



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable

RECHERCHE ET PROSPECTIVE EN ÉDUCATION

RÉFLEXIONS THÉMATIQUES

Juin 2017

21

Envisager l'apprentissage tout au long de la vie du point de vue de la justice sociale

Carlos Vargas¹

Responsable principal de projet
Section des partenariats, de la coopération et de la recherche
UNESCO

RÉSUMÉ

Ces vingt dernières années, une série de discours mondialement convergents sur l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) ont fait leur apparition à travers le monde. Portés essentiellement par des organisations intergouvernementales, ces discours ont été massivement adoptés par les systèmes éducatifs nationaux et locaux, soucieux de refléter les traditions et les priorités du pays. Ce document soutient que ces discours sont, dans l'ensemble, remarquablement similaires, et qu'ils convergent vers une logique homogène dans laquelle la dimension économique de l'éducation prend le pied sur les autres dimensions de l'apprentissage, et l'adaptation l'emporte sur la transformation sociale en tant qu'objectif de l'ATLV. Il montre aussi que ces discours convergents s'inscrivent dans la logique de l'économie du savoir, sont dictés par un souci de constitution du capital humain qui répond à l'évolution de la demande du marché mondial du travail, et risquent de négliger les besoins d'apprentissage et les intérêts des communautés locales. Le document conclut que ce discours mondialement convergent sur l'ATLV tend à servir les intérêts du marché avant ceux des communautés, et explique pourquoi une autre définition de l'ATLV, axée sur la justice sociale, est nécessaire à la réalisation du Programme 2030 de développement durable, et en particulier de l'Objectif de développement durable 4, qui vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

1 Adresse électronique de l'auteur : c.vargas-tamez@unesco.org

Introduction

Rationalisme économique et effritement de la notion d'éducation tout au long de la vie

Le discours dominant sur l'apprentissage tout au long de la vie

Des tensions entre éducation et apprentissage

Des tensions entre adaptation et transformation

L'économie du savoir et le rôle de l'apprentissage tout au long de la vie

Conclusion : vers un construit plus social de l'apprentissage tout au long de la vie

INTRODUCTION

L'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) n'est pas un concept nouveau. L'idée d'apprendre pendant la vie entière est présente dans la pensée éducative et ancrée dans les systèmes et les politiques de l'éducation depuis des siècles. On en trouve des prémices dans les cultures et les civilisations antiques partout dans le monde, mais il y a peut-être eu quatre moments de l'histoire où ce concept a gagné en importance et en spécificité. Le premier, au XVIII^e siècle, est celui des *Lumières*, dont les préceptes ont souligné le rôle de la science et de la raison dans le progrès individuel et social, créant un climat propice au développement des connaissances et à l'exercice de la pensée, elles-mêmes requérant une éducation permanente des citoyens. Le deuxième est survenu au XIX^e siècle après la *révolution industrielle*, quand les nouvelles formes de production et de mécanisation ont exigé des travailleurs formés à l'utilisation des nouvelles technologies qui soient capables et désireux d'apprendre de façon continue. Le troisième moment correspond à la première moitié du XX^e siècle, témoin de deux guerres mondiales et de l'essor de l'éducation des adultes et de la formation continue en réponse aux nouveaux défis. On assiste alors à la parution de l'ouvrage de John Dewey, *Démocratie et éducation* (1916), et au développement subséquent de l'instrumentalisme et du pragmatisme en éducation, qui suggèrent que le but de l'éducation ne peut être défini que par l'acte éducatif lui-même : il s'agit par conséquent de préparer les apprenants à se former tout au long de leur vie. Quelques années plus tard, Basil Yeaxlee publie *Lifelong Education* (1929), où il défend l'idée d'une fusion des apprentissages formel, non formel et informel, englobant les différentes dimensions de la vie et de l'éducation, à savoir, la sagesse, le travail et les loisirs.

La quatrième période se situe à la deuxième moitié du XX^e siècle, qui est probablement l'époque où l'ATLV se renforce pour devenir l'un des principes directeurs des efforts éducatifs. Après la Seconde Guerre mondiale et l'impulsion donnée à l'éducation des adultes et à la formation continue, et guidés par la nécessité de reconstruire l'Europe, les États-nations et la société civile cherchent activement les moyens de bâtir des sociétés plus justes, plus démocratiques et plus humaines. Ces efforts aboutissent, entre autres, à la création en 1945 de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), dont la mission déclarée est de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion » (UNESCO, 1945). Les valeurs inspirant cette action ont donc tout naturellement rayonné autour des principes d'équité et d'égalité des chances. Dans le domaine éducatif, cela a consisté à mettre l'accent sur des possibilités d'apprentissage pour tous couvrant toute la durée et toute l'amplitude de la vie, en privilégiant les groupes qui ont été exclus de l'éducation au sein des États membres.

L'une des initiatives les plus pertinentes de l'UNESCO à cet égard a été la création en 1971 d'une Commission internationale sur le développement de l'éducation. Connue sous le nom de Commission Faure, du nom de son président, elle était chargée de réfléchir à des solutions aux grands défis du développement de l'éducation dans un monde en mutation. Dans son rapport final, intitulé *Apprendre à être* (1972), la Commission proposait de faire de l'éducation tout au long de la vie un des principes structurants de la réforme éducative et un moyen de parvenir à « l'homme complet » nécessaire à l'édification d'une société apprenante. Dans le sillage de ce rapport fondateur, de nombreuses autres organisations intergouvernementales (OIG) ont tenté de proposer des formules équivalentes : ce fut le cas, par exemple, du projet *Éducation permanente* du Conseil de l'Europe, qui visait à préserver et renouveler l'héritage culturel européen et à promouvoir l'intégration culturelle, et de *Recurrent Education* (1973) de l'OCDE, dont l'ambition était de réconcilier éducation et travail en créant des passerelles flexibles entre l'éducation, le travail, les loisirs et la retraite.

Dans son rapport final, intitulé *Apprendre à être* (1972), la Commission proposait de faire de l'éducation tout au long de la vie un des principes structurants de la réforme éducative et un moyen de parvenir à « l'homme complet » nécessaire à l'édification d'une société apprenante. Dans le sillage de ce rapport fondateur, de nombreuses autres organisations intergouvernementales (OIG) ont tenté de proposer des formules équivalentes.

RATIONALISME ÉCONOMIQUE ET EFFRITEMENT DE LA NOTION D'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Mais ces premières visions de l'ATLV en tant que large concept aux objectifs variés, prenant en compte le caractère multidimensionnel de l'éducation et de la vie sociale elle-même, se sont rétrécies à partir des années 1970, pour se focaliser essentiellement sur son importance pour la performance économique. L'essor de cette conception de l'éducation comme instrument des politiques économiques est dû à l'expansion du rationalisme économique et des théories du capital humain à partir des années 1960, et surtout à leur amplification avec l'apparition du néolibéralisme au début des années 1980 (Desjardins, 2009). Ce changement d'optique rompt avec la longue tradition sociale prévalant depuis la formation de l'État-nation, qui considérait l'éducation comme un moyen de renforcer l'identité nationale, la citoyenneté et les valeurs morales (Green, 1990). À la place de ces nobles valeurs, la théorie du capital humain (cf. Schultz, 1961 ; Becker, 1962) conceptualise l'éducation comme un investissement, dans la mesure où elle génère des bénéfices économiques à la fois pour l'État, sous forme de croissance économique, et pour les individus, en leur procurant de meilleurs salaires et des conditions d'ascension sociale. Depuis lors, les politiques éducatives dans une grande partie du monde obéissent et répondent à des impératifs économiques consistant, entre autres, à promouvoir le travail, encourager la compétitivité et l'innovation et soutenir la croissance économique.

Au milieu des années 1990, devant les défis posés par les mutations technologiques et sociales, et l'importance grandissante accordée en éducation à la compétition et à l'instrumentalisme économique, l'UNESCO crée une Commission internationale sur l'éducation au vingt-et-unième siècle. Elle le fait « à un moment où les politiques d'éducation se heurtent à de vives critiques ou bien sont reléguées, pour des raisons économiques et financières, au dernier rang des priorités » (UNESCO, 1996, p. 13). Le fruit des travaux de la Commission, énoncé dans un rapport novateur, *L'éducation : un trésor est caché dedans* (UNESCO, 1996), propose une vision intégrée de l'éducation basée sur le concept d'« éducation tout au long de la vie » et sur les quatre piliers de l'apprentissage : apprendre à être, à connaître, à faire et à vivre ensemble. Cette vision humaniste a été récemment réaffirmée par l'UNESCO, qui s'est employée à revisiter le Rapport Delors de 1996 et à repenser la finalité de l'éducation et l'organisation de l'apprentissage dans un monde de plus en plus complexe, incertain et contradictoire (UNESCO, 2015).

Cependant, bien que le Rapport Delors ait confirmé « le rôle de l'UNESCO en tant que défenseur d'une vision humaniste et utopique de l'éducation » (Elfert, 2015, p. 91) et proposé « une vision de l'éducation différente de la réflexion économique et utilitariste qui dominait à l'époque » (Tawil et Cougoureux, 2013, p. 4), le rationalisme économique a poursuivi son expansion dans les années 1990. Cette tendance a encore été renforcée par la mondialisation en général, et l'intensification du commerce international et des relations économiques transnationales en particulier.

Un événement majeur dans la compréhension de l'éducation à (et pour) l'ère de la mondialisation a été la revitalisation du concept de « société du savoir » et la volonté de créer des « économies du savoir », en référence au nouveau statut de la connaissance pour l'industrie et le travail face aux évolutions technologiques et aux nouvelles conditions d'emploi. On reconnaissait qu'il fallait modifier les modèles d'éducation traditionnels, pour produire des « travailleurs du savoir » capables de s'adapter aux changements survenus dans la structure de l'emploi, et de changer de travail et de carrière tout au long de leur vie. Cette définition de l'éducation comme vecteur d'adaptabilité a été renforcée par la notion de société post-industrielle (Bell, 1973). Dans les deux théories, industrielle et post-industrielle, l'éducation – comprise comme le développement du capital humain – avait un rôle à jouer, dans une perspective embrassant toute la durée de l'existence.

Cependant, bien que le Rapport Delors ait confirmé « le rôle de l'UNESCO en tant que défenseur d'une vision humaniste et utopique de l'éducation » [...] et proposé « une vision de l'éducation différente de la réflexion économique et utilitariste qui dominait à l'époque » [...], le rationalisme économique a poursuivi son expansion dans les années 1990. Cette tendance a encore été renforcée par la mondialisation en général, et l'intensification du commerce international et des relations économiques transnationales en particulier.

L'idée qu'il faut mettre en place une société du savoir, et réformer l'éducation pour lui permettre de tenir compte des changements sociétaux et économiques, a été renforcée par les OIG (l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale et la Commission européenne, par exemple) à l'aide de rapports influents qui ont utilisé les concepts de société du savoir et/ou d'économie du savoir pour insister sur la nécessité urgente de réformer les politiques et les systèmes. L'influence politique de ces OIG s'est exercée à deux niveaux. D'un côté, elle a souligné le rôle de l'éducation dans le développement et la performance économiques ; de l'autre, elle a créé l'idée d'un régime éducatif mondial, revenant à dire que l'éducation, tout comme l'économie, serait un domaine qui se gère politiquement au niveau du globe. Concrètement, ce second postulat implique que la prise de décision en matière éducative n'est plus une question exclusivement nationale, mais qu'il existe divers acteurs politiques pouvant contribuer – et contribuant effectivement – à définir le but de l'éducation et l'organisation de l'apprentissage par-delà les frontières nationales.

C'est dans ce cadre que l'éducation et l'apprentissage sont devenus les bases de la compétitivité et de la croissance économique sur la scène mondiale. Cette logique – couplée au fait que les marchés de la main-d'œuvre sont entrés eux aussi dans un processus de mondialisation et que les changements subis par le travail lui-même exigent un apprentissage se poursuivant la vie durant et le perfectionnement des compétences – a permis à l'apprentissage tout au long de la vie de s'imposer en tant que discours dominant, même si c'est la dimension économique qui est mise en avant. Cette domination conceptuelle de l'ATLV a gagné en popularité sous l'égide des OIG qui, ces dernières années, l'ont présenté comme l'« idée maîtresse » ou le « principe organisateur » grâce auxquels les politiques éducatives allaient pouvoir s'adapter aux changements induits par la mondialisation et aux impératifs du nouvel ordre social supposé : l'économie mondiale du savoir.

La conséquence en a été que les gouvernements nationaux se sont appropriés le discours de l'économie ou de la société du savoir en menant leurs réformes éducatives et en orientant leurs efforts vers l'élaboration de systèmes, de programmes et de stratégies d'ATLV. Dans la mesure où les OIG disposent de puissants mécanismes de mobilisation politique et de coopération, les autorités nationales et régionales ont adopté le discours mondialement convergent sur l'ATLV, mais elles l'ont fait en tenant compte des traditions et aspirations locales. Cependant, dans cette interaction entre les idéaux locaux et le discours mondialisé sur l'ATLV, des tensions non résolues sont apparues entre croissance économique et cohésion sociale, entre employabilité et citoyenneté, et enfin entre compétitivité et équité, comme facteurs et contextes de l'ATLV.

La crise financière mondiale de 2008, et les pertes d'emplois qui en ont résulté, ont certainement favorisé cette convergence discursive. Bien des voix se sont élevées depuis pour affirmer et expliquer pourquoi l'ATLV est une solution politique, et insister sur la nécessité de développer, généraliser et systématiser l'apprentissage tout au long de la vie pour répondre aux défis du chômage et permettre aux individus de changer d'emploi trois ou quatre fois dans leur vie. Cette approche de l'ATLV en tant qu'instrument d'adaptabilité au marché de la main-d'œuvre se retrouve dans d'innombrables documents de politique éducative partout dans le monde. Et ces documents indiquent clairement que la cohésion sociale et la citoyenneté active sont devenues des fonctions de la croissance économique et non des fins en soi. Ces deux objectifs sont reformulés en notions utilitaires du bien-être, dans lesquelles la cohésion sociale et la citoyenneté active sont valorisées en ce qu'elles offrent un meilleur cadre à la croissance économique.

Il s'ensuit que de nombreuses politiques éducatives à travers le monde ont adopté l'enseignement et la formation professionnels comme la solution aux problèmes du chômage, et ont donné la priorité aux filières et aux compétences professionnels dans l'enseignement obligatoire et la formation des adultes, allant parfois jusqu'à réduire le curriculum aux *hard skills*² ou aux disciplines censées donner de meilleures chances de trouver un travail. Il en va de même de l'accent

[...] les autorités nationales et régionales ont adopté le discours mondialement convergent sur l'ATLV, mais elles l'ont fait en tenant compte des traditions et aspirations locales. Cependant, dans cette interaction entre les idéaux locaux et le discours mondialisé sur l'ATLV, des tensions non résolues sont apparues entre croissance économique et cohésion sociale, entre employabilité et citoyenneté, et enfin entre compétitivité et équité, comme facteurs et contextes de l'ATLV.

