

**Les politiques d'éducation tout au long de la vie dans le prisme de l'Union
européenne et des organisations internationales.**

Analyse comparative du discours politique au troisième millénaire

Mihaela-Viorica Rușitoru

mihaela_rusitoru@yahoo.com

Résumé :

Suite aux changements géopolitiques actuels, les politiques d'éducation tout au long de la vie sont au cœur du débat social. Tandis que de nombreux chercheurs se sont penchés sur leur analyse, des organismes tels que l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, l'Organisation Internationale du Travail, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne s'efforcent de mettre en œuvre des politiques d'éducation répondant aux défis majeurs du troisième millénaire, devant d'une certaine façon les compétences nationales. L'objectif est d'identifier ce qu'il en est des politiques éducatives disséquées par les décideurs politiques européens et internationaux ? Afin d'explorer l'hypothèse, une quarantaine d'entretiens ont été menés par nous-mêmes dans les organisations citées ci-dessus. L'analyse du discours politique évoque une variété d'évidences théoriques et pratiques configurant le paysage éducatif du XXI^{ème} siècle et plongeant les politiques d'éducation tout au long de la vie dans une approche purement économique.

Mots-clé : politiques d'éducation tout au long de la vie, organisations internationales, Union européenne, analyse de discours politique

Introduction : contexte, objet, problématique et hypothèse de recherche

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

Dans un contexte d'eupéanisation et de globalisation croissantes, les politiques d'éducation tout au long de la vie deviennent un bien marchand dépassant les frontières nationales. Dans un monde globalisé, les actions des décideurs politiques nationaux et supranationaux interfèrent d'une manière sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Cette intervention suscite un débat aigu sur la pertinence et la légitimité de l'immixtion des organismes bureaucratique-politiques supranationaux dans les affaires internes des pays. De ce fait, bien que l'éducation demeure jusqu'à aujourd'hui une compétence du ressort des États, les influences exercées par les organisations internationales et les structures supranationales sont de plus en plus visibles. L'intérêt accru de ces organismes à se pencher sur les politiques éducatives s'explique par le fait qu'à travers l'éducation, des personnalités sont forgées, des mentalités formées, des esprits cultivés. L'éducation est celle qui fraie le chemin, sillonnant les directions à prendre par les apprenants de tout âge. Cette démarche renforce davantage la finalité de la « société de la connaissance » fixée par la stratégie de Lisbonne en vertu de laquelle l'UE s'est proposée de « devenir l'économie de la connaissance la plus dynamique et compétitive du monde » (UE, Stratégie de Lisbonne, 2003). Depuis, les défis de la société de la connaissance se sont étendus à l'échelle planétaire.

Au niveau juridique, les politiques d'éducation se greffent sur la spécificité de chaque organisation internationale ou supranationale. L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture met l'accent sur l'éducation des adultes et l'alphabetisation alors que le Conseil de l'Europe se concentre sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation interculturelle. Tandis que l'Organisation Internationale du Travail se propose d'œuvrer au renforcement du lien entre la formation et les conditions de travail, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques projette l'éducation dans une perspective de développement économique. À son tour, l'Union européenne semble flotter entre intergouvernementalisme et politique communautaire, tout en promouvant le respect du principe de subsidiarité à l'égard des politiques éducatives.

Pourtant, au niveau pratique, le paysage éducatif est panaché suite à l'immixtion des acteurs nationaux, européens et supranationaux. Un écart entre l'objectif politique et la réalité de terrain semble s'installer et devenir insurmontable au fil des années. Qualifiées d'*atypiques* (Dehousse, 2009), les politiques européennes sont appelées à faire face aux nouveaux enjeux

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

de la société de la connaissance. Intergouvernementalisme, méthode ouverte de coordination, subsidiarité, neutralité, marge nationale d'appréciation ou intégration deviennent tour à tour le chef d'orchestre des politiques d'éducation tout au long de la vie, mettant en exergue le rôle normatif des organisations supranationales. À l'échelle européenne, un glissement vers une politique commune d'éducation pour les États membres semble s'installer. Les interprétations sur les politiques éducatives sont variées, diversifiées, multipliées. Nous pouvons ainsi nous demander de quelle façon nous caractérisons les politiques éducatives développées par les organisations internationales citées et par l'Union européenne.

L'objet principal de notre article est de déterminer les appréhensions sur les politiques d'éducation tout au long de la vie au troisième millénaire, telles qu'elles sont perçues, exprimées et analysées par les décideurs politiques européens et internationaux impliqués dans leur création et leur mise en œuvre. L'apport particulier de notre recherche au développement des connaissances scientifiques consiste en l'analyse du discours politique des décideurs exerçant leur activité professionnelle à l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, à l'Organisation Internationale du Travail, au Conseil de l'Europe et au sein des institutions de l'Union européenne. Il s'agit ainsi d'une recherche qui dépasse la sphère théorique en se fondant également sur des témoignages directs des concepteurs internationaux et européens des politiques d'éducation tout au long de la vie.

Grâce à l'analyse du propos des fonctionnaires européens, notre problématique de recherche s'articule autour de la question suivante :

Comment sont comprises, décrites et analysées les politiques d'éducation tout au long de la vie par les décideurs européens et internationaux ?

En prolongement de cette problématique, une hypothèse de travail a été fixée. Celle-ci peut se traduire de la façon suivante :

Inspiré par le cadre normatif des organisations supranationales, le discours des décideurs européens et internationaux sur les politiques d'éducation tout au long de la vie se focalise sur trois axes fondamentaux, à savoir l'approche économique de l'éducation, la portée des indicateurs d'évaluation ainsi que le tiraillement permanent entre les initiatives nationales et celles supranationales.

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

Ainsi, nous nous proposons de dépasser le cadre théorique sur les politiques européennes et internationales d'éducation tout au long de la vie et de les analyser par l'intermédiaire des témoignages de professionnels actifs dans le processus éducatif. Par rapport à ce discours politique, la première critique que nous faisons réside dans cette approche extrêmement économique des politiques d'éducation tout au long de la vie qui tend à glisser vers une marchandisation et économisation de l'éducation.

Contexte théorique et conceptuel sur les politiques d'éducation tout au long de la vie

Les politiques d'éducation tout au long de la vie sont de plus en plus présentes tant dans les recherches académiques que dans le discours des élus nationaux ou européens. Particulièrement sensibles à la réalisation de l'éducation comme droit pour les apprenants de tout âge et de toute classe sociale, les organisations internationales telles que l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture et le Conseil de l'Europe, après la deuxième guerre mondiale, se sont penchées davantage sur la mise en place de politiques éducatives cohérentes. Au niveau européen, immanquablement l'avenir nourrira le débat actuel et fournira la réponse la plus appropriée à la question concernant le dépassement de l'intergouvernementalisme et le passage à la voie d'intégration. Notons que le débat sur l'intégration européenne demeure un point de discorde parmi les fonctionnaires européens car à l'aube de ce nouveau millénaire, celui-ci est ballotté par le permanent tiraillement sur la gouvernance européenne et mondiale. Au niveau académique aussi, la discussion sur les politiques éducatives divise les universitaires entre les adeptes d'une *intégration fonctionnelle* et ceux d'une *intégration fondamentalement intergouvernementale* (Ross, 2009, p. 106). Si l'éducation est hissée au rang des biens à acquérir par tous les citoyens, alors des changements juridiques et politiques sont à prévoir en matière d'éducation à l'avenir.

Dans le cadre des recherches actuelles, les politiques d'éducation sont comprises et analysées de plusieurs manières. Les bienfaits de *bonnes* politiques éducatives sur l'insertion sociale des apprenants et sur l'appropriation des valeurs démocratiques sont bien mis en exergue par différents chercheurs (Bourdon et Thélot, 1999). Selon Rayou et van Zanten (2011), les politiques éducatives peuvent être définies comme étant *des programmes*

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

d'action émanant d'une autorité publique, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation (Rayou et van Zanten, 2011, p. 55). Au niveau le plus haut de la société, les autorités chargées de prendre des décisions en matière d'éducation sont les décideurs politiques. De ce fait, un rapprochement entre éducation et politique est pleinement envisageable. Parlant du domaine politique, Legrand (1998) identifie plusieurs attributs : *le politique relève du domaine public ; il y a politique, quand il y a projet consciemment et explicitement défini ; toute politique est liée nécessairement à un pouvoir* (Legrand, 1998, p. 3-4).

Axés sur la recherche de Legrand (1998), nous serons amenés à nous interroger si les politiques éducatives passeraient par le crible de cette taxonomie, pouvant être rattachées au domaine politique ? L'auteur lui-même considère que l'éducation a depuis toujours fait l'objet de la vie politique recourant à des actes législatifs et à des projets bien établis. En l'occurrence, la présente taxonomie serait transposée à l'éducation de la manière suivante :

Il y a politique de l'éducation à partir du moment où une organisation collective entre en jeu : un établissement scolaire peut avoir une politique (...) ; l'essentiel d'une politique éducative réside dans le projet, sa détermination et sa mise en œuvre. C'est là, un point commun à toute politique comme nous l'avons vu (...) ; dans le domaine de l'éducation, comme en tout autre, le politique est lié au pouvoir. Une politique d'éducation se traduit par des lois, des décrets, des règlements, des programmes et des instructions (Legrand, 1998, p. 5-6).

Etiquetées comme émanant d'un ample débat sociétal, *les politiques éducatives apparaissent souvent comme endogènes au champ éducatif et liées à la personnalité et la volonté des hommes et des femmes politiques qui les promeuvent* (Derouet et Normand, 2007, p. 19-20). Si les politiques éducatives relèvent de la sphère politique, du point de vue des Sciences de l'éducation, elles visent les trois formes d'éducation, c'est-à-dire l'éducation formelle, non formelle et informelle. Conformément aux prérogatives de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture concernant la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ, 1997), celles du Conseil de l'Europe – notamment la Recommandation du Comité des Ministres Rec. (2003)8 sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes, et celles du Thésaurus européen des systèmes éducatifs (TESE, 2009), la distanciation se traduit comme suit :

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

- 1) l'éducation formelle est dispensée dans un établissement d'enseignement agréé par le ministère ;
- 2) l'éducation non formelle se réalise dans des clubs sportifs, des associations ou des centres de loisirs ;
- 3) l'éducation informelle a lieu au cours de diverses activités de la vie familiale ou sociale.

