gouvernance européenne de l'éducation. La recherche de cette bonne information remplace le débat sur les finalités sociales ou politiques. L'important processus de consultation s'inscrit pleinement dans cette gouvernance qui puise ses moyens de coercition dans la diffusion d'une information présentée comme dénuée de tout présupposé politique.

Les opérateurs de formation, les pouvoirs publics ayant la charge de l'éducation, les organisations actives dans la promotion de l'éducation des adultes (alphabétisation, etc.) agissant dans l'un des États membres ou à l'échelon européen expriment leur point de vue sur les six messages-clés du Mémoire et sur les stratégies adaptées à leur mise en œuvre. De même,

des forums de discussion sur Internet et des conférences ouvertes à tous furent organisés. Ce processus de consultation a mené au changement de définition déjà évoqué ci-dessus : d'objectifs exclusivement centrés sur l'insertion professionnelle des individus et la croissance économique de l'Europe, l'éducation et la formation tout au long de la vie ont vu leurs fins étendues à la citoyenneté et au développement personnel. Alors que la consultation ne consistait matériellement qu'à récolter les réponses à une série de questions opérationnelles, certains participants ont fait porter le débat sur la seule finalité économique de l'apprentissage tout au long de la vie pour l'élargir à d'autres raisons. Si ce débordement du cadre a pu surprendre les initiateurs de la consultation, la remise en cause de l'évidence du bien commun proposé demeure modeste. Ainsi, le processus de consultation et son partiel dévoilement illustrent-ils l'ouverture des moyens et la fermeture des fins qui caractérise la gouvernance internationale (Vinokur 2002). Dans sa Communication (Commission européenne 2001b), la Commission se promettait de maintenir le contact avec toutes les personnes et organismes impliqués dans le processus afin de continuer à faire progresser la politique ou, plus exactement, son application. Ce processus de consultation a donc non seulement pour vocation explicite de stimuler un débat démocratique —entendu comme un lieu d'expression dont l'arbitrage demeure technique— mais aussi de provoquer un engagement de tous les acteurs concernés en faveur des politiques menées. Performativité liante pour les acteurs qui perdent leur possibilité critique sauf à accepter d'assumer à leurs yeux et à ceux des autres une schizophrénie évidente ; tous les acteurs ayant pu être impliqués, il n'est plus possible de s'opposer aux conclusions sans remettre en cause l'avis de la majorité. Sans aucune sanction démocratique, la décision peut se draper dans des oripeaux démocratiques ; sans mécanisme coercitif autre qu'une prédiction auto-réalisatrice, elle s'impose partout (Charlier 2002, 64). Échapper à un tel mécanisme n'est possible qu'à condition de sortir du cadre proposé, ainsi que les instances consultées au sujet du Mémorandum l'ont parfois fait.

La mise en place d'un système d'indicateurs susceptibles de renseigner sur l'évolution de l'apprentissage tout au long de la vie constitue le deuxième volet de cette gouvernance performative. La question de la qualité, précédemment évoquée, s'y rapporte directement. Reprenons ici trois caractéristiques du système tel que la "Task Force on Measuring Lifelong Learning" l'a élaboré. Tout d'abord, il est annoncé que, étant donné les multiples formes que peuvent prendre l'éducation et la formation tout au long de la vie (apprentissage sur le lieu de travail, dans la famille, etc.), il ne convient plus de centrer la récolte d'information sur l'offre de formation et d'éducation, sur les opérateurs, mais bien sur les individus, leurs besoins, c'est-à-dire leur demande et leur consommation en matière d'apprentissage. Si l'on en saisit directement l'intérêt pratique, il s'agit néanmoins d'un nivellement, d'une

homogénéisation des exigences. Seules demeurent leurs efficacités pratiques et directement négociables. Seconde caractéristique, le système d'indicateurs se fonde sur une large collaboration avec l'OCDE et l'UNESCO quant à la récolte d'information. Si le point paraît important à souligner, c'est qu'il implique une certaine communauté de définition de l'éducation et de la formation tout au long de la vie entre ces institutions: sur des prémisses distinctes —l'utilité individuelle ou l'émancipation sociale— les outils techniques qu'elles proposent ont de très larges points communs. D'autres s'en font l'écho dans ce numéro, l'influence des instances internationales est convergente; cette cohérence, qui n'est pas, à notre estime, le résultat d'un grand complot, s'explique par la mobilisation de principes de réalité et de gouvernance identiques. Enfin, troisième caractéristique, les dimensions de citoyenneté et de développement personnel sont proportionnellement peu représentées dans les indicateurs dédiés à l'évaluation qualitative de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (seul un indicateur sur les quinze s'y réfère explicitement) (European Commission 2002). Bien que les acteurs aient réussi à s'appropriier et à détourner le processus de consultation pour réclamer un élargissement des fins de l'apprentissage tout au long de la vie, ils disposent en effet de peu de contrôle sur leur traduction au sein de dispositifs d'ordre technique. Dans le chef des instances européennes, il est donc bien plus question d'une insertion et d'un développement économique que de la recherche d'un "mieux-être" social pour lui-même. Certaines enquêtes ont cependant déjà donné des résultats qui démentent le caractère universellement partagé du bien commun présenté aux acteurs puisque le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle constatait récemment que les citoyens européens évoquent préférentiellement aux motifs professionnels des raisons sociales et personnelles à leur désir d'entreprendre une formation (CEDEFOP 2003, 20, 26).