2 Dans son Glossary of Curriculum Terminology, le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (2013) définit les *hard skills* (ou compétences dures) comme les « compétences qui vont généralement de pair avec les connaissances, procédures ou capacités techniques professionnelles ou liées au travail, nécessaires pour exercer un emploi. Elles sont habituellement faciles à observer et à mesurer ».

renouvelé mis partout dans le monde sur les compétences du XXI^e siècle, sur les compétences transférables et sur l'enseignement des sciences, des technologies, du génie et des mathématiques (STEM), qui sont désormais encouragés « non comme une fin en soi ou pour mieux comprendre le monde naturel, mais pour tirer parti des nouvelles perspectives offertes par l'économie du savoir, et contribuer aux objectifs nationaux de productivité et d'innovation » (Rizvi, 2017, p. 8).

LE DISCOURS DOMINANT SUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

En fouillant parmi la pléthore d'ouvrages scientifiques, on peut dégager quatre grands objectifs de l'ATLV :

(i) le développement économique et l'emploi ; (ii) l'inclusion et la cohésion sociales et la participation démocratique ; (iii) le développement et l'épanouissement personnels ; (iv) le développement et l'enrichissement culturels. Ces objectifs sont différemment appréciés et évalués tant par les OIG que par les gouvernements, qui ont tendance à en souligner ou en prioriser certains par rapport à d'autres selon leur interprétation des besoins de la société. On peut dire que si, dans leurs formulations, OIG et gouvernements retiennent peu ou prou les mêmes caractéristiques de l'ATLV – caractère centré sur l'apprenant, participation universelle et apprentissage dans des cadres non formels –, l'accent est variable et tend de manière croissante à être placé sur l'économie.

Une série de tensions sont sans doute à l'origine du transfert de l'ATLV de la sphère sociale et culturelle vers la sphère économique, et de la priorité accordée par les OIG et les gouvernements à cette dernière. On relève, en particulier, une tension entre apprentissage et éducation en tant que paradigme destiné à guider les politiques et les stratégies d'éducation tout au long de la vie ou d'ATLV ; une tension entre adaptation et transformation comme objectif ultime de l'ATLV ; et une tension entre société du savoir et économie du savoir en tant que toile de fond – et scénario souhaité – dans laquelle s'inscrit l'offre d'ATLV. Elles sont analysées ci-dessous.

DES TENSIONS ENTRE ÉDUCATION ET APPRENTISSAGE

Un des traits distinctifs de la convergence des définitions de l'ATLV est le glissement qui s'est opéré dans le discours éducatif entre le terme d'« éducation » et celui d'« apprentissage », ce dernier étant reconnu comme consubstantiel à l'existence humaine, en tant que processus de la vie entière qui transcende les systèmes éducatifs, est centré sur l'apprenant, ses besoins et aspirations et souligne l'importance pour chaque individu de prendre la responsabilité de son propre apprentissage tout au long de son existence. Bien qu'« éducation » et « apprentissage » soient des termes parfois employés de manière interchangeable dans les politiques de l'éducation, le second a été préféré au premier dans les politiques et les initiatives concernant l'ATLV. Cette transition vers l'apprentissage est justifiée chez certains auteurs et OIG par la nécessité de se concentrer sur les résultats de l'éducation, et sur les apprenants plus que sur les enseignants ou les prestataires de services éducatifs. Bien qu'il y ait de bons arguments dans ce sens, dont le plus fréquent est sans doute le caractère autonomisant de l'approche centrée sur l'apprenant et le désir d'éviter un éventuel déséquilibre des pouvoirs ou autoritarisme de la part des enseignants, cela a des conséquences, qui sont d'ordre plus politique que pédagogique.

Certains auteurs sont en effet d'avis que ce renoncement au terme « éducation » au profit de celui d'« apprentissage » masque probablement un changement majeur de politique, notamment, le passage d'une tradition sociale-démocrate à une conception néolibérale (Rizvi et Lingard, 2010). Mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'éducation transfère la responsabilité de l'État (qui a le devoir de réaliser le droit à l'éducation) sur le marché (autrement dit, sur une éducation dictée par loi de l'offre et de la demande) et sur l'individu, qui se voit ainsi « chargé » (Biesta, 2015) de la responsabilité d'apprendre, et cela pendant toute la durée de son existence,

Cette transition vers l'apprentissage est justifiée chez certains auteurs et OIG par la nécessité de se concentrer sur les résultats de l'éducation, et sur les apprenants plus que sur les enseignants ou les prestataires de services éducatifs. Bien qu'il y ait de bons arguments dans ce sens, dont le plus fréquent est sans doute le caractère autonomisant de l'approche centrée sur l'apprenant et le désir d'éviter un éventuel déséquilibre des pouvoirs ou autoritarisme de la part des enseignants, cela a des conséquences, qui sont d'ordre plus politique que pédagogique.

chose que Griffin (2000) qualifie de « harcèlement moral » du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie. Ce transfert de responsabilité s'accompagne d'un argument sous-jacent : que si les individus et les organisations ont la responsabilité de leur propre apprentissage, c'est que les formes publiques d'éducation sont sans doute de plus en plus incapables de répondre à leurs besoins (Griffin, 2000).

C'est en effet une pratique courante chez ceux qui sont friands du terme « apprentissage » que de discréditer les systèmes et les politiques de l'éducation. « La rhétorique des politiques d'apprentissage tout au long de la vie part souvent du principe que l'école publique n'a pas su, ou du moins qu'elle ne saura pas à l'avenir, répondre aux besoins d'apprentissage des populations, ni promouvoir l'accès et l'égalité des chances » (Griffin, 1999, 2000). Ce point de vue soulève des questions sur la validité de cette assertion et sur l'assise factuelle sur laquelle elle repose. Selon Griffin (op. cit.), on est en droit de penser que l'apprentissage tout au long de la vie – ainsi conceptualisé – s'inscrit dans une politique plus générale de réforme de l'État-providence lui-même. Une des principales inquiétudes est que cette vision néolibérale et basée sur le marché de l'apprentissage tout au long de la vie pourrait ouvrir la porte à une privatisation à grande échelle de l'éducation, qui aurait de graves conséquences sur l'accès à l'éducation, et l'égalité des chances en son sein, dans la mesure où les marchés reproduisent les inégalités et où seuls les gouvernements peuvent assurer la redistribution des chances (Griffin, 2000, p. 6). Pour reprendre les termes de Griffin, « le discours politique sur l'apprentissage tout au long de la vie l'envisage généralement comme une expansion des possibilités d'apprentissage, mais pas toujours comme l'expansion des services publics » (ibid.).

Une autre inquiétude soulevée par la substitution systématique du terme « éducation » par celui d'« apprentissage » est que l'apprentissage, en tant que concept sur lequel doit prendre appui la prise de décision publique, est beaucoup plus ambigu. Apprendre est un objectif politique plus vague.

Une autre inquiétude soulevée par la substitution systématique du terme « éducation » par celui d'« apprentissage » est que l'apprentissage, en tant que concept sur lequel doit prendre appui la prise de décision publique, est beaucoup plus ambigu. Apprendre est un objectif politique plus vague. Car s'il est aisé de dire qui gagne et qui perd suite aux décisions stratégiques de l'enseignement public, « en apparence, l'apprentissage tout au long de la vie avantage tout le monde et ne désavantage personne » (Griffin, 2000, p. 7).

Gert Biesta baptise ce phénomène l'« *apprentifcation* (*learnification*) du discours et des pratiques de l'éducation » (2015, p. 76). Il constate des changements discursifs récents (comme l'emploi d'« enseigner et apprendre » au lieu d'« éducation », ou d'« apprenants » au lieu

d'« élèves »), et explique pourquoi il est dangereux de confondre éducation et apprentissage. Selon lui, l'apprentissage est un processus « individualiste et individualisant » qui, par suite, sape le caractère relationnel de la pratique éducative ; « apprentissage », ajoute-t-il, est un terme neutre qui n'indique ni son contenu ni sa finalité (2012, p. 7). Privé de contenu, de finalité et de relations (Biesta, 2015, p. 76), l'apprentissage en soi se présente comme un concept plutôt vide, et l'apprentissage tout au long de la vie (du moins selon lui) comme un objectif politique superflu : on pourra sans doute avoir le choix entre différents moyens, mais on ne pourra pas décider des buts poursuivis par les politiques de l'éducation (Griffin, 2000).

Pour Biesta (2012, 2015), parler d'apprentissage permet d'éviter de poser les questions clés du contenu, de la finalité et des relations, autrement dit du triple objectif de l'éducation : qualification, socialisation et subjectivation. Cette typologie est utile pour comprendre comment les valeurs sous-tendant l'éducation peuvent dans le même temps se compléter, s'opposer ou se contredire. Ainsi, le fait d'acquérir une qualification, en fonction de l'approche pédagogique adoptée par un prestataire d'éducation ou un enseignant donné, peut avoir des effets positifs ou négatifs sur la socialisation d'un élève, et la construction de sa subjectivité. C'est pourquoi l'auteur suggère d'amener la question de la finalité dans le débat sur l'apprentissage tout au long de la vie, de façon que le programme d'élaboration des politiques et la direction donnée à l'apprentissage tout au long de la vie acquièrent de la visibilité et puissent faire l'objet d'un débat (Biesta, 2012).

Selon Lima (2014), ce discours sur l'ATLV postule que la modernisation et l'adaptabilité fonctionnelle à l'économie et à la société apprenante sont les principaux objectifs des politiques d'apprentissage, et non les idéaux éducatifs – autrefois plus répandus – consistant à développer la pensée critique ou à favoriser la transformation sociale. Une interprétation de l'abandon de l'éducation au profit de l'apprentissage est proposée parmi d'autres par Griffin (2000) et Biesta (2006), qui y voient un symptôme de l'érosion de l'État-providence et de la montée du néolibéralisme. Cette érosion, selon Milana (2012, p. 105), affaiblit le rôle de l'État en tant que redistributeur des richesses sous forme de services publics, et privatise la relation entre l'État et les citoyens. En ce sens, le citoyen est compris comme un consommateur et l'éducation

comme une marchandise qui, à ce titre, peut être achetée, vendue ou échangée sur le marché. Cette privatisation et marchandisation de l'éducation et de l'apprentissage mine l'État-providence et sape la responsabilité qui lui incombe de respecter, protéger et réaliser le droit fondamental à l'éducation. Vu sous cet angle, le passage de l'éducation à l'apprentissage suggère un nouvel énoncé de mission de l'ATLV, « en tant qu'instrument de gestion de la main-d'œuvre, en tant que moyen de prévenir toute forme de conflit social, et en tant qu'outil d'adaptabilité » (Barros, 2012, p. 125-126).

DES TENSIONS ENTRE ADAPTATION ET TRANSFORMATION

Une conception particulière et étriquée de l'apprentissage a prévalu sur celle de l'éducation comme fil conducteur de l'ATLV. C'est l'option prise dans les construits discursifs et politiques récents, qui tirent l'ATLV dans le sens de l'adaptation des individus et des sociétés aux changements supposés du monde actuel et à la vitesse à laquelle ils se produisent : l'idée dominante est qu'il faut s'adapter aux nouvelles conditions imposées par la mondialisation économique. Dans cette optique, l'ATLV est regardé comme la formule de prédilection pour préparer les individus et les sociétés à affronter une vie d'incertitude et d'insécurité, d'emplois instables et de profils et lieux de travail mouvants (Banque mondiale, 2003).

Cet engouement pour l'adaptation – et parfois la résilience – suggère que l'ATLV est là pour aider les individus à s'adapter aux changements des technologies, de l'économie et du marché de la main-d'œuvre, non à procéder à l'analyse critique des causes et des conséquences de ces changements et de l'impact différencié qu'ils exercent sur le bien-être des individus et des sociétés.

Cette vision du travailleur nomade exige des individus qu'ils s'ajustent constamment à de nouvelles conditions de vie, à de nouvelles technologies et à de nouvelles exigences de travail afin de pouvoir s'adapter à un monde en constante évolution. Mais l'adaptabilité en tant qu'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie ne se limite pas au marché de la main-d'œuvre. La plupart des initiatives phares et des documents de politiques, qu'ils émanent des OIG ou des gouvernements, font de l'adaptation à différents scénarios sociétaux leur objectif principal. Cet engouement pour l'adaptation – et parfois la résilience – suggère que l'ATLV est là pour aider les individus à s'adapter aux changements des technologies, de l'économie et du marché de la main-d'œuvre, non à procéder à l'analyse critique des causes et des conséquences de ces changements et de l'impact différencié qu'ils exercent sur le bien-être des individus et des sociétés (Vargas, 2013).

L'objectif d'adaptation associé à l'ATLV a remplacé l'importance autrefois accordée à la transformation sociale dans l'éducation tout au long de la vie. Alors que le Rapport Faure insistait sur le rôle de l'éducation dans la transformation des individus, des institutions, des systèmes éducatifs et des sociétés, le Rapport Delors mettait plutôt l'accent sur la nécessité de s'adapter à de nouveaux temps, et au changement. *L'éducation : un trésor est caché dedans* (UNESCO, 1996, p. 13) suggérait la nécessité de « reprendre et [d']actualiser le concept d'éducation tout au long de la vie, de façon à concilier la compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit ». L'introduction de la compétition comme incitation à s'instruire et de l'ATLV comme moyen de s'adapter aux changements du marché du travail a été accueillie par certains critiques comme un virage idéologique au regard du Rapport Faure (qui mettait l'accent sur la transformation des structures) et comme une conception qui « n'échappe pas à l'influence d'un discours conformiste sur le développement » (Tawil et Cougoureux, 2013, p. 4).

Cependant, la tension remarquée dans le Rapport Delors entre compétition et égalité des chances était surtout un appel à faire preuve de prudence face aux approches économistes de l'éducation dont la popularité allait croissant, et les mesures d'adaptation invoquées intervenaient à deux niveaux : d'une part, celui de l'adaptation de l'éducation tout au long de la vie aux mutations du travail, mais de l'autre, une vision de l'adaptation en tant qu'outil permettant aux individus de cultiver et d'exercer leur capacité d'autodétermination :

C'est l'idée d'éducation permanente qui doit être à la fois repensée et élargie. Car, au-delà des nécessaires adaptations liées aux mutations de la vie professionnelle, elle doit être une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et l'inviter à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité (UNESCO, 1996, p. 19).

Le discours globalement convergent sur l'ATLV n'a malheureusement retenu qu'une seule de ces dimensions, celle de l'adaptabilité fonctionnelle au marché. Il n'est guère fait mention dans les politiques mondiales de l'éducation du rôle que l'ATLV pourrait jouer en interrogeant sur la nature des changements auxquels les sociétés sont supposées s'adapter, encore moins du rôle qu'il pourrait avoir dans la transformation des structures qui produisent de l'individualisme et de l'inégalité. Comme le constate Nesbit, tel qu'il est actuellement compris, l'apprentissage tout au long de la vie « est axé sur l'individu acontextuel et adopté un peu trop complaisamment par ceux qui pensent que l'éducation implique une adhésion, et non une remise en cause, des orthodoxies sociales » (Nesbit, 2006, cité dans Boshier, 2011, p. 82).

Il n'est guère fait mention dans les politiques mondiales de l'éducation du rôle que l'ATLV pourrait jouer en interrogeant sur la nature des changements auxquels les sociétés sont supposées s'adapter, encore moins du rôle qu'il pourrait avoir dans la transformation des structures qui produisent de l'individualisme et de l'inégalité.

L'ÉCONOMIE DU SAVOIR ET LE RÔLE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Les discours convergents sur l'ATLV s'inscrivent dans une conception sociale étroitement liée à une définition de la société du savoir dans laquelle le rôle de l'éducation est interprété en termes de marchés, partant du principe que l'apprentissage permanent est essentiel pour répondre aux demandes fluctuantes de l'économie mondiale et constitue le capital humain et les connaissances et compétences humaines dont cette dernière a besoin.

Les changements économiques apportés par la mondialisation et par une conception néolibérale du rôle du savoir dans la production et la distribution des richesses ont donné naissance à la notion d'« économie du savoir ». La libéralisation du commerce, les nouveaux modes de production, de consommation et de distribution des produits, la désindustrialisation de l'économie et les évolutions technologiques rapides ont été adoptés comme les principales raisons pour lesquelles les individus ont besoin de continuer à apprendre tout au long de leur vie s'ils veulent rester employables. Ces changements, ainsi que l'essor de l'économie du savoir, ont entraîné de profondes transformations dans la nature du travail (sa précarisation, par exemple) et de l'éducation. De nouvelles compétences sont désormais nécessaires, nous dit-on, pour affronter ces transformations, et c'est pourquoi la mise à niveau et le perfectionnement des compétences, ainsi que l'ATLV, sont considérés comme le moyen non seulement de résorber le chômage et d'éviter les licenciements, mais aussi de promouvoir le bien-être des populations.

Élever les niveaux d'éducation, parvenir à « l'excellence », font partie des nouveaux objectifs qui ont imprégné les politiques éducatives sous l'influence de l'économie du savoir. Convaincus que les compétences cognitives et de plus hauts niveaux d'éducation produiront automatiquement plus d'emplois, de croissance et de bien-être, les systèmes éducatifs ont modifié le contenu et les méthodes de l'éducation et de l'apprentissage pour qu'ils servent les intérêts de l'économie. La notion d'économie du savoir, elle-même dérivée de la théorie du capital humain, repose sur trois grands postulats, qui ne semblent pas clairement confirmés par les tendances actuelles de l'emploi et de la croissance. Le premier est qu'en améliorant les niveaux d'instruction, on fournira nécessairement de meilleures perspectives d'emploi aux apprenants. Le second est qu'un niveau de qualification plus élevé ou des connaissances plus spécialisées procureront de meilleurs revenus à ceux qui ont ce haut niveau de qualification ou qui possèdent ces compétences très spécialisées. Le troisième est que les économies deviennent de plus en plus des économies de services non industrielles, du fait de la vitesse du progrès technologique et de la nature changeante du processus de production – autrement dit, qu'il y a sur le marché une plus forte proportion d'emplois exigeant une main-d'œuvre qualifiée qu'une

Convaincus que les compétences cognitives et de plus hauts niveaux d'éducation produiront automatiquement plus d'emplois, de croissance et de bien-être, les systèmes éducatifs ont modifié le contenu et les méthodes de l'éducation et de l'apprentissage pour qu'ils servent les intérêts de l'économie.

main-d'œuvre non qualifiée. Ces hypothèses sont contestées par les taux de chômage des diplômés ainsi que par la progression de l'emploi faiblement qualifié dans de nombreuses régions du monde.

Malgré cela, le discours sur des économies fondées sur le savoir a contribué à façonner les politiques éducatives et en particulier l'apprentissage tout au long de la vie, le savoir étant perçu comme la principale source de capital et de production ; en conséquence de quoi, l'éducation devient cruciale pour améliorer la productivité et la compétitivité par un renforcement de l'employabilité des individus. Vu sous cet angle, le chômage devient un problème de manque de qualifications et de compétences (au niveau de l'individu), c'est pourquoi différentes formules sont proposées pour remédier au problème de l'inadéquation des qualifications et de l'obsolescence des connaissances, et produire la palette de compétences qui va convenir au travail. Parmi ces formules figurent l'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage en situation de travail et l'enseignement et la formation professionnels, présentés non seulement comme pouvant apporter aux apprenants le « bon cocktail de compétences », mais aussi aider la société à s'adapter à la « société apprenante » ou à l'économie du savoir.

On nous dira que les discours autour de la « société de l'information » n'ont fait qu'atténuer le déterminisme économique des politiques éducatives mondiales, abondamment critiqué ces quinze dernières années. Mais ces discours sont également exprimés en notions d'économie du savoir. Par suite, il n'y a plus de distinction – mais plutôt une certaine part d'ambiguïté – entre information et savoir, entre savoir et apprentissage, entre les différentes formes de savoir et l'usage qui en est fait, et, surtout, entre économie et société. Cet amalgame entre l'idée de société et l'économie a joué un rôle essentiel dans la normalisation du concept d'économie du savoir et dans la mise en place d'un « régime de vérité » (Foucault, 1975) autour de l'idée que l'éducation devrait s'adapter aux besoins du marché et de l'économie, et que ces besoins sont les mêmes dans tous les pays et sur toute la surface du globe.

CONCLUSION : VERS UN CONSTRUIT PLUS SOCIAL DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

On pourrait faire valoir que le caractère mondialement convergent du discours sur l'ATLV se voit clairement dans le fait qu'il sert les intérêts du marché avant ceux des communautés, et qu'il est tout à fait capable de produire des communautés mues par des intérêts particuliers et des inégalités rampantes. Or une autre définition de l'ATLV, fondée sur les valeurs d'égalité et d'inclusion, est non seulement possible, mais aussi souhaitable.

Un des principaux problèmes concernant le discours mondialement convergent sur l'ATLV est qu'il conçoit l'éducation comme une question d'ordre privé au lieu de l'envisager comme un bien public et commun (UNESCO, 2015). Ceci a de implications considérables pour les politiques publiques, dans la mesure où l'éducation est extraite de la sphère publique, et qu'elle cesse donc progressivement d'être perçue comme regardant l'intérêt de tous (et donc de la société dans son ensemble) pour devenir un objet d'intérêt particulier. La conceptualisation de l'éducation comme un bien ou un service sujet à transaction part du principe qu'elle produit des bénéfices individuels et présente l'avantage pour certains de mieux les positionner dans la sphère sociale, contrairement à d'autres qui n'acquiescent pas ce bien, ou n'ont pas les moyens de se le procurer. À partir de cette conception de l'éducation comme bien de positionnement, on en vient à défendre l'idée que les individus qui tirent avantage de l'éducation devraient payer pour ce service. Ceci présuppose l'existence d'un marché capable de fournir aux individus ce qu'ils ont le désir (ou les moyens) d'acheter. Tel est le raisonnement qui sert à justifier la privatisation de l'éducation et à remettre en cause sa gratuité. De même, la promesse d'employabilité augmente l'attractivité de ce bien, d'où l'insistance réitérée dont elle fait l'objet.

Il y a d'autres sources de préoccupation, tout aussi importantes. En concevant l'éducation comme un bien privé, par exemple, les politiques éducatives donnent la priorité à l'efficacité sur l'équité, puisqu'on considère que le progrès social et économique ne peut être atteint que grâce à des systèmes éducatifs qui visent à satisfaire les besoins du marché, notamment ceux d'une économie fondée sur le savoir. Les objectifs éducatifs sont par conséquent définis sur la base de leur utilité, et donc de leur capacité à préparer des travailleurs qui aient de bonnes bases en lecture, écriture et calcul, qui soient flexibles, créatifs et formés aux technologies de l'information et de la communication, et capables de travailler dans des environnements culturellement variés. Considérer au contraire l'ATLV comme un bien public et commun signifie non seulement qu'il s'agit d'une responsabilité publique, mais aussi que l'éducation peut être partagée par tous les membres de la société et qu'elle contribue au bien-être de l'ensemble de la population (Rizvi, 2010). L'ATLV en tant que bien public joue un rôle important dans la réduction de la pauvreté, en préparant les individus à l'exercice de la citoyenneté

et de la démocratie, en protégeant les groupes les plus vulnérables de la société et en favorisant une plus grande égalité d'accès aux possibilités et au bien-être (Vargas, 2014). Vues sous cet angle, les politiques d'ATLV peuvent contribuer à la cohésion et à l'inclusion sociale si elles recherchent l'équité dans l'accès à l'éducation et l'expérience et les résultats éducatifs, et si elles s'efforcent d'éviter de reproduire les inégalités en matière d'emploi et de participation à la vie civique, culturelle et politique. De cette façon, l'éducation peut également contribuer à la croissance économique et à l'emploi, mais sans être nécessairement considérée comme un bien privé, et, surtout, sans l'être au détriment des autres, de leur développement et de leur bien-être.

[...] les politiques d'ATLV peuvent contribuer à la cohésion et à l'inclusion sociale si elles recherchent l'équité dans l'accès à l'éducation et l'expérience et les résultats éducatifs, et si elles s'efforcent d'éviter de reproduire les inégalités en matière d'emploi et de participation à la vie civique, culturelle et politique.

Repenser l'Éducation : Vers un bien commun mondial ? (UNESCO, 2015) souligne aussi la nécessité « de réaffirmer une approche humaniste de l'apprentissage tout au long de la vie en vue du développement social, économique et culturel » (p. 40) et d'intégrer les dimensions sociales, économiques et culturelles de l'ATLV afin de réaffirmer sa pertinence comme principe organisateur de l'éducation. Cette publication poursuit en suggérant qu'il convient de considérer l'éducation non seulement comme un bien public, mais aussi comme un bien commun, afin de dépasser la vision utilitaire pour répondre à la demande croissante des populations d'« avoir voix au chapitre dans les affaires publiques » et de voir « plus de responsabilisation, d'ouverture, d'équité et d'égalité dans la conduite [de ces] affaires » (p. 81).

En développant une autre définition de l'ATLV, différente du « discours de compétition, d'acharnement personnel, de devenir permanent, d'inclusion et d'exclusion, de stratification [...] qui se cache derrière la "vertu intrinsèque" de l'ATLV » (Brine, 2006, p. 663), le concept de justice sociale peut être la valeur clé autour de laquelle on pourra articuler les multiples finalités de l'ATLV.

Nancy Fraser (1995, 1996, 2008) définit la justice comme une « parité de participation » et explique que, « pour en finir avec l'injustice, il faut abattre les obstacles institutionnalisés qui empêchent certains de participer sur un pied d'égalité avec les autres, en tant que partenaires à part entière des interactions sociales » (Fraser, 2008, p. 16, citée dans Tikly et Barrett, 2013, p. 13). Ces obstacles institutionnalisés sont les structures économiques qui leur interdisent l'accès aux ressources, les hiérarchies institutionnalisées entre valeurs culturelles qui leur refusent toute position, et leur exclusion d'une communauté où ils peuvent exprimer leurs justes revendications et contester les injustices. Par suite, Fraser (1996) identifie trois dimensions de la justice sociale – redistribution, reconnaissance et représentation – correspondant à différents axes d'injustice (économique, culturel et politique), et elle suggère ensuite les remèdes correspondants : redistribution, contre l'injustice socioéconomique (par ex., exploitation, marginalisation, privation) ; reconnaissance, contre l'injustice culturelle ou symbolique (par ex., domination, absence de reconnaissance, mépris) ; et représentation ou parité de participation, qui comprend à la fois des éléments de reconnaissance et de redistribution, pour que les individus disposent des ressources matérielles nécessaires pour développer un sentiment d'agentivité, et avoir une « voix », et des « modèles culturels institutionnalisés d'interprétation et d'évaluation », qui garantissent que les individus bénéficient du respect social de leur différence et obtiennent une estime sociale (Fraser, 1995).

Appliquée aux politiques d'ATLV, la redistribution équivaldrait à donner accès à tous aux possibilités éducatives tout au long de leur vie, à permettre aux apprenants non seulement d'accéder à ces possibilités, mais de s'y maintenir et d'en tirer avantage, et à faire en sorte que les résultats de l'éducation soient atteints et utilisés avec une relative égalité. La reconnaissance peut être comprise comme le fait d'identifier et de reconnaître les revendications, besoins, désirs et aspirations de ceux qui sont restés dans les marges de l'éducation et d'y répondre, et la participation supposerait « le droit des individus et des groupes à faire entendre leur voix dans les débats sur la justice et l'injustice sociales, et à participer activement à la prise de décision » (Tikly et Barrett, 2013, p. 13). S'agissant d'éducation, cela signifie qu'ils aient leur mot à dire sur le quand, le quoi, le comment et surtout le pourquoi de l'apprentissage, autrement dit, sur la question du contenu, de la pédagogie, des programmes et des objectifs.

Dans la mesure où le but exprimé dans l'initiative mondiale intitulée *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* (Nations Unies, 2015) est de « ne laisser personne de côté », et où l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », en donnant la priorité à ceux qui sont moins qualifiés, ceux qui risquent l'exclusion sociale et ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 2016). Un autre ensemble de valeurs centré sur la justice sociale serait non seulement bienvenu, mais nécessaire. Une telle approche permettrait

de promouvoir l'égalité des chances, d'accroître la participation et de reconnaître les raisons structurelles de l'exclusion et de la marginalisation de ces groupes, et, d'admettre que leurs demandes et leurs besoins ne peuvent être satisfaits uniquement en soutenant l'ATLV comme instrument d'intégration au monde du travail ou d'employabilité.

Inspiré par une vision humaniste et fondée sur les droits de l'éducation et du développement obéissant aux principes de dignité et de justice sociale, le Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'ODD 4 d'Éducation 2030 (UNESCO, 2016) appelle aussi à adopter une lecture holistique de l'éducation et à ne pas « se concentrer uniquement sur les compétences propres à un emploi » (p. 43).

De fait, les promesses du travail et le rôle qui lui est imparti par la société comme facteur d'intégration sociale, moyen de donner du sens à la vie personnelle, espace de participation civique et moteur de progrès matériel sont extrêmement problématiques dans la société d'aujourd'hui. La description du travail comme une « activité noble et anoblissante » (Bauman, 2005, p. 8), si courante aux époques prémodernes et modernes, s'accorde mal avec la réintroduction, et l'appel en faveur, d'un *ethos* du travail au XXI^e siècle. Outre le fossé existant entre les besoins de consommation et de production et l'aliénation et l'exploitation des travailleurs, le travail ne peut plus apporter la zone de sécurité dans laquelle le moi peut se définir et se développer, et les identités et projets de vie se construire (Bauman, 2007). Ceci n'est pas dû seulement aux mutations de l'économie et des formes de production, mais aussi à ce que ces mutations ont été accompagnées – pour ne pas dire alimentées – par l'augmentation du chômage, la polarisation des revenus, l'écart grandissant entre riches et pauvres et la précarisation du travail et des conditions de travail. Dans ces conditions, l'importance attachée au travail et à l'employabilité en tant que moteurs d'épanouissement personnel et de cohésion sociale devient extrêmement contestable, surtout dans un contexte où davantage d'éducation ne garantit pas l'accès à de meilleurs emplois, voire même dans certains cas au marché du travail lui-même.

[...] les promesses du travail et le rôle qui lui est imparti par la société comme facteur d'intégration sociale, moyen de donner du sens à la vie personnelle, espace de participation civique et moteur de progrès matériel sont extrêmement problématiques dans la société d'aujourd'hui.

Éduquer pour l'emploi semble contradictoire à un moment où il y a plus d'éducation mais moins de travail, plus de désir d'autonomie mais moins de possibilités d'y parvenir, plus d'accès à l'information mais moins d'accès aux lieux où les décisions sont prises, et une plus large diffusion des droits civils et politiques (en particulier des libertés individuelles) et de la démocratie comme moyen de gouverner, et en même temps moins de respect des droits économiques, sociaux et culturels (CEPAL, 2007). Bien que ces asymétries soient présentes d'un bout à l'autre du spectre social, elles frappent de manière disproportionnée ceux qui sont les moins privilégiés sur le plan socioéconomique et culturel. Si l'on veut que ces groupes soient priorisés et deviennent la population cible de l'ATLV et des politiques d'éducation, des mesures doivent être prises, par-delà l'employabilité, pour leur garantir un développement personnel et une inclusion sociale véritables.

Une définition alternative de l'ATLV désireuse de promouvoir la justice sociale doit par conséquent s'attaquer simultanément aux dimensions interdépendantes de la redistribution, de la reconnaissance et de la participation des groupes marginalisés. Ce faisant, elle doit dépasser le stade de l'emploi, ou examiner comment il pourrait favoriser d'autres capacités qui répondent mieux à leurs besoins de reconnaissance et de participation.

Analysé sous l'angle de la justice sociale, l'accent mis sur l'ATLV pour l'emploi pourrait répondre à l'objectif de redistribution du point de vue correcteur³, si l'on pense que l'injustice économique puisse être réparée par le travail, ou, du moins, que les individus puissent améliorer leur situation en entrant sur le marché de l'emploi. Mais l'emploi seul, comme stratégie, ne répond certainement pas au besoin de reconnaissance des groupes les plus vulnérables et de leurs pratiques et conceptions culturelles, ni à la nécessité de renforcer leur participation à la prise de décision. Une définition alternative de l'ATLV désireuse de promouvoir la justice sociale doit par conséquent s'attaquer simultanément aux dimensions interdépendantes de la redistribution, de la reconnaissance et de la participation des groupes marginalisés. Ce faisant, elle doit dépasser le stade de l'emploi, ou examiner comment il pourrait favoriser d'autres capacités qui répondent mieux à leurs besoins de reconnaissance et de participation.

3 Nancy Fraser propose deux types de remèdes pour surmonter les injustices socioéconomiques et culturelles : des remèdes correcteurs qui, selon elle, visent « à compenser les résultats inéquitables de l'organisation sociale sans toucher à leur cause sous-jacente », et des remèdes transformateurs qui, de leur côté, peuvent « compenser les effets inéquitables précisément en déconstruisant les mécanismes qui les produisent » (1995, p. 82).

Déployer les dimensions sociales et culturelles de l'ATLV permettrait d'élargir les horizons et d'offrir des possibilités éducatives d'un nouveau genre, appelées à soutenir des politiques de reconnaissance qui, à leur tour, ouvriraient la voie à des politiques de redistribution adéquates. Du point de vue de la justice sociale, cela exigerait des changements culturels et symboliques dans la manière dont certains groupes sociaux sont construits. Selon Fraser, cela passerait par « une revalorisation des identités méprisées et des produits culturels des groupes calomniés [...] et une valorisation positive de la diversité culturelle » (1996, p. 73). Plus concrètement, cela signifie de reconnaître ce que les individus souhaitent au-delà des mandats sociaux, des concepts globaux et des discours dominants – autrement dit, la mise en place d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie capable de fournir différents éléments de bien-être, par-delà la redistribution. Il faut pour cela élaborer des outils d'identification, d'analyse et de « problématisation » des structures sociales, politiques et culturelles qui favorisent la pauvreté et la marginalisation, et empêchent les individus d'atteindre les situations souhaitées.

S'agissant de représentation et de participation, les processus d'ATLV peuvent aussi aider à exercer une capacité à espérer en cultivant la voix des pauvres et des marginalisés (Appadurai, 2004). Même si « les opprimés, quand on leur en donne la possibilité, sont capables de s'exprimer et de prendre conscience de leur situation » (Spivak, 1995), leurs occasions de « s'exprimer » sont généralement négligées par manque de reconnaissance et de représentation. Les effets du manque de reconnaissance dans l'éducation peuvent aller de l'absence d'accès à certaines formes d'éducation (ou l'avantage donné à certains par rapport à d'autres) aux « façons diverses et subtiles qu'a le contenu de l'éducation de refléter les valeurs et les silences dominants ou de mal interpréter les valeurs des groupes culturellement marginalisés » (Power et Taylor, 2013, p. 468).

Conradie et Robeyns (2013) ont récemment examiné le rôle potentiel de la formulation et de l'examen des aspirations sur la possibilité de les réaliser et d'échapper aux préférences adaptatives. Ils se sont aperçus que le processus d'expression réflexive des aspirations au sein d'un groupe marginalisé aboutissait à la naissance de nouvelles aspirations ou à la découverte d'« aspirations latentes », c'est-à-dire d'aspirations qui semblent hors de portée alors qu'elles sont en réalité accessibles. Les auteurs pensent aussi que les aspirations peuvent jouer deux rôles dans le développement humain : un « rôle de sélection des capacités », grâce auquel les capacités qu'il convient de développer – par une intervention minimale en développement humain – peuvent être sélectionnées par le groupe cible, et un « rôle de déverrouillage de l'agentivité », qui consiste à déclencher l'action qui conduira à la matérialisation des aspirations, grâce à une prise de conscience et à la réflexivité.

Fondées sur la pédagogie critique et fréquemment utilisées en éducation populaire, de telles pratiques illustrent le rôle important que peut jouer l'ATLV pour affronter et surmonter une situation sociale défavorisée en encourageant non seulement la capacité des individus à espérer, mais aussi et surtout, leurs chances d'échapper à la marginalisation. Pour que l'ATLV fasse réellement œuvre de promotion de la justice sociale à travers des politiques de redistribution, de reconnaissance et de représentation, il faut déplacer l'objectif ultime de l'ATLV de l'adaptation des individus, des politiques et des systèmes aux mandats économiques vers la transformation des conditions que ces mandats nous imposent à tous, mais plus massivement aux plus pauvres et marginalisés d'entre nous. Dans cette conceptualisation alternative de l'ATLV, c'est la capacité d'influencer, de modifier et de transformer la réalité et le moi qui serait au cœur des programmes éducatifs et des approches pédagogiques.

Pour que l'ATLV fasse réellement œuvre de promotion de la justice sociale à travers des politiques de redistribution, de reconnaissance et de représentation, il faut déplacer l'objectif ultime de l'ATLV de l'adaptation des individus, des politiques et des systèmes aux mandats économiques vers la transformation des conditions que ces mandats nous imposent à tous, mais plus massivement aux plus pauvres et marginalisés d'entre nous.

Envisager l'ATLV du point de vue de la justice sociale aurait aussi pour effet de réconcilier la croissance économique et la cohésion sociale, et défendrait cette dernière non comme une fonction de l'économie ou une de ses conditions préalables, mais plutôt comme l'amplification de ce qui est collectif, commun et social, y compris un sentiment d'appartenance communautaire. Pour l'État, cela signifierait que les politiques ont pour vocation essentielle de combattre les inégalités au sein de l'éducation et grâce à elle, et d'ouvrir l'accès à des possibilités d'apprentissage qui, simultanément, promeuvent le développement des aptitudes et des compétences nécessaires au travail décent, la participation sociale et politique, le développement culturel et l'épanouissement personnel. De telles possibilités d'apprentissage, fondées sur les besoins, les intérêts et les caractéristiques des communautés locales, pourraient promouvoir une prise de conscience

critique des causes et des conséquences des inégalités, ainsi qu'une réalisation que la réalité n'est pas un fait établi, mais un construit social, qui peut par conséquent être remis en question et transformé en un processus de découverte, de questionnement et de jugement se poursuivant la vie durant : autrement dit, en un processus d'apprentissage tout au long de la vie.

RÉFÉRENCES

- Appadurai, A. 2004. The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. V. Rao et M. Walton (éd), *Culture and public action*. Stanford, Stanford University Press, p. 59-84.
- Banque mondiale. 2003. *L'apprentissage à tout âge dans l'économie mondiale du savoir : des défis pour les pays en développement*. Washington D.C., Banque mondiale.
- Barros, R. 2012. From lifelong education to Lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 3, n° 2, p. 119-134.
- Bauman, Z. 2005. *Work, consumerism, and the new poor*. Berkshire, Open University Press.
- Bauman, Z. 2007. *Le présent liquide. Peurs sociales et obsessions sécuritaires*. Paris, Seuil.
- Becker, G. 1962. Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, vol. 70, n° 5, p. 9-49.
- Bell, D. 1973. *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Paradigm.
- Biesta, G. J. J. 2012. Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the education of adults*, vol. 44, n° 1, p. 5-20.
- Biesta, G. J. J. 2015. What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, vol. 50, n° 1, p. 75-87.
- Boshier, R. 2011. Better city better life! Lifelong learning with Canadian characteristics. J. Yang et R. Valdés-Cotera (éd) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Brine, J. 2006. Lifelong learning and the knowledge economy. Those that know and those that do not: The discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 5, p. 649-665.
- Castells, M. 1998. L'Ère de l'information. *La société en réseaux*, vol. 1. Paris, Fayard.
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2007. *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago du Chili, Nations Unies.
- Conradie, I. et Robeyns, I. 2013. Aspirations and human development interventions. *Journal of human development and capabilities: A multidisciplinary journal for people-centered development*, vol. 14, n° 4, p. 559-580.
- Desjardins, R. 2009. The rise of education as an economic policy tool: Some implications for education policy research. R. Desjardins et K. Rubenson (éd), *Research of vs research for education policy in an era of transnational education policy making*. Sarrebruck, VDM Verlag, p. 18-40.
- Dewey, J. 2011. *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin.
- Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, vol. 50, n° 1, p. 88-100.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review*, vol. 6-7, n° 212, p. 68-93.

- Fraser, N. 1996. Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. *The Tanner lectures on human values*. Conférence donnée à Stanford University. <http://www.intelligenceispower.com/Important%20E-mails%20Sent%20attachments/Social%20Justice%20in%20the%20Age%20of%20Identity%20Politics.pdf> (Consulté le 10 août 2016.)
- Fraser, N. 2008. *Adding insult to injury. Nancy Fraser debates her critics*. K. Olson (éd). Londres, New York, Verso.
- Green, A. 1990. *Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. Londres, Palgrave.
- Griffin, C. M. 1999. Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n° 5, p. 329-342.
- Griffin, C. M. 2000. Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n° 6, p. 431-452.
- Jakobi, A. 2009. International organizations and world society: Studying global policy development in public policy. *TranState Working Papers*, n° 81. Brême, Universität Bremen.
- Lima, L. 2014. Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida". *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, n° 39, p. 34-38.
- Milana, M. 2012. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 3, n° 2, p. 103-117.
- Nations Unies. 2015. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. A/RES/70/1. New York, Nations Unies.
- Power, S. et Taylor, C. 2013. Social justice and education in the public and private spheres. *Oxford Review of Education*, vol. 39, n° 4, p. 464-479.
- Rizvi, F. 2010. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 16, p. 185-210.
- Rizvi, F. 2017. La mondialisation et l'imaginaire néolibéral de la réforme de l'éducation. *Série de Réflexions Thématiques sur la Recherche et Prospective en Éducation*, n° 20. Paris, UNESCO.
- Rizvi, F. et Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. Oxon, Routledge.
- Schultz, T. W. 1961. Investment in human capital. *The American Economic Review*, vol. 51, n° 1, p. 1-17.
- Spivak, G. 1995. Can the Subaltern Speak? B. Aschcroft, G. Griffiths et H. Tiffin (éd), *The postcolonial studies reader*. Londres, Routledge.
- Tawil, S. et Cougoureux, M. 2013. L'éducation : un trésor est caché dedans. Quelle a été l'influence du rapport Delors de 1996 ? *Série de Réflexions Thématiques sur la Recherche et Prospective en Éducation*, n° 4. Paris, UNESCO.
- Tikly, L. et Barrett, A. M. 2013. Education quality and social justice in the global South. Towards a conceptual Framework. L. Tikly et A. M. Barrett (éd), *Education quality and social justice in the global South. Challenges for policy, practice and research*. Oxon, Routledge.
- UNESCO. 1945. *Acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. Assemblée générale des Nations Unies. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consulté le 11 août 2016.)
- UNESCO. 1972. *Apprendre à être*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Repenser l'Éducation : Vers un bien commun mondial ?* Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2016. *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris, UNESCO.
- UNESCO-Bureau international de l'éducation. 2013. *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. Genève, UNESCO-BIE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf (Consulté le 9 août 2016.)

- Vargas, C. 2013. Discursos e influencias internacionales en las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida: el caso de la nueva propuesta legislativa para el País Vasco. *INGURUAK Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, vol. 56, p. 1961-1974.
- Vargas, C. 2014. Lifelong learning principles and higher education policies. *Tuning Journal of Higher Education*, vol. 2, n° 1, p. 91-105.
- Yeaxlee, B. 1929. *Lifelong education. A sketch of the range and significance of the adult education movement*. Londres, Cassel and Company LTD.

La Série de Réflexions Thématiques sur la Recherche et Prospective en Éducation produit et diffuse des aperçus de travaux en cours ou récemment achevés pour encourager les échanges d'idées sur l'éducation et le développement dans un monde d'incertitudes, de complexité et de contradictions. L'objectif de cette série est de rassembler des contributions à même d'éclairer les débats actuels sur les politiques et défis éducatifs, et de les présenter afin de contribuer à la poursuite ou à l'approfondissement du débat. La série entend également informer un large public, notamment les décideurs et responsables politiques, les universitaires, les militants et les praticiens, sur les concepts et les principes qui régissent les politiques de l'éducation dans le monde, ainsi que sur les principaux domaines prioritaires de l'agenda Éducation 2030. Les noms des auteurs des articles doivent être mentionnés dans toute citation. Les opinions exprimées dans ces articles sont celles de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position de l'UNESCO et de ses organisations affiliées, ni celle des gouvernements qu'elle représente.

Pour citer l'article :

Vargas, C. 2017. Envisager l'apprentissage tout au long de la vie du point de vue de la justice sociale. *Série de Réflexions Thématiques sur la Recherche et Prospective en Éducation*, n° 21. Paris, UNESCO. <https://fr.unesco.org/node/265310>