Traditionnellement, les politiques éducatives étaient orientées en fonction des *inputs* regroupés en termes de flux des apprenants, enseignants, plages horaires, financement, alors qu'à l'heure actuelle elles sont plutôt analysées en fonction des *outputs* - résultats internes et des *outcomes* - résultats sociaux et économiques de l'éducation. De surcroît, en fonction de l'autorité émanante, les politiques d'éducation agissent par le bas ou par le haut, prenant le chemin de la centralisation ou, au contraire, de la décentralisation. Davies (1998) explique les deux directions d'action et identifie une distanciation entre

Une réforme qui s'inspire des orientations par la base, c'est-à-dire qui tient compte de la volonté des usagers, suppose une décentralisation des pouvoirs (...). À l'opposé, une réforme émanant des autorités au sommet peut ne pas être le reflet des réalités vécues par les éducateurs sur le terrain (Davies, 1998, p. 13-14).

Allant plus loin sur les traces de l'analyse constructiviste des politiques éducatives, van Zanten (2004) met en exergue la différenciation entre la formulation et la planification des politiques éducatives et leur mise en place. Instrument de *mobilité transnationale* (Dehousse, 2010, p. 434) agissant à travers trois directions européennes, à savoir, *définition d'objectifs communs, financement de programmes d'échanges et, enfin, reconnaissance des qualifications* (Degryse, 2011, p. 316), les politiques éducatives font la preuve d'un ancrage profondément économique (Hutmacher, 2007). Rapportée au domaine politique tant au niveau européen qu'international, *la politique éducative, comme toute politique, est bien l'art de trouver des compromis, acceptables par tous les acteurs et partenaires concernés, entre des attentes souvent contradictoires* (Cros, 2005, p. 28). Par conséquent, les politiques éducatives présentent une grande richesse terminologique et épistémologique qui sera amplifiée par les témoignages des fonctionnaires que nous avons interrogés. Ainsi, l'objectif spécifique de notre recherche est décliné en plusieurs axes :

- 1) explorer le côté *pratique* des politiques éducatives ;
- 2) recueillir et analyser des témoignages provenant de fonctionnaires européens et internationaux ;

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

3) proposer une analyse originale, dépassant le discours officiel sur les politiques éducatives.

Pour ce faire, nous avons choisi la méthodologie la plus adéquate, en l'occurrence des entretiens semi-directifs conduits auprès des décideurs internationaux et européens. Les résultats ont révélé des aspects inédits sur les politiques d'éducation tout au long de la vie développées tant par les organisations internationales que par l'Union européenne à l'aube du troisième millénaire.

Méthodologie de recherche et traitement scientifique des entretiens semi-directifs

Nous venons de voir que le questionnement des politiques éducatives a interpellé d'innombrables chercheurs et politistes ayant réalisé des études théoriques. Notre attention s'est focalisée sur la confrontation de ce plaidoyer théorique au témoignage direct et personnel des fonctionnaires des différentes organisations internationales et institutions de l'Union européenne. Pour que notre lecteur saisisse mieux la méthodologie, nous présenterons brièvement les sujets et l'instrumentalisation de notre recherche, le déroulement ainsi que les considérations éthiques et déontologiques et enfin la méthode d'analyse des résultats.

Sujets de notre échantillon

Les fonctionnaires faisant partie de notre échantillon étaient principalement des juristes ou juges, administrateurs ou chefs de service en charge des politiques éducatives dans les organisations internationales ou les institutions européennes citées plus haut. Pour identifier le public cible, nous nous sommes appuyés sur le *principe de la maquette* et l'*échantillonnage raisonné* développés par Van der Maren (1995). Le noyau dur de cette méthode d'échantillonnage se traduit par l'élaboration d'un

Modèle de l'individu en se basant sur des idées a priori (une théorie, un postulat) concernant les caractéristiques que devraient posséder les individus de l'échantillon. Ayant repéré quelques individus types, on y joint ceux qui sont en relation avec eux (selon le principe « qui se ressemble s'assemble ») (Van der Maren, 1995, p. 324).

Partant de la théorie de Van der Maren, nous avons retenu dans notre échantillon des fonctionnaires internationaux et européens qui remplissaient deux conditions de base : 1) ils

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

sont investis dans la création et la mise en œuvre des politiques d'éducation tout au long de la vie et 2) donnent leur accord pour participer à notre enquête.

Instrumentation

Éliminant d'emblée l'hypothèse des entretiens téléphoniques, nous avons fait le choix des entretiens face à face (Mucchielli, 1991). Un guide d'entretien a été élaboré. L'unité thématique portant sur les politiques d'éducation tout au long de la vie a été disséquée en plusieurs sous-thèmes tels que la définition des politiques éducatives, la validation des acquis de l'expérience professionnelle, la formation professionnelle, le rapport national versus supranational.

Avant le début de l'entretien, nous avons demandé l'accord de chaque interlocuteur pour enregistrer l'intégralité de la conversation à l'aide d'un dictaphone (Kaufmann, 1996). Les entretiens, d'une durée de 30 à 120 minutes par personne, se sont déroulés en français, anglais, italien ou roumain. Ensuite, nous avons accompli les tâches de toilettage, d'anonymisation, de retranscription intégrale du contenu des entretiens (Albarello, 2003). Afin d'assurer la proportionnalité de l'échantillon, nous avons le même nombre d'entretiens pour chaque niveau, à savoir 21 entretiens menés auprès de fonctionnaires internationaux et 21 auprès de fonctionnaires européens. En tout, 42 entretiens ont été analysés dans le cadre de cet article.

Déroulement de la recherche

S'inscrivant dans une approche qualitative, la recherche est focalisée sur la conduite des entretiens auprès de fonctionnaires européens et internationaux. Du point de vue méthodologique, deux étapes se sont avérées primordiales pour notre recherche, à savoir les visites exploratoires et les entretiens semi-directifs (Van den Maren, 1995; Dépelteau, 2002) qui représentent la pierre angulaire de notre recherche.

Dans un premier temps, nous avons effectué des stages au Service de la Charte sociale européenne du Conseil de l'Europe et à la Commission européenne pour l'éducation. Ces expériences ont été complétées par des visites d'études à l'Organisation des Nations Unies

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

pour l'Éducation, la Science et la Culture, à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques et à l'Organisation Internationale du Travail. Dans un deuxième temps, nous avons mené des entretiens auprès de fonctionnaires travaillant au Conseil de l'Europe, à l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques et à l'Organisation Internationale du Travail, dans les institutions ou agences européennes – Parlement européen, Commission européenne, Conseil européen, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), Centre de Recherche sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (CRELL) et Fondation européenne pour la formation (ETF) –, mais aussi à la Cour européenne des droits de l'homme et à la Cour de Justice de l'Union européenne. La méthode de l'entretien semi-directif nous a permis d'obtenir des données fiables pour notre recherche (Quivy et van Campenhout, 2006).

Considérations éthiques

Afin d'apporter à la communauté scientifique de nouveaux éléments se rattachant aux politiques d'éducation tout au long de la vie, nous nous sommes proposés d'entreprendre une recherche pratique en interrogeant des décideurs politiques sur leurs conceptions en la matière. Étant donné que les personnes enquêtées sont tenues au secret professionnel, des règles précises de confidentialité ont été mutuellement établies. De plus, nous avons trouvé pertinent d'exiger le consentement des personnes faisant partie de notre échantillon sur l'utilisation des citations et des verbatims dans le corpus de notre recherche. Ensuite, lors de l'étape d'analyse des entretiens, afin d'assurer la protection des sujets, nous avons procédé à l'anonymisation des entretiens en éliminant les mentions telles qu'*en tant que chef du service de l'éducation à...* ou *en ma qualité de Vice-président à la...*, etc., qui pourraient fournir des indices sur l'identité des personnes interrogées.

Méthode d'analyse des résultats

Dans le but d'analyser les résultats de notre recherche, nous avons procédé avant tout à la préparation du corpus d'analyse – retranscription, relecture, traduction vers le français,

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

anonymisation. Afin d'exploiter les données, nous avons construit une *grille d'analyse* pour chaque unité thématique abordée. Cette grille a permis *la modélisation* (De Ketele et Roegiers, 1996) et ensuite *la comparaison* des différents modèles identifiés (Schemeil, 2010). Après avoir achevé le codage et le décodage du corpus scientifique, nous nous sommes attelés à l'analyse du contenu (Robert et Bouillaguet, 1997), optant pour l'analyse traditionnelle. Cette dernière a constitué le cœur de notre recherche ; elle a été vérifiée et complétée par une analyse quantitative à l'aide du logiciel Antconc utilisé pour mesurer la fréquence des mots. Les témoignages des fonctionnaires seront reproduits en caractères italiques dans la partie d'analyse des résultats.

Résultats de l'analyse du discours politique : qu'en est-il des politiques européennes et internationales d'éducation tout au long de la vie ?

L'analyse des résultats a démontré la variété et la richesse du discours sur les politiques d'éducation tout au long de la vie. Les fonctionnaires européens et internationaux témoignent de l'importance du débat actuel sur l'éducation et sur la place des politiques éducatives dans la société actuelle. Si l'on se rapporte aux dires des nos interlocuteurs, les politiques d'éducation tout au long de la vie se focalisent sur trois axes déterminants : définition polyvalente, rôle de la formation professionnelle et la trilogie national/européen/international. Nous allons analyser d'une manière plus détaillée chacun des trois aspects.

Les politiques d'éducation tout au long de la vie – boîte à outils pour une panoplie de définitions ancrées dans une perspective économique

Les politiques d'éducation tout au long de la vie sont devenues un élément-clé du débat actuel et sont imprégnées d'une approche de plus en plus économique (Hutmacher, 2007) imposée par la société de marché et la globalisation. Les connaissances basiques, telles que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture demeurent le pilier des politiques éducatives, notamment lorsqu'on parle des pays en voie de développement. Dans ce sens, pour certaines organisations internationales, *dans l'éducation, le plus important c'est l'éducation pour*

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

tous. Pour nous, naturellement, le plus important ce sont les objectifs concernant l'alphabétisation (Entretien 1). L'alphabétisation est la condition sine qua non pour l'insertion sur le marché du travail et pour la conduite d'une vie sociale décente.

Pourtant, bien qu'on exige au niveau théorique et législatif que le côté social ne soit pas laissé en désuétude, une analyse pratique des politiques éducatives tant à l'échelle nationale que supranationale démontre que les objectifs éducatifs peuvent être assez variés. Ainsi, *le premier objectif est lié à la formation professionnelle, au développement du système de formation professionnelle dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie. Ensuite, il y a les besoins du marché du travail et de l'employabilité et le troisième objectif traite des entreprises et du développement du capital humain, du partenariat entre le système éducationnel et le monde des affaires (Entretien 2).*

Une symbiose entre l'économique et le social s'installe lorsqu'il s'agit des politiques éducatives. Tout objectif confondu, le paysage éducatif semble étroitement lié aux besoins du marché du travail et aux orientations purement économiques et politiques (Derouet et Normand, 2007). À l'échelle internationale, le chômage tend à s'étendre et à devenir un véritable *fléau socioprofessionnel*. Décideurs politiques ou dirigeants des entreprises, enseignants ou apprenants, s'interrogent tous sur les mécanismes à mettre en place afin d'estomper les effets déstabilisants du chômage. Les politiques éducatives sont appelées à y faire face de manière efficace, ce qui fait que *le lifelong learning est, au départ, une question de lutte contre le chômage, c'est-à-dire de flexibilisation du marché du travail pour que les gens qui perdent un emploi dans un domaine en regagnent plus facilement dans un autre (Entretien 3)*. De ce fait, dans l'Union européenne, la préoccupation pour l'éducation a surgi, avant tout, du besoin de pallier le chômage croissant.

Par conséquent, l'écart entre les besoins du marché du travail et les offres éducatives proposées par les établissements scolaires et universitaires semble s'accroître. Les statistiques montrent tant un décalage entre les demandes et les offres éducatives qu'une volonté croissante d'adaptation des propositions éducatives aux exigences économiques. Au niveau européen,

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

lorsqu'on parle des *pronostics en besoin et en offre de qualifications*, ceux-ci sont quelque chose que l'on fait depuis des années parce que tout le monde se rend compte qu'il y a des déséquilibres entre les qualifications recherchées par le marché du travail et celles du système d'éducation (Entretien 4). Prévoir l'avenir n'a jamais été tâche facile. De nos jours, l'humanité glisse sur une pente de plus en plus économique et l'éducation semble suivre la même direction, malgré les signaux d'alarme tirés par les chercheurs, les apprenants ou la société civile. Il s'agit d'une critique que nous pouvons faire vis-à-vis de ce discours fortement imbibé de références à l'aspect économique.

Les politiques d'éducation tout au long de la vie – de la formation professionnelle aux indicateurs d'évaluation

Les politiques éducatives ne s'arrêtent pas seulement aux activités déployées dans les établissements scolaires, mais comme nous l'avons vu, elles visent à la fois l'enseignement formel, non formel et informel. Même à l'heure actuelle, reconnaître pour officielle toute forme d'éducation demeure un vrai casse-tête. Le débat en la matière continue car *dans le discours européen on parle souvent de validation des acquis d'apprentissage formels, non formels et informels. En fait, c'est un peu cela la révolution : prendre en compte tous les acquis d'apprentissage quel que soit le contexte pédagogique ou le contexte d'apprentissage* (Entretien 5). Cette tâche de reconnaissance mutuelle de l'expérience professionnelle s'avère assez délicate à cause du contexte politique et économique des pays. Les politiques éducatives se sont vues attribuer la mission d'œuvrer à une reconnaissance de toute forme d'apprentissage à destination des apprenants de tout âge et toute catégorie socioprofessionnelle (Bourdon et Thélot, 1999).

Pour les expériences éducatives dépassant le milieu scolaire et s'adressant notamment aux adultes ou aux apprentis, des systèmes d'équivalence sont en train d'être mis en place à l'échelle européenne et internationale. Plus concrètement, *la transparence des qualifications fait référence à la manière de communiquer les compétences et les qualifications pour pouvoir se comprendre au niveau européen, en essayant de rendre les compétences et les diplômes plus transparents, comme la monnaie unique* (Entretien 6). À notre avis, les

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

systèmes de certification et d'équivalence seraient ce que nous appelons *la monnaie unique du marché éducatif*. Nous pourrions croire que la certification aboutira à une harmonisation des politiques éducatives. Dans un contexte de mobilité accrue sur le territoire européen (Dehousse, 2010), la création des équivalences et reconnaissances en matière de compétences professionnelles devient quasi-indispensable. Pour pallier des contrecoups économiques et mettre à profit les certifications communes, la mobilité serait une solution pour l'espace européen : *les principales politiques promues par l'Union européenne concernent les outils, le cadre de qualification, le système de crédits et les résultats d'apprentissage qui s'approchent du curriculum national et du marché du travail. Toutes les politiques ont eu comme point de départ la stimulation de la mobilité, tant géographique, que professionnelle* (Entretien 7).

Pour mieux comprendre ce propos, il faudrait garder à l'esprit que le but européen était la création d'un marché commun pour lequel l'éducation et la formation deviennent de plus en plus importantes. La mobilité outrepassait actuellement les frontières européennes pour s'étendre à d'autres continents. À part cela, l'univers éducatif et professionnel semble déficitaire sur un autre aspect, bien détaillé par un de nos interlocuteurs : *si on veut créer une société de la connaissance, on a besoin d'éducation. On n'a pas le choix. Pour les entreprises, il y a des places. Pour les sièges des sociétés on cible un travail intellectuel et pas vraiment un travail manuel. D'un côté, on voit qu'on manque de spécialistes dans l'artisanat ou dans les professions où il faut des qualifications. Cela manque aussi en Europe : le côté innovant et le côté des qualifications ou des compétences techniques* (Entretien 8). En permanente concurrence avec les pouvoirs mondiaux, les décideurs de l'Union européenne mettent en exergue les axes d'amélioration. Laisser pour compte les métiers d'artisanat et le travail manuel ou technique n'est pas un fait constaté seulement en Europe, mais aussi sur d'autres continents. Cela constitue une autre critique que nous pouvons faire car il s'agit principalement d'une faiblesse au niveau politique et législatif pour les politiques éducatives et la formation professionnelle.

Les politiques d'éducation tout au long de la vie – perpétuel balancement entre le national et le supranational

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

Lorsqu'on parle des politiques d'éducation tout au long de la vie situées au croisement entre les niveaux national, européen et international, le débat s'avère animé. Le débat sur l'Union européenne et sur la méthode ouverte de coordination revient régulièrement au cœur de la discussion puisque cette organisation économique sui generis est devenue, selon nous, un *archétype politique et économique* auquel se rapportent d'autres régions du monde ou différentes organisations internationales. À l'égard de l'éducation, *cette vision européenne est donnée par une sorte de dénominateur commun à atteindre, à savoir les objectifs de Lisbonne fixés par le Conseil et même par les gouvernements. La politique d'éducation existe au niveau européen dans sa conception, dans sa finalité, au niveau des engagements politiques, mais il est nécessaire de rappeler que les décisions en matière de système éducatif sont nationales* (Entretien 9).

Officiellement, au niveau européen, toute décision éducative est prise au niveau national, bien qu'en pratique l'Union européenne influence davantage les décisions nationales (Ross, 2009). Le rapport décisionnel *haut et bas* (Davies, 1998) est remis en question. Une des personnes interviewées partage l'avis que le national joue toujours un rôle important alors que l'emprise supranationale n'est pas si percutante : *le poids des politiques éducatives au niveau européen ne peut pas être aussi grand qu'au niveau national. C'est au niveau national qu'il faut mettre en œuvre les politiques d'éducation ainsi que tous les systèmes d'éducation et de formation, tout comme le système de validation informelle* (Entretien 10). Les fonctionnaires internationaux et européens faisant partie de notre échantillon ne cachent pas la réalité que certains décideurs européens voudraient arriver à une politique commune d'éducation gérée, naturellement, par Bruxelles. Malgré cette volonté politique, selon leur opinion, il y a deux obstacles majeurs qui façonnent le rôle normatif de l'Union européenne en matière d'éducation.

Premièrement, l'existence des systèmes éducatifs nationaux, fortement ancrés dans la culture et la tradition nationales, ferait obstacle. De ce fait, *nous essayons de trouver des solutions, mais il y a une barrière : les systèmes nationaux (...). Jusqu'à présent, la Commission est relativement frileuse là-dessus* (Entretien 11). Si le cadre juridique européen ne permet pas

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

l'harmonisation des systèmes éducatifs des différents pays européens, d'autres pistes d'actions commencent à être envisageables. Comme les systèmes nationaux constituent un obstacle à la réalisation d'une politique commune, les décideurs européens adoptent, en attendant, une attitude prudente au sujet des politiques éducatives. Un tacite *compromis* est en train de se produire (Cros, 2005). Deuxièmement, la réserve des États est prônée parce que le modèle commun proposé par l'UE ne correspond pas aux attentes et traits nationaux : *l'Union européenne est loin d'arriver à une politique commune car les États membres sont très souvent réticents à suivre un modèle unique qui n'est pas le leur* (Entretien 12). De ce fait, les décideurs européens semblent conscients que la diversité et la force des systèmes éducatifs nationaux font qu'une politique commune d'éducation ne peut pas être acceptée d'un coup par les décideurs nationaux.

En conséquence, le processus que nous appelons de *communautarisme éducatif* est mis en place par des étapes successives moins directes. Le but déclaré de cette stratégie politique ne serait pas l'harmonisation éducative, mais plutôt une plus profonde compréhension et interprétation : *il y a des problèmes lorsque nous voulons mettre en œuvre quelque chose. Au niveau européen, nous parlons de compétences et de savoirs qui n'ont pas le même sens au niveau national. Cela rend la communication difficile. Mais il y a un progrès en ce qui concerne l'ouverture vers l'europpéen. Nous ne cherchons pas à uniformiser les systèmes nationaux, mais à mieux les interpréter* (Entretien 13). La volonté déclarée de certains décideurs politiques et des fonctionnaires interrogés sur la création d'un *espace commun d'éducation* n'est pas à négliger. Il en résulte que l'influence de l'europpéen et de l'international sur le national est en train de produire de grands bousclements en matière de politiques d'éducation tout au long de la vie.

Discussions finales et perspectives

Notre enquête sur les politiques d'éducation tout au long de la vie développées par les organisations internationales et l'Union européenne apporte une série d'éléments innovants pour le débat actuel. Mis à part les aspects mentionnés ci-dessus, il en ressort que les

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

politiques éducatives sont trop portées sur le développement économique au détriment du développement social. Ce dernier s'éternise comme une gageure primordiale pour la société à venir : *je ne sais pas comment traiter l'inclusion sociale et le développement social... Il y a une forte demande des parties prenantes pour avoir un programme plus inclusif* (Entretien 14). Nous voyons qu'éviter la marginalisation des catégories sociales défavorisées et remédier à leur éloignement du système d'éducation et de formation est une mission fondamentale des acteurs sociaux et politiques. L'éducation s'érige en un domaine politique suscitant un réel débat sociétal (Legrand, 1998). Certains fonctionnaires interrogés considèrent que les politiques éducatives doivent viser l'intégralité de la personne humaine. Le côté social fraierait le chemin vers une panoplie de potentialités humaines : *par développement social, il ne faut pas comprendre uniquement le bien-être matériel d'une personne. Je crois fortement que le plus important est le bien-être tout court de la personne qui englobe le côté matériel, personnel et spirituel* (Entretien 15). L'éducation est appelée à se mettre au service du développement intégral de la personnalité humaine, à notre avis. Paradoxalement, puissamment enracinées dans l'économique, les politiques éducatives à l'aube du troisième millénaire négligent le *côté humain* des apprenants. Le développement personnel est délaissé, ne figurant que d'une manière épisodique dans les discours politiques et les textes législatifs.

Lorsqu'il s'agit de l'Union européenne, les politiques éducatives semblent plus écartées de l'épanouissement éducatif convoité. De la sorte, *les politiques d'éducation tout au long de la vie ne sont pas liées au développement personnel. La racine n'est pas l'épanouissement personnel pour chaque citoyen en Europe. La société étant en train de changer très vite, la connaissance devient le bien important pour l'avenir. Nous avons besoin d'avoir une formation, une éducation permanente pour nous adapter aux nouveaux besoins du futur. Ainsi, la vision de l'éducation est instrumentalisée pour les besoins du développement de la société. C'est en fait, la politique de la Commission* (Entretien 16). Comme l'Union européenne est une structure essentiellement économique, son modèle éducatif suit une approche de rentabilité libérale. L'avenir devra apporter des changements en faveur des apprenants et de leur épanouissement personnel et professionnel.

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

En guise de conclusion, pour rappel, l'objectif spécifique de cette recherche a été d'approfondir l'analyse des politiques européennes et internationales d'éducation tout au long de la vie et d'enrichir les apports théoriques des différents chercheurs par des témoignages provenant des fonctionnaires impliqués dans la création et la mise en œuvre des politiques éducatives. Les fonctionnaires européens et internationaux appréhendent le rôle normatif des politiques d'éducation tout au long de la vie à leur propre façon : l'orientation vers l'économique semble prendre le dessus à ce jour ; le débat sur la certification et les indicateurs communs n'est pas clos ; l'intervention national/supranational dans les politiques éducatives revêt des formes inattendues et singulières, par exemple, à travers la méthode ouverte de coordination. Ainsi, la figure ci-dessous décrit d'une manière schématique les aspects les plus importants décrivant les politiques européennes et internationales d'éducation tout au long de la vie :

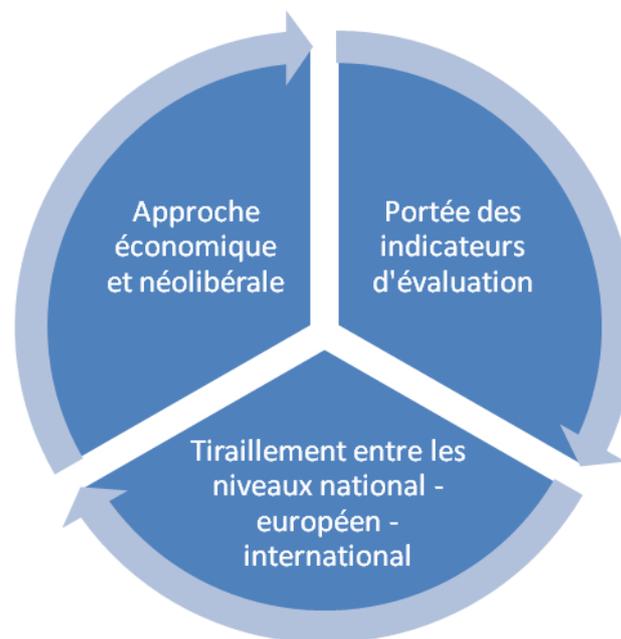


Figure 1 : La spécificité des politiques d'éducation tout au long de la vie développées par les organisations internationales et par l'Union européenne

Notons qu'à travers des méthodes qualitatives, et plus particulièrement des entretiens semi-directifs conduits auprès des fonctionnaires internationaux et européens, notre hypothèse de recherche a été validée. Pourtant, les avis sont mitigés à l'égard de la responsabilité des

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

politiques éducatives dans notre société. Pour illustrer ce propos, nous finirons avec le témoignage d'un fonctionnaire européen exposant une perception tout à fait originale sur la mission des politiques éducatives : *le moment est venu de considérer que la personne qui a réussi dans la vie n'est pas celle qui a amassé le plus d'argent, mais celle qui a amassé le plus de bonheur. Le taux de richesse d'un pays ne peut pas être évalué uniquement par le revenu annuel par personne, pourquoi ne serait-il pas évalué aussi par la quantité de bonheur accumulé par personne... Le taux de bonheur ?... C'est une question dont nous nous sommes malheureusement très éloignés. Cela devient presque un travail individuel car l'éducation a largement oublié le développement personnel* (Entretien 17). À l'avenir, nous envisageons de prolonger davantage cette analyse sur la *richesse éducative* afin de découvrir d'autres éléments originaux sur les politiques d'éducation tout au long de la vie.

Références

Albarelo, L. (2003, 2^e édition). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bourdon, J. et Thélot, C. (1999). *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS.

Conseil de l'Europe. (2003). *Recommandation du Comité des Ministres Rec (2003)8 sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Cros, F. (dir.), (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne?* Paris : L'Harmattan.

Davies, L. (dir.), (1998). *Nouvelles politiques éducatives. Défis pour la démocratie*. Paris : CIFEDHOP.

De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (1996, 3^e édition). *Méthodologie du recueil d'informations*.

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

Degryse, C. (2011, 4^e édition). *Dictionnaire de l'Union européenne*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Dehousse, R. (2009). Des politiques atypiques. Dans Dehousse R. (dir.), *Politiques européennes* (p. 429-441). Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Dehousse, R. (2010, 3^e édition). Définition des politiques européennes. Dans Boussagnet, L., Jacquot, S. et Ravinet, P. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 431). Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Dépelteau, F. (2002). *La démarche d'une recherche en Sciences Humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.

Derouet, J-L. et Normand, R. (2007). (dir.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Hutmacher, W. (2007). Vers une intégration des politiques éducatives en Europe. Dans Derouet, J-L. et Normand, R. *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (p. 19-42). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Legrand, L. (1998). *Les politiques de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : P.U.F.

Quivy, R. et van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Raîche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2013). *Grille d'admissibilité des articles destinés aux auteurs*. Montréal, Quebec : Revue des sciences de l'éducation.

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

Rayou, P. et Van Zanten, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Robert, A. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.

Ross, G. (2009). Fonctionnalisme contre Westphalisme : le miroir de la politique de l'emploi. *La Revue de l'IRES*. 60 (1), numéro spécial stratégie de Lisbonne : échec ou solution pour le futur, 87-109.

Schemeil, Y. (2010). *Introduction à la science politique. Objets, méthodes, résultats*. Paris : Fondation Nationales des Sciences politiques et Dalloz.

UNESCO. (2006, réédition). *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Paris : Publications de l'UNESCO.

Union européenne. (2003). *Stratégie de Lisbonne*. Luxembourg : OPOCE.

Union européenne. (2009b). *Thésaurus Européen des Systèmes Éducatifs*.

Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal & De Boeck.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : P.U.F.

Lifelong learning policies in the prism of the European Union and the international Organisations. Comparative analysis of political discourse in the third millenium

Abstract: Following the current geopolitical changes, lifelong learning policies are emerging on the social stage. Many researchers focused their analysis on education. International Organisations such as the United Nations Education, Science and Culture Organisation, the Organisation for Cooperation and Economic Development, the International Labour Organisation, the Council of Europe and the European Union are trying to implement educational policies in order to meet the major challenges of the third millennium,

N° 17 (2017), pp. 74 - 95

beating to some extent the national competencies. The aim is to identify in what way are the educational policies dissected by international and European policymakers? To explore my working hypothesis, I carried out forty semi-structured interviews in the organisations listed above. Political discourse analysis highlights a variety of theoretical and practical evidence configuring the educational landscape of the XXI century and investigating educational policies from a purely economic approach.

Keywords: lifelong learning policies, international organisations, European Union, analysis of political discourse

Políticas de educación a lo largo de la vida en la óptica de la Unión Europea y de otras organizaciones internacionales. Análisis comparativo del discurso político en el tercer milenio

Resumen: A raíz de los cambios geopolíticos actuales, todas las políticas de educación a lo largo de la vida están en el centro del debate social. Mientras que muchos investigadores se han implicado en su análisis, organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Organización Internacional del Trabajo, el Consejo de Europa y la Unión Europea están intentando implementar políticas de educación que atiendan a los grandes desafíos del tercer milenio, superando en cierta forma competencias nacionales. El objetivo es identificar de qué forma las políticas educativas son interceptadas por los responsables políticos europeos e internacionales. Para explorar mi hipótesis de trabajo, he realizado cuarenta entrevistas con las organizaciones mencionadas. El análisis del discurso político pone de relieve una variedad de evidencias teóricas y prácticas que configuran el

Nº 17 (2017), pp. 74 - 95

escenario educativo del siglo XXI y remiten todas las políticas de educación a lo largo de la vida hacia un enfoque puramente económico.

Palabras clave: políticas de educación a lo largo de la vida, organizaciones internacionales, Unión Europea, análisis del discurso político

Políticas de educação ao longo da vida na ótica da União Europeia e de outras organizações internacionais. Análise comparativa do discurso político no 3º milénio

Resumo: Na sequência das atuais mudanças geopolíticas, todas as políticas de educação ao longo da vida estão no centro do debate social. Enquanto muitos pesquisadores se têm implicado na sua análise, organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, a Organização Internacional do Trabalho, o Conselho da Europa e a União Europeia estão tentando implementar políticas de educação que atendam aos grandes desafios do terceiro milénio, ultrapassando de certa forma competências nacionais. O objetivo é identificar de que forma as políticas educacionais são intercetadas pelos decisores políticos europeus e internacionais. Para explorar a minha hipótese de trabalho, realizei quarenta entrevistas junto das organizações acima mencionadas. A análise do discurso político põe em relevo uma variedade de evidências teóricas e práticas que configuram o cenário educacional do século XXI e remetem todas as políticas de educação ao longo da vida para uma abordagem puramente económica.

Palavras-chave: políticas de educação ao longo da vida, organizações internacionais, União Europeia, análise do discurso político