Après la consultation aliénante et la constitution d'indicateurs, le dernier volet important de la gouvernance centrée sur l'information mise en œuvre pour l'apprentissage tout au long de la vie est le déploiement de "réseaux d'échange de bonnes pratiques" actuellement en cours. Ce catalogue de ce qu'il convient de faire participe par le seul exposé de cas à orienter toutes les pratiques dans une même direction. La manœuvre technique, une fois de plus, subsume la décision politique.

Pour une telle analyse des processus à l'œuvre en matière d'éducation, un rapide détour par les fondements philosophiques de la "nouvelle gouvernance européenne" s'impose. Car cette forme de "gouvernement par les normes", qui substitue les référents formels des procédures techniques aux engagements familiaux et à l'attachement durable aux formes instituées de collectif (Thévenot 1997), a fait l'objet d'une réflexion approfondie avant de déboucher sur le *Livre blanc sur la Gouvernance européenne* (Commission

européenne 2001a). Il ressort de l'analyse des documents produits par la Cellule de prospective, chargée de réfléchir à l'avenir des politiques européennes, que l'abandon d'une vision formaliste de la démocratie pour une définition résolument procéduraliste est promu (Cellule de prospective 2001).

La diversité des contextes et la crise des appareils de mobilisation collective n'autorisent plus, selon les contributeurs de cette cellule, l'espoir de définir dans son contenu un intérêt qui soit général et le reste suffisamment longtemps pour légitimer l'adoption de lois générales et abstraites. Les auteurs, dont le propos mêle observation des changements en cours et prescription, substituent donc à un système politique qu'ils qualifient de "formaliste" une conception procéduraliste de la légitimité démocratique. Dans cette vision nourrie des écrits rawlsiens et habermassiens, les auteurs requièrent la constitution d'un espace public, le développement de conditions procédurales garantissant un processus discursif et argumentatif ouvert à toutes les parties concernées, préalable à tout déploiement de politique et source de légitimité pour celle-ci. Mais les membres de la Cellule vont plus loin que les philosophes qui les inspirent dans la définition de ce qu'ils appellent la "procéduralisation cognitive". Afin de relever le défi de la diversité des conjonctures dans le temps comme dans l'espace, la nouvelle gouvernance doit en effet selon eux briser l'"autonomie logique" existant actuellement entre la justification de la norme et son application. Ils plaident pour une "dialectique entre la règle et son application de telle manière que les applications de règles [soient] en même temps des processus de renégociation qui doivent être liées à une pluralisation des modes de participation des intéressés" (Cellule de prospective 2001, 44).

La combinaison de ces deux facteurs, "le bouclage réflexif permanent entre la justification de la loi et son application dans des contextes concrets" et "l'échange dialogique ouvert entre toutes les parties concernées" (Cellule de prospective 2001, 45), constitue le modèle de gouvernance prôné par ces auteurs. La légitimité des décisions qui seraient prises dans ce cadre serait garantie par des procédures contrôlant les instances législative, administrative et judiciaire. De sorte que ne seraient définis au sommet de l'instance législative que des principes "de plus en plus vagues", n'ayant "aucun contenu a priori déterminable" et n'ayant "de signification que dans le cadre d'une situation locale dans laquelle se déploie le principe de proportionnalité" (Cellule de prospective 2001, 44). La "procéduralisation cognitive", considérée à la fois comme un modèle de gouvernance souhaitable et comme le modèle émergent par les contributeurs, se caractériserait donc par la "mise en place de mécanismes permettant de générer sur le plan collectif des processus d'apprentissage pour gérer l'indétermination liée à des contextes de rationalité limitée" (Cellule de prospective 2001, 45).

