

# LES ACTES DU FORUM



## 2<sup>e</sup> forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie



## Shanghai 2010

Les actes de ce second Forum mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie sont la mémoire des échanges qui ont eu lieu les 22 et 23 juillet 2010 à Shanghai.

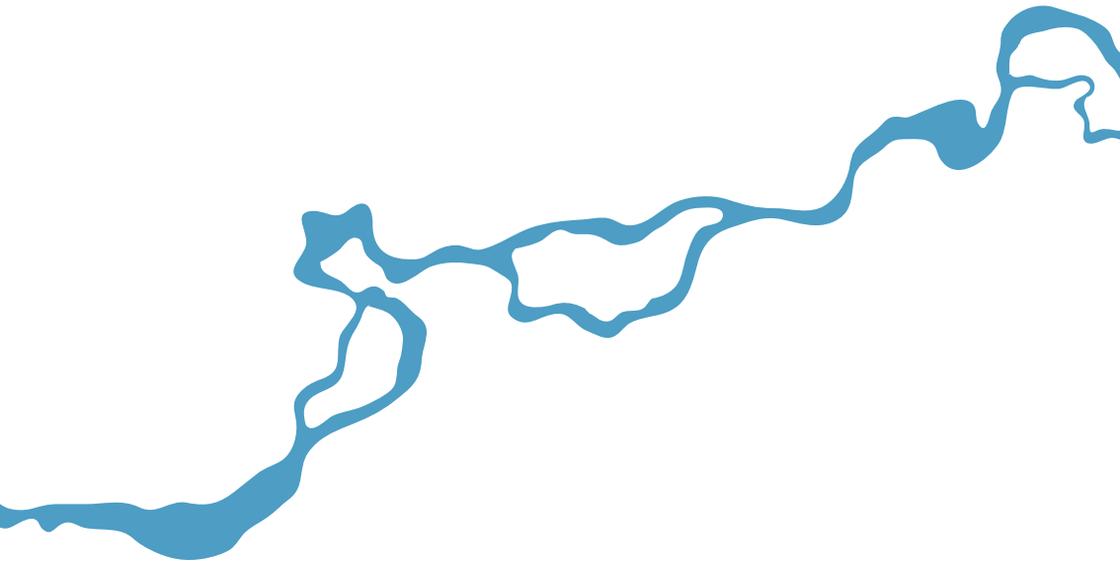
## Club des partenaires “Europe et international”

- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop-Grèce)
- Conseil International de l'Éducation des Adultes (CIEA)
- Fédération Européenne pour la Formation et le Développement (ETDF -FEFD)
- Institut de l'UNESCO pour les apprentissages tout au long de la vie (Allemagne)
- Internationale de l'éducation
- Ligue internationale de l'enseignement, de l'éducation et de la culture populaire
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques – Direction de l'éducation (OCDE)
- Training of Trainers Network (TTNet)
- Université des Etudes internationales de Xian, Faculté des Lettres et langues occidentales (Chine)
- World Eminence Chinese Business Association (WECBA)

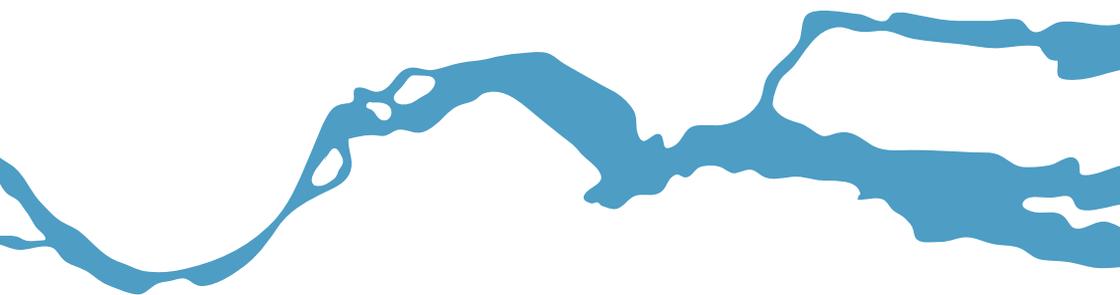
## Club des partenaires “France”

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI)
  - Association des Régions de France (ARF)
  - Association Française de Réflexion et d'Échange sur la Formation (AFREF)
  - Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (Afp)
  - Association pour la Promotion du label APP et pour l'animation nationale du réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APAPP)
  - CampusFrance
  - Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)
  - Commission nationale française pour l'UNESCO
  - Conférence des directeurs de service universitaire de formation continue (Cdsufc)
  - Écoles de la 2<sup>ème</sup> chance (E2c)
  - Fédération de la Formation Professionnelle (FFP)
  - Groupe d'études - Histoire de la formation des adultes (Gehfa)
  - Groupement des Acteurs et Responsables de la Formation en entreprise (GARF)
  - Le Café pédagogique
  - Maison des enseignants et de l'éducation tout au long de la vie (MDE)
  - Solidarité laïque
  - Université Paris-Dauphine, Département d'éducation permanente
- 
- Site web et ressources scientifiques animés par Pierre LANDRY, Délégué général du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.





# LES ACTES DU FORUM





---

## Ours

Cet ouvrage a été réalisé et édité par le Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ([www.wcfel.org](http://www.wcfel.org))

**Directeur de la publication** : Yves Attou, président du Comité mondial et pour la formation et l'éducation tout au long de la vie

**Coordinatrice de la publication** : Evelyne Deret, déléguée générale du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

### Comité de rédaction :

Pour le Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : Yves Attou, Françoise Dax-Boyer, Evelyne Deret, Pierre Landry, Claude Villereau,

**Maquette et graphisme** : calliopé studio ([info@calliope-studio.com](mailto:info@calliope-studio.com))

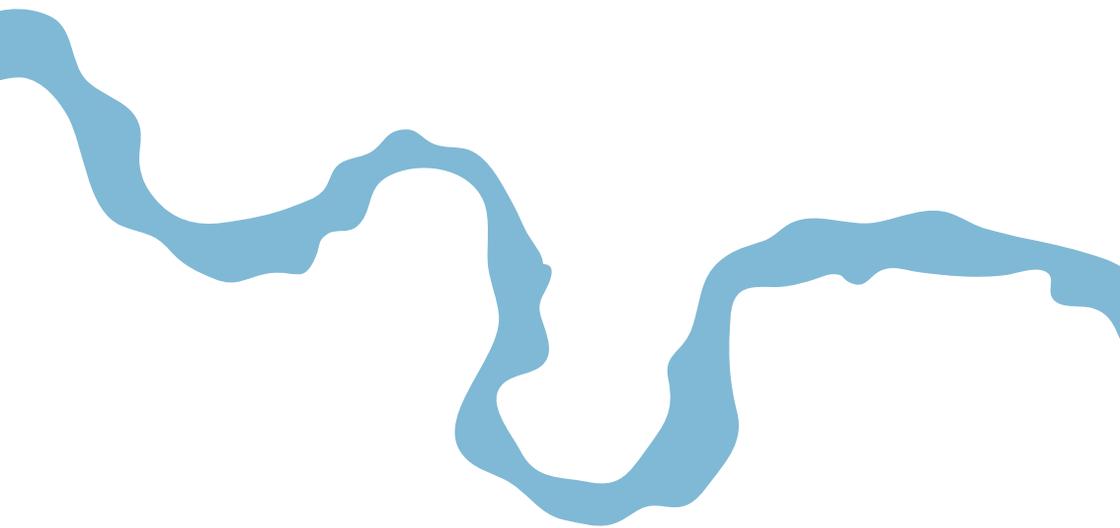
**Secrétariat de rédaction** : Patricia Gautier-Moulin

**Impression** : CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale)

Remerciements à tous les modérateurs, rapporteurs et contributeurs.  
Remerciements tout particulier au CNFPT pour son soutien à la parution des actes.

# Sommaire

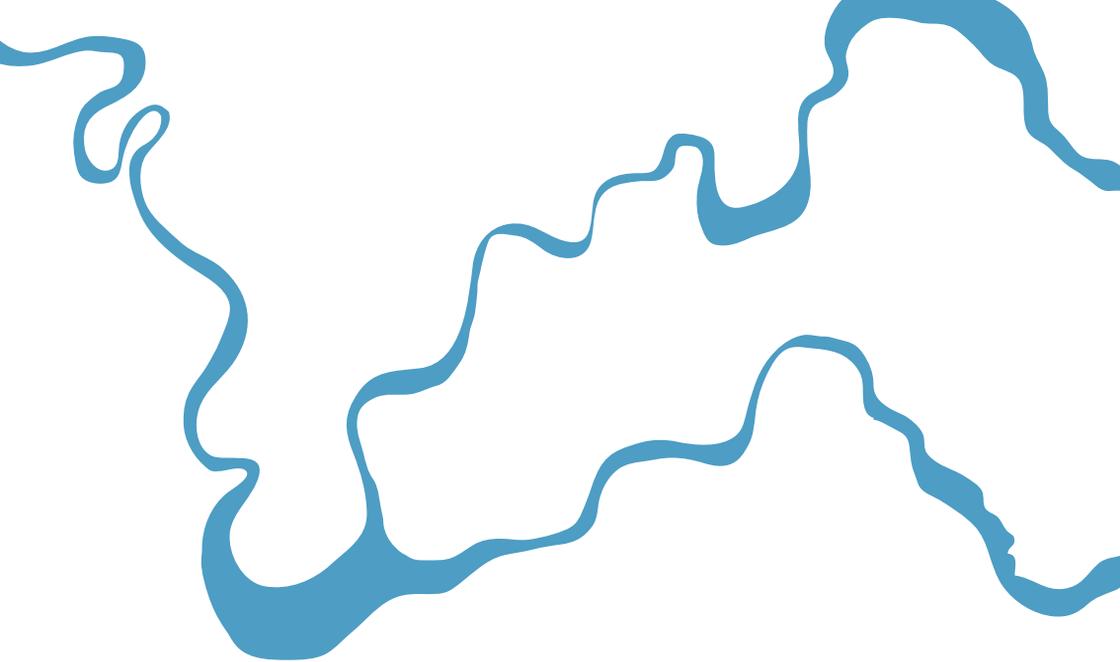
7	<b>I. LES ACTES DU FORUM</b>
9	I.1 Introduction
13	I.2 De Paris à Shanghai en passant par Belém
21	I.3 Synthèse de la session 1 : Education et formation tout au long de la vie : les enjeux
31	I.4 Synthèse de la session 2 : Apprentissages tout au long de la vie : quels réseaux ?
43	I.5 Synthèse de la session 3 : Villes et régions apprenantes
59	I.6 Synthèse de la session 4 : L'entreprise apprenante
75	I.7 Synthèse de la session 5 : L'avenir de l'éducation et de la formation tout au long de la vie
89	I.8 L'apprentissage tout au long de la vie et l'orientation tout au long de la vie : une approche sociologique
99	<b>II LA MANIFESTATION</b>
101	II.1 Être à Shanghai
105	II.2 Mots clés d'intervenants et de participants : Shanghai et le Comité mondial
115	<b>III LES PERSPECTIVES ET AXES DE TRAVAIL POUR LA SUITE</b>
119	<b>IV BIBLIOGRAPHIE, WEBOGRAPHIE ET VIDÉOGRAPHIE</b>
121	IV.1 Bibliographie
125	IV.2 Webographie
127	IV.3 Filmographie



# 1

## Les actes du Forum

- I.1 Introduction
- I.2 De Paris à Shanghai en passant par Belém
- I.3 Synthèse de la session 1 : Education et formation tout au long de la vie : les enjeux
- I.4 Synthèse de la session 2 : Apprentissages tout au long de la vie : quels réseaux ?
- I.5 Synthèse de la session 3 : Villes et régions apprenantes
- I.6 Synthèse de la session 4 : L'entreprise apprenante
- I.7 Synthèse de la session 5 : L'avenir de l'éducation et de la formation tout au long de la vie
- I.8 L'apprentissage tout au long de la vie et l'orientation tout au long de la vie : une approche sociologique



## Introduction



**Yves Attou**, Président du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie<sup>(1)</sup>

# I.1 Shanghai 2010 Une année pour les apprentissages tout au long de la vie

*Par **Yves Attou**, président du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie.*

Les actes du forum de Shanghai sont le reflet des débats qui se sont déroulés en 2010 à Shanghai dans le cadre de l'Exposition universelle. Deux rencontres se sont tenues sur le thème des apprentissages tout au long de la vie : une 1<sup>ère</sup> rencontre les 19, 20 et 21 mai organisée par les autorités chinoises ; une 2<sup>e</sup> les 22 et 23 juillet organisée par le Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie au Pavillon de la France. L'intérêt de ces deux rendez-vous, c'est qu'ils ont rassemblé un

---

(1) Le Comité mondial a fait évoluer son titre en novembre 2010. Il s'appelle désormais le **Comité pour les apprentissages tout au long de la vie**. L'ancien titre a cependant été conservé pour les actes

panel international et représentatif d'acteurs des milieux économiques, académiques, politiques, de la société civile et des territoires. Tous les continents ont été représentés autant par les pays développés que par les pays émergents et les pays en développement.

S'il reste encore des différences d'appréciation et de mise en œuvre entre les pays, des analyses partagées ont été mises en évidence. Elles se résument en SIX POINTS qui ont dominé les échanges :

### **1 - Conceptualisation**

Un travail de formalisation s'impose. Les apprentissages tout au long de la vie sont souvent assimilés à la formation continue des adultes. Par ailleurs, les approches par les droits humains et par le capital humain sont encore cloisonnées même si on observe des convergences chez la plupart des intervenants. Des travaux de qualité existent déjà au sein de l'Unesco, de la Banque mondiale, de l'Ocde, de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe, du Conseil international de l'éducation des adultes, de l'Internationale de l'éducation et de l'Organisation internationale du travail. Il s'agit maintenant de les faire converger pour qu'émerge une position commune quant aux concepts.

### **2 - Diversification des acteurs**

Il est admis que tous les acteurs doivent se mobiliser dans des partenariats sans exclusive. Au sein de ces partenariats, les entreprises et la société civile ont un rôle important à jouer au même titre que les opérateurs traditionnels. Les apprentissages tout au long de la vie concernent toute la population, ce qui exige une implication de tous. Ce ne sont plus les quelques 150 millions d'élèves et étudiants recensés dans le monde mais les futurs 10 milliards d'habitants qui deviennent les apprenants.

### **3 - Passerelles**

Le cloisonnement excessif des dispositifs d'éducation et de formation constitue un frein dans la quasi-totalité des pays. Or, pour répondre à la forte demande d'éducation et de formation, un acteur seul n'y suffira pas. Des synergies se développent entre toutes les forces en présence. Il ne s'agit plus de décomposer artificiellement les apprentissages entre éducation formelle, informelle et non formelle mais de considérer l'apprenant comme personne une et indivisible. Enfin, il est admis que les entreprises ont toute leur place dans les partenariats éducatifs.

### **4 - Territorialisation**

Il ressort des débats que le périmètre pertinent pour les dispositifs d'éducation et de formation est, selon le pays, la région, la province, le territoire, la communauté locale, le lander. Les gouvernements restent

compétents dans les domaines de l'éducation et de la formation. Mais, au nom du principe de subsidiarité, ils décentralisent, déconcentrent et externalisent leur mission éducative d'intérêt général vers des acteurs locaux. La tendance va vers un recul de l'intervention publique centrale. Au plan local, les communautés éducatives mettent en œuvre le concept de « Région apprenante » ou de « Ville apprenante ». Tous les acteurs, sans exclusive, sont invités à se mobiliser autour de ces projets qui s'adressent à toute la population.

## **5 - Réseaux**

L'émergence des réseaux sociaux et numériques exerce une réelle influence dans les apprentissages. Une « école-monde » voit le jour et s'adresse à la plupart des habitants de la planète quel que soit leur âge, leur statut, leur lieu de résidence ou leur niveau de qualification. Les réseaux forment une intelligence collaborative qui est stimulante et fructueuse. Ce « 6<sup>ème</sup> continent » n'a pas la même architecture que les systèmes traditionnels, centralisés et hiérarchisés. Ils se caractérisent par une interaction entre le global et le local qui a été traduit par le concept de « glocalisation », contraction de globalisation et de localisation.

## **6 - Une révolution éducative**

Plusieurs mutations convergent vers une révolution dont les contours restent encore flous. L'ancien directeur général de l'Unesco Kochiō Matsuura avait déjà affirmé que nous vivons une « Révolution copernicienne ». De nombreux intervenants ont confirmé cette évolution sans pouvoir lui donner toutefois une cohérence. Quatre tendances lourdes ont été identifiées pour expliquer ces changements : la globalisation, la numérisation, la privatisation et la territorialisation. Toute révolution instaure de manière irréversible un nouvel ordre. Pour ce qui concerne les apprentissages, il est difficile d'avoir une vision exacte de la nouvelle architecture. Il est prévisible que les nouveaux dispositifs seront hybrides, mêlant présentiel, e-learning, tutorat électronique, évaluation en ligne.

---

Ces actes ont été rédigés par une équipe de bénévoles présents au forum de Shanghai. La coordination a été assurée par Evelyne Deret, Secrétaire générale du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie. Qu'ils soient tous remerciés pour ce travail de qualité. Notre gratitude va également également à François Deluga, Président du Centre National de la Fonction Territoriale (Cnfpt) pour son appui efficace et constant.

Les actes constituent une mémoire exceptionnelle qui va alimenter les futurs travaux du 3<sup>e</sup> forum mondial prévu en octobre 2012 à Marrakech (Maroc). Ils sont aussi un point d'appui pour l'effort de clarification qui est devant nous.



---

**Pierre-Antoine Gailly**, France  
Président de la CCI de Paris



---

**Lu Huong**, Chine  
Représentant de l'agence chinoise  
pour la stratégie de développement  
de l'éducation



---

**Philippe Lacroix**, France  
Secrétaire général du Centre Info



**Carolyn Medel-Anonuevo**, Philippines  
Directrice adjointe de l'Institut  
de l'Unesco pour l'apprentissage  
tout au long de la vie



**Grégory Wegmann**, France  
Attaché universitaire au Consulat  
général de France à Shanghai



**Evelyne Deret**,  
Secrétaire générale du Comité mondial pour  
les apprentissages tout au long de la vie

## I.2 de Paris à Shanghai en passant par Belém (Brésil)

*Par **Evelyne Deret**, secrétaire générale du Comité mondial qui propose ici de retracer le chemin parcouru par le Comité mondial, en s'arrêtant aux moments clefs qu'ont constitué les différents forums.*

Le travail mené par le Comité mondial **de 2005 à 2008** a débouché sur un premier forum mondial en **octobre 2008** organisé en partenariat avec l'Unesco et qui a accueilli à Paris mille personnes. Ce premier forum a permis d'aborder et d'approfondir de façon significative le thème des apprentissages tout au long de la vie<sup>2</sup>.

---

(2) Cf. les actes du forum sur <http://www.wcfel.org>

**En décembre 2009** : la collaboration engagée avec l'Unesco s'est poursuivie lors de la 6<sup>e</sup> conférence internationale de l'éducation des adultes (Confintea VI) qui s'est tenue à Belém en décembre 2009 et où le Comité mondial était présent.

**En mai 2010**, le Comité mondial était partenaire officiel du Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie qui s'est tenu du 19 au 21 mai 2010 au Pavillon de l'ONU (Exposition Universelle de Shanghai). Il était organisé conjointement par l'Unesco, le Gouvernement municipal populaire de Shanghai, la Société chinoise pour les stratégies de développement de l'éducation et la Commission nationale chinoise pour l'Unesco<sup>3</sup>.

**Et en juillet 2010**, le Comité mondial organisait à son tour un deuxième forum toujours dans le cadre de l'exposition universelle où les enjeux relatifs à tous les thèmes abordés jusqu'alors, qui sont plus que jamais d'actualité, ont été à nouveau interrogés et travaillés<sup>4</sup>.

---

## **2008 À PARIS : UNE PRÉOCCUPATION PARTAGÉE**

*Les grands thèmes abordés lors du premier Forum de 2008 inscrivaient déjà les apprentissages tout au long de la vie dans le contexte de la mondialisation économique, de la globalisation de l'espace de l'éducation et de la formation, de la société de la connaissance où le savoir devient matière première d'une nouvelle économie.*

### **Quatre points clés en étaient ressortis<sup>4</sup> :**

- **La montée en puissance de la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie** qui est maintenant une préoccupation partagée et commune à tous les pays, quels que soient leur contexte et leur situation économique.
- **L'éducation et la formation sont devenus un droit non négociable**, un droit fondamental et universel, dont la fonction inclusive est primordiale dans un monde qui exclut et discrimine.
- **Les territoires s'imposent en tant que périmètres pertinents pour les apprentissages tout au long de la vie du fait de leur proximité et leur taille humaine.** Les régions ont vocation, grâce aux synergies horizontales et aux logiques de convergence qu'elles permettent de mettre en œuvre, de rassembler tous les acteurs de la « société apprenante. Des réponses peuvent y être trouvées pour tous les publics et plus encore pour les « non-publics », notamment la très petite enfance, les petites entreprises et la main d'œuvre la moins qualifiée, les femmes...

---

(3) Cf. le CR réalisé par Y. Attou sur <http://www.wcfel.org>

(4) CF. Actualité de la Formation Permanente no 222-223 septembre octobre 2009 mondialisation des apprentissages tout au long de la vie : risques et opportunités- article p19 par Y. Attou, F. Dax-Boyer, E. Deret

■ **Cependant les perspectives mondiales restent contrastées.** Dans un contexte de crise (après une crise alimentaire, une crise énergétique et une crise financière mondiales), tous les pays n'ont pas à traiter les mêmes problèmes. Le fossé entre les pays riches et pays pauvres ne cesse de se creuser et certains pays ont tendance à ne financer que l'éducation primaire en délaissant l'éducation des adultes.

## **Le premier forum en 2008 a permis de dégager quatre pistes d'action à privilégier :**

■ Créer ou favoriser les conditions d'un réel continuum des apprentissages entre les trois sphères privées, professionnelles et publiques et aussi relier et articuler entre elles les différentes modalités d'apprentissage.

■ Reconsidérer la place des apprentissages informels dans la formation et l'éducation tout au long de la vie. Tous les pays sont d'accord - qu'ils soient à faible scolarisation ou au contraire hyper scolarisés - pour considérer que leur place est centrale dans la dynamique de l'éducation tout au long de la vie, car ils sont des éléments clés dans l'adaptation aux situations de vie qui vont en se complexifiant.

■ Privilégier le développement des compétences-clés dès la scolarisation et tout au long des cursus d'apprentissage, afin d'impulser coopération, dynamisation et cohérence entre toutes les formes d'éducation.

■ Reconnaître les acquis expérientiels quels qu'en soient les domaines, afin de compléter la reconnaissance des acquis informels et pointer les limites des systèmes éducatifs formels. C'est là aussi une volonté collective partagée au plan mondial car elle sert l'intérêt des sociétés pour tous les domaines touchant à la productivité économique mais aussi l'intérêt de l'individu en termes d'équité et de responsabilisation sociale.

« **Il nous faut donc accomplir une révolution copernicienne.** Ce n'est plus le savoir qui tourne autour de la société, mais la société qui tourne autour du savoir », disait Koïchuro Matsura<sup>5</sup> lors du premier forum à l'Unesco en 2008.

---

(5) Cf. Actes du forum 2008 p119

---

## 2009 À BELÉM : « DE LA PAROLE AUX ACTES »

**Un second temps de travail a été la participation à la 6<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation des adultes** qui s'est tenue à Belém en décembre 2009<sup>6</sup> et où quatre thèmes clés ont été travaillés : le droit à l'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie, les politiques et pratiques efficaces et la création d'une initiative internationale permettant le partage des pratiques, l'élaboration de cadres de reconnaissance et de validation de toutes les formes d'apprentissage.

L'étude de l'ensemble des travaux préparatoires de la Confintea VI ainsi que les débats et le Cadre d'action (Déclaration finale<sup>7</sup>) ont permis d'établir une liste des grandes tendances mondiales de l'éducation et de la formation des adultes<sup>8</sup>.

### **La Confintea VI renvoie à des constats communs à tous les pays :**

- une nécessaire gouvernance partagée (par des partenariats entre État, société civile et secteur privé) et décentralisée ;
- une lutte constante contre les inégalités d'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie ;
- l'absence de données fiables en ce qui concerne les financements ;
- une préoccupation générale : l'évaluation des actions engagées.

Et le mot d'ordre général est pour tous les pays « De la parole aux actes » : il faut maintenant agir vraiment à une politique intégrée d'apprentissage tout au long de la vie, à une véritable reconnaissance des acquis et à des coopérations transnationales sur ce thème<sup>9</sup>.

---

(6) [www.unesco.org/confinteavi](http://www.unesco.org/confinteavi)

(7) Cadre d'action de la CONFINTEA VI [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTI-TUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/confinteavi\\_framework\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTI-TUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_framework_fr.pdf)

(8) Cf. le rapport Y Attou et E DERET sur la CONFINTEA VI de BELEM sur le site du comité mondial

(9) Cf. le rapport final de la COFINTEA VI [[www.unesco.org/confinteavi](http://www.unesco.org/confinteavi)]

---

## 2010, DEUX FORUMS À SHANGHAI :

À Shanghai, le Comité mondial a été présent lors de deux manifestations qui se complètent et se renforcent :

■ Le Comité mondial était **partenaire officiel du Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie de mai 2010 au Pavillon de l'ONU** (Exposition Universelle de Shanghai), organisé conjointement par l'Unesco<sup>10</sup>, le Gouvernement municipal populaire de Shanghai, la Société chinoise pour les stratégies de développement de l'éducation et la Commission nationale chinoise pour l'Unesco.

■ D'autre part le Comité mondial a organisé **un deuxième forum** ancré dans l'exposition universelle qui traitait de la qualité de vie « meilleure ville, meilleure vie » et essayait de répondre à la question : que devient la personne apprenante dans le village planète ?

**Lors de la séance d'ouverture du second forum le 21 juillet 2010** dans les salons du Guangdong Hotel Shanghai, Yves Attou a précisé l'objectif et le contexte de ce 2<sup>e</sup> forum. Il s'agit, a-t-il précisé, de répondre à la question : que devient la personne apprenante dans le village planète ? « Pour nous, une révolution éducative mondiale est en cours. Elle remet en cause les systèmes traditionnels d'éducation initiale et de formation continue des adultes ». Sous l'effet de la numérisation et de la mondialisation, une « Planète apprenante tout au long de la vie » permet à une grande partie des citoyens de la planète d'accéder, du fait de la numérisation des informations et de leur mondialisation, aux savoirs en tous lieux et à tous moments. La question éducative n'est plus limitée aux seuls élèves et étudiants, dont le nombre est estimé à 1,4 milliard au plan mondial ; elle concerne 6,8 milliards d'apprenants, de la petite enfance à la fin de vie, dont 770 millions d'analphabètes. Cette « Planète apprenante » est composée de dispositifs transfrontaliers qui mêlent enseignement en présence d'un professeur, apprentissage en ligne, auto-formation, bibliothèques numériques, tutorat électronique, orientation en ligne, évaluation à distance, qui ouvrent d'autres possibilités d'apprentissages tout au long de la vie : dans la ville, dans le territoire, dans les entreprises, dans les lieux éducatifs.

---

(10) « Lors de la CONFITEA VI (6<sup>e</sup> conférence internationale de l'éducation des adultes) qui s'est tenue à Belém au Brésil en décembre 2009, tous les intervenants ont admis que le principal défi aujourd'hui pour « vivre ensemble » passe par un ancrage de l'éducation dans une politique de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est pour faire de ce défi une réalité que de nombreux experts internationaux seront à Shanghai, dans le cadre de l'Exposition universelle, pour s'interroger sur comment organiser le continuum qui va de l'alphabétisation à l'acquisition de savoirs et savoir-faire tout au long de la vie, par l'éducation formelle, non formelle, informelle et les apprentissages. » (<http://eduscol.education.fr/cid51402/2eme-forum-mondial-sur-les-apprentissages-tout-au-long-de-la-vie.html>)

**Ce second forum mondial en juillet 2010 s'inscrivait dans le droit fil de tous ces travaux et recommandations** et les prolongeait en continuant à valoriser les pratiques innovantes, à promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation pour tous en insistant sur la reconnaissance des acquis, formels certes mais aussi non formels et informels.

Trois thèmes de travail ont été privilégiés lors du second forum :

- **les réseaux dans les apprentissages tout au long de la vie ;**
- **les territoires : villes et régions apprenantes ;**
- **l'entreprise apprenante.**

Ces thèmes s'inscrivent dans la préoccupation du Comité mondial de considérer les individus apprenants dans leur vie professionnelle mais aussi dans la société de la connaissance, dans la société civile et dans la vie au quotidien et dans tout ce qui renforce une articulation entre tous les systèmes d'apprentissage dans le village planète.

---

#### PREMIÈRE TABLE RONDE

- **Pierre-Antoine Gailly**, Président de la CCI de Paris, France)
- **Philippe Lacroix**, Secrétaire général du Centre Inffo (France)
- **Lu Huong**, Représentant de l'agence chinoise pour la stratégie de développement de l'éducation (Chine),
- **Carolyn Medel-Anonuevo**, Directrice adjointe de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (Philippines)
- **Grégory Wegmann**, Attaché universitaire au Consulat général de France à Shanghai (France).

*Les interventions sont disponibles sur le site [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org)*

Dans le contexte de mondialisation et de crise actuel, quels rôles peuvent jouer les apprentissages tout au long de la vie ? Si tous les pays, quels que soient leur contexte et leur situation économique, s'accordent pour en faire une préoccupation partagée, c'est qu'ils concourent au progrès socio-économique des nations et à leur avenir. C'est en ce sens qu'ils sont devenus un enjeu économique mais aussi social. La volonté commune de promouvoir ces apprentissages sert à la fois les intérêts économiques de ces pays pour tous les domaines touchant à l'employabilité, la productivité et la compétitivité mais aussi l'intérêt de l'individu en termes d'équité et de responsabilisation sociale.

Le second forum mondial en reprenant le thème de l'exposition universelle de Shanghai, à savoir « Meilleure ville, meilleure vie », a interrogé les relations du local au mondial, la dynamique de reconnaissance mondiale de tous les savoirs dans la ville, le territoire où l'individu est amené à agir dans les sphères privées, professionnelles et citoyennes dans lesquelles il s'inscrit.

Il a permis aux participants de partager expériences et réflexions sur la révolution éducative en cours et sur « l'art de vivre ensemble » en croisant deux thèmes : les enjeux des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie et leur avenir d'une part, et la place qu'occupent les territoires et les acteurs de ces territoires dans les systèmes d'éducation d'autre part.



---

**Carolyn MEDEL-ANONUEVO**, Philippines  
Directrice adjointe de l'Institut de l'UNESCO  
pour l'apprentissage tout au long de la vie



**Mohamed MARZOUGUI**, Tunisie  
Président de l'association Apprentissage  
tout au long de la vie

## Synthèse de la session 1



**Héliane BEZILLE**, France  
Professeure en Sciences de  
l'Éducation à l'Université Paris Est



**Nélida CESPEDES ROSSEL**, Pérou  
Présidente du Conseil de l'Éducation des Adultes  
d'Amérique latine (CEAAL)

# 1.3 Les enjeux de la mondialisation de l'éducation

Après la Confintea VI à Belém au Brésil en décembre 2009, il s'agissait de débattre des nouveaux enjeux induits par la mondialisation de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Ils se traduisent par une libéralisation des services au moment où le processus de globalisation appelle à des macro-régulations internationales. Le paysage de la formation s'en trouve bouleversé dans tous les pays du monde et dans tous les secteurs.

Cette première session proposait donc de s'interroger sur :

- comment, dans ce contexte de marchandisation, humaniser la mondialisation ?
- comment sauvegarder des impératifs éthiques et moraux pour une société à visage humain dans un contexte où la recherche de compétitivité des États privilégie la dimension économique de l'éducation et de la formation ?

Les intervenants de la session 1 ont tenté de répondre à ces questions, en adoptant des points de vue différents et complémentaires. Sont intervenus trois responsables d'institutions qui ont fait de l'apprentissage tout au long de la vie une priorité : l'Unesco, le Conseil de l'éducation des adultes d'Amérique latine et l'Association tunisienne des apprentissages tout au long de la vie et une universitaire spécialiste des apprentissages informels, de l'autodidaxie et de l'autoformation, des apprentissages et de la formation des adultes.

---

## SESSION 1

■ **Présidente de la session** : **Carolyn Medel-Anonuevo**, Directrice adjointe de l'institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (Philippines)

■ **Intervenants** :

- **Hélène Bezille**, Professeure en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Est (France)
- **Nélida Cespedes Rossel**, Présidente du Conseil de l'Education des Adultes d'Amérique latine (CEAAL, Pérou)
- **Mohamed Marzougui**, Président de l'association Apprentissage tout au long de la vie (Tunisie)

■ **Modérateur des échanges** : **Nicolas Simiot**, Délégué général du Comité mondial (France)

■ **Synthèse des échanges** rédigée par Dominique Groux, Professeure des universités, Université des Antilles et de la Guyane (UAG), Laboratoire CRILLASH (Centre de recherche interdisciplinaire en littératures, langues, arts et sciences humaines), Présidente de l'Association française d'éducation comparée.

*Les contributions des intervenants sont accessibles sur le site [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org), (texte ou PPT).*

---

## 1 - LE CONCEPT D'ÉDUCATION ET DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Caroline Medel-Anonuevo souligne que cet apprentissage tout au long de la vie (Lifelong Learning : LLL), « from cradle to grave » (du berceau à la tombe) est un concept-clé pour les politiques éducatives, présent dans les discours politiques et les rapports sur l'éducation, du rapport Faure en 1972 à la VI<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation et

l'apprentissage des adultes (Confintea VI) qui s'est tenue du 1<sup>er</sup> au 4 décembre 2009 à Belem (Brésil)<sup>11</sup> en passant par le rapport Delors de 1996 « L'éducation, un trésor est caché dedans ».

Caroline Medel- Anonueva évoque le cadre d'action de cette Conférence publié en janvier 2010<sup>12</sup> : « Nous souscrivons à la définition de l'éducation des adultes spécifiée pour la première fois dans la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes adoptée à Nairobi en 1976, et développée plus avant par la Déclaration de Hambourg en 1997, selon laquelle l'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société ».

L'ensemble des processus d'apprentissage représente un système d'éducation et de formation global, inscrit dans « une continuité spatio-temporelle entre des moments et des formes nouvelles d'apprentissage (formation initiale scolaire et formation continue postsecondaire) »<sup>13</sup>.

« Face aux enjeux et aux défis mondiaux de l'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie, « du berceau à la tombe », est une philosophie, un cadre de pensée et un principe d'organisation de toutes les formes d'éducation, basé sur des valeurs humanistes et démocratiques d'inclusion et d'émancipation ; il a un caractère global et fait partie intégrante de la vision d'une société fondée sur le savoir »<sup>14</sup>.

L'apprentissage tout au long de la vie intègre des processus d'apprentissage allant du formel à l'informel. « La notion d'informel, promue dans le contexte de l'éducation permanente par les organismes internationaux (Unesco, CEE, OCDE), dans les années 60, émerge comme élément d'un classement des différentes modes d'organisation de l'éducation en trois types :

---

**(11)** Cette Conférence réunissait des représentants des 156 États membres de l'UNESCO, d'organismes des Nations Unies, d'organismes de coopération bilatéraux et multilatéraux, d'organisations de la société civile, du secteur privé, ainsi que des apprenants de toutes les régions du monde.

**(12)** [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_%20fr.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_%20fr.pdf)

**(13)** Actes du 1<sup>er</sup> forum mondial sur l'apprentissage tout au long de la vie, Synthèse de la session 3, Analyses et prospective, Schéhérazade Enriotti, CMEF, p. 54.

**(14)** VI<sup>e</sup> Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI)

■ **l'éducation formelle** qui correspond à des apprentissages programmés, dispensés au sein des organisations habilitées à délivrer des diplômes (exemple : lycée, Université, diplômes de la formation professionnelle) ;

■ **l'éducation non formelle** qui se développe à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées (en particulier dans la sphère associative), au sein de dispositifs divers, sans visée certificative ;

■ **les apprentissages informels** qui prennent naissance dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les associations »<sup>15</sup>.

Caroline Medel-Anonueva rappelle que « l'alphabétisation est le fondement le plus important sur lequel s'édifie l'apprentissage global, inclusif et intégré tout au long et dans tous les aspects de la vie, pour tous les jeunes et tous les adultes. »<sup>16</sup>

Elle analyse le processus de formation tout au long de la vie dans trois contextes : Chine, Thaïlande et Corée du Sud. A partir de ces exemples, elle souligne que « l'apprentissage et l'éducation des adultes<sup>17</sup> constituent une composante importante du processus d'apprentissage tout au long de la vie<sup>18</sup> et qu'ils englobent des contenus très divers – enseignement général, professionnel, alphabétisation et éducation familiale, civisme, et nombre d'autres domaines, selon un ordre de priorité qui est fonction des besoins spécifiques de chaque pays considéré ». <sup>19</sup>

---

(15) Ibid., note 3.

(16) Ibid., note 4.

(17) « L'apprentissage et l'éducation des adultes répondent aux besoins des jeunes, des adultes et des personnes âgées », VI<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation et l'apprentissage des adultes (CONFINTEA VI).

(18) Les systèmes traditionnels d'éducation et de formation sont fortement influencés par douze tendances lourdes, dont la convergence forme la révolution éducative :

- 1 - Le développement massif des nouvelles technologies ;
- 2 - La mondialisation ;
- 3 - L'entrée dans la société de la connaissance ;
- 4 - L'obsolescence rapide des savoirs et des techniques ;
- 5 - La multiplication des lieux de savoir ;
- 6 - Le développement des apprentissages informels et non formels ;
- 7 - L'émergence d'un marché mondial de l'éducation ;
- 8 - L'externalisation vers une multitude d'acteurs ;
- 9 - La territorialisation ;
- 10 - La mobilité des emplois et des salariés ;
- 11 - L'allongement de l'espérance de vie ;
- 12 - La reconnaissance des acquis de l'expérience. (cité par Yves Attou, CMEF – Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Août 2010, cf. note 3).

(19) VI<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI)

## 2 - UN RÔLE CRUCIAL

Le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est ainsi défini dans ses trois composantes (processus d'apprentissages formels, non formels et informels) et illustré dans plusieurs contextes.

Ses enjeux sont clairement précisés dans ce texte de l'Unesco : « *Nous sommes convaincus et motivés par le rôle crucial que joue l'apprentissage tout au long de la vie pour faire face aux enjeux et défis planétaires et éducatifs. Nous sommes en outre convaincus que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter à chacun les connaissances, les capacités, les qualifications, les compétences et les valeurs qui lui sont nécessaires pour exercer et défendre ses droits et prendre sa destinée en mains. Ils sont indispensables aussi pour parvenir à l'équité et à l'inclusion, aider à faire reculer la pauvreté et bâtir des sociétés de savoirs, équitables, tolérantes et viables.* »<sup>20</sup>

Il s'agit de développer la capacité d'autonomie des adultes face à leurs apprentissages pour qu'ils puissent prendre en main leur destin ainsi que celui de leurs sociétés<sup>21</sup>. Il s'agit, par l'apprentissage et l'éducation, de former des individus qui œuvreront à leur tour à la construction d'une société de la connaissance équitable et respectueuse.

Cet apprentissage tout au long de la vie concerne l'être humain dans sa globalité. Il s'agit de développer chez lui aussi bien des savoirs que des savoir-faire et des savoir-être<sup>22</sup>, de développer le triptyque science, conscience critique et conscience éthique.

Nous savons tous que l'école n'est qu'un lieu parmi d'autres, dispensateur de savoirs et de connaissances. Chaque individu se forme dans d'autres lieux, dans la famille, dans la société, avec ses amis, dans les différents réseaux qu'il fréquente. Hélène Bézille évoque à ce sujet « les ressources invisibles de la vie quotidienne : les espaces protégés et conviviaux et les espaces d'*intimité sociale* ».

Nous savons également que le capital culturel de départ influe sur la façon dont il va fructifier par la suite (cf. concept développé par Bourdieu pour trois types de capital : économique, culturel, social), selon le principe bien connu que l'on ne prête qu'aux riches. Plus le capital culturel de départ est élevé, plus il va se développer rapidement grâce aux sollicitations auto-produites et à la « dynamique du désir et de l'engagement de la personne ». C'est la raison pour laquelle il est important que l'école suscite le désir de connaissances et développe la curiosité intellectuelle de l'élève afin que ceux-ci perdurent tout au long de sa vie.

---

[20] VI<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation et l'apprentissage des adultes (CONFINTAE VI).

[21] Cf. Foundations of Lifelong Education, R.H. Dave (1976), cité par Caroline Medel-Anonueva.

[22] Cf. les quatre piliers de l'apprentissage : apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble, Rapport Delors, 1996.

Dans l'apprentissage, souligne Hélène Bézille, il y a « *un mouvement de l'être qui se traduit dans la curiosité, la passion, le refus ou la résistance. C'est une dimension de la vie qui peut être encouragée ou contrariée* ». Si cette dimension est encouragée (par la famille, l'école...), les apprentissages informels se feront avec d'autant plus de facilité qu'ils seront vécus dans le plaisir (cf. G. Snyders et l'importance de la joie comme déclencheur d'apprentissage).

En évoquant le plaisir de la lecture, Louis Porcher écrit ce que les livres signifient pour lui et en quoi ils sont des éléments indispensables à tout apprentissage informel : « D'une manière générale, la littérature a tenu une grande place dans ma trajectoire intellectuelle. (...) Toutefois, les lectures véritablement marquantes sont toujours en petit nombre, comme le sont aussi les amis. C'est peut-être dans ce compagnonnage silencieux que s'opère toute formation intellectuelle opérante, autonome. A cause de cela, au fond, les livres ne mourront jamais tout à fait : ils sont des compagnons de route, des perdus eux aussi qui cherchent l'issue. Ils marchent dans l'ombre à vos côtés et, du coup, inexplicablement, vous avez moins peur. »<sup>23</sup>. Nous pensons également à la petite tailleuse chinoise (Dai Sijie), jeune fille analphabète à qui deux fils d'intellectuels, en « rééducation », dans la Chine maoïste, apprennent à lire, et qui, après avoir découvert le pouvoir des mots et de la littérature occidentale, Balzac en particulier, part à la découverte du vaste monde pour continuer à apprendre. Exemples d'apprentissage informel, où la rencontre formatrice avec les livres, avec les autres et l'expérience du monde tiennent autant de place, sinon davantage, qu'un apprentissage formel. C'est ce que nous rappelle Michel Serres dans *Le Tiers Instruit* :

« Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurai jamais plus qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer. Je m'expose à autrui, aux étrangetés. »<sup>24</sup>

L'apprentissage nous expose à l'altérité de l'autre et il n'est pas sans danger pour l'ego. Il nous transforme et nous conduit parfois à une sorte de re-naissance que Michel Serres<sup>25</sup> exprime ainsi : « Re-né, il connaît, il a pitié. Enfin, il peut enseigner. ».

---

(23) Louis Porcher, « Les compagnons de la lecture », in *Perspectives Documentaires en éducation*, INRP, n° 33, 1994.

(24) Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, 1991, p. 29.

(25) *Ibid.*, p. 249.

Hélène Bézille évoque, au sujet des apprentissages informels, les parcours d'apprentissage aux formes diverses, parfois atypiques, des chercheurs, savants, militants et créateurs (cf. La Pensée Sauvage de Lévi-Strauss).

---

### 3. VAINCRE L'ANALPHABÉTISME

L'un des fléaux les plus graves dans le monde actuel demeure l'analphabétisme. En effet, insiste Carolyn Medel-Anonuevo, le nombre d'analphabètes dans le monde est passé de 871 millions au cours de la période 1985-1994 à 774 millions pour la période 2000-2006 (soit environ 1 / 5 de la population adulte mondiale). Ces chiffres globaux cachent de fortes disparités, ainsi 75 % des 774 millions d'adultes analphabètes dans le monde vivent dans seulement 15 pays comme le Bangladesh, le Brésil, la Chine, l'Inde ou le Nigéria; et 64 % des adultes ne sachant ni lire ni écrire étaient des femmes pour la période 2000-2006<sup>26</sup>. Le directeur de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, Adama Ouane (cité par Mohamed Marzougui) signale que *« contrairement aux idées reçues, les compétences de base ne sont pas acquises une fois pour toutes, mais qu'elles peuvent s'effriter, s'amenuiser et qu'elles demandent à être maintenues, consolidées et renouvelées »*. *C'est pourquoi, ajoute-t-il, « nous avons proposé de conjuguer Prévention et Lutte contre l'illettrisme avec Alphabétisation pour que l'alphabetisation soit durable »*.

Cette situation nous est rappelée par Mohamed Marzougui qui estime que la Tunisie a appelé *« toutes les composantes de la société à lutter contre l'analphabétisme »*. C'est ainsi que le taux d'analphabétisme est passé, dans ce pays, de 15 à 10 % entre 2000 et 2010. Il évoque la mobilisation des associations et des villes qui sont devenues des *« instances apprenantes »*<sup>27</sup> dans le cadre de ces actions contre l'analphabétisme et l'illettrisme auxquelles participent chaque année 70 000 Tunisiens.

---

[26] UNESCO EPT 2006 : L'alphabetisation, un enjeu vital, page 167 (chapitre 6) et Unesco Literacy Report 2008, page 1.

[27] Cf. les mouvements tels que *« Villes apprenantes, Régions apprenantes, Communautés apprenantes »*.

---

## 4. VERS UN MONDE PLUS JUSTE

Cette situation est également rappelée par Nelida Cespedes, qui signale l'importance des actions d'éducation populaire pour lutter contre l'analphabétisme (« Literacy must be Literacy for All ») mais aussi pour mettre à la disposition du plus grand nombre un dispositif d'apprentissage tout au long de la vie, à des fins de justice politique, sociale et culturelle.

Cependant, Nelida Cespedes fait un constat lucide de la situation actuelle dans les pays les plus démunis d'Amérique latine. Il existe un déséquilibre profond, dit-elle, entre les populations urbaines et les populations rurales, entre les discours et la réalité, entre les promesses et les réalisations. Elle rappelle les principes de l'Éducation populaire et cite Paulo Freire « *Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado* ».

C'est à une vision globale de la société que nous invite Paulo Freire. L'alphabétisation doit se faire à des fins politiques, économiques, culturelles et humaines. Il s'agit d'introduire plus de justice dans le village global pour donner les mêmes droits à tous (éducation, santé, représentation politique, démocratie, éthique) et permettre à chacun de vivre dignement dans une société démocratique et respectueuse des différences culturelles et ethniques. Le droit à l'éducation, principe promulgué dans la *Déclaration universelle des Droits de l'homme*, n'est pas respecté dans tous les pays du monde. Le droit à la paix non plus n'est pas respecté. Néliida Cespedes signale que les jeunes et les migrants sont souvent oubliés par les politiques éducatives et que cette exclusion engendre de la violence. Il faut repenser l'éducation formelle et l'éducation non formelle pour ces exclus des sociétés. Le peuple doit participer à l'évolution sociale et prendre part à l'action politique si l'on veut espérer transformer le monde (Freire) et introduire plus d'équité. Hannah Arendt a très bien analysé dans le chapitre « La Crise de l'Éducation » de son ouvrage *La Crise de la Culture* ce qu'une société est en droit d'attendre de ses éducateurs : « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. »<sup>28</sup>.

---

(28) Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Folio essais, Gallimard, pp. 251-252.

Elle ajoute que l'éducation doit être « conservatrice », c'est-à-dire que les représentants du monde ancien doivent transmettre les valeurs de ce monde pour permettre aux jeunes générations de construire un monde nouveau et révolutionnaire : « *C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine.* »<sup>29</sup>

C'est cette idée qui est développée par Nelida Cespedes lorsqu'elle écrit qu'un monde neuf doit être accessible aux exclus (les jeunes, les populations rurales, les femmes, les minorités ethniques...) qui, par l'éducation formelle et non formelle, pourront accéder aux mêmes droits que les autres car ils doivent avoir, eux aussi, une place et un rôle à jouer dans un monde démocratique et solidaire, respectueux des valeurs démocratiques.

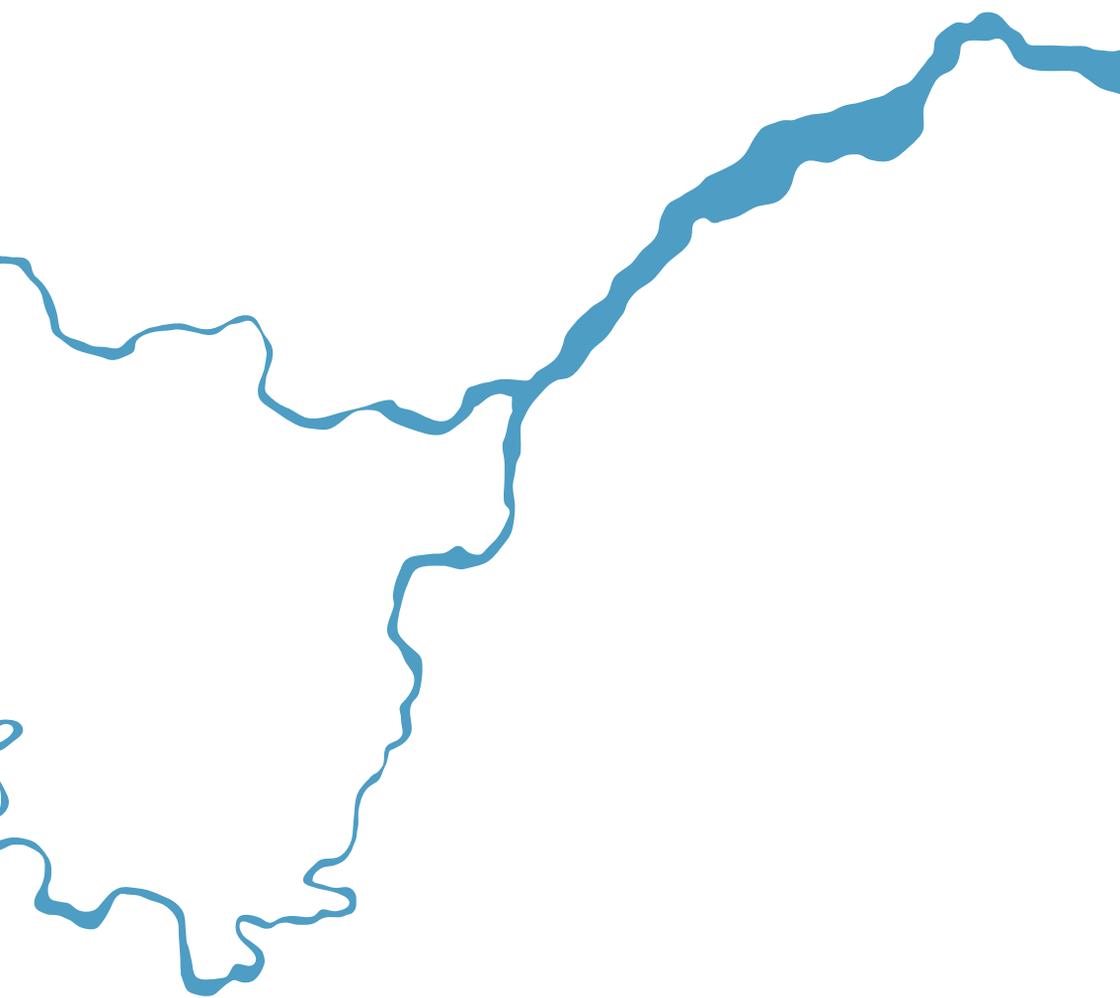
Cette idée est également à prendre en compte dans les sociétés occidentales où se creuse de plus en plus le fossé entre les nantis et les plus démunis. Comment mettre en place des lieux d'éducation non formelle dans les quartiers populaires pour faire en sorte que tous aient accès aux savoirs et participent de la même manière aux actions sociales et politiques ? Comment remédier à l'exclusion sociale si ce n'est par l'éducation et par des actions « inclusives » ? Des structures apprenantes telles que les écoles de la seconde chance ont bien évidemment un rôle à jouer dans cette entreprise de recherche d'une plus grande équité sociale. Internet a sa place également dans cette révolution éducative car elle met une grande diversité d'informations à la portée de toute personne disposant d'un ordinateur<sup>30</sup>. Toutefois, n'oublions pas que la moitié de la population mondiale n'a pas le téléphone... et que les ressources sont loin d'être les mêmes pour tous.

Nous touchons là aux véritables enjeux éthiques de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce n'est que lorsque toutes les populations du monde (n'oublions pas qu'actuellement, il y a encore 770 millions d'enfants non scolarisés) auront pu avoir accès à la santé et à l'éducation et qu'elles auront acquis l'envie de continuer à se former à tous les niveaux pour acquérir un véritable capital culturel qu'elles auront à cœur de faire fructifier, que nous pourrons alors imaginer un monde plus juste et plus humain.

---

<sup>(29)</sup> Ibid., p. 247.

<sup>(30)</sup> À ce sujet, Paulo Freire fait la recommandation suivante : « La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre ».



## Synthèse de la session 2



**Jean BERTSCH**, France  
Directeur national de l'Agence  
Europe-Education-Formation



**Denys LAMONTAGNE**, Canada  
Directeur de Thot Coursus



**Catherine OTHABURU**, France  
Déléguée à la Formation professionnelle  
à la FEDE . Directrice de FORMASUP ECOLES

# I.4 Quel rôle peuvent jouer les réseaux dans les apprentissages tout au long de la vie ?

*Cette session interroge le rôle des réseaux dans le développement de la participation des personnes et des institutions à l'apprentissage tout au long de la vie<sup>31</sup>.*

---

**[31]** Les contributions des intervenants étant accessibles dans leur version powerpoint sur le site, nous proposons ici, plutôt qu'un compte-rendu qui pourrait apparaître redondant, de mettre en avant et en débat certains questionnements formulés explicitement par les intervenants, ou qui traversent les communications de façon plus implicite

Quel serait le réseau « idéal » répondant aux exigences du présent ?

Comment construire un réseau d'apprentissages à côté des réseaux d'information et de communication ? Quelles complémentarités ? Quelles concurrences ?

C'est sur ces questionnements que s'est penchée la deuxième session. Si la priorité est de permettre l'accès aux savoirs au plus grand nombre, apprendre en réseau devient une préoccupation première. Les réseaux ouvrent dans le monde des apprentissages, des brèches où « inventer et vivre ensemble » devient possible, où s'abolissent les frontières spatiales et temporelles des apprentissages. Au-delà, les réseaux permettent le déploiement d'une citoyenneté active et démocratique. Il y a certes des risques mais aussi « des espaces » à préserver : celui des liens de l'individu avec le collectif, celui du « local » avec le global.

Le développement des réseaux, notamment européens et mondiaux, a permis à des communautés de formateurs de se rencontrer et de construire ensemble « une nouvelle toile » au sein de la société de la connaissance. Il s'agit de relier les activités d'apprentissages relevant de différents domaines et de mettre en réseau les organisations et associations qui favorisent les processus d'apprentissages formels, et informels. En période de crise, les systèmes d'apprentissages tout au long de la vie transforment les acteurs de l'éducation et de la formation qui ont à créer une nouvelle force de proposition pour les générations futures. Apprendre en réseau, dans le contexte mondial actuel, ne relève plus d'une utopie mais plutôt d'un progrès social où chacun peut trouver un rôle à sa mesure dans l'échange et l'enrichissement mutuels.

Une piste prometteuse concerne la conjugaison des réseaux informels, associatifs et institutionnels au service d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie. Il n'échappera pas qu'un tel projet peut sembler tout à fait ambitieux, peut-être trop ambitieux. Il suppose un état des lieux qui prend acte de la diversité des formes de réseaux dans un contexte marqué, quelles que soient les aires géographiques, par la complexification des formes d'affiliation et de participation sociale. Il convient de prendre également en compte un paysage global de mobilité croissante, d'incertitude individuelle et collective quand à l'avenir, où dominent et se font entendre tout particulièrement les discours sur « la crise ».

■ **Président de la session : Denys Lamontagne**, Président du réseau international « Thot » (Canada)

■ **Intervenants :**

- **Jean Bertsch**, Directeur de l'Agence Europe Education Formation (France)
- **Catherine Othaburu**, Fédération européenne des écoles (France) et directrice de Formasup Ecoles à Bordeaux (France)

■ **Modérateur des échanges : Pierre Landry**, Délégué général du Comité mondial (France)

■ **Synthèse rédigée par Hélène Bezille**, Professeure des universités, Université Paris Est Créteil (UPEC), Laboratoire REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation) / CIRCEFT EA 4384

*Les contributions des intervenants sont accessibles sur le site [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org), (texte ou PPT).*

## Des mailles du filet à la toile

La participation à des réseaux est aujourd'hui une forme sociale d'affiliation qui gagne en visibilité avec les développements d'internet et des « réseaux sociaux ». Internet et surtout Facebook deviennent les modèles du réseau social dans l'imaginaire du monde contemporain, plus que les réseaux réels. Denis Lamontagne évoque dans son introduction cette dimension d'un « espace très profond » fait de « *relations gravitationnelles* ».

Nous saisissons intuitivement l'importance actuelle du rôle des réseaux car ils sont présents dans notre vie quotidienne et sont dans le même temps considérés comme une ressource sociale pour résoudre nos problèmes quotidiens<sup>32</sup>. Notre vie quotidienne nous rappelle par exemple l'importance que peuvent jouer nos réseaux dans une société concurrentielle pour trouver du travail, accéder à des lieux d'apprentissages sélectifs. Nous savons l'usage stratégique que nous pouvons faire de nos réseaux de relations, en complément du rôle officiel des institutions...

---

[32] Denis Lamontagne : « Vous avez tous l'expérience des réseaux, maintenant quand on engage quelqu'un, on regarde les réseaux des candidats, plus on a un réseau étendu, plus on a du poids et de la valeur ».

Cette promesse véhiculée dans l’imaginaire contemporain d’une ouverture des horizons du possible par les réseaux est présente dans l’étymologie du terme, bien qu’à y regarder de plus près, l’ouverture de la toile voisine avec l’enfermement des mailles du filet.

Le réseau ne désigne-t-il pas originairement (au XIII<sup>e</sup> siècle selon le dictionnaire historique de la langue française, Alain Rey) « un petit filet pour prendre des oiseaux ou du menu gibier », et un peu plus tard « un filet à petites mailles » (d’où la résille). On retrouve cette dimension quand le réseau désigne à peu près à la même époque « un ensemble de chose abstraites enfermant peu à peu l’individu ».

Il faudra attendre le XVIII<sup>e</sup> siècle pour que soit associée au mot l’idée de circulation, qui apparaît dans le domaine physiologique (réseau de vaisseaux pour la circulation sanguine) à un moment de développement des connaissances anatomiques (1762). Un siècle plus tard, le mot est associé à l’idée de relation de communication en sciences (1869) quand le terme va désigner un ensemble de points communicant entre eux. Cette connotation du terme va alors connaître des développements importants dans la vie courante pour désigner des réseaux de communication de toutes sortes (routes, voies ferrées, télégraphiques, téléphoniques, aériens, réseau fluvial, réseau de distribution de l’eau, etc.).

L’usage du terme dans le domaine des relations humaines apparaît au cours de cette même période (1862) pour désigner un « ensemble de personnes en liaison entre elles directement ou indirectement, notamment dans une organisation clandestine ». La connotation subversive du réseau de communication humain serait donc première.

Au moment du développement de l’informatique et du langage technique lié à cet univers spécialisé, la notion de réseau désigne la mise en relation d’appareillages techniques (ensemble d’ordinateurs et de terminaux interconnectés pour échanger des informations numériques).

Aujourd’hui, le terme réseau social s’applique en particulier au domaine de l’Internet. Il désigne un site web qui, dans un domaine quelconque, fédère des individus et facilite leurs échanges d’informations, d’images... Il désigne aussi une communauté d’individus reliés entre eux par l’intermédiaire de ce site, selon les cas, par des origines, des centres d’intérêts, des besoins, des points de vue partagés.

Il y a bien l’idée d’un système de communication, avec ses soubassements techniques qui permettent certaines formes de participations sociales très codifiées, avec des dimensions normatives, affectives, imaginaires.

On retrouve bien là cette idée des tenants de l'école de Palo Alto selon laquelle l'individu prend part à une communication<sup>33</sup> dont les règles sont fixées par un tiers (celui qui initie le réseau). Une question intéressante sur laquelle nous reviendrons concerne la marge de pouvoir laissée aux participants pour transformer et ajuster les règles de fonctionnement. Mais quelle conjugaison des réseaux informels, associatifs et institutionnels au service d'une politique d'apprentissages tout au long de la vie ?<sup>34</sup>

### **Deux éléments de contexte méritent d'être mieux identifiés:**

- la diversité de statuts des réseaux : réseaux informels, associatifs et institutionnels ;
- la complexification des formes d'affiliation sociale et de participation des personnes dans un contexte de mobilité, d'incertitude.

## **Diversité des formes de réseaux**

La centration de cette session sur les réseaux institutionnalisés est un point de départ pour une contextualisation élargie, qui prend en compte les relations que peuvent entretenir ou non entre eux les réseaux informels, les réseaux associatifs, les réseaux qui se développent de façon plus ou moins formalisée dans un secteur professionnel (par exemple celui de la formation), les réseaux construits par les institutions et les entreprises, les réseaux reliant systèmes formels et non formels d'apprentissage.

Les réseaux informels, réels ou virtuels, qui s'appuient sur les valeurs de la réciprocité, sont une ressource formative dans la vie quotidienne. On peut parler à leur sujet « d'écoformation » par les pairs, ou encore de communauté de pratiques. La démarche de « conscientisation » élaborée par Paulo Freire<sup>35</sup> s'appuie sur les ressources des communautés

---

(33) Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.

(34) Un point de cadrage sur ce terme est nécessaire : on connaît les classifications de l'UNESCO, qui n'épuisent peut-être pas les possibles : à côté de l'approche classique qui valorise exclusivement une conception qui a été dite « bancaire » de l'apprentissage centrée sur l'acquisition de savoirs de base partagés, on peut identifier les apprentissages relationnels qui peuvent avoir des formes diverses (dont le « vivre ensemble »), produits dans les échanges ordinaires ou extraordinaires de la vie quotidienne, les apprentissages implicites ou fortuits engagés dans l'activité ; les apprentissages existentiels, produits au fil de l'expérience de la vie. Les récits d'apprentissage permettent d'identifier comment ces différentes dimensions de l'apprentissage se conjuguent, se renforcent ou se font obstacle, par exemple dans l'expérience scolaire, qui produit aussi des apprentissages informels, notamment relationnels (par exemple apprentissage d'une posture de résistance ou de soumission (Bézille, H., 2009, « Sept talents autodidactes pour un apprentissage tout au long de la vie », *Actualité de la formation permanente*, n°222-223, pp. 32-38)).

Denis Lamontagne évoque lui, l'apprentissage comme activité transversale dans laquelle prime le développement de capacités à faire des relations, par exemple des relations entre des savoirs dans l'usage d'internet.

(35) Monteaiguado, J. G., 2002, « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle » in *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43.

de pratiques. Elle est aujourd'hui encore emblématique d'une quête de modèles alternatifs d'apprentissage qui intègrent les dimensions collectives, politiques et critiques de l'apprentissage et s'autonomisent des modèles scolaires occidentaux dominants. Dans le même sens, les travaux d'Illich au cours de cette même période, alors qu'il est installé lui-même en Amérique latine, articulent critique de la forme scolaire occidentale et valorisation du rôle de l'expérience liée à la vie quotidienne<sup>36</sup>. L'actualité des écrits d'Illich est liée à cette philosophie de l'éducation qui consiste à faire confiance à l'usage que font les groupes et réseaux de leurs ressources éducatives et à encourager le développement d'une « trame éducative » locale, en s'appuyant sur la participation de tous.

Les réseaux associatifs qui se développent par exemple à côté des institutions de la formation, en direction d'un public élargi, connaissent aujourd'hui, notamment en France, des développements importants. Pour n'en citer que quelques uns, il y a par exemple le réseau des Universités populaires, l'Université populaire ATD quart monde (qui s'ouvre sur une dimension internationale), l'Université de tous les savoirs, les réseaux d'échange de savoirs<sup>36</sup> (à propos desquels on remarquera avec intérêt l'écho qu'ils ont eu dans certains milieux professionnels du travail social ou de l'insertion, donnant lieu à cette occasion à une dynamique de formalisation, avec les usages qui en sont fait dans les dispositifs d'accompagnement de l'insertion des migrants par exemple).

Des réseaux se développent également au sein des dispositifs de la formation des adultes. Songeons par exemple au réseau national des Ateliers pédagogiques personnalisés en France (APP, devenu APapp) qui fonctionne en « rhizome de communautés de pratiques »<sup>37</sup>

Ces réseaux qui revendiquent un espace social non formel ou informel, peuvent entretenir avec les espaces formels des liens complexes et évolutifs, être plus ou moins soutenus par ceux-ci, au gré des conjonctures économiques et politiques, ou en constituer un prolongement. Les réseaux se développent enfin au sein ou entre des institutions, organismes de formation et entreprises. Ainsi, dans le domaine de la formation, les réseaux associatifs peuvent entretenir avec les institutions de formation des relations qui peuvent aller de l'autonomie à des liens de dépendance. Ce mouvement répond notamment à la nécessité de dépasser les cloisonnements identitaires et contre-productifs dans une société mondialisée, qui se traduisent encore, en France, dans des

---

(36) Hebert-Suffrin, 2008, « Penser, apprendre, agir en réseaux », *Actualité de la formation permanente*, n° 215

(37) Bénédicte Pinot, communication au congrès de l'AREF et thèse en cours.

catégorisations administratives qui organisent la gestion financière avec ses effets de cloisonnement entre les différents domaines (petite enfance, école, formation professionnelle, Université, éducation permanente, etc.). Les réseaux permettent aussi d'établir des relations de partenariat et de coopération, augmentant ainsi le pouvoir des institutions et des entreprises comme l'évoque Jean Bertsch à propos de la mise en réseau du management universitaire par exemple. Comme le souligne un intervenant, les entreprises ont compris l'intérêt des créer des réseaux d'apprentissage pour diffuser leur culture, leurs savoirs et savoirs faire et surtout pour renforcer leur compétitivité sur des marchés concurrentiels. Les réseaux peuvent aussi avoir une fonction d'attracteur des « usagers » vers les institutions, quand le message de celles-ci est peu reçu, ou quand leur mission ne suscite pas l'intérêt attendu. On peut évoquer par exemple le réseau « Sciences à l'école » qui vise à sensibiliser les jeunes à l'intérêt d'une orientation scientifique en valorisant des formes d'initiation concrète à la physique, à travers des expériences. On peut citer également les réseaux d'éducation populaire qui, dans les pays dont le système scolaire est structuré de longue date, tentent de compenser l'échec scolaire des élèves vivant dans des environnements défavorisés, à travers différents dispositifs « péri-scolaires » d'aide aux devoirs. Dans le domaine de la professionnalisation, on peut penser ici également au Réseau des Hautes études des pratiques sociales (RHEPS), pour lequel son initiateur, Henri Desroches a conçu une dimension internationale qui a encore aujourd'hui valeur d'exemplarité.

Dans les pays dont le système formel est plus récent, les réseaux peuvent avoir une fonction de médiation entre systèmes non formels et formels d'apprentissage. Dans ce cas, l'idée qui prévaut est que « la prise en compte de l'éducation informelle est sans doute la clef de voûte de toute adaptation culturelle d'un système éducatif »<sup>38</sup>.

Internet est un support qui amplifie le pouvoir d'action de ces réseaux, par exemple en mettant en relation des personnes se référant à des mondes culturels et sociaux différents. Internet est un vecteur important de potentialité d'apprentissage par la relation interculturelle que ce média permet. C'est aussi une ressource pour le « bricoleur de savoirs », le passionné, l'ingénieur informaticien en entreprise habitué des forums et blogs spécialisés, qui met ses réseaux informels au service de l'institution ou de l'entreprise pour résoudre les problèmes imprévus, les pannes par exemple, et dont le rapport à « l'apprendre » est voisin de ce que décrit Denis Lamontagne : « *apprendre, c'est faire des liens* (en surfant sur internet) ».

---

**[38]** Akkari, A., et Dasen P. (Coords.), 2004, *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan.

Une question d'actualité ne concerne-t-elle pas une tension entre deux de ces approches : l'une qui valorise les réseaux informels, critiques et « instituants » et l'autre qui associe l'idée de réseau au renforcement du pouvoir des institutions ?

## **Affiliations sociales dans un contexte de mobilité et d'incertitude**

Cette complexification des formes d'affiliation dans les sociétés contemporaines s'accompagne d'un triple mouvement de fragilisation des institutions, de coopération horizontale des citoyens dans les réseaux et de responsabilisation des personnes. Dans ce contexte, le niveau collectif local et son pouvoir organisateur de la vie quotidienne prend toute son importance (cf infra), mais dans le même temps son utilité se dérobe, quand les populations se trouvent entraînées dans les flux de migration économique.

Dans ce contexte, la mobilité des personnes appelle la possibilité pour se former de construire des cheminements personnels à partir de ressources formelles, non formelles et informelles diverses qui se conjuguent par exemple à l'occasion de la mobilité, quand s'impose la nécessité de quitter le monde rural pour expérimenter d'autres formes de vie et d'affiliations sociales. Cette question de la mobilité et de ses conséquences se pose dans les pays qui, comme la Chine, connaissent un développement économique intensif, comme l'a exposé Régina Huang (School of Business, ECUSt)<sup>39</sup>.

Dès lors, quel rôle peuvent jouer les réseaux dans cet « entre deux » de la mobilité, dans cet écart entre des formes traditionnelles d'affiliation à des modèles culturels locaux de vie et d'apprentissage, et des modèles autres véhiculés par les cultures citadines et administratives ?

Quelles synergies créer entre ces « communautés de pratiques » et réseaux sociaux locaux et ces nouvelles formes d'affiliation qui accompagnent ces mouvements collectifs et individuels de mobilité, qui font que la personne est contrainte de se référer à des univers normatifs multiples et non reliés ?<sup>40</sup>

---

(39) Dans le prolongement de ce propos sur la mobilité, on peut se reporter à ce sujet à *Factory girls (La fabrique des femmes)* de la sociologue chinoise Leslie Chang (Ed. Belfond 2009), et également à *La nouvelle sociologie chinoise* de L. Roulleau-Berger, G. Yuhua, L. Peilin, L. Shiding (Ed. CNRS 2008)

(40) Dubet, F. (1998). *Dans quelle société vivons nous?* De l'action à la société. Paris : Seuil.

Ce contexte semble ouvrir une place plus importante aux ressources des réseaux, renforcée par les possibilités ouvertes par internet, qui permettent notamment d'internationaliser les mises en réseau, d'atteindre un au-delà du local, et la mise en relation du local, au régional, au transnational, au mondial.

En contre-point à une possible idéalisation des réseaux comme solution à divers problèmes (ou à l'inverse à une possible diabolisation pour d'autres raisons), cet état des lieux attire l'attention sur l'utilité de mieux explorer les liens de synergie ou de concurrence qui peuvent lier les réseaux d'un même type (institutionnel par exemple) ou d'un type différent (réseau associatif et institutionnel par exemple).

Il interroge également la place et le rôle que les réseaux numériques peuvent avoir dans ce contexte, en particulier dans le domaine de l'apprentissage.

## **Synergies et/ou concurrence entre les réseaux ?**

Catherine Othaburu témoigne d'une synergie productive entre un réseau d'établissements (la fédération européenne des écoles (FEDE), Association internationale à but non lucratif) et le Conseil de l'Europe. Cette Fédération a un statut consultatif auprès du Conseil de l'Europe, et est reliée à d'autres ONG réunies en OING « qui par leur activités peuvent soutenir l'action du *Conseil de l'Europe et refléter ses travaux auprès des citoyens européens* ».

La question qui se pose concerne notamment le paysage plus large de cette coopération entre réseaux et institutions, entre « méta-réseaux ». Par exemple, quelles sont les complémentarités, les partenariats, les obstacles (autour de quels enjeux, certification, etc....) dans cette triangulation : Commission européenne, OING, et autres acteurs institutionnels, impliqués dans cette sphère d'intervention de la FEDE ?

Carolyn Carolyn Medel Anuovo, se référant à Jacques Delors, identifie trois forces qui sont à concilier : la concurrence, qui fournit des incitations, la coopération, qui donne la force et la solidarité qui unit.

Denis Lamontagne, quant à lui, voit dans les réseaux une médiation dans l'accompagnement des personnes, médiation entre les ressources de diverses institutions : « *Un réseau, du fait qu'il est constitué de multiples ressources et institutions, peut réussir à accompagner un individu au fur et à mesure de son évolution. Mais il est essentiel de justement mettre ces institutions et ressources en réseau et qu'elles se comportent comme membres d'un réseau* ».

Un horizon désiré est la mise en réseau de structures et lieux ressources qui fonctionnent habituellement de façon cloisonnée (école, enseignement à distance, musée, entreprises).

La question posée est aussi celle de la concurrence entre les réseaux. Jean Bertsch, évoquant les réseaux de l'Education nationale et de l'Université parle d'une « nébuleuse » et mentionne le risque de la perte de lisibilité d'une part, et de la concurrence d'autre part : « *on tisse un véritable maquis, chacun essayant de prendre sa part du gâteau* ». La solution serait dans le « méta-réseau », le guichet unique.

## **Ressources numériques et apprentissage à distance**

L'idée d'un décloisonnement des espaces/temps se traduit aujourd'hui dans des tentatives de « métissage » de formes sociales d'apprentissage formels et non formels<sup>41</sup>. Ce métissage se traduit différemment dans les pays du nord et du sud. D'un côté, il s'impose en même temps que l'on assiste à la fragilisation des systèmes institués de formation (dans les pays du Nord) et par ricochet à une plus grande légitimation de la valeur des apprentissages informels. De l'autre, il s'intègre à une pratique de bricolage des formes sociales d'apprentissages formels et informels (pays du sud).

Cette idée se concrétise dans la rencontre entre le cheminement de la personne et l'offre sociale de formation dans la société, dans ses dimensions informelles, non formelles et formelles : dans cette rencontre que traduisent les récits d'apprentissage, l'informel peut venir dynamiser le formel ou lui servir de « réservoir d'expérience ».

L'accès à des réseaux d'enseignement à distance est considéré dans ce cadre comme une possibilité qui permet de concilier encadrement institutionnel et appropriation personnelle de la formation, et de rapprocher les personnes les plus éloignées géographiquement et culturellement des lieux de formation.

Caroline Medel Anonuevo et Denis Lamontagne soulignent chacun cette opportunité que représentent les réseaux de formation en ligne pour rapprocher les plus éloignés : travailleurs, migrants ruraux, personnes âgées.

---

(41) BEZILLE, H., 2010, « Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations », *Education et francophonie*, XXXVIII-1, pp. 123-137.

Le réseau doit pouvoir fonctionner comme une structure de sollicitation pour ceux qui sont le plus éloignés du désir d'apprendre « *L'accessibilité est le maître mot : accessibilité physique, économique, intellectuelle et sociale* » (...) un réseau répond aux questions préalables, un réseau soutient, argumente Denis Lamontagne

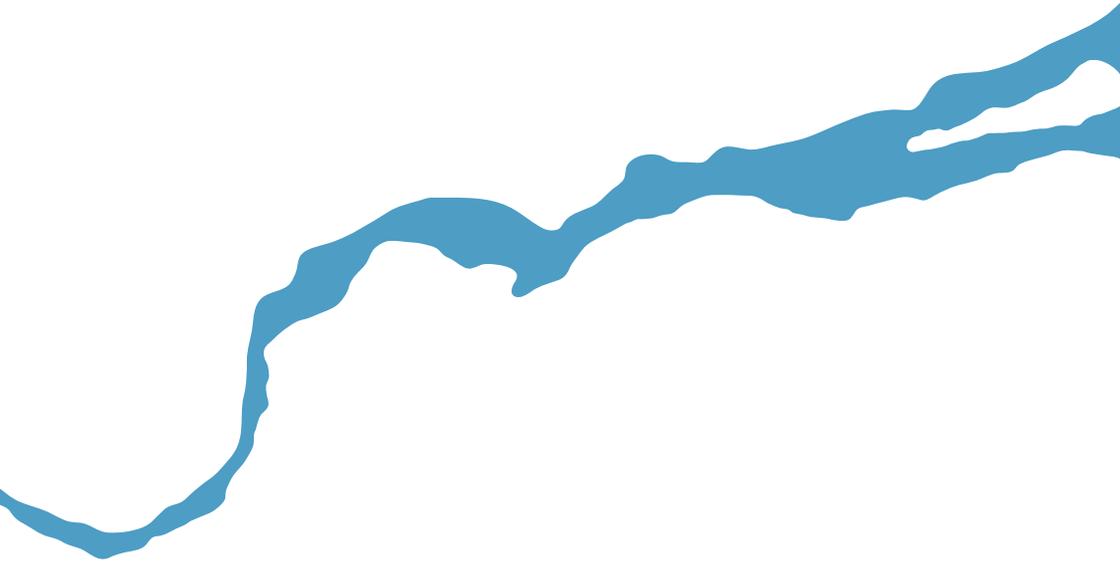
## **Les réseaux, espaces de médiation ?**

En quoi les réseaux constituent-ils un étayage aux apprentissages tout au long de la vie ? Curieusement ce point a assez peu été abordé par les intervenants, ou de façon implicite. On comprend assez aisément à la lumière de ce qui précède que les réseaux participent à cette logique de décloisonnement entre des espaces, des moments, et des formes sociales d'activité et d'apprentissages, au service de synergies productives. Mais l'actualité nous rappelle aussi que les réseaux sont mobilisés autour d'enjeux de pouvoir, notamment dans les luttes sociales, leur dimension virtuelle démultipliant la puissance des réseaux informels dans le contexte contemporain.

Les réseaux représenteraient ainsi, en particulier dans le domaine de l'apprentissage qui nous intéresse tout particulièrement ici, une promesse d'une possible dynamique « d'empowerment », « d'autoformation », de « prise de pouvoir » accru des personnes sur leur formation tout au long de la vie. Ils ouvrent également sur une promesse plus réaliste d'un métissage possible des apprentissages informels, non formels et formels. Et puis ils ont aussi potentiellement une fonction de médiation dans l'espace de négociation qu'ils ouvrent dans les relations parfois conflictuelles entre les personnes et leur mobilisation d'une part et les institutions et leur « offre » d'accompagnement d'autre part.

Dans ce contexte, les ressources d'apprentissage produites par internet et les réseaux sociaux constituent un élément clef du paysage actuel des apprentissages tout au long de la vie par les potentialités ainsi ouvertes.

Les participants de la troisième session ont débattu de l'importance du local. Les territoires jouent un rôle majeur dans l'accompagnement collectif des grandes étapes du parcours de vie de tout individu : déroulement, discontinuités ou ruptures. Ils ont à prendre en compte des horizons de vies élargis où doivent se jouer les solidarités utiles et nécessaires à une meilleure vie individuelle et collective. Un territoire apprenant doit mutualiser les compétences efficaces et utiles à tous, tout particulièrement dans les pays à fortes disparités et inégalités sociales.



## Synthèse de la session 3

**François DELUGA**, France  
Président du CNFPT  
(Centre National de la Fonction  
Publique Territoriale)



**Makoto SUEMOTO**, Japon  
Professeur à l'Université  
de Kobe



# 1.5 Villes et Régions apprenantes : « Meilleure ville, meilleure vie ».

Il est clair que la ville et la région, du fait de leur proximité et de leur taille humaine, sont les territoires pertinents pour le déploiement des politiques d'apprentissages tout au long de la vie. Les territoires ont vocation, grâce aux synergies horizontales et aux logiques de convergence qu'ils permettent de mettre en œuvre, à rassembler tous les acteurs de la « société apprenante ».

Les territoires, en fonction des pays, se définissent au niveau des régions, des villes, des communes, des communautés rurales, des communautés urbaines, des quartiers... Les géométries sont variables selon les pays mais partout la notion d'apprentissages tout au long de la vie est associée

aux territoires dans lesquelles elle s'inscrit avec légitimité du fait des parcours et trajectoires des personnes, ou encore des politiques publiques qui encouragent l'accès de tous à une formation de proximité. Mais si l'échelon du territoire fait l'unanimité, plusieurs questions demeurent :

■ **À quelles conditions ?** Quelle contractualisation inventer entre tous les acteurs du territoire pour préserver les équilibres (entre urbanisation et désertification, richesse et pauvreté) ?

---

## SESSION 4

■ **Président de la session : Gui Lin** - Mairie de Shanghai, Vice- Secrétaire général de l'Association de l'Éducation des adultes de Shanghai.

■ **Intervenants :**

- **François Deluga**, Président du CNFPT (France).

- **M Gui Lin** - Mairie de Shanghai, vice-Secrétaire général de l'Association de l'Éducation des adultes de Shanghai.

- **Makoto Suemoto**, Professeur à l'Université de Kobe (Japon).

■ **Modérateur : Evelynne Deret**, Déléguée générale du Comité mondial pour la formation tout au long de la vie.

■ **Synthèse rédigée par Farida Temimi**, Coordinatrice d'activités, chargée de mission , ASSOFA (au service de l'évolution sociale et professionnelle de chacun)

*Les contributions des intervenants sont accessibles sur le site [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org), (texte ou PPT).*

Les territoires, les régions, les communes ont érigé les apprentissages tout au long de la vie comme réponse aux besoins des citoyens à travers des parcours individualisés, comme contribution à une société apprenante, et comme moyen de faire face aux évolutions de la société.

Les systèmes de formation et d'éducation des adultes modernes, de proximité et au service de chacun prennent des configurations différentes. Trois exemples sont présentés ici, en Chine, en France et au Japon.

---

## **1 - LA MODERNITÉ DE SHANGHAI, VILLE APPRENANTE EN TOUS LIEUX, À TOUS NIVEAUX**

La loi sur l'éducation de la République populaire de Chine (adoptée en mars 1995) a décrété la mise en place du système d'éducation des adultes qui vise tous les citoyens. Ainsi les responsables locaux à différents niveaux ont entrepris un travail important pour développer l'éducation communautaire, et instaurer un système d'éducation permanente dans l'objectif de construire une société apprenante. Aujourd'hui, l'éducation tout au long de la vie intègre toutes les formes d'enseignement et de structures qui coexistent : face à face, par correspondance, à distance, à travers la radio, la télévision, Internet... école publique, école privée, éducation formelle et éducation informelle.

Dès les années 1990, la ville de Shanghai a mis en place un système complet, moderne et dynamique d'éducation des adultes qui, après plusieurs années d'efforts, représente aujourd'hui une partie importante de l'éducation. Shanghai s'attache à diffuser le concept de l'apprentissage et de l'éducation tout au long de la vie en développant peu à peu toutes sortes d'activités d'apprentissage au sein des familles, des entreprises et des institutions, afin de former des services publics apprenants, des communautés apprenantes, des entreprises apprenantes, des familles apprenantes etc. La ville promeut la création d'écoles ou d'organisations privées pour qu'elles jouent un rôle plus important dans le système éducatif.

La mairie de Shanghai a mis en place une direction chargée de la construction d'une société apprenante. Elle englobe la mise en place d'organisations apprenantes à tous les niveaux : la ville, les arrondissements, les quartiers et la campagne. Le système vise tous les membres de la société et répond aux besoins de chaque situation. De plus, une commission œuvre pour perfectionner les méthodes de gestion au niveau macro-économique afin d'améliorer le niveau de qualité et de contrôler les organismes.

Il est important pour la ville de développer des infrastructures d'accès à la connaissance en multipliant les lieux et les formes d'enseignement. La population adulte dispose de tout un réseau d'apprentissage divisé en trois niveaux :

- 53 écoles visent la préparation d'un diplôme
- 1400 instituts privés proposent des cours non diplômants
- plus de 5000 unités d'enseignement communautaire (regroupent des cours dans tous les domaines (sciences humaines, langues, technologie)

## **Deux publics cibles : les ruraux et les personnes âgées**

Les adultes habitant les campagnes proches de Shanghai bénéficient d'écoles de cultures et de technologies. Les formations dispensées concernent principalement les techniques pratiques (d'agriculture, d'élevage) pour acquérir de nouvelles compétences techniques et préparer la transmission des savoir-faire. Ce type d'école, sur une surface de 1500 m<sup>2</sup>, forme plus d'un million de personnes par an.

Le vieillissement de la population est une préoccupation de la société ; les personnes âgées représentant 20 % de la population de Shanghai. Elles disposent de 5 universités municipales et de plus de 200 écoles. En 2009, les statistiques montrent que 12,5 % de personnes âgées (376 000) se sont rendues dans ces structures pour suivre une formation.

## **La mobilisation des nouvelles technologies**

Shanghai met la technologie au service du développement des apprentissages tout au long de la vie par la location d'un satellite pour diffuser à distance, des émissions, des programmes d'éducation dans presque tous les domaines. Des terminaux de réception ont été installés dans la plupart des rues et dans les centres municipaux pour permettre aux habitants d'y accéder par Internet. 2009, a vu s'ouvrir le site de l'apprentissage tout au long de la vie où les habitants peuvent accéder à 3 000 heures de cours gratuits.

La ville de Shanghai a engagé des actions de communication et de promotion de ces activités en organisant des événements comme l'Estrade Orientale, la foire du livre de Shanghai, la semaine de l'apprentissage tout au long de la vie, des débats sur l'environnement, des activités culturelles et artistiques (découpage, calligraphie, artisanat). Un concours avec remise de prix lors d'une cérémonie a été organisé pour en inciter la population à participer aux activités. Ces opérations ont rencontré un réel succès, plus de 2 millions d'habitants ont participé en 2009, mais l'objectif est d'augmenter considérablement le nombre de participants en 2010.

Convaincue que la réussite de son développement passe par d'éducation permanente de tous et à tout âge, la ville de Shanghai en plein essor donne à la formation tout au long de la vie et sous toutes ses formes la place qu'elle mérite. En s'appuyant sur les nouvelles technologies, elle permet ainsi à tout citoyen de bénéficier à tout moment de la vie de la formation dont il a besoin. L'éducation des adultes contribue fortement à la construction d'une cité apprenante harmonieuse et dynamique.

---

## **2 - FRANCE : L'EXPÉRIENCE DU CNFPT (CENTRE NATIONAL DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE)**

François Deluga, Président du CNFPT, a rappelé le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la démarche de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en France et en Europe. Celles-ci se placent ainsi en France et en Europe au coeur de la société et de ses enjeux, et sont considérées comme une clef d'entrée dans le 21<sup>e</sup> siècle. Ce concept répond au défi d'un monde en perpétuelle mutation. L'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale.

### **Les impulsions européennes**

L'Union européenne intervient dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle devenus deux grands axes prioritaires d'action de la Commission européenne depuis les années 1990. Ce concept apparaît avec le rapport de Jacques Delors à l'Unesco en 1996 - « L'éducation : un trésor est caché dedans ». Il permet de dépasser la distinction traditionnelle entre éducation initiale et éducation permanente.

La Puis, lors du Conseil européen de Lisbonne, en 2000, l'Europe s'engage à devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. Dans ce cadre, il appartient à chaque pays, de mettre en oeuvre les changements nécessaires en fonction de son contexte et de ses traditions propres et en s'appuyant sur la coopération entre États membres au niveau européen.

Trois objectifs communs sont fixés pour la décennie (2000-2010), en la matière, dans le cadre du processus de Lisbonne :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne ;
- assurer que ceux-ci soient accessibles à tous ;
- ouvrir l'éducation et la formation sur le monde extérieur.

Les systèmes doivent ainsi s'améliorer sur un large panel : formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement des systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté...

Depuis, l'Union européenne a adopté le programme « Europe 2020 » une nouvelle stratégie pour l'emploi et une croissance intelligente, durable et inclusive. Cette stratégie complète et renforce les objectifs prioritaires antérieurs pour :

- faire en sorte que l'éducation, la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ;
- améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
- favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
- encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation.

Pour mettre en œuvre cette politique, l'Union européenne intervient financièrement grâce à des fonds structurels tel que le Fonds social européen et grâce à des politiques visant le renforcement des échanges entre Etats européens.

C'est dans ce cadre européen que la France a défini et mis en œuvre le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Le système français a été mis en place dans sa forme actuelle au début des années 1970 et largement réformé depuis et encore récemment par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et la formation tout au long de la vie. L'éducation et la formation tout au long de la vie permettent à chacun de bénéficier d'une formation :

- soit au titre de la formation initiale scolaire ou universitaire pour les élèves, les étudiants et les apprentis par un enseignement général ou professionnel ;
- soit au titre de la formation professionnelle continue pour toute personne, jeune ou adulte, déjà engagée dans la vie active.

## **La construction des régions apprenantes.**

La formation professionnelle continue mobilise de nombreux acteurs : l'Etat, les conseils régionaux ainsi que les entreprises, les partenaires sociaux, les organismes de formation publics et privés, les organisations professionnelles.

L'intervention des collectivités territoriales et notamment des Régions n'a cessé de se développer dans le cadre global du processus de décentralisation qu'a connu la France au cours de ces trente dernières années. La Région a compétence pour la mise en oeuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue.

Les communes, les départements et les Régions interviennent respectivement pour les écoles primaires, les collèges et les lycées, hors enseignants. L'enseignement supérieur reste de la compétence de l'État, mais les Régions investissent de plus en plus dans le domaine supérieur et la recherche.

En pratique, c'est depuis 1999 que toutes les régions ont compétence sur l'ensemble du dispositif de la formation professionnelle continue des jeunes (16-25 ans) : la formation qualifiante, le réseau d'accueil (missions locales à parité avec l'Etat) et les actions pré-qualifiantes. Cependant, l'Etat assure la formation dans certains domaines comme l'illettrisme par exemple. En matière d'apprentissage, les régions interviennent entre autre auprès des centres de formation d'apprentis (CFA).

## **Les atouts et les limites du système français**

L'importance des moyens dévolus à la formation professionnelle tout au long de la vie et la large mobilisation de nombreux acteurs contribuent à la vigueur d'un système de formation professionnelle diversifié et innovant. Cependant, un tel système nécessite une coordination des acteurs et une gouvernance souvent très complexe à instaurer au niveau national comme à l'échelon des territoires. Afin que la formation continue des jeunes et des adultes soit la plus efficiente possible, la loi de novembre 2009 a prévu un instrument pour coordonner l'ensemble des acteurs du territoire : le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles, cosigné par l'Etat, les Régions et l'Education Nationale. Il devrait permettre d'assurer un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation en fixant des objectifs communs aux différents acteurs sur le territoire régional. Il porte sur l'ensemble du territoire régional et peut être décliné par bassin d'emploi.

Cependant la question de la gouvernance de la formation professionnelle en France demeure primordiale pour améliorer le système de la formation tout au long de la vie. L'attribution définitive et totale de la formation professionnelle aux Régions s'imposera comme la solution de bon sens.

## **Le rôle d'un organisme comme le CNFPT dans la construction d'un territoire apprenant.**

Pour illustrer ses propos, François Deluga s'est appuyé sur les actions pilotées par le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) qui est en charge de la formation tout au long de la vie de près d'un million huit cent mille agents territoriaux.

Cette mission concerne les ressources humaines et les métiers, des collectivités territoriales et de leurs établissements publics locaux. Pour garantir l'exercice du droit à la formation professionnelle tout au long de la vie au sein des collectivités territoriales, le CNFPT *doit impulser une dynamique équilibrée entre l'individualisation des parcours de formation des agents et l'adéquation de ces réponses aux besoins collectifs pluriannuels des collectivités territoriales françaises.*

Les salariés bénéficient d'un droit à la formation et l'objectif du CNFPT est de réunir les conditions pour qu'ils soient acteurs de leur formation et de leur parcours professionnel. Pour cela, le CNFPT a développé des outils d'orientation, mis en place un livret individuel de formation qui est proposé à tous les salariés et construit des parcours de formation.

La démarche d'accompagnement des parcours, sous la responsabilité des employeurs, se décline en actions de formation, en validation des acquis de l'expérience et gestion des mobilités internes ou externes aux collectivités. Le CNFPT apporte un appui méthodologique aux responsables des ressources humaines des collectivités territoriales afin qu'ils puissent être accompagnés dans ce large mouvement d'individualisation.

---

### **3 - JAPON : LES « KÔMINNKAN » OU CENTRES D'APPRENTISSAGE DE PROXIMITÉ**

La Loi sur l'éducation des adultes et des communautés (1949) a établi les conditions fondamentales de l'éducation pour l'ensemble de la nation. Elle est actuellement en cours de réforme, concernant les aspects culturels et professionnels.

#### **Les étapes clefs de l'évolution du système de formation au Japon**

Après la deuxième guerre mondiale, les pouvoirs publics japonais réorganisent le système éducatif et encadrent l'éducation sociale des adultes (culture, sport, activités...), la formation professionnelle étant plutôt du ressort des entreprises.

La Loi sur l'éducation des adultes et des communautés, entrée en vigueur en 1949, détermine le rôle des administrations du pays et des municipalités pour établir les conditions de l'apprentissage pour les habitants. Elle est fondée sur l'idée d'un apprentissage communautaire afin de reconstruire une société nouvelle. Le gouvernement décide de créer des lieux de regroupement dans chaque municipalité où les gens peuvent se rassembler et discuter des problèmes auxquels ils doivent faire face dans la vie quotidienne pour trouver collectivement des solutions aux problèmes rencontrés : les « kôminnkan » .

Ces centres d'apprentissage de proximité, ancrés dans les collectivités locales, contribuent à améliorer la vie des populations locales. Cette idée des « kôminnkan » (espace de rencontre, école du citoyen) est adoptée et se répand dans les pays sous-développés de l'Asie du Sud-est, tels que le Vietnam, le Laos...

Dans les années 70-80, les « kôminnkan » se sont adaptés aux évolutions de la société. Des « kôminnkan » urbains sont apparus dans les villes. Ils se sont installés dans des immeubles à trois niveaux. Le rez-de chaussée est aménagé en espace de réunion, lieu ouvert à tous pour se rencontrer, se sentir libre de s'exprimer ou sortir de l'isolement. Le premier étage est un lieu (divisé en nombreuses petites salles de réunions) pour discuter, les habitants font connaissance et se réunissent pour parler ensemble de leurs problèmes. Le deuxième étage est l'université populaire. En poursuivant les discussions, les habitants risquent de se retrouver face à des difficultés sans trouver de solutions et ils peuvent avoir besoin d'acquérir des connaissances spécifiques, techniques et scientifiques. Ils peuvent aussi bénéficier de cours dispensés par des enseignants. Selon l'importance de chaque structure, un personnel composé d'au moins deux ou trois groupes travaille dans chaque « kôminnkan ». Ce sont des enseignants fonctionnaires ; ils organisent de nombreuses activités pour satisfaire les besoins des visiteurs et de la communauté et permettre aux personnes d'améliorer leur niveau de connaissances.

Les « kôminnkan » sont perçus comme des lieux de résolutions de problèmes locaux et d'apprentissage. Jusque dans les années 80, ils ont eu un succès considérable. Les nombreuses activités permettent aux gens d'améliorer leur niveau de connaissances dans une approche éducative du processus de résolution des problèmes. Les « kôminnkan » sont toujours très présents au Japon. En 2005, ils étaient plus nombreux que les collèges. Le « kôminnkan » urbain considéré comme un centre d'apprentissage communautaire a trois fonctions :

- résoudre les problèmes inhérents à la vie en ville (isolement, consommation, éducation des enfants, personnes âgées, personnes handicapées, travailleurs étrangers, pauvreté, ...). Il est nécessaire de créer une société inclusive.
- considérer les personnes comme des sujets ayant des problèmes à résoudre. Les gens viennent avec des soucis ou des inquiétudes, ils rencontrent d'autres personnes qui ont des difficultés similaires, les échanges les aideront à trouver des solutions.
- améliorer le niveau des personnes grâce à l'apprentissage.

Cette troisième fonction du «kôminnkan» devrait être remaniée et plus axé sur une approche éducative du processus de résolution de problème. Actuellement, se pose pour les formateurs, la question des limites de la transmission de savoirs par un enseignement de type scolaire. Un apprentissage de type autodidacte paraît indispensable.

## **La construction d'une société apprenante**

En 1990, le Japon a mis en œuvre un nouveau système, à savoir la « Loi sur l'amélioration des systèmes pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie ». L'objectif de cette politique était de développer le secteur privé de l'apprentissage tout au long de la vie, des centres culturels et des lycées.

Makoto Suemoto s'inquiète que le gouvernement, par son désengagement, ne considère l'apprentissage tout au long de la vie comme une entreprise commerciale basée sur le consumérisme. Il y aurait alors non seulement le risque de priver les plus faibles de la possibilité d'apprendre mais aussi, que le consumérisme ne modifie le sens de l'apprentissage lui-même, étant donné qu'il sera soumis au principe de « l'offre et la demande » ce qui entraînera un formatage et une uniformisation de l'intellect.

La loi sur l'éducation des adultes et des communautés peut être comparée à celle sur l'amélioration des systèmes pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie. Mais il faut noter un manque de cohérence entre les deux lois (voir le tableau ci-après).

	Lois sur l'éducation des adultes et des communautés (1949)	Loi sur les apprentissages tout au long de la vie (1990)	Commentaires
<b>Organisation</b>	Administration (gouvernement local)	Secteur privé (Industries culturelles)	<i>Dans la première loi, c'est au gouvernement local que revient l'entière responsabilité des opportunités des apprentissages et dans la seconde c'est à l'entreprise.</i>
<b>Principes</b>	Aide publique Droit à l'éducation	Consumérisme Culture des affaires	<i>Il y a une corrélation entre le financement public et le droit à « l'éducation d'une nation » et « commercialisation / culture des affaires ».</i>
<b>Contenus</b>	Résolution de problèmes Savoirs scientifiques	Savoirs scientifiques Savoirs fractionnés	<i>Pour les contenus de l'éducation, le savoir scientifique est le même mais il existe des différences concernant la résolution des problèmes et le savoir fractionné. Du point de vue des entreprises, l'intérêt principal est de vendre, et il est à craindre qu'elles ne négligent la question du savoir, ce qui pourrait aboutir à un du savoir très fractionné.</i>
<b>Apprenants</b>	Collectif Les habitants d'une communauté	Individuel Consommateurs	<i>Dans la seconde loi, la logique de profit entraînera des coûts pour les personnes.</i>
<b>Régions</b>	Petites régions Régionalisme	Grandes régions Globalisation	<i>Le savoir qui est acheté et vendu signifie une globalisation du savoir.</i>

## Nouvelles tendances

Au cours des 20 dernières années, de nouvelles tendances concernant l'apprentissage sont apparues au Japon et dans le monde. Au Japon, la loi de 1998 sur les organisations à but non lucratif a renforcé l'initiative des citoyens dans une société civile, a permis de donner un cadre légal à la vie associative.

Dans le monde, de nouvelles théories sur l'éducation et la formation des adultes ont été élaborées (l'andragogie de M. Knowles, la théorie de l'apprentissage réflexif de J. Mezirow et l'autoformation de G. Pineau...).

Makoto Samueto introduit le concept de « l'intellect local » en opposition à « l'intellect globalisé »<sup>42</sup>. A l'ère de la mondialisation, le savoir devient universel, systématique, successif, codifié, et il néglige la spécificité, la contingence, l'individualité et l'aspect local du savoir. De nouveaux changements vont survenir comme l'expansion de sociétés multiculturelles, l'accroissement de la pauvreté, et l'apprentissage tout au long de la vie doit permettre de relever ces défis.

## Les défis à relever

L'apprentissage tout au long de la vie devrait permettre de relever les défis engendrés par les nouveaux changements sociaux comme l'expansion de sociétés multiculturelles, l'accroissement de la pauvreté, etc... en formant des citoyens dans un monde globalisé où la plus grande attention à l'Éducation au Développement Durable serait accordée.

Une nouvelle citoyenneté est à créer à l'ère de la mondialisation, dotée de nouvelles aptitudes et capacités :

- le sens de la responsabilité
- la capacité à cerner les problèmes
- le sens de la coexistence
- le sens de la réciprocité
- la participation et le sens de l'initiative
- le pouvoir d'agir
- la responsabilité envers l'avenir

Ces compétences sont indispensables pour un avenir durable.

---

(42) réf son article « les événements de la vie et le savoir » guidé par les indications d'E. Morin, « Science avec conscience ».

Du « kôminnkan » à l'éducation au développement durable, l'éducation tout au long de la vie s'est adaptée aux besoins évolutifs des communautés. Elle doit aujourd'hui se saisir des nouveaux défis en repensant son rôle qui devient crucial pour construire une nouvelle citoyenneté capable de s'épanouir dans un monde complexe.

Le principe du développement d'une société apprenante qui repose sur l'apprentissage tout au long de la vie est défendu et partagé par tous.

Les villes, les régions ont à jouer un rôle majeur dans les grandes étapes du parcours de vie de tout citoyen pour lui donner accès à un mode de vie moderne. Mais ce rôle doit faire l'objet de négociation, de co-élaboration multi-partenariale dans des contextes complexes de globalisation, de décentralisation..., où il s'agit de coordonner les différents opérateurs du territoire pour rapprocher la formation de ceux qui en ont le plus besoin et pour soutenir les initiatives locales.





---

**Carlos POLENUS**, Belgique  
Haut-conseiller sur les affaires chinoises à  
la Confédération Syndicale Internationale



---

**Jean KASPAR**, France  
vice-Président de l'Observatoire  
Social International



---

**Angel CHEONG**  
Directeur des Ressources Humaines de la  
société SINO FRENCH , groupe GDF SUEZ.

## Synthèse de la session 4



**Yves HINNEKINT**,  
Directeur d'OPCALIA



**Christian FORESTIER**, France  
Administrateur Général du CNAM  
(Conservatoire National des Arts et Métiers)



**Muriel MORIN**, France  
Directeur Corporate à la Direction  
des Ressources Humaines du Groupe GDF SUEZ  
Présidente de l'Observatoire Social International (OSI)

# 1.6 L'entreprise apprenante

C'est le sujet abordé par la quatrième session. Le contexte de mondialisation incite les entreprises multinationales à rationaliser leur politique de formation et à investir le terrain de l'ingénierie des connaissances.

Les connaissances scientifiques et techniques sont au cœur du développement des entreprises de toutes tailles. Au-delà de l'appropriation du savoir, les entreprises sont plus que jamais confrontées à la nécessité d'anticiper et d'innover pour produire et contrôler cette connaissance.

Quels facteurs l'entreprise apprenante doit-elle prendre en compte à l'heure actuelle :

- les savoirs implicites et cachés, exploités mais non reconnus ?
- la révision des processus de transmission des savoirs ?
- les nouveaux modes d'organisation et de management ?
- les inégalités sur le marché de la compétitivité (selon les tailles des entreprises, les pays etc....) ?

■ **Président de la session : Christian Forestier**, Administrateur général du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) (France)

■ **Intervenants :**

- **Angel Cheong**, Directeur des Ressources Humaines de la société Sino French, groupe GDF SUEZ (Chine)
- **Yves Hinnekint**, Directeur d'Opcalia en tant que témoin (France)
- **Jean Kaspar**, vice-Président de l'OSI (Observatoire social international) (France)
- **Muriel Morin**, Directeur Corporate à la Direction des Ressources Humaines du Groupe GDF SUEZ (France) et Présidente de l'Observatoire Social International (OSI)
- **Carlos Polenus**, Haut-conseiller sur les affaires chinoises à la Confédération Syndicale Internationale (Belgique)

■ **Modérateur : Alexandre Ginoyer**, Délégué général du Comité mondial (France)

■ **Synthèse rédigée par Emmanuel Quenson**, Sociologue, maître de conférences HDR à l'Université d'Evry-Val-d'Essonne et chercheur au CPN (Centre Pierre Naville) et à TEPP (Travail, Emploi, Politiques Publiques, FR – Fédération de recherches – n° 3126, CNRS). Ses recherches portent sur les relations entre la formation, le travail et l'emploi.

*Les contributions des intervenants sont accessibles sur le site [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org), (texte ou PPT).*

La quatrième session du « Deuxième forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » a été consacrée à l'entreprise apprenante, à son intérêt pour les organisations et les salariés et à l'exposé d'expérimentations actuelles significatives. Les différents intervenants ont tous mis en exergue l'actualité de cette forme organisationnelle dans une économie mondialisée de plus en plus concurrentielle, où l'accélération des changements techniques nécessite un renouvellement continu des connaissances mobilisées au travail.

Ils ont ainsi affirmé le rôle central que doivent occuper les entreprises dans ce processus d'acquisition des savoirs et des compétences ; la formation initiale ne pouvant assurer seule la transmission des connaissances générales et opératoires. L'engagement des organisations dans des mutations dont elles ne peuvent connaître précisément les aboutissements a également été souligné pour expliquer la nécessité pour les adultes de se reconvertir plusieurs fois au cours de leur vie

professionnelle. Cet impératif en matière d'actualisation des savoirs pose la question d'une nouvelle forme d'ingénierie des connaissances orientée vers la promotion de formations longues et susceptibles de garantir une meilleure transférabilité des connaissances, et cela plus particulièrement pour permettre l'accès à l'emploi des adultes les moins qualifiés, entretenir les qualifications des salariés en poste et maintenir l'employabilité des plus âgés d'entre eux (C. Forestier). Certains intervenants ont signalé que l'entreprise n'est pas le seul acteur en charge du développement d'un système efficient de formation. L'Etat, les partenaires sociaux et les organismes de financement dépendant des professionnels peuvent aussi agir à leurs niveaux respectifs pour en assurer la promotion (Y. Hinnekint, C. Polénus).

Ainsi, la formation, qu'elle se situe dans le prolongement de la formation initiale grâce à l'aménagement de passerelles, qu'elle soit organisée en alternance avec le travail, professionnalisante et axée sur les évolutions de l'emploi, ou encore qu'elle permette le rapprochement des cultures dans des entreprises mondialisées (A. Cheong, M. Morin), est apparue comme le moyen le plus approprié pour impliquer durablement les adultes dans le corps social, réunir les conditions de la coopération entre acteurs de l'entreprise et faire émerger l'intelligence collective permettant de maîtriser la complexité (J. Kaspar).

La notion d'entreprise apprenante peut être interrogée sous plusieurs angles. Auparavant, il est nécessaire de rappeler les réalités qu'elle désigne en les rapportant au contexte économique et social dans lequel elles ont émergé. Puis, de s'orienter vers un examen des principaux apports des recherches portant sur certaines réalisations dans leur rapport à la formation. Ensuite, nous interrogerons certaines pratiques de formation des entreprises qui démontrent que si chacun s'accorde sur la nécessité de promouvoir des organisations dans lesquelles les salariés sont placés en situation d'apprendre, force est de constater que, dans la réalité, d'autres logiques, dont l'horizon est de plus court terme, viennent encore contredire l'essor de ce projet. Enfin, nous reviendrons plus particulièrement sur les contributions présentées au cours de cette session qui relancent la question des entreprises apprenantes dans le contexte de la globalisation de l'économie et du développement des entreprises « glociales<sup>43</sup> » ; structures de taille mondiale implantées localement pour qui l'éducation et la formation des adultes représentent des ressources permettant d'élever le niveau de connaissances des salariés des pays dans lesquels elles s'établissent.

---

**[43]** Ce néologisme désigne des entreprises globales et locales. Celles-ci se caractérisent par une forte standardisation des produits, des méthodes de production et des organisations du travail. Par contre, leurs déclinaisons locales diffèrent selon les pays en matière d'approvisionnement des produits, d'adaptation de ceux-ci aux goûts des clients et d'ajustement aux législations du travail.

---

## 1 - GENÈSE D'UNE NOTION : L'ENTREPRISE APPRENANTE

La notion d'entreprise apprenante se situe dans la filiation des concepts d'organisation apprenante, d'organisation qualifiante (Koch, 1999) ou encore d'apprentissage organisationnel, cette dernière étant théorisée par quelques chercheurs des sciences de gestion parmi lesquels C. Argyris et D. Schön (1978). Ces concepts ont été mis en œuvre, à des degrés divers, dans des entreprises à la recherche de modèles alternatifs aux organisations tayloriennes/fordiennes. Pour faire face à un marché plus instable, à une concurrence exacerbée et mondialisée, et à un renouvellement de la demande plus exigeante en termes de qualité, de délais, de réactivité et de capacité de renouvellement et de diversification des produits, celles-ci ont considéré que leur organisation du travail devait être repensée en direction de la flexibilité, de l'efficacité, de la rapidité et de l'innovation par le développement d'une nouvelle approche systémique de l'organisation fondée sur l'autonomie et l'engagement des salariés dans les collectifs de travail et divers projets. Selon cette conception, la compétitivité de l'entreprise ne se limite plus au coût, mais elle concerne aussi des caractéristiques hors prix des produits (respect des délais, politique qualité, capacités de réaction de l'ensemble de l'organisation, réorganisation des services, etc.). Ce changement de perspective répondait aussi à l'aspiration des travailleurs à plus d'autonomie et d'initiative à leur poste de travail ; les organisations de l'après-guerre étant à l'origine d'un rejet de plus en plus marqué de leur part que traduisait une augmentation de l'absentéisme, des démissions, des pannes, des malfaçons et des conflits sociaux. Cette innovation veut replacer le salarié au centre de l'organisation puisqu'il participe, par son travail individuel désormais intégré à un collectif de travail, au processus de production de l'entreprise. Le salarié n'est plus seulement affecté à un poste de travail, il est considéré comme un acteur à part entière de l'organisation, capable de produire de la connaissance et d'en faire bénéficier, par des voies de communication appropriées, les autres salariés. Pour ce faire, l'organisation doit décloisonner ses fonctions et ses services, recomposer les tâches et susciter des activités propices à l'apprentissage mutuel. La résolution des problèmes en groupe, l'expérimentation, le retour sur les succès et les échecs et leurs causes, le partage de l'acquisition des connaissances et le transfert des savoirs acquis en matière d'ajustement entre les buts recherchés et les moyens mis en œuvre constituent les activités phares d'une organisation axée sur l'apprentissage continu. Par cette démarche, les salariés sont supposés accéder à de nouveaux savoirs, en capacité de les transmettre et de les mettre en œuvre sur le terrain.

Diverses expériences d'élargissement et d'enrichissement des tâches et de groupes semi-autonomes de production, puisant leur inspiration dans le modèle sociotechnique du *Tavistock Institute of Human Relations*, ont été mises en œuvre dans quelques entreprises des pays scandinaves (Suède, Norvège) et en Allemagne à la fin des années 60. A ce moment-là, les gouvernements étaient à la recherche de moyens pour réconcilier la population avec son industrie en améliorant la qualité de vie au travail. Il s'agissait aussi pour les entreprises de remédier au manque de main-d'œuvre qualifiée en mettant en place des formes d'organisation du travail plus attractives (Durand, 2004). Dans ce modèle, les chaînes de production sont partiellement disloquées, le travail est librement organisé dans les groupes, les objectifs de production sont souvent négociés avec la hiérarchie, le porte parole des groupes est élu et les ouvriers bénéficient de carrières reconnues.

Ces choix, établissant une certaine « démocratie industrielle », ne seront que très partiellement appliqués dans les entreprises françaises et italiennes. Même si, à partir des années 80, certaines d'entre elles autorisent une marge d'autonomie dans le travail, et adoptent l'allègement des lignes hiérarchiques, la polyvalence, le travail en équipe, les démarches de qualité totale et la production en flux tendus, ces pratiques organisationnelles vont aboutir à une nouvelle segmentation du marché du travail des entreprises ; les postes « reprofessionnalisés » n'étant réservés qu'à une minorité de salariés (souvent jeunes, qualifiés et diplômés) laissant la majorité travailler dans des organisations encore très cloisonnées. En outre, toutes les entreprises n'ont pas participé au mouvement d'innovation organisationnelle précédemment décrit. Nombre d'entre elles ont conservé une prédominance d'organisations du travail tayloriennes ou traditionnelles (Linhart, 1994) alors que l'automatisation et l'informatisation de la production auraient pu constituer des facteurs structurels favorables à la diffusion du modèle de l'entreprise apprenante.

Ainsi, une enquête réalisée sur les formes d'organisation du travail des entreprises de l'Union européenne distingue quatre classes d'organisation du travail (Lorenz et Valeyre, 2005). Les trois premières montrent que l'organisation apprenante peine à se diffuser dans les entreprises. Dans les organisations en *lean production*, le travail en équipe, la rotation des tâches et la gestion de la qualité placent les salariés dans des situations d'apprentissage et de résolution des aléas de la production, mais leur autonomie reste sous le contrôle de la hiérarchie et ils subissent de nombreuses contraintes de rythmes (Coutrot, 1998). Dans les organisations tayloriennes, le travail est répétitif et monotone, les contraintes de rythme et des normes de qualité sont importantes, les tâches de

contrôle sont très limitées, si bien que le contenu cognitif du travail est faible, même quand l'entreprise a adopté un « taylorisme flexible » assorti d'une rotation des tâches (Boyer et Durand, 1993). Dans les organisations en structures simples, le travail en équipe est pratiquement inexistant, ainsi que la rotation des tâches et les activités de gestion de la qualité. La monotonie du travail et la supervision des supérieurs hiérarchiques concourent aussi à limiter les situations d'apprentissage.

Seule la dernière classe d'organisation corrobore l'existence d'organisations apprenantes dans lesquelles les salariés, travaillant en équipe, disposent d'une forte autonomie, participent à la gestion de la qualité, effectuent des tâches complexes et variées, et sont placés en situation d'apprentissage et de résolutions de problèmes imprévus. Ce constat rejoint celui de plusieurs recherches effectuées à partir des années 80 qui montrent que ce modèle organisationnel a pu représenter une alternative crédible et durable en matière de développement des entreprises.

---

## **2- L'ENTREPRISE APPRENANTE ET LA FORMATION : LES ENSEIGNEMENTS DE LA RECHERCHE**

C'est à partir du milieu des années 80 que plusieurs recherches s'intéressent aux relations entre les transformations organisationnelles et les politiques de formation. Ce domaine de la réalité sociale devient alors source d'interrogations pour de nombreux sociologues du travail et de la formation qui vont examiner et faire signifier diverses expérimentations mises en place dans les grandes entreprises.

Ces recherches visent toutes à comprendre comment la formation constitue un des vecteurs de la transformation du contenu et de l'organisation du travail. La présentant comme une dimension émergente des nouvelles formes d'organisation post-tayloriennes, ces travaux rendent compte de la mise en place de pratiques de formation innovantes opposées aux pratiques traditionnelles par la voie d'organisations qualifiantes et la réhabilitation de formations non-scolaires. Celles-ci rompent ainsi avec la logique des formations professionnelles organisées en dehors du travail visant à adapter les salariés de manière ponctuelle. Elles ne segmentent pas socialement les salariés comme dans le modèle précédent qui proposait des formations longues permettant de maîtriser les évolutions à une minorité de concepteurs et de personnels hiérarchiques et des formations d'adaptation courtes et spécialisées à une majorité d'exécutants.

Conçues dans la durée, ces nouvelles logiques de formation cherchent à s'ancrer aux processus cognitifs issus de l'expérience professionnelle antérieure des personnels d'exécution. Elles s'inscrivent dans une stratégie de réorganisation du travail, de restructuration du contenu des emplois et de transformation de la gestion de l'emploi puisqu'elles conduisent à des formes de reconnaissance des qualifications acquises. Fondées sur des interactions pédagogiques entre stages théoriques et apprentissage sur le tas, ces actions, conçues en partenariat entre les organismes de formation et les responsables de production ou de service, transforment les identités professionnelles des salariés en faisant émerger un langage commun et un stock de connaissances partagées (Feutrie, Verdier, 1993). Parce que la cible de la formation n'est plus l'individu mais l'équipe de travail, les apprentissages sur les lieux de travail deviennent aussi des moments consacrés à l'apprentissage de compétences sociales et d'une qualification collective. Ils permettent d'acquérir des capacités de communication, des aptitudes au travail en équipe et des dispositions morales à la vigilance et à la responsabilité.

Dans la lignée des travaux consacrés au rôle formateur du travail dans les nouvelles organisations du travail, les recherches de M. Maurice, effectuées dans les entreprises japonaises, montrent que l'innovation résulte plus de l'intelligence collective, des capacités cognitives de résolution de problèmes et des combinaisons interactives que de l'addition des interventions individuelles (1987). Ainsi, les pannes constituent, dans les entreprises étudiées, un événement pouvant être converti en un moment d'apprentissage collectif plutôt qu'une anomalie à réduire au plus vite par l'intervention d'un corps de spécialistes, comme dans nombre de structures productives tayloriennes ou traditionnelles. Les recherches de P. Zarifian dans les entreprises de l'agroalimentaire complètent ces constats en considérant que la réorganisation du travail suivant les principes de travail en équipe, de responsabilisation des équipes, de décloisonnement des fonctions et de diminution des niveaux hiérarchiques est insuffisante pour créer une organisation qualifiante (1992). La formation, par les nouveaux rapports sociaux qu'elle établit, permet une évolution collective des compétences en aidant tous les salariés à participer aux changements, et notamment en incluant les moins qualifiés d'entre eux.

Depuis les années 2000, les travaux sur l'organisation apprenante se font plus rares en sociologie. D'autres disciplines, notamment les sciences de gestion, ont pris le relais en conduisant de nouvelles investigations. Ainsi, les travaux de F. Beaujolin montrent que le développement des compétences en situation de travail, l'enrichissement des savoirs professionnels et la coopération entre acteurs de l'entreprise autorisent une

évolution individuelle et collective propice à l'innovation, à condition que les formations s'orientent vers une stratégie de formation-action qualifiantes destinée à faire interagir à la fois l'organisation et les compétences. (2001). D'autres travaux, notamment ceux de D. Belet, mettent en exergue l'expérience de certaines universités d'entreprise qui mettent en oeuvre une dimension formatrice, notamment pour l'encadrement, à travers des formations-actions consacrées aux sciences du comportement et à leur apprentissage pratique sur le terrain par des jeux de rôles, des méthodes d'immersion, des missions de conseil interne, des visites d'entreprises étrangères ou encore des actions de tutorat/mentorat (2002).

Cette brève revue de la littérature en sociologie et en sciences de gestion consacrée aux interactions entre nouvelles formes d'organisation du travail et formation atteste que certaines entreprises ont cherché à articuler ces deux dimensions pour trouver des moyens d'adaptation de la qualification des salariés aux changements les affectant. Le point commun de ces diverses réalités est de considérer que les travailleurs doivent être résolument impliqués dans ces démarches de formation nécessaires au développement de l'entreprise. Pour ce faire, ceux-ci doivent être récompensés sous la forme d'une valorisation de leur engagement par la promotion. Pour autant, la tendance actuelle semble moins orientée vers la compatibilité des objectifs d'entreprise et des demandes salariales. De même, l'influence de la « logique compétence » a conduit les salariés à convertir leur identité collective en identité individuelle et à se mobiliser subjectivement sous peine d'exclusion de l'entreprise. Cette évolution conduit à remettre en cause l'essor des organisations apprenantes.

---

### **3- UNE RÉALITÉ FRAGILISÉE PAR LES CHOIX DE FORMATION DES ENTREPRISES**

En dépit du constat d'un accroissement du nombre d'adultes bénéficiant de formations, toutes les données disponibles font apparaître la pérennité, voire le renforcement des inégalités sociales et professionnelles, selon les divers indicateurs utilisés pour rendre compte des actions de formation : leur durée est de plus en plus courte ; leur certification de plus en plus rare ; la sélectivité de plus en plus forte, l'accès au congé individuel de formation se réduit (Dubar, 1980, 1986 ; Berton, Podevin, 1991 ; Fournier, 2001 ; Lambert, Perez, Zamora, 2002 ; Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009). De plus, un phénomène de bipolarisation s'est peu à peu institué entre les catégories socioprofessionnelles, les niveaux de

formation et les sexes, signifiant une accentuation des segmentations et des exclusions à l'intérieur du salariat. Il s'est cumulé à d'autres facteurs déjà constatés : taille de l'entreprise, secteur d'activités économiques, différence entre secteur public et secteur privé.

Par ailleurs, une forme d'inversion dans le mode d'usage de la formation s'est produite au cours de ces trente dernières années. Si jusqu'aux années 80, la promotion précédait souvent l'envoi des salariés en stage - la formation étant un moyen de signaler les salariés les plus performants et d'assurer leur collaboration par une progression salariale et professionnelle - suivre une formation aujourd'hui se traduit de moins en moins par l'obtention d'un emploi ou d'une fonction de niveau supérieur (Podevin, 1999). A l'issue de la formation, la plupart des changements correspondent à des mobilités horizontales exