

« Beaucoup en peu ? » Revisiter « l'éducation permanente », « l'éducation récurrente », et la « déscolarisation » à l'ère de « l'apprentissage tout au long de la vie »

Barry J. Hake

Narbonne, France

Traduction du texte anglais par Fauzia Bashir

Résumé

Les récentes contributions à la littérature ont postulé des définitions très différentes des récits de politique publique sur « l'éducation permanente tout au long de la vie » dans le rapport Faure pour l'UNESCO en 1972 et le rapport sur « l'éducation récurrente » de l'ODCE en 1973. Il a également été avancé que le rapport Faure contenait des politiques de développement concernant la « déscolarisation » de la société. Par ailleurs, on entend parfois affirmer que « l'éducation récurrente » dans les années 1970 a posé les éléments de base de « l'apprentissage tout au long de la vie » introduit à la mi-1990 à travers le monde. L'auteur examine de manière critique les fondements empiriques de ces arguments. Après relecture des textes primaires et des sources d'information secondaires, l'analyse démontre que ces arguments qui sont largement acceptés constituent un problème d'interprétation des liens historiques entre les principaux récits de politique publique dans les années 1970. Les conclusions recensent un certain nombre de domaines importants pour des recherches empiriques plus poussées sur les liens entre les politiques de développement de première génération.

Réviser les politiques publiques de première et deuxième génération

Revisiter le monde de « l'éducation permanente » au début des années 1970 est l'habitus bien établi entre les personnes qui s'intéressent aux processus d'élaboration des politiques à partir des années 1970 jusqu'à l'ère actuelle de « l'apprentissage tout au long de la vie ». (voir par exemple Pineau 1977 ; Rozychi 1987 ; Wain 1989 ; Guigou 1979, 1992 ; Field 2001 ; Medel-Anonuevo et al 2001 ; Medel-Anonuevo et al 2001 ; Tuijnman and Boström 2002 ; Forquin 2004 ; Schütze 2006 ; Billet 2010 ; Moosung et Friedrich 2011 ; Field 2012 ; Haddat et Aubin 2013 ; Jarvis 2014 ; Elfert, 2015). Lors du remaniement du paysage politique des années 1970 la politique de développement sur « l'éducation permanente tout au long de la vie » a été comparée avec d'autres politiques de développement tel que « l'éducation récurrente », « l'éducation permanente », « la formation permanente » et « les congés-éducation payés » et moins fréquemment aux politiques de « déscolarisation » (Voir par exemple : Alenen 1982 ; Duke 1982 ; Gelpi 1984, 199 ; Giere 1994 ; Boshier 1998 ; Istance et al 2001 ; Hager 2011 ; Laot 2009 ; Molyneux et al [1988] 2012 ; Zaldivar 2011).

Plus récemment, le récit de politique publique sur « l'éducation permanente tout au long de la vie » a été comparé à l'émergence de celui sur « l'apprentissage tout au long de la vie » depuis le milieu des années 1990. Une particularité de cette discussion est l'identification d'un changement de paradigme majeur de « l'éducation » permanente tout au long de la vie vers « l'apprentissage » tout au long de la vie (Barros 2012; Biesta 2011; Boshier 2014; Milana 2012; Elfert 2015).

Le concept de « récit de politique publique » qui est employé ici, repose sur la perspective théorique de « l'analyse de la politiques publique ». Cette perspective est centrée sur les processus de formation en termes de « récits de politique publique » qui s'articule autour de différentes interprétations de la réalité sociale dans des discussions relatives aux politiques spécifiques (Hake 2011). L'analyse de la politique publique étudie les récits de politique publique en termes d'articulation de stratégie politique, de mesures politiques, et d'instruments de politique spécifique. (Hake et van der Kamp 2002). Ces récits de politique publique sont construits par divers acteurs concernés par ces politiques, engagés dans des débats politiques de la sphère publique. La recherche empirique s'articule autour de l'examen des conditions historiques et sociales des « pratiques politiques » des différents acteurs de la politique qui génèrent et diffusent les récits de politique publique (McBeth et al 2007). Les récits de politique publique sont considérés comme des phénomènes sociaux et historiques enchâssés dans les pratiques des acteurs de la politique y compris les organisations internationales, transnationales, les régimes politiques transnationaux, les gouvernements, les ministères, les parlements, les partis politiques, les partenaires sociaux, et les organismes éducatifs en coopération avec des acteurs de politique diffuse incluant les mouvements sociaux, les intellectuels publics et les militants de base. Les recherches ne sont pas limitées aux documents d'orientation officiels ou les rapports des comités consultatifs. Dans l'articulation de leurs politiques publiques, les comités consultatifs ont une manière de travailler qui diffère de celle des intellectuels publics et des acteurs sociaux (Jones et McBeth 2010). Les recherches sur l'articulation des récits de politique publique impliquent ensuite l'étude des propositions de politiques contenues dans les rapports, de documents, des éléments de preuve, des livres, brochures, affiches, messageries sur les réseaux sociaux, protestations, manifestations et en effet l'occupation des espaces publics. Ce type d'analyse permet d'identifier les récits de politique publique « officiels » et « d'opposition » (Hampton 2009) dans les luttes socio-politiques qui produisent des « métarécits » prédominants dans les débats de politique.

Ce document est spécifiquement axé sur des études récentes qui émettent des interprétations particulières des relations entre les récits de la politique de « l'éducation permanente », de « l'éducation récurrente » et de « la déscolarisation » dans les années 1970. Ces études prennent le rapport Faure de 1972 *Apprendre à être : le monde de l'éducation aujourd'hui et demain* (Faure et al 1972a) comme point de référence commun pour l'interprétation de ces récits. Ils formulent quatre arguments connexes : a) il y a eu un changement fondamental

dans le vocabulaire de la politique de « l'éducation » permanente tout au long de la vie à « l'apprentissage » tout au long de la vie ; b) « l'éducation permanente » et « l'éducation récurrente » constituaient deux récits bien distincts et même mutuellement exclusifs ; c) « l'éducation permanente tout au long de la vie » à *la Faure* incorpore le récit critique de la « déscolarisation » ; et d) « l'éducation récurrente » dans les années 1970 a constitué les éléments de base du récit de « l'apprentissage à vie » qui a émergé depuis le milieu des années 1990. Ce document examine de façon critique ces représentations de « l'émblématique » rapport Faure avec une référence particulière aux relations entre la politique de l'éducation permanente, l'éducation récurrente et la déscolarisation.

Ce document ne cherche pas à offrir une reconstruction en profondeur des origines socio-historiques, de la réception et de la mise en œuvre des récits politiques associés à « l'éducation permanente tout au long de la vie », « l'éducation récurrente », « la déscolarisation » et « l'apprentissage tout au long de la vie ». Il a une finalité beaucoup plus limitée et spécifique. Il étudie les bases empiriques des contributions récentes de la littérature avec référence au rapport Faure. Après cette introduction, la deuxième section comprend un examen des études récentes avec référence à deux générations de politique de formation dans les années 1970 et depuis le milieu des années 1990. Dans la troisième partie, le rapport Faure fait l'objet d'un examen critique sur les soi-disant différentes significations de la politique de l'éducation permanente tout au long de la vie et de l'éducation récurrente. La section quatre propose une relecture critique du rapport Faure à l'égard des arguments qu'il a incorporé de critique de l'éducation institutionnelle articulé sur le récit de la déscolarisation. Dans la section cinq, l'auteur discute des lacunes historiques dans la littérature récente et recommande un retour aux sources primaires et d'autres recherches empiriques dans un certain nombre de domaines importants.

Interpréter les relations entre deux générations de récit de la politique publique

Des études récentes suivent Rubenson (2006, 2009) en postulant que les années 1970 ont constitué la première des deux « générations » de récits politiques. Dans la même façon, Hager (2011) se réfère à des première et seconde « vagues » de récits politiques. Ces études ont porté sur les généalogies des différents récits politiques et leurs significations politiques spécifiques (Boshier 1998, 2012; Biesta 2006; Barros 2012; Milana 2012; Fejes 2013). Un point focal particulier est la politique transversale de « politique d'emprunt », de « politique d'attraction » et de « prêts de politique » des récits politiques (Steiner-Khamsi 2004 ; Steiner-Khamsi et Waldow 2012). Dans le contexte de la mondialisation, le rôle des organisations internationales - telles que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), le Conseil de l'Europe, l'Organisation internationale du Travail (OIT), et l'Union européenne (UE) - sont

interprétés comme des acteurs politiques importants, voire comme (Corbett, 2003) des « entrepreneurs politiques », dans la propagation de récits politiques (Hake 2003; Schütze 2006; Moutsios 2010; Holford et Milana 2014). De nombreuses études analysent les documents politiques émanant de ces organisations qui jouent un rôle important dans l'établissement des programmes de politiques mondiales néolibérales et dans l'adoption de politiques d'apprentissage tout au long de la vie par les gouvernements nationaux à travers le monde (Hake 2003; Biesta 2006; Jakobi 2009, 2012; Barros 2012; Milana 2012).

Des études récentes postulent un changement dans le vocabulaire politique entre les deux générations de « l'éducation permanente tout au long de la vie » dans les années 1970 et « l'apprentissage tout au long de la vie » depuis le milieu des années 1990 (Biesta 2005; Barros 2012; Milana 2012). Biesta (2005, 55) affirme que, « *Un des changements les plus remarquables qui a eu lieu au cours des deux dernières décennies est dans la façon dont nous parlons de... l'éducation, c'est la montée de la notion « d'apprentissage » et le déclin ultérieur de la notion « d'éducation ».* En référence à la thèse de deux générations, Barros (2012, 120) observe que, « *Il y a eu un changement de paradigme de l'éducation permanente tout au long de la vie, où le concept d'éducation est considéré comme une entité collective et une obligation de l'État, à l'apprentissage tout au long de la vie, où le concept de l'apprentissage est considéré comme une entité individuelle et un devoir personnel* ». De même, Fejes (2013, 99) affirme que « *Durant les années 1990, nous pouvons voir comment le concept de l'éducation permanente tout au long de la vie a été remplacé par l'apprentissage tout au long de la vie dans les textes politiques* ». Ce changement de paradigme de « l'éducation » à « l'apprentissage » est expliqué en termes du « *mantra de l'apprentissage tout au long de la vie...* » néolibéral, (Milana 2012, 105) impliquant « *... apprendre à gagner...* » (Medel-Añonuevo et al 2001, 1), « *... adaptabilité et employabilité...* » (Fejes 2013, 104), et les politiques d'apprentissage tout au long de la vie « *... des pavillons de complaisance...* » (Boshier 2012, 701). Nicholl and Olesen (2013, 104) ont postulé que « *l'apprentissage tout au long de la vie a été introduit dans le débat public en partie par la jet set internationale politique et économique, il s'agit de ces hommes d'affaires, politiciens et experts qui participent aux réunions annuelles du sommet du "Forum économique mondial" à Davos* ». En référence à la politique de changement de paradigme, Boshier observe que la tendance néolibérale à « *... battre un pavillon de complaisance signifie que la planification de l'éducation s'est fortement éloignée des aspirations utopiques des années 1970... Depuis les années 1990, les systèmes d'éducation permanente tout au long de la vie se sont effondrés et pour la majorité remplacés par des manifestations ad hoc et déconnectées d'apprentissage tout au long de la vie* » (Boshier 2012, 701). Cette tendance historique est identifiée par Barros (2012, 131), citant Boshier, « *... si l'éducation permanente tout au long de la vie est un instrument pour la démocratie, l'apprentissage tout au long de la vie est presque entièrement préoccupé par la caisse enregistreuse* » (Boshier 1998, 5). Plus récemment, Boshier (2012 : 711) soutient que « *Dans les années 1990, les notions utopiques, festives et démocratiques de l'éducation permanente tout au long de la vie ont été*

remplacées par des notions d'individualisation et de technologies pour l'apprentissage ». Lopez (2014 ; 44) suggère que « ... Faure a cherché à défendre une éducation visant à l'émancipation de l'individu et son épanouissement en tant qu'être humain, et pourtant, dans les décennies qui ont suivi, cette vision a succombé aux diktats de l'État néolibéral ». Le rapport Faure *Apprendre à être* de 1972 est évidemment tenu en haute estime par les critiques de l'apprentissage tout au long de la vie inspirée par le néolibéralisme maintenant propagé par la Banque mondiale, le Fonds monétaire international (FMI) et l'Union européenne depuis le milieu des années 1990. Cela a conduit Biesta (2006, 172) à la conclusion « qu'après environ trente ans, le discours de l'apprentissage tout au long de la vie semble être passé de « apprendre à être » à « apprendre à être productif et employable ».

Les études citées soutiennent, en outre, le cas qu'il existe des différences fondamentales entre les significations de la politique de « l'éducation permanente tout au long de la vie » et « l'éducation récurrente » comme principaux récits de politique de première génération. Milana (2012, 110-111) affirme que « *La première de ces [générations], à partir des années 1960 aux années 1980, a été fortement liée à la notion émergente « d'éducation permanente tout au long de la vie », comme développée par l'UNESCO, ainsi que la conception « d'éducation récurrente » lancée par la Conférence des ministres européens de l'Éducation de 1969 et bientôt adoptée par l'OCDE* ». Fejes (2013, 99) remarque que « ... à la fin des années 1960 et au début des années 1970, le concept d'éducation permanente tout au long de la vie a atteint une position centrale dans le discours politique ». La reconnaissance du rapport Faure de 1972 est ici très importante « ... le texte canonique du mouvement de l'éducation permanente tout au long de la vie » (Wain 2001, 184) parce qu'il « ... représente non seulement un principe universel, mais un pas concret vers un processus de démocratisation dans le domaine de l'éducation qui devrait conduire à l'amélioration de la qualité de vie pour tous » (Milana 2012, 109). Biesta (2006, 171) remarque que le rapport Faure a formulé « ... l'éducation permanente tout au long de la vie en termes de solidarité, de démocratie et « d'épanouissement complet pour l'homme »... ». Pour certains, le rapport Faure constituait l'expression de l'éducation permanente tout au long de la vie comme un « projet humaniste » qui « ... intègre des idées sociales-démocrates et libérales fortes... » (Milana 2012 : 108) et qui a adopté « ... une vision de l'éducation dans sa globalité comme une utopie socio-politique et culturelle pour une société plus humaine » (Wain 2001, 184). Comme Fejes (2013, 99) l'observe : « Dans le rapport, nous pouvons voir comment l'éducation permanente tout au long de la vie est liée à une notion humaniste positive de progrès et de développement personnel ». En accord avec ces interprétations, Biesta (2011, 60) conclut que *Apprendre à être* était un document historique remarquable parce que les points de vue exprimés « ... se tiennent tout à fait à l'opposé des politiques et des pratiques qui constituent le monde de l'apprentissage tout au long de la vie aujourd'hui ».

Le rapport Faure est souvent vu comme constituant un contraste avec le récit de la politique de l'éducation récurrente propagée par l'OCDE au début des années 1970. L'argument de base est que les récits de la politique de l'éducation permanente tout au long de la vie et l'éducation récurrente ont été « ... *intégrés dans des significations très différentes* » (Milana 2012, 111). Bien que le rapport Faure ait été publié en 1972, « ... *l'OCDE adoptait « l'éducation récurrente... comme indiqué pour la première fois dans le rapport L'éducation récurrente : une stratégie pour l'apprentissage permanent... en 1973* » (Milana 2012, 110-111). Boshier (1998) postule que l'OCDE a passé une décennie à l'élaboration de l'éducation récurrente en concurrence avec la notion d'éducation permanente tout au long de la vie de l'UNESCO. Selon Milana (2012, 111) « ... *l'analyse critique suggère que « l'éducation récurrente » était une réponse pragmatique de l'OCDE, visant à assurer un « bon ajustement » entre profils éducatifs et les aptitudes et compétences requises sur le marché du travail...* ». En outre, cette argumentation suggère que, « *Bien que « l'éducation récurrente » restreint l'éducation aux activités officielles menées délibérément dans une sphère institutionnelle distincte, « l'éducation permanente » tout au long de la vie identifie l'éducation à la vie* » (Milana 2012, 111). La conclusion est que « ... *l'OCDE et l'UNESCO différaient nettement... en termes de cadre de référence à des fins politiques* » (Milana 2012 : 112).

Ces études font valoir, en troisième lieu, que le rapport Faure incorpore la critique de l'éducation institutionnalisée articulée en 1968 par les militants anarchistes-utopistes, déscolarisateurs comme Illich (1971) et Reimer (1971), et les néo-marxistes. En référence aux événements révolutionnaires dans les rues, dans les usines et les établissements d'enseignement en 1968, Lopez (2014, 44), postule que « *Le rapport Faure de 1972... semble finalement incarner beaucoup des préoccupations et des idéaux qui ont défilé dans les rues de Paris en 1968* ». En termes plus généraux, Moosung et Friedrich (2011, 157) soutiennent que, « *Inspiré par les sociaux-démocrates radicaux comme Freire et Illich, le rapport Faure mentionne les significations pédagogiques de la déscolarisation et de la désinstitutionnalisation dans sa critique du système éducatif classique* ». Boshier (1998, 2004, 2012) fait valoir avec persistance que Faure a été influencé par les critiques de scolarité institutionnelle y compris Freire, Goodman, Holt, Illich, Ohliger, Reimer et Tough. Même Faure lui-même est identifié comme un représentant de la première génération des « ... *perspectives néo-marxistes et utopie anarchiste* » (Boshier 1998, 9). Dans le même sens, Moosung et Friedrich (2011, 157) insistent sur le fait que « *Sans doute, cette acceptation des voix radicales est la caractéristique la plus distinctive du rapport Faure* ». Milana (2012, 109) rappelle que le rapport Faure était remarquable de par le fait qu'il a « ... *incorporé des positions radicales (déscolarisation, désinstitutionnalisation)* ». L'agenda principal du programme néolibéral de l'éducation permanente tout au long de la vie au 21^e siècle est considéré comme une indication du fait qu'« *Il y a eu un changement de modèle néo-marxiste ou modèle anarchiste utopique...* » Boshier (1998, 29) intégré dans le rapport Faure.

Quatrièmement, le récit de l'éducation récurrente des années 1970 est considéré comme encore vivant et se porte bien dans les mains de l'OCDE comme étant à présent l'ancêtre de l'apprentissage tout au long de la vie. Le rapport de 1973 de l'OCDE sur l'éducation récurrente est identifié comme la source du mantra néolibéral de l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage tout au long de la vie constitue « ... un déguisement pour l'éducation récurrente... l'éducation récurrente qui s'éternise » Boshier (1998, 4). De même, Barros (2012, 125) affirme que « *La promotion du paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie est particulièrement liée... au rapport de l'OCDE publié en 1973, L'éducation récurrente - une stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie* ». Pour reprendre les propos de Medel-Añonuevo et al (2001, 1), « ... cette situation présente est une continuation du discours de l'OCDE sur l'apprentissage tout au long de la vie rendu public dans son rapport, *L'éducation récurrente : une stratégie pour l'éducation permanente tout au long de la vie (1973)*, qui a recadré la discussion de l'éducation permanente en grande partie en termes économiques et d'employabilité ». Selon Milana (2012, 107) « le rapport de l'OCDE de 1989 *L'éducation et l'économie dans une société en mutation a conduit à l'établissement de liens plus étroits entre l'économie et l'éducation, et a vu une réinterprétation du concept « d'éducation récurrente »*. Dans le même sens, Biesta (2006, 172) observe que « *L'idée selon laquelle l'apprentissage tout au long de la vie est d'abord et avant tout centré sur le développement du capital humain – un « investissement dans les ressources humaines » - de manière à assurer la compétitivité et la croissance économique pour l'Europe fait clairement écho à un document majeur influent publié en 1997 par l'OCDE, appelé *L'apprentissage à vie pour tous* » (OCDE, 1997). En référence à ce rapport de l'OCDE, Milana (2012, 111) fait valoir que cela « ... a ramené le concept de l'éducation récurrente, désormais présenté sous la forme nouvelle de l'apprentissage tout au long de la vie ». Boshier soutient que « *Observez attentivement l'interprétation de l'apprentissage tout au long de la vie par l'OCDE et le fait que le terme « éducation récurrente » est clairement visible en-dessous de la peinture encore fraîche* » Boshier (1998, 14). Les politiques de l'Union européenne depuis le milieu des années 1990 suggèrent que, « *l'accent a été mis sur l'apprentissage tout au long de la vie en 1996, après que la Commission européenne a déclaré cette année comme l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* » (Nicholl & Olesen 2013, 104). Postérieurement le *mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, publié par la Commission européenne en 2000, est considéré comme le manifeste de l'idéologie néolibérale qui déforme le discours original de l'UNESCO sur l'éducation permanente tout au long de la vie afin de répondre aux besoins du capitalisme contemporain (Borg et Mayo 2005). L'interprétation qui englobe toutes les politiques de l'Union européenne présentée par Barros (2012, 125) postule que*

... la promotion du paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie est particulièrement liée à l'OCDE et l'UE, tous deux ont produit plusieurs documents de politique, tels que le

rapport de l'OCDE publié en 1973, L'éducation récurrente - une stratégie pour la formation continue, (OCDE, 1973) et après cela, le document intitulé Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie publié par la Commission européenne en 2000, l'un des documents politique les plus importants diffusé dans le 21^e siècle.

Les études citées construisent une interprétation de la thèse de deux générations en s'appuyant, d'une part, sur un changement de paradigme de « l'éducation » à « l'apprentissage » tout au long de la vie et d'autre part, sur l'apprentissage comme la perpétuation du récit de la politique d'éducation récurrente des années 1970. Dans ce cadre interprétatif global, ces études soutiennent que : a) le rapport Faure de 1972 sur l'éducation permanente tout au long de la vie et le rapport 1973 de l'OCDE sur l'éducation récurrente différaient en termes de signification politique de leurs récits politiques respectifs, et b) le rapport de la Commission Faure comprenait le récit de déscolarisation. Ces deux arguments spécifiques à l'égard de ces récits de la politique du début des années 1970 seront soumis à une critique minutieuse dans les deux sections suivantes.

Architectures ambiguës : « l'éducation permanente tout au long de la vie » embrasse « l'éducation récurrente » ?

Nommée par l'UNESCO, la Commission internationale sur le développement de l'éducation, présidée par Edgar Faure¹, était en charge du rapport *Apprendre à être : Le monde de l'éducation aujourd'hui et demain* (Faure et al 1972 b). Le rapport Faure est composé d'une longue et pompeuse thèse sur les problèmes ontologiques de l'humanité - toujours un « il » - dans la société moderne, et fait la promesse d'un « l'humanisme scientifique » pour la réforme de l'enseignement et de la société (ibid 1-159.). De façon plus pertinente, il a ensuite abordé les implications politiques (ibid. 160-234). Ses principes de base de la politique de « l'éducation permanente tout au long de la vie » et de la « société apprenante » (ibid. 180-181.) - la version française (Faure et al 1972 b) se réfère à la « cité éducative » ou « ville apprenante » - implique la nécessité d'élargir l'apprentissage formel, non-formel et informel avec une référence spécifique à l'éducation des adultes. La recommandation n° 12 du rapport soutient que « l'aboutissement normal du processus éducatif est l'éducation des adultes » (Faure et al 1972 b, 231). Cette section mentionne les « illustrations » d'innovations - les « bonnes pratiques » dans le vocabulaire politique actuel - y compris ceux des sentiers battus tels que les universités des travailleurs en

¹ Faure était un homme politique français qui a fait carrière dans les partis radicaux de centre-droit et gaullistes. Il a été ministre de l'Éducation en 1968-1969 au lendemain du soulèvement de 1968. Politicien pragmatique, Faure était responsable de la *loi d'orientation* en novembre 1968 qui a réformé les universités et a introduit le droit des adultes à retourner à l'enseignement supérieur, et de la création en 1969 des associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes pour promouvoir l'éducation permanente. Il a été démis de ses fonctions fin 1969 à la suite de la démission du général de Gaulle.

Yougoslavie, les cercles d'études et les lycées populaires en Suède, les campagnes d'analphabétisme fonctionnel, les programmes de la deuxième chance multimédia au Québec, et l'apprentissage autodirigé.

Malgré la signification humaniste largement proclamée du rapport Faure, il a néanmoins embrassé la soi-disant « signification des ressources humaines » le plus souvent associée à l'éducation récurrente. En effet, le concept « d'éducation récurrente » a été régulièrement utilisé dans le rapport Faure. La version française faisait référence à *l'éducation récurrente* et à *l'éducation itérative* (Faure et al 1972 b, 214-215, 223). La Recommandation politique n° 4, sur un total de vingt-trois, a proposé d'« *introduire graduellement et d'abord pour certaines catégories de la population active, des possibilités... d'éducation récurrente* » (Faure et al 1972 b, 214). En référence à l'apprentissage formel, non formel et informel, le rapport souligne que « *la notion d'éducation récurrente qui tend à résoudre la contradiction entre école institutionnalisée et éducation non institutionnalisée en les intégrant à un système cohérent où elles se complètent et s'harmonise* » (ibid. 215). Le rapport avait projeté que l'éducation récurrente encouragerait la participation à l'éducation d'un individu durant toute sa vie « *... dans des périodes successives discontinues* » (ibid. 135). Ayant reconnu la nécessité de formes flexibles de participation *récurrente* dans l'apprentissage tout au long de la vie - le premier des trois principes fondamentaux du récit de l'éducation récurrente - le rapport propose de « *Permettre à chacun de choisir sa voie plus librement, dans un cadre plus souple, sans être contraint, s'il quitte la filière, de renoncer pour la vie aux services de l'instruction* » (ibid. 210). Surtout au niveau universitaire, le rapport fait valoir que « *des interruptions d'un cycle à un autre ou au cours d'un cycle apparaîtront de plus en plus comme parfaitement admissibles* » (ibid. 214). Faure a souligné que « *L'application conséquente de la notion d'éducation récurrente conduit notamment à reconnaître à tout travailleur le droit de rentrer dans le cycle éducatif au cours de sa vie active* » (ibid. 215). Cela comprend une reconnaissance hésitante du troisième principe de base du récit de l'éducation récurrente impliquant *le report* de transfert automatique du secondaire à l'enseignement supérieur pour les personnes se trouvant dans les modèles frontaux d'enseignement classique. En référence à l'enseignement supérieur, le rapport fait valoir que l'éducation récurrente impliquerait que « *... l'accès aux établissements d'enseignement supérieur soit ouvert non seulement aux étudiants "réguliers", mais à une clientèle beaucoup plus large : anciens diplômés, cadres et travailleurs désireux de se perfectionner ou de se recycler, etc.* » (ibid. 227).

L'appropriation explicite et l'incorporation du récit de l'éducation récurrente par la Commission Faure ont été exprimées dans le principe n° 8 qui traitait de « *l'action éducative pour le travail et la vie active* » en termes de promotion de l'« *Optimisation de la mobilité professionnelle* » (ibid. 222). Il a reconnu l'importance du second principe de base du récit de la politique de l'éducation récurrente concernant l'alternance de périodes d'engagement dans l'apprentissage, le travail, les loisirs et la retraite, bien que sa propre analyse est particulièrement axée sur « le travail » et « l'emploi ». Il a fait valoir que

« l'action éducative » qui a pour but de préparer les jeunes pour le travail et la vie active devrait viser à « ... les mettre en mesure de s'adapter à des tâches différentes et de se perfectionner sans cesse, à mesure qu'évoluent les formes de production et les conditions de travail » (ibid. 222). Le rapport suggère d' « ... optimiser la mobilité et faciliter les reconversions professionnelles. » (Ibid. 222). La recommandation n° 8 stipule pour la préparation professionnelle de « ... faire suivre leur enseignement par une formation pratique sur les lieux de travail et surtout compléter l'ensemble de cette formation par une éducation récurrente et un recyclage » (ibid. 223). Recyclage ou « recyclage professionnel » - un concept clé à la fois dans les cercles d'orientation et de conseil scolaire et professionnel - parle le langage du 21e siècle de « l'employabilité » en particulier lorsque la Commission Faure a encouragé les « aptitudes générales » à des « ... attitudes positives à l'égard du travail et de sa morale » (ibid. 223).

Le principe 9 affirme que « ... l'éducation permanente, au sens plein du terme, implique que les entreprises soient investies d'amples fonctions éducatives » (ibid. 223). Il propose que la responsabilité de l'éducation et de la formation professionnelle ne demeure pas uniquement avec le système scolaire, mais soit partagée avec les entreprises et d'autres sociétés, les activités extra-scolaires avec des éducateurs, des dirigeants de sociétés et d'industrie, les travailleurs et les gouvernements, coopérant ensemble à des fins communes. Le rapport souligne que « dans les pays industrialisés, les milieux économiques ont pris conscience de la nécessité d'améliorer la formation et admettent généralement que les dépenses consenties à cet effet constituent un investissement rentable » (ibid. 224). On reconnaît explicitement que « ... les entreprises tant publiques que privées... constituent un élément primordial du système global d'éducation » (ibid. 224). Compte tenu de la nécessité de l'éducation de répondre aux besoins de l'économie, le rapport Faure a fait valoir qu'« une collaboration étroite entre les établissements industriels et les établissements d'éducation est au surplus une condition essentielle » (ibid. 225). En ce qui concerne le financement de l'éducation récurrente, la Commission Faure remarque, mais sans référence à des initiatives en cours pour mettre en œuvre le congé-éducation payé à l'époque, que « Dans de nombreux pays, des entreprises — tant publiques que privées — affectent une part de leurs bénéfices à l'éducation et à l'apprentissage de leur personnel et de leurs cadres. Cette pratique devrait être adoptée plus souvent » (ibid. 225). Par ailleurs, le rapport recommande de « ... chercher à réduire (sans en abaisser le niveau) la durée des études nécessaires à l'acquisition d'une qualification donnée... en combinant étude et travail, soit directement, soit par phases successives. » (ibid. 261). L'auteur fait remarquer qu'« il n'y a assurément pas de façon plus certaine de réaliser des économies en matière d'enseignement que d'« épargner le temps des élèves » et on ne peut douter qu'il y ait là des milliards à « gagner » (ibid. 261). Cependant il n'a pas été dit, qui constituerait ces « fortunes ».

Faisant écho à la narration de la politique d'éducation récurrente, le rapport Faure a fait valoir qu'une stratégie politique globale a exigé l'intégration des politiques

en matière de protection sociale, d'éducation, et de marché du travail. La Commission Faure a exprimé la conviction que

Quoi qu'il en soit du pouvoir qu'a, ou que n'a pas, l'éducation d'abroger dans son domaine propre les inégalités entre individus et entre groupes, il est clair qu'une distribution sociale résolument corrective des moyens et des efforts éducatifs est la condition première de tout possible progrès à cet égard... L'ensemble de ces phénomènes est régi par des processus socio-économiques très complexes qui échappent dans une large mesure aux déterminations immédiates des politiques éducatives. (Ibid. 84-85).

Compte tenu de la reconnaissance par le rapport que « *chacun puisse quitter et réintégrer le circuit éducatif à sa convenance* » (ibid. 214), et que les jeunes ainsi que les adultes doivent avoir des possibilités concrètes pour concilier le travail et l'éducation, il a proposé que « *la législation de l'éducation et du travail soit assouplie* » (ibid. 214). Faure a employé la langue néolibérale de l'employabilité et de la flexibilité de la main-d'œuvre, ou encore de l'« apprendre pour gagner »

Malgré son principe de base « d'humanisme scientifique », il aurait effectivement été malhonnête de la part de la Commission Faure de ne pas aborder l'application des nouvelles technologies à des processus de production par les entreprises, et les responsabilités des employeurs pour l'éducation et la formation de la main-d'œuvre. La Commission Faure a reconnu clairement la nécessité d'une coopération étroite entre les établissements d'enseignement, les entreprises et le monde de l'apprentissage sur le lieu de travail. Elle l'a fait de manière très explicite pour ce qui est du récit de l'éducation récurrente, mais en sélectionnant certaines parties de ce récit si ce n'est son intégralité. Elle a exprimé la nécessité d'une nouvelle architecture de l'éducation permanente tout au long de la vie impliquant l'intégration des prestations publiques et privées d'éducation récurrente qui comprend les principes clés des sorties récurrentes et revient vers l'apprentissage sur la base d'une participation en alternance avec l'éducation, l'apprentissage, le travail, les loisirs et la retraite durant toute la vie. Le plus important restant la promotion de l'« *optimisation de la mobilité professionnelle* ».

Cependant il est assez étonnant, que le rapport Faure n'ait pas réussi à fournir des exemples systématiques de politiques et pratiques sans parler de références à des sources de ces idées, par exemple *l'éducation permanente* en France pendant les années 1960, le travail du Conseil de l'Europe sur « l'éducation permanente », ou de l'OCDE sur « l'éducation récurrente ». Néanmoins, il a incorporé explicitement l'éducation récurrente dans son propre récit de politique.

Racines du radicalisme : « l'éducation permanente » comme « insuffisance permanente » ?

Si le rapport Faure était l'enfant de l'humanité de son temps, la Commission avait clairement des problèmes à se faire des amis. L'introduction se réfère à quatre catégories de « grandes orientations » dans le développement de l'éducation dans l'environnement politique très volatile : « *Il reste que la cohérence générale de nombreuses évolutions est d'autant plus remarquable que celles-ci se sont opérées sous l'effet de conceptions, de critiques et de mouvements de contestation d'inspirations fort diverses* » (Faure et al 1972 b, 21). Ces tendances incluent, d'une part, la participation pour « ... *réformer ou aménager les structures éducatives existantes et à moderniser les pratiques pédagogiques* » (ibid. 21). Deuxièmement, il a identifié les « *transformations structurelles* » observées « *Dans les pays qui ont connu, plus ou moins récemment, des bouleversements politiques et sociaux, les événements ont souvent entraîné des transformations structurelles profondes au sein de l'univers éducatif, qu'il s'agisse de la base de recrutement, de l'accès aux différents niveaux de formation, de la révision des contenus éducatifs ou (dans une moindre mesure il est vrai) de la modernisation des méthodes* » (ibid. 22). Une troisième catégorie identifiée est la « *critique radicale* » exprimée par les promoteurs de la déscolarisation de la société. Quatrièmement, le rapport vise les étudiants et les travailleurs militants associés aux événements de 1968 en termes de « *contestation* » (ibid. 24).

« Critique radicale » appliquée en particulier aux déscolarisations anarchiste-utopique et critiques néo-marxistes de l'éducation classique et à la reproduction des inégalités sociales. Des critiques bien connus, y compris Freire, Goodman, Illich et Reimer, ont été invités à présenter des documents comme preuve à la Commission Faure. Les documents de Freire, Goodman et Reimer, les textes 36, 37 et 39, portaient les titres identiques emblématiques de « *Idées insolites sur l'éducation* », tandis que l'article d'Illich, numéro 38, était intitulé « *De la nécessité de déscolariser la société* ». Parmi les 81 documents préparés pour la commission, comme consigné dans l'annexe 5, tous ces documents ont été placés dans la section B : *Opinions*. Dans le rapport, Freire a été mentionné dans trois notes des pages 87 et 159, tandis que les références à Illich ont été limitées à trois notes en pages 23 et 24. Il y a un doute sur le fait que les membres de la Commission s'étaient effectivement rendus au Mexique pour interviewer Illich comme il est suggéré sur la note de la page 23. Zaldívar (2011, 64) rapporte que Petrovsky, le membre russe de la Commission Faure, (1976), a qualifié Illich de « banal » et d'« ignorant ».

La préface du rapport Faure exprime la position de la Commission concernant des aspirations d'une société sans école : « *Une telle vue généralement présentée comme progressive et même comme révolutionnaire aboutirait, si elle était adoptée d'une façon généralisée, à des effets certainement plus régressifs...* » (ibid. XXXVI). Dans l'introduction, les déscolarisateurs ont été décrits comme des « *partisans d'une « désinstitutionnalisation » de l'éducation et d'une « déscolarisation » de la société* » (ibid. 23). La Commission a fait valoir que ces « *thèses qui, n'ayant pu être expérimentées nulle part jusqu'ici, gardent le caractère de spéculations intellectuelles* » (ibid. 23). On les considère que

« partant d'une critique sévère de l'éducation "institutionnalisée", ils aboutissent soit à des formules intermédiaires, soit à la formule radicale de la "déscolarisation" totale de la société » (ibid. 23). Les déscolarisateurs ont été considérés comme des partisans de « ... cette thèse extrême... » et de « ... ces théories novatrices... » (Ibid. 24). Recommandant le rapport Faure, le Directeur général de l'UNESCO à indirectement fait référence à Illich : « Si le rapport témoigne parfois de la sympathie pour ce qu'on pourrait appeler dans l'éducation le « mythe libertaire », le fait demeure que la théorie de la « déscolarisation » est expressément rejetée car considérée comme utopique » (Maheu 1973, 5). En s'éloignant de ces critiques, la Commission Faure et l'UNESCO ne remettent pas véritablement en question le rôle des institutions d'éducation formelle par rapport à l'ensemble du paysage de l'apprentissage non formel et informel. Le rapport fait valoir que « ... l'école, c'est-à-dire tout organisme conçu pour dispenser un enseignement méthodique à la génération montante, reste et restera le facteur décisif pour la formation d'un homme apte à contribuer au développement de la société, à prendre une part active à la vie, c'est-à-dire valablement préparé au travail » (Faure, 1972 b XXXVI).

La formulation de Faure concernant l'éducation permanente tout au long de la vie a été vivement critiquée par les partisans de la déscolarisation en raison de ses tensions et contradictions fondamentales (Bengtsson et al 1975 ; Hake 1975 ; Pineau 1977). Ohliger, considéré par Boshier (2004) comme l'un des principaux anarchistes-utopistes en éducation des adultes d'Amérique du Nord à l'époque, a fait remarquer que le rapport Faure était « ... juste un autre exemple de bureaucratisation internationale, bien que par moments le livre est d'une qualité obsédante étrangement semblable à une histoire d'amour non partagé » (Ohliger 1974, 47). Il a expliqué qu'« ... une plus grande place pour l'éducation des adultes était la seule réforme fondamentale recommandée dans le rapport » (ibid. 52). (Carnoy (1974) a exprimé la critique néo-marxiste de la promesse de la science et de la technologie de résoudre les problèmes sociaux et éducatifs. Selon lui, Faure a fait « ... un pas en avant et deux pas en arrière dans la réflexion sur la crise de l'éducation » (Carnoy 1974, 54). Il a appelé plutôt à une « éducation défensive », en particulier dans les pays en développement, exigeant conscience politique et action sociale comme des solutions efficaces aux problèmes éducatifs de la société.

Les réponses des opposants anarchistes utopistes étaient imprégnées d'une critique radicale, disant que l'éducation permanente tout au long de la vie étendrait la scolarité obligatoire à l'âge adulte. Des conséquences potentiellement négatives de l'éducation permanente totalitaire ont été nourries par l'argument de Faure de « Considérer l'enseignement scolaire non pas comme la fin, mais comme la composante fondamentale de l'acte éducatif total, dans ses dimensions scolaires et non scolaires... Bref, concevoir l'éducation comme un continuum existentiel, dont la durée se confond avec la durée même de la vie » (Faure et al 1972 b, 264). Cela a conduit Ohliger (1974, 56) à mentionner : « Si je dois être opprimé, je ne veux pas être opprimé par les éducateurs. Pouvez-vous imaginer

ce que ce serait d'être avec les auteurs de ce rapport comme éducateurs, gérant nos vies dans une « société d'apprentissage ». Verne (1974), Guigou (1975), Illich et Verne (1976), Dauber et Verne (1977) et Pineau (1977) renvoient à la menace d'emprisonnement dans la classe mondiale de l'éducation permanente. Ils craignaient que l'éducation tout au long de la vie, et les notions d'éducation permanente, n'étendent le « système éducatif » en intégrant l'apprentissage non formel et informel, les réseaux d'apprentissage alternatifs autonomes et les ressources d'apprentissage communautaire. Alors qu'une étude récente affirme que le rapport Faure était important parce que « ... l'éducation permanente tout au long de la vie identifie l'éducation à la vie » (Milana, 2012, 111), les critiques à l'époque considéraient l'éducation permanente tout au long de la vie comme « ... un processus social largement dispersé qui menaçait d'engloutir toute vie sociale en dehors de l'école et garantirait l'insuffisance permanente » (Ohliger, 1974, 54). Gueulette (1972, 92) a demandé « Y-a-t'il une école après la mort ? » et adressé les réserves largement exprimées à propos de la nécessité d'exorciser le spectre de la formation permanente (Gueulette 1976, 1981). Frese - un contributeur aux travaux du Conseil de l'Europe sur la formation permanente - a averti que « ... l'éducation permanente tout au long de la vie renforcerait l'ordre social établi, à tort ou à raison, contrôlerait et manipulerait le destin de populations entières » (Frese, 1970). Se demandant si l'éducation permanente était un rêve ou un cauchemar, il a émis des réserves quant aux ambitions de la Commission Faure car les médias de masse ont étendu l'offre éducative - au moment où l'enseignement à distance s'était « ouvert » à l'apprentissage sur un vaste front - combinée à un contrôle technocratique néolibérale, l'émergence d'intérêts commerciaux sur le marché éducatif, et les monopoles dans la production de matériel d'apprentissage. De même, Bengtsson et al (1975, 37) a fait valoir que « ... la prédominance de facteurs économiques et technologiques dans les formulations de l'éducation permanente donne lieu à des craintes qui pourraient devenir un cauchemar d'aliénation et de problèmes d'adaptation obligatoires ». Pineau (1977) était d'avis que l'éducation permanente tout au long de la vie intégrait efficacement les expériences d'apprentissage non formel au sein de la structure institutionnelle formelle, et qu'elle menaçait de constituer l'aliénation permanente.

Peut-être le plus révélateur, cependant, était le manifeste de Cuernavaca intitulé *Le prix de l'éducation permanente* (Cidoc 1974). Vingt-cinq intellectuels publics de 14 pays se sont réunis au Centre interculturel de documentation, de Cuernavaca, au Mexique, le 22 Juillet-16 août 1974 pour discuter des « tendances actuelles vers l'éducation permanente tout au long de la vie » en réponse au rapport Faure (Guigou 1975). Les signataires étaient des intellectuels publics bien connus y compris Carnoy, Guigou, Gorz, Illich, Lister, Ohliger, Pineau, Reimer, Verne et von Hentig. Ils ont fait valoir :

... notre opposition à la formation tout au long de la vie obligatoire des adultes imposée par la loi ou par la pression sociale. Nous n'avons pas besoin de nouveaux systèmes scolaires.

Dans une société où tous ceux qui « savent » commandent à la masse de ceux qui en savent moins, la formation des adultes renforcera nécessairement le pouvoir de ceux que l'école a déjà consacrés.... Les promoteurs de l'éducation permanente tout au long de la vie estiment que cette crise du système scolaire peut être surmontée en prolongeant la scolarité et en diffusant l'éducation au-delà de la période scolaire, en particulier par les différentes formes d'éducation des adultes... Nous affirmons toutefois que l'éducation continuée ne peut améliorer la situation des adultes que dans la mesure où sont abolis les emplois non qualifiés et aliénants. À moins de modifier considérablement le procès de production, l'éducation continuée n'est qu'un moyen de promotion individuelle au détriment d'une promotion collective. - ... (Cidoc 1974, 1).

Cette critique de Faure est axée sur l'expansion de l'architecture de l'éducation permanente tout au long de la vie en vue de promouvoir l'éducation scientifique et technologique à l'appui de la croissance économique. Il a fait valoir que la Commission Faure a adopté le cadre de développement des ressources humaines dans l'éducation reliant la formation avec la situation de travail. Cela nécessite de la part des travailleurs des efforts pour devenir plus adaptable, flexible et désireux d'apprendre en réponse aux changements technologiques et aux exigences du monde du travail. Alors qu'*Apprendre à être* a exigé que l'éducation réponde aux besoins des apprenants durant toute leur vie, le manifeste considère l'éducation permanente tout au long de la vie comme fondamentalement façonnée par les exigences économiques. Il envisage l'émancipation collective plutôt qu'individuelle par la réorganisation de la production et des conditions de vie au travail de manière à ce que les apprenants n'aient plus besoin de se développer pour répondre aux demandes du marché du travail. Plutôt qu'*Apprendre à être*, les critiques de la Commission Faure ont plaidé pour des espaces sociaux autonomes où l'on pourrait « désapprendre à être » en opposition aux forces économiques dominantes et à l'« apprendre à gagner » au sein de la société néolibérale qui était alors l'« économie de l'information » de la société post-industrielle. Lynch (1979, 6) a remarqué brièvement que « *Le concept de l'éducation permanente tout au long de la vie ne représente pas nécessairement un danger même si elle peut offrir des possibilités illimitées pour asservir plus encore l'homme dans le monde du travail, dans le but de lutter contre l'augmentation du chômage, et de légitimer la distribution obstinément immuable de la richesse et des revenus au sein de la société et à l'international* ».

Réexaminer les récits politiques de première génération : un programme de recherche

Ce document a examiné un certain nombre de contributions à la littérature récente qui postulent que : a) l'éducation permanente *à la Faure* et le récit de la politique d'éducation récurrente ont constitué deux significations politiques distinctes, b) la

critique de l'éducation institutionnalisée exprimée par les déscolarisateurs a été incorporée dans le rapport Faure. Les résultats démontrent que le rapport Faure a fait un usage explicite du terme « éducation récurrente » et incorporé de manière sélective des éléments clés du récit de la politique de l'éducation récurrente. *L'éducation récurrente* et *l'éducation itérative* étaient des caractéristiques structurelles de la version française du rapport. En ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation permanente tout au long de la vie, la Commission Faure a adapté de façon méthodique, bien que sélective, certains éléments essentiels de l'éducation récurrente pour les incorporer à ses propres recommandations. Le rapport Faure a établi le bien-fondé d'une coopération étroite entre les institutions d'enseignement, les entreprises publiques et privées, et le monde de l'apprentissage sur le lieu de travail afin de promouvoir l'« *optimisation de la mobilité professionnelle* » grâce à la flexibilité, l'employabilité et l'éthique de travail. L'analyse montre également que la Commission Faure n'a pas tenu compte des arguments critiques contre l'éducation institutionnelle et sa contribution à l'inégalité sociale. Au contraire, ces critiques et leurs arguments ont été formellement rejetés dans le rapport Faure. La Commission Faure, et ensuite l'UNESCO elle-même se sont clairement distancées de ces soi-disant « influences radicales » et leurs « idées utopiques ». Il y a des preuves accablantes que le rapport Faure a fait l'objet d'une critique rigoureuse de la part des militants anarchistes-utopistes de 1968, déscolarisateurs, et des néo-marxistes également.

Ces résultats ont échappé à l'attention des études récentes citées dans la section 2 du présent document. Mais ils ne seront pas surprenants pour ceux qui ont effectivement lu le rapport Faure et la littérature secondaire de la période. En somme, les fondements empiriques des études citées démontrent des lacunes considérables. Premièrement, il y a une habitude bien ancrée de se référer au rapport Faure comme preuve, mais cela est très largement basé sur des renvois répétitifs à d'autres sources secondaires récentes. Deuxièmement, il y a une nonchalance inquiétante en ce qui concerne la consultation des sources primaires pour fournir des preuves empiriques. Le plus souvent les conclusions tirées sont fondées sur la répétition de sources secondaires publiées récemment plutôt que la consultation de sources primaires pertinentes telles que le rapport Faure. Cela doit donner lieu, en outre, à des réserves sur le cadre interprétatif plus large fondé sur des arguments qu'il s'est produit un changement de paradigme majeur passant de la politique de « l'éducation » à « l'apprentissage » tout au long de la vie. Ces résultats n'établissent pas plus qu'un point empirique de référence minimale pour une compréhension plus nuancée des relations entre les récits de la politique de l'éducation permanente tout au long de la vie, l'éducation récurrente et la scolarisation dans les années 1970. Néanmoins, ces résultats indiquent un certain nombre de domaines dans lesquels de nouvelles recherches empiriques, sur la base de sources primaires et secondaires dans les années 1970, sont nécessaires.

Premièrement, la plupart des études des récits de la politique d'éducation permanente tout au long de la vie et de l'éducation récurrente ont tendance à se concentrer sur les organisations internationales et les comités consultatifs comme

acteurs politiques dans les années 1960 et au début des années 1970. Toutefois, les pratiques en matière de politique au quotidien dans les organisations internationales - que ce soit par les commissions consultatives « externes » ou les procédures bureaucratiques « internes » - constituent des lieux de lutte entre différentes forces sociales, politiques, économiques et culturelles qui expriment une contestation des récits de politique à l'égard des stratégies politiques, des mesures et des instruments de politique spécifique. Compte tenu de l'environnement politique très volatile de la fin des années 1960 et du début des années 1970, les partisans de l'éducation permanente tout au long de la vie ont été confrontés à des récits politiques articulés par un riche éventail de forces idéologico-politiques aux niveaux international, national et local. La recherche vise à expliquer comment la Commission Faure a négocié sur les scènes politiques complexes et diffuses où d'autres acteurs politiques détenaient des points de vue divergents en référence à la perte généralisée de la foi dans les systèmes éducatifs classiques et la crise mondiale du capitalisme. Notamment, des recherches sont nécessaires en rapport à la relation de la Commission Faure avec les forces d'opposition – la « critique radicale » et la « contestation » d'après ses propres termes – y compris les activistes de 1968, les mouvements d'éducation populaire, les militants d'éducation communautaire et les intellectuels publics.

Deuxièmement, il est nécessaire d'effectuer une recherche empirique qui examine la diffusion, la réception et l'interprétation du rapport Faure au sein de l'UNESCO elle-même. Ce type de recherche dépend dans une large mesure des rapports des conférences mondiales² de l'UNESCO, des comptes institutionnels internes, et des réflexions personnelles des acteurs notables de la bureaucratie de l'UNESCO concernés par les politiques. La recherche doit porter sur la réception et la diffusion du rapport Faure au sein de l'UNESCO sur les différents continents, les travaux de développement réalisés par l'Institut UNESCO pour l'éducation (IUE) à Hambourg dans les années 1970, les publications de revues internes comme *Prospects et Convergence* ainsi que la *Revue internationale de l'éducation*. En outre, peu de recherches sont disponibles au sujet des Commissions nationales³ pour l'UNESCO sur la diffusion et la réception du rapport Faure au niveau national. La Nouvelle-Zélande est une exception à cet égard (Benseman 2005 ; Bone, 1972 ; Boshier 1980, 1998 ; Dakin 1988 ; Haines, 1974 ; Methven et Hansen 1997 ; Simmonds 1972).

Troisièmement, la recherche empirique est nécessaire pour répondre à la critique radicale du rapport Faure dont les échos sont encore présents au 21^e siècle. Dans *Postcards to the new prisoners in the global classroom*, Aitchison (2000) fait référence à l'opposition des déscolarisateurs à la domination répressive de

² Voir par exemple le point 16 à l'ordre du jour de la Conférence Générale de l'UNESCO tenue à Nairobi en 1976, faisant à référence aux « résultats d'études menées et aux progrès réalisés par l'UNESCO dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie ».

³ Les activités liées au rapport Faure et les révisions des politiques nationales qui ont été rapportées ont eu lieu en Australie, Canada, Chili, France, Inde, Iran, Liban, Madagascar, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Nigéria, Pérou, Suisse, Syrie, Yougoslavie.

l'éducation permanente tout au long de la vie dans les années 1970 ainsi qu'à la pertinence de la critique anarchiste-utopique et néo-marxiste de la Commission Faure. Le récit de déscolarisation constitue un filon inexploité de la recherche d'alternatives au niveau local à des formes institutionnalisées de l'éducation permanente dans les différents pays. Il a continué à imprégner des initiatives locales « anti-État », « anti-institutionnelle » et « antiautoritaire » durant la fin des années 1970 jusqu'au début des années 1980. Le récit de déscolarisation a été lui-même soumis dans une large mesure, à une critique sévère de la part des néo-marxistes (Gintis 1972; Bowles & Gintis 1976). Les soupçons sur l'éducation permanente affirmant qu'il s'agit d'une idéologie intolérante et répressive associée à des pratiques éducatives conservatrices ont continué à se propager jusque tard dans les années 1990 (Bagnall 1990; Gelpi 1994; Matheson et Matheson, 1996). Finger et Asún (2001), soutiennent que le rapport Faure s'est présenté comme l'expression d'un discours anti-institutionnel, mais n'a pas foncièrement rejeté le rôle des établissements d'enseignement. Zacharakis (2003) et Forquin (2004) rappellent que la Commission Faure était fondamentalement condescendante des pratiques associées à la déscolarisation. Forquin (2004) se réfère également à l'inquiétude généralisée dans les années 1970 à propos de l'aliénation, de l'insuffisance permanente et de *l'école à perpétuité*. Les contributions récentes à la reprise de ces approches cruciales incluent Grace et Rocco (2009) et Zaldívar (2011). La recherche historique comparative doit également être élargie pour inclure des initiatives culturelles déterminantes liées à l'opposition politico-sociale aux dictatures militaires et régimes fascistes à travers le monde. En Europe, la recherche doit répondre à la forte opposition qui réussit en Grèce, au Portugal et en Espagne au début des années 1970, avec « l'apprentissage souterrain » organisé par des mouvements politiques et culturels dans les pays Baltes, les Balkans et l'Europe centrale, qui étaient alors socialistes.

Quatrièmement, les chercheurs doivent étudier l'écrasante domination des contributions de langue anglaise à la documentation actuelle (Fejes et Nylander 2014). La dépendance accablante aux références secondaires en anglais contribue aux difficultés dans la compréhension de la diffusion et la réception de documents de politiques, les processus d'élaboration des politiques et l'activisme local dans différents pays. Il existe une vaste littérature dans les langues française, allemande, espagnole et en référence à la réception historique et critique du rapport Faure, non seulement dans le contexte européen, mais aussi en Afrique, Amérique centrale et du Sud ; alors que la preuve concernant l'accueil de Faure dans le bloc soviétique ne fait pas suffisamment l'objet de recherches. Il y a un cruel manque de références à des sources françaises relatives au développement de *l'éducation permanente* en France depuis le milieu des années 1950 dans les publications anglaises (Forquin 2002, 2004 ; Laot 1999, 2009), son adoption au sein de l'UNESCO à la fin des années 1960, et sa transformation par la Commission Faure en éducation permanente tout au long de la vie. Il est également nécessaire de reconnaître l'important « décalage temporel » dans la traduction en anglais de textes issus d'autres communautés académiques nationales.

Cinquièmement, il est nécessaire de revisiter et reprendre les récits politiques construits par les riches filons des forces idéologiques politiques identifiées dans la littérature des années 1970. Cela inclut les récits politiques « anarchistes », « libertaires », « syndicalistes », « libéraux », « néolibéraux », « communistes », « sociaux-démocrates » et « corporatistes » (Bengtsson et al 1975 ; Forquin 2004 ; Guigou 1971, 1973 a, 1977, 1992 ; Hake 1975, 2011 ; Laot 1999, 2009 ; Pineau 1977). Cela nécessite de nouvelles recherches sur la nature des relations entre ces forces socio-historiques et de leurs efforts pour appeler des 'publics' spécifiques (de Montibert 1973 ; de Sanctis 1984 ; Hake 2011) à participer activement à des apprentissages d'opposition pour les adultes au-delà des « murs des écoles ». L'histoire de *l'éducation permanente* en France à la fin des années 1950 et 1960 est un cas classique d'un programme socio-politique et un *projet social* pour changer la société.

Sixièmement, la recherche doit aussi fournir les preuves de coalitions changeantes entre les pouvoirs publics, les partenaires sociaux – employeurs et syndicats – les partis politiques, les mouvements sociaux, les associations, les militants d'éducation populaire et les intellectuels publics engagés dans les débats politiques dans la sphère publique dans les années 1970. Une analyse historique plus nuancée des récits de politiques socio-politique et des programmes de réforme éducative dans les années 1970 servirait également à interroger les fréquentes références au pedigree social-démocrate du rapport Faure dans la littérature récente. D'une part les initiatives de base concernant l'éducation des adultes à la fin des années 1960 étaient caractérisées par des alliances changeantes impliquant réformateurs sociaux-démocrates, syndicalistes, groupes de femmes, et initiatives communautaires de la société civile. Au début des années 1970, les sociaux-démocrates ont promu l'éducation des adultes comme un instrument de politique publique sous la forme de mécanismes compensatoires à l'égard de l'éducation de la deuxième chance pour les adultes, la création d'Universités ouvertes et d'Écoles ouvertes, et le soutien aux réseaux d'apprentissage communautaires (Alheit 1999; Hake, 1999). D'autre part, la recherche doit aussi prêter attention à l'émergence au début des années 1970, des syndicats sociaux-démocratiques et communistes, les principaux acteurs politiques engagés dans de vigoureuses campagnes de promotion des droits à bénéficier de congés de formation payés par les dispositifs collectifs pour les employés peu qualifiés, les chômeurs et les femmes en prestations de soins non rémunérés, ainsi que le droit à l'éducation et la formation dans les entreprises. Cette recherche doit aussi réexaminer les sources de l'éducation récurrente comme un élément clé du programme politique social-démocrate pour la réforme de la fin des années 1960 et au début des années 1970.

Enfin, il est nécessaire d'examiner de façon éclairée les arguments dans des études récentes à propos du changement de paradigme dans le vocabulaire de la politique de « l'éducation permanente tout au long de la vie » à *la Faure* à « l'apprentissage tout au long de la vie » sous l'influence de l'idéologie

néolibérale depuis le milieu des années 1990. La recherche doit réexaminer les éléments de preuve de la fin des années 1960 et du début des années 1970 sur le développement d'un programme politique « technocratique néolibéral » basé sur la transformation de la société industrielle vers la « société post-industrielle » et « l'économie du savoir » (Hake 2004). Ce programme néolibéral a été formulé en matière de progrès scientifique et d'évolution technologique vers l'automatisation des processus de production et des exigences du marché du travail quant au renouvellement des « compétences ». Dans le domaine de la politique, la recherche doit se tourner vers l'émergence d'une coalition entre les technocrates néolibéraux et les partenaires sociaux - employeurs et syndicats - en réponse à la crise du capitalisme et à la nécessité du système capitaliste de se moderniser lui-même, mais avant tout de moderniser la société. Cette coalition axée sur la tendance à déréglementer les marchés du travail, à la libéralisation des conditions de travail, à l'individualisation des droits à l'éducation et à la formation, et à la reconnaissance des entreprises comme des « espaces privés » pour aider au développement de l'« apprendre pour gagner ». En 1971, la loi française a affirmé l'éducation continue - considérée par beaucoup comme la marque de la défaite finale de *l'éducation permanente* et aussi en tant que projet social collectif. Cette loi a introduit les droits individuels aux congés de formation payés, pour ceux qui travaillent, comme la base de *l'éducation permanente*⁴. Désormais, les politiques publiques ont une portée de plus en plus limitée concernant l'éducation permanente dans la réglementation en matière d'accès au marché du travail, la diversification de l'éducation et de la formation du public à la sphère privée des entreprises, et de déréglementation sans contrôle par les gouvernements. À présent, ce sont des questions qui résonnent dans la situation actuelle de l'apprentissage tout au long de la vie en termes de droits collectifs et/ou individuels à l'éducation et à la formation, et les questions politiques complexes autour du financement public, privé et individuel des structures permettant d'apprendre au cours de la vie.

Conclusions : Y a-t-il encore un avenir pour l'éducation ?

Ce document a contesté les interprétations récentes des relations entre les récits politiques de première et seconde génération avec une référence particulière à « l'éducation permanente » tout au long de la vie, « l'éducation récurrente », la « déscolarisation » et « l'apprentissage tout au long de la vie » des années 1970 au 21^e siècle. Plus précisément, le document a remis en question les fondements empiriques des études récentes qui affirment que : a) le récit de l'éducation permanente tout au long de la vie du rapport Faure et celui de l'éducation récurrente ont des significations politiques très distinctes, b) le récit politique du rapport Faure comprend une critique de l'éducation institutionnalisée avancée par les anarchistes-utopistes, déscolarisateurs et néo-marxistes. Afin d'étudier ces questions, le document est axé sur une relecture critique du rapport Faure de 1972 en termes de positions qu'il a adoptées à l'égard de l'éducation récurrente et de la

⁴ Voir l'article de Guigou (1971a) et l'échange correspondance entre Guigou et Delors dans le journal de gauche *Combat* de mars 1971 ; Delors, J. (1971), Guigou, J. (1971 b).

critique par les déscolarisateurs. Les résultats permettent d'identifier les lacunes empiriques importantes en ce qui concerne les fondements historiques d'interprétations largement partagées des relations entre les récits de première génération. Faure a clairement incorporé le récit de l'éducation récurrente à ses recommandations politiques pour l'implication de l'éducation permanente tout au long de la vie, et il a résolument rejeté l'analyse radicale de l'enseignement institutionnalisé formulée par les militants déscolarisateurs et néo-marxistes de 1968. Ces lacunes empiriques fondamentales indiquent la nécessité de poursuivre la recherche empirique dans des domaines de préoccupation plus concrets.

Revisiter « l'éducation permanente » tout au long de la vie à l'ère de « l'apprentissage tout au long de la vie » semble être un processus dangereux. Ce document suggère que des questions cruciales sur les relations historiques entre les récits de politique de première et deuxième génération doivent encore être posées. Alors que Centano (2011) affirme que l'apprentissage tout au long de la vie est une approche politique avec une courte histoire, mais avec un long passé derrière elle, Leon (1978) a souligné que le développement historique à la fois de *l'éducation permanente* et de l'éducation continue était une question de compréhension « ... *du long passé et de la courte histoire.* » Les contributions récentes portant sur l'élaboration des deux générations de politiques n'ont pas réussi à engendrer les recherches historiques nécessaires pour examiner les questions de continuité et de discontinuité. D'une part, on a eu tendance à se concentrer sur la première génération de récits politiques en termes des catégories normatives « bonne », « moins bonne » et « mauvaise ». Le rapport Faure sur l'éducation permanente tout au long de la vie est trop souvent reconstruit comme une norme humaniste, idéaliste et utopique au statut presque mythique, tandis que l'éducation récurrente est déconstruite comme le précurseur du développement des ressources humaines néolibéral. D'autre part, le récit de seconde génération de « l'apprentissage tout au long de la vie » est largement considéré comme une récente perversion néolibérale dystopique des aspirations utopiques des années 1970 perpétuées par les greffiers de la Banque mondiale et de l'UE.

L'histoire de l'élaboration des politiques depuis le début des années 1970 a été façonnée par les divers efforts effectués par divers acteurs politiques énonçant des récits socio-politiques distinctifs et souvent contradictoires concernant l'organisation sociale de la prestation d'éducation et des possibilités d'apprentissage durant toute la vie (Hake 2009). Comme l'indique Bélanger (1994, 354) « *L'éducation permanente tout au long de la vie... n'est pas une norme à prescrire, mais une réalité empirique pour analyser et reconstruire* ». L'élaboration de la politique est historiquement caractérisée par des lieux identifiables de lutte entre des forces socio-politiques opposées. Depuis le rapport Faure, cette longue histoire a impliqué des changements importants, des pauses, des coalitions dans l'exécution des programmes contradictoires des forces politiques et idéologiques. Celles-ci ont abordé des questions conflictuelles comme celle de la réforme du rôle de l'État dans le domaine des services publics, l'affirmation néolibérale du marché et de l'offre privée, avec l'élaboration de

formes alternatives de prestations autonomes allant au-delà de l'État et du marché. Depuis le début des années 1970, ces forces idéologiques et leurs programmes politiques ont apporté des contributions assez spécifiques aux débats politiques et se sont entendues sur une série d'accords, bien que temporaires. Celles-ci ont porté, d'une part, sur l'acquisition de « compétences » en termes de besoins individuels du marché du travail contrairement à des questions plus larges liées au développement socio-culturel collectif et à la citoyenneté. D'autre part, il y a des tensions persistantes entre les responsabilités de la collectivité ou des individus dans l'organisation de possibilités d'apprentissage, que ce soit au travail ou dans la société civile. Ces questions constituent des thèmes récurrents dans le développement historique de la diversification contestée de l'apprentissage socialement organisé dans les espaces publics et privatisés depuis le début des années 1970.

Les questions non résolues confrontant la recherche comparative sur les politiques historiquement informées appellent à poursuivre les recherches empiriques sur la façon dont les récits de la politique ont été exploités dans les années 1970 ; et comment ils sont exploités dans le 21^e siècle. Dans les deux cas, « par qui ? » et « dans l'intérêt de qui ? » sont les questions clés auxquelles il faut encore répondre. La recherche doit réexaminer la façon dont la crise du capitalisme dans les années 1970 est devenue la source de la reconstruction à long terme du lieu de travail comme espace légitime d'apprentissage néolibéral. Il est évident que la Commission Faure a reconnu la crise du capitalisme « avancé » en termes de formulation des politiques d'éducation et de formation avec référence au « progrès scientifique », à « l'innovation technologique », à la « mise à jour des compétences professionnelles » et à l'« optimisation de la mobilité professionnelle », avec sa compréhension technocratique néolibérale de l'éducation récurrente. La Commission Faure était présente ! Mais, où était-elle lors du pronostic de la transformation vers une société mondiale post-industrielle, une économie de l'information, et la nécessité d'une « société apprenante » ?

La recherche empirique doit maintenant se concentrer sur les récits de la politique en termes de luttes historiques entre ceux qui ont exposé les arguments correspondants en faveur et en opposition aux récits politiques qui parlaient la langue des « compétences » professionnelles et parlent maintenant la langue vernaculaire contemporaine du programme d'« employabilité ». Nous avons besoin de la recherche pour contribuer à une compréhension historique mieux fondée sur les récits politiques qui articulent et donnent corps à des stratégies passées et contemporaines afin d'établir les conditions socio-politiques pour la justice sociale dans l'organisation de l'éducation des adultes durant toute la vie. Cela exige des recherches plus poussées sur les luttes historiques et contemporaines pour organiser de façon collective des structures de l'égalité des chances pour favoriser l'engagement dans « l'apprentissage vraiment utile » durant toute la vie dans les moments difficiles de la crise du capitalisme financier du 21^e siècle.

Références

Aitchison, J. 2000. *Postcards to the new prisoners in the global classroom: Past, prospects and policies for South African adult education in the new millennium*. Inaugural lecture, Centre for Adult Education. Pietermaritzburg : University of Natal.

Alenen, A. 1982. Lifelong education-permanent education-recurrent education. *Adult Education in Finland*, 19 (2), 3-41.

Alheit, P. 1999. A contradictory way to the 'learning society': A critical approach. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 66-83.

Bagnall, R. 1990. Lifelong Education: The Institutionalization of an Illiberal and Repressive Ideology. *Educational Philosophy and Theory*, 22(1), 1-7.

Barros, R. 2012. From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neo-liberal policies. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.

Bélanger, P. 1994. Lifelong learning: the dialectics of 'lifelong educations'. *International Review of Education*, 30(3-5), 353-381.

Bengtsson, J., Berg, v. d. A., Gras, A., Hake, B.J., Hecquet, I., Lister, I., and Zimmer, J. 1975. *Does education have a future?: The political economy of social and educational inequalities in European society*. The Hague: Nijhoff.

Benseman, J. 2005. Paradigm lost?: lifelong education in New Zealand in the 1970s and 1980s. *New Zealand Journal of Adult Learning*, 33(1), 6-20.

Biesta, G. 2005. Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.

Biesta, G. 2006. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3/4), 169-180.

Biesta, G. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam : Sense Publishers.

Biesta, G. 2012. Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20.

Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413.

Borg, C. & Mayo, P. (2005), The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles, *Globalization, Societies and Education*, 3(2), 203-225.

Boshier, R. 1980. *Towards a learning society: New Zealand adult education in transition*. Vancouver : Learning Press Ltd.

Boshier, R. 1998. Edgar Faure after 25 years : down but not out.. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International Perspectives on lifelong Learning* (pp.3-20). London : Kogan Page,

Boshier, R. 2004. Meanings and manifestations of anarchist-utopian ethos in adult education. 45th Annual Adult Education Research Conference (AERC), Victoria, B.C., 53-58. Retrieved from :
<http://www.adulterc.org/Proceedings/2004/papers/Boshier.PDF>

Boshier, R. 2012. Lifelong Learning as a Flag of Convenience. In D.N. Aspin, J. Chapman, K.Evans & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 701-719). Dordrecht : Springer.

Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York : Basic Books.

Carnoy, M. 1974. Learning to Be: Consensus and Contradictions. *Convergence*, 7 (3), 53-60.

Centano, V. 2011. Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (2), 133-150.

Cidoc 1974. *The price of lifelong education*. Doc. I/V 74/70, Cuernavaca : Center for Intercultural Documentation.

[Commission of the European Communities 2000, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities.]

[Commission des communautés européennes 2000, *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Commission, Commission des communautés européennes.]

[Conseil de l'Europe 1978, *Éducation permanente*, Strasbourg : Conseil de l'Europe]

Corbett, A. 2003. Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 38 (3), 315-330.

Dakin, J. C. 1988. *Focus for lifelong learning: the National Council of Adult Education, 1938-88*. Wellington [N.Z.] : New Zealand Council for Educational Research and National Council of Adult Education.

Dauber, H. & Verne, E. 1976, (Hg.). *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Delors, J. 1971, lettre de Jacques Delors, *Combat*, 24 March.

Duke, C. 1982. Evolution of the Recurrent Education Concept. *International Journal of Lifelong Education*. 1 (4), 323-340.

Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50 (1), 88-100.

Faure, E. et al 1972a. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris : UNESCO/Harrop.

Faure, E. et al 1972b. *Apprendre à être*. Paris : UNESCO/Fayard.

Fejes, A. 2013. Lifelong learning and employability. In G. Zarifis & M.N. Gravani (Eds), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response* (99-107). Dordrecht : Springer.

Fejes, A. & Nylander, E. 2014. The Anglophone International(e) : A Bibliometric Analysis of Three Adult Education Journals, 2005-2012. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 222-239.

Field, J. 2001. Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education* 20(1/2), 3-15.

Field, J. 2012. Transitions in Lifelong Learning: Public Issues, Private Troubles, Liminal Identities. *Studies for the Learning Society*, 2(2/3), 4-11. |

Finger, M. & Asún, J. M. 2001. *Adult Education at the Crossroads: Learning our way out*. London : Zed Books.

Forquin J.-C. 2002. *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international*. Paris : L'Harmattan.

Forquin, J-C, 2004. L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3(6), 9-44.

Frese, H. 1972. Permanent Education – Dream or Nightmare? *Education and Culture*, 19, 9-13.

Furter, P. & Paiva, V. 1977. L’Amérique latine à l’invasion de l’éducation permanente. In G. Pineau (Ed.), *Éducation ou aliénation permanente ? : repères mythiques et politiques* (pp.207-227). Paris : Dunod, 207-227.

Gelpi, E. 1984. Lifelong education: Opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*, 3(2), 79-87.

Gelpi, E. 1994. L’éducation permanente : principe révolutionnaire et pratiques conservatrices. *International Review of Education*, 40(3), 343-351.

Giere, U. 1994. Lifelong Learners in the Literature: Adventurers, Artists, Dreamers, Old Wise Men, Technologists, Unemployed, Little Witches and Yuppies. *International Review of Education*, 40(3/5), 383-393.

Gintis, H. 1972. Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich’s Deschooling Society. *Harvard Educational Review*, 42 (1), 70-96.

Guigou, J. 1971a. L’école désétatisée. *Combat*, 3 mars.

Guigou, J. 1971b, Réponse de Jacques Guigou, *Combat*, 24 March.

Guigou, J. 1973a. Critique de l’analyse systématique des actions de formation. *Éducation Permanente*, 17, 113-146.

Guigou, J. 1973b. Socioanalyse de l’éducation permanente des socialistes. *L’Homme et la Société*, 29, 313-317.

Guigou, J. 1975. Les coûts de l’éducation permanente : une été avec Illich (août 1974). [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/homso_0018-4306_1975_num_35_1_1582] *L’Homme et la société*, 35, 225-237.

Guigou, J. 1977. L’institution de la formation permanente. In G. Pineau (Ed.), *Éducation ou aliénation permanente ? : repères mythiques et politiques*. Paris : Dunod, 190-206.

Guigou, J. 1979. Les analyses de la formation permanente. *Anthropos*, 183-202.

Guigou, J. 1992. *Critique des systèmes de formation des adultes 1968-1992*. Paris : L’Harmattan.

Grace, A.P. and Rocco, T.S. 2009 (Eds). *Challenging the Professionalization of Adult Education: John Ohliger and Contradictions in Modern Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

Gueulette, D. G. 1972. Accent on Social Philosophy : Is there School after Death? *Adult Leadership*, 21(3).

Gueulette, D. G. 1976. Exorcising the Spectre of Permanent Schooling. *Adult Education Quarterly*, 27(1), 48-53.

Gueulette, D. G. 1981. Visions of Spectres. *Adult Education Quarterly*, 32(1) 37-43.

Haddat, G. and Aubrin, J-P. 2013. Towards a humanism of knowledge, action and co-operation. *International Review of Education*, 59(3), 331-334.

Hager, P.J. 2011. Concepts and Definitions of Lifelong Learning'. In M. London (Ed), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford: Oxford UP, 12-25.

Hake, B.J. 1975. *Education and Social Emancipation: some implications for secondary education*. The Hague: Nijhoff.

Hake, B.J. 1999. Lifelong Learning in Late Modernity: The Challenges to Society, Organizations, and Individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90.

Hake, B.J. 2003. *Fragility of the 'employability agenda': Flexible life courses and the reconfiguration of lifelong learning*. In : IIEP/UNESCO-KRIVET International Policy Seminar: Making lifelong learning a reality. Seoul: IIEP/KRIVET. 45p.

Hake, B.J. 2004. Globalization and transformations in the past and present of adult learning. In B.J. Hake, B. van Gent & J. Katus (Eds), *Adult Education and Globalization : Past and Present* (pp.1-29). Frankfurt : Peter Lang.

Hake, B.J. 2009. Funding Lifelong Learning from a Life-Course Perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp.1137-1154). Dordrecht : Springer.

Hake, B.J. 2011. Re-writing the history of adult education: the search for narrative structures. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education* (pp.14-19). Oxford : Elsevier.

Hake, B.J. & van der Kamp, M. 2002. Lifelong learning policies in the Netherlands: an analysis of policy narratives, instruments and measures. Thessaloniki: CEDEFOP.

Haines, N. 1974. *New Zealand's educational development conference: A window on the future of continuing education*. Canberra : Centre for Continuing Education Australian National University.

Hampton, G. 2009. Narrative policy analysis and the integration of public involvement in decision-making. *Policy Sciences*, 42(3), 227-242

Illich, I. 1970. *Deschooling Society*. New York : Harper and Row.

Illich, I. 1971. *Une société sans école*. Paris : Seuil

Illich, I. and Verne, E. 1976. *Imprisoned in the Global Classroom*. London : Writers and Readers Publishing Co-operative.

Istance, D., Schuetze, H.G. & Schuller, T. 2002. *International perspectives on lifelong learning: From recurrent education to the knowledge society*. Buckingham : SRHE/OU.

Jacobi, A. 2009. *International Organisations and Lifelong Learning: from global agendas to policy diffusion*. London : Palgrave Macmillan.

Jacobi, A. 2012. International Organizations and Policy Diffusion: The Global Norm of Lifelong Learning. *Journal of International Relations and Development*, 15(1), 31-64.

Jarvis, P. 2014. From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1) 45-57.

Jones, M.D. and McBeth, M.K. 2010. A Narrative Policy Framework : Clear Enough to Be Wrong? *Policy Studies Journal*, 38(2), 329-353.

Laot, F. F. 1999. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.

Laot, F.F. 2009. Focusing on the idea of Permanent Education in France and its Progressive Decline. In : A Heikkinen & K. Kraus (Eds.) *Reworking vocational education: policies, practices and concepts*. Bern : Peter Lang. 121-140.

Léon, A. 1978. L'éducation permanente : évolution des concepts et des fonctions. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *Traité de Sciences Pédagogiques*. Paris : PUF, volume 8, 11-38.

Lopez, A. 2014. The University as power or counter-power? May 1968 and the emergence of a new learning subject. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(1), 31-49.

Lynch, M. 1979. *Education for Community: A Cross-cultural Study in Education*. London : Macmillan.

Maheu, R. 1973. An aid to reflection for necessary renovations. *Prospects*, 3(1), 51-56.

Matheson, D. and Matheson, C. 1996. Lifelong Learning and Lifelong Education : a critique. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(2), 219-236.

McBeth, M.K., Shanahan, E.A, Arnell, R.J. and Hathaway, P.L. 2007. The Intersection of Narrative Policy Analysis and Policy Change Theory. *Policy Studies Journal* 35 (1) 87-108.

Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. 2001. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Methven, P. & Hansen, J. 1997. Half a revolution: a brief survey of lifelong learning in New Zealand. In M. J. Hatton (Ed.), *Lifelong learning. Policies, practices and programs*. Toronto : APEC Publications.

Milana, M. 2012. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.

Molneaux, F., Low, G and Fowler, G. (Eds) 1988, 2012. *Learning for Life: Politics and Progress in Recurrent Education*. Abingdon: Routledge.

Montlibert, de C. 1973. Le public de la formation des adults. *Revue française de sociologie*, 14 (4), 529-549.

Moosung, L. and Friedrich, T. 2011. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151-169.

Moutsios, S. 2010. Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121-141.

Nicholl, K. & Olesen, H. 2013. Editorial: What's new in a competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 103-109.

OECD 1971. *Equal Educational Opportunity: A Statement of the Problem with Special Reference to Recurrent Education*. Paris : OECD.

OECD 1973. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris : OECD.

[OCDE 1973, *L'éducation récurrente : une stratégie pour la formation continue*. Paris : OCDE.]

OECD 1975. *Recurrent Education: Trends and Issues*. Paris : OECD.

Ohliger, J. 1974. Is Lifelong Education a Guarantee of Permanent Inadequacy? *Convergence*, 7(2), 47-59.

Pineau, G. 1975. Illich ou les paradoxes de la créativité. *Prospectives*, 11(1), ----

Pineau, G. (Ed.) 1977. *Éducation ou aliénation permanente ? : repères mythiques et politiques*. Paris : Dunod.

Petrovsky, A. V. 1976. What lies behind de-schooling? *Prospects*, 6(1), 60-64.

Reimer, E. 1971. *School is Dead: Alternatives in Education. An Indictment of the System and a Strategy of Revolution*. Harmondsworth: Penguin.

Roby Kidd, J. 1979. Lifelong learning in the United States. In T. Schuller & Megarry, J. (Eds.). *World Yearbook of Education: Recurrent Education and Lifelong Learning*. London : Kogan Page.

Rozycki, E.G. 1987. Policy and Social Contradiction: The Case of Lifelong Education. *Educational Theory*, 37(4), 433–443.

Rubenson, K. 2006. Constructing the lifelong learning paradigm: Competing visions from the OECD and UNESCO. In S. Ehlers (Ed.), *Milestones towards lifelong learning systems*. Copenhagen: Danish School of Education. 151-170

Rubenson, K. 2009. OECD educational policies and world hegemony. In R. Mahon & S. McBride (Eds.), *The OECD and transnational governance*. Vancouver : UBC Press.

Sanctis, de F. 1984. Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 3(4), 265-277.

Schütze, H. G. 2006. International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 289-306.

Schütze, H. G. and Istance, D. (Eds.) 1987. *Recurrent Education Revisited*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Simmonds, E. C. 1972. *Lifelong education. Report of a committee of the New Zealand National Commission for UNESCO*. Wellington : UNESCO.

Steiner-Khamsi, G. 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York : Teachers College Press.

Steiner-Khamsi, G. and Waldow, F. (Eds). 2012. *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*. London : Routledge.

Tuijnman, A. & Boström, A.K. 2002. Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1), 93-110.

Verne, E. 1974. Une Scolarisation sans fin. *Revue Esprit*, 10, 529-546.

Wain, K. 1989. The Case of Lifelong Education – A Reply to Rozycki. *Educational Theory*, 39(2), 151–162.

Wain, K. 2001. Lifelong Learning: Small Adjustments or Paradigmatic Shift?. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton and Y. Sawano (Eds), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp.183-198), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers,

Zacharakis, J. 2003. Placing John Ohliger in his proper historical context. *Adult Learning*. | 14(3) 24-27.

Zaldívar, J. I. 2011. Revisiting the critiques of Ivan Illich's Deschooling Society. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(1), 618-626.

* * *

Copyright Barry J. Hake © 2015