D'après les auteurs de la Cellule de prospective, l'apprentissage, la collecte et la mise en relation d'informations contrôlées dans leur rationalité par des procédures se révèlent bien être la clef du gouvernement à venir de l'Union européenne. Dans le cadre du déploiement de la politique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, cela se traduit par le vaste processus de consultation mené au sujet du Mémoire, la mise sur pied d'un système d'information statistique destiné à mesurer au plus près les évolutions concernant le thème ainsi que par la constitution d'un réseau d'échange de bonnes pratiques. Une certaine pression vers la cohérence et la convergence des politiques nationales d'éducation est attendue de la diffusion de l'information. Quelle différence avec la "main invisible" d'Adam Smith qui, en situation de rationalité (et donc d'information) parfaite, doit mener à la répartition optimale des ressources ?

Le glissement du politique au gestionnaire

Il est toute une série de débats, portant sur l'équité des mesures, sur l'égalité postulée entre les différents intervenants lors de la consultation organisée par la Commission européenne, sur les effets d'agrégation et d'influence dans l'expression de ses divers avis, que nous n'abordons pas ici. Il nous semble que la confusion première entre les objectifs d'efficacité pratique et de démocratie réelle constitue l'élément central de l'influence européenne sur les politiques des États membres.

Annie Vinokur, dans une analyse puissante des principes de gouvernance dans l'aire éducative (2002, 5, 7), montre la double tension au centre de ce mécanisme : d'une part, la transparence comme principe de gestion rationnelle des moyens et, d'autre part, l'opacité comme principe de pouvoir de décider des fins. Cette formulation et la démonstration qu'elle en fournit rencontrent la description réalisée ici : les fins s'enracinent dans un contexte flou et complexe où nécessités économiques, contraintes de la mondialisation ou incantations portant sur une société de la connaissance s'allient pour rendre la politique de l'apprentissage tout au long de la vie désirable ou à tout le moins nécessaire. Ces fins politiques, largement éludées ou implicites mais présentes, sont alors renforcées par la mobilisation de moyens techniques pour les réaliser. Il n'est plus question d'influer sur les politiques mais, puisqu'elles semblent acquises pour tous, de doter les gouvernements des pays qui se veulent performants et attentifs à leurs ressortissants des outils de gestion les plus efficaces pour accéder et accomplir ces objectifs. Comme dans l'analyse de Thévenot (1997), concernant elle aussi la normativité européenne, l'enjeu ne porte plus sur les politiques, passées à la trappe de l'histoire, mais

sur les moyens de les appliquer, qui eux-mêmes impliquent toutes les parties prenantes pour les aliéner dans le débat.

Nous l'avons souligné ailleurs (Moens 1996), l'efficacité d'une action s'entretient plus qu'elle ne pâtit des faiblesses de définition de son référent de départ. Lorsque seule l'action est présente, lorsque seule la gestion est patente, il devient possible à tous de se mobiliser sans motivation commune sur l'objectif matériel à atteindre. Un tel mécanisme performatif est d'une grande efficacité pratique : sans se mettre d'accord sur un contenu il est infiniment plus aisé d'agir de conserve. Ce pragmatisme ne doit pas en faire oublier le caractère peu démocratique. Les propositions européennes auxquelles les opérateurs sont périphériquement associés deviennent des décisions qui les aliènent. Sauf à sortir du cadre qui les fait participer à leur élaboration, ces opérateurs se trouvent à la fois exclus du débat sur les résultats, ne pouvant plus les juger suffisamment extérieurs à eux pour s'y opposer, et liés par ceux-là. À l'image de l'enseignement supérieur européen qui s'aligne sur un modèle unique sans débattre de ses conséquences, l'apprentissage tout au long de la vie s'impose dans une forme unique, celle de la formation employable, choisie par l'apprenant et très largement assumée, y compris financièrement, par lui.

Et tel est bien l'enjeu à moyen terme. Les politiques nationales de l'éducation semblent appelées à quitter le giron de l'État pour gagner, comme l'accord général sur le commerce et les services négocié à l'OMC invite à le faire, la sphère privée, plus apte à les gérer souplement et efficacement par rapport à une demande du marché. Il n'est plus alors question d'une éducation pour se grandir mais d'une formation ou d'un apprentissage pour servir. Ainsi, les mécanismes de certification et validation constituent les modifications principales engagées par les politiques européennes. D'une admirable efficacité pratique, ils ne représentent que peu d'intérêt pour les objectifs de citoyenneté et de développement de soi, ils assoient surtout la vocation professionnelle de la formation et préparent un avenir où les usagers, ultimes bénéficiaires responsables de celle-ci, paieront eux-mêmes et selon des modalités à définir — l'intervention de l'État n'étant pas totalement exclue mais sous une forme davantage contractuelle qu'universelle — leur formation. La finalité réelle des politiques éducatives, en s'inscrivant dans l'individu agent de son propre parcours, substitue à l'épanouissement individuel par le savoir l'insertion sociale d'un agent utile à la production. La gestion prend dans ce champ aussi le pas sur une définition sociale du bien collectif. Comme un monstre de Frankenstein, la créature prend le pas sur son créateur, l'économie envahit le politique.

Bibliographie

- BÉLANGER P., GELPI E. 1995 *Lifelong Education*, Boston, Kluwer Academic
- CEDEFOP 2003 *L'éducation et la formation tout au long de la vie : l'avis des citoyens*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
- CELLULE DE PROSPECTIVE 2001 "La gouvernance dans l'Union européenne", *Cahiers de la Cellule de prospective*, Luxembourg, De Schutter O., Lebessis N. & Paterson J. (éd.) 1-54
- CHARLIER J.-E. 2002 "Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais", *La Revue Nouvelle*, numéro 9, tome 115, 61-71
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES 2000 *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001a *Livre blanc. Gouvernance européenne*, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2001b *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [COM(2001) 678 final]*, Bruxelles, novembre
- CONSEIL EUROPÉEN 2000 *Conclusions de la Présidence*, Lisbonne
- COOMBS P. H. 1989 *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice*, Paris, Métaillé
- EUROPEAN COMMISSION 1993 *White Paper on Growth, Competitiveness and Employment*, Bruxelles
- EUROPEAN COMMISSION 2001 A guide to the consultation on the Memorandum on Lifelong Learning, Bruxelles, 22 janvier, annexé à European Commission (page consultée le 2 octobre 2003) *Note to the Grundtvig working Group : Meeting of the national co-ordinators for the consultation process on the Memorandum on Lifelong learning*, en ligne : <http://www.eaea.org/memo/memodebate.doc>
- EUROPEAN COMMISSION 2002 *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning : Fifteen Quality Indicators*, Bruxelles
- FOLTZER K., MAHIEU C. 2002 Utilisation du concept de "gouvernance" : quelle(s) justification(s) ?, *Communication au séminaire de la Fédération Internationale des Universités Catholiques : L'État face à la globalisation économique : Quelle(s) forme(s) de gouvernance ?*, Lille, novembre
- GREEN A., WOLF A., LENEY T. 1999 *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education University of London
- KÄPPLINGER B. 2002 *Anerkennung von Kompetenzen : Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa*, Bonn, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- KEARNS P., PAPADOPOULOS G. 2000 *Building a learning and training culture : the experience of five OECD countries*, Leabrook (Australie), Australian National Training Authority
- LE GOFF J.-P. 2002 *La démocratie post-totalitaire*, Paris, Éditions La Découverte
- MAHIEU C. 2002 Le Lifelong Learning : un concept univoque ?, *Communication aux journées d'études du GREASAS : Du droit à l'enseignement universitaire pour tous à l'obligation de la formation professionnelle tout au long de la vie*, Mons, octobre
- MOENS F. 1996 *La construction commune. De la communication comme processus de réalisation*, Louvain-la-Neuve, CIACO éditeur
- OCDE 1973 *Recurrent Education : A Strategy for Lifelong Learning*, Paris, OCDE, dit "Clarifying Report"

L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation
*De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et
la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes*

- OCDE 1996 *Lifelong learning for all*, Paris, OCDE
- SCHULLER T., SCHUETZE H.G., ISTANCE D. 2002 From Recurrent Education to the Knowledge Society: An Introduction, in Schuller T., Schuetze H.G. & Istance D. *International Perspectives on Lifelong Learning*, Buckingham, Open University Press
- THÉVENOT L. 1997 "Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information", *Raisons pratiques*, 8. *Cognition et information en société*, Paris, ÉHÉSS, 205-242
- UNION EUROPÉENNE 2003 (page consultée le 2 octobre 2003) "Éducation, formation, jeunesse. Coopération entre États membres: Introduction", *Activités de l'Union européenne—Synthèse de la législation* [En ligne: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/fr/cha/c00003a.htm>]
- UNESCO 1972 *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, dit "Rapport Faure"
- VINOKUR A. 2002 Nouvelles règles, nouveaux espaces de décision pour l'enseignement supérieur français, *Actes du colloque du RESUP: l'enseignement supérieur en question*, Bordeaux, mai, 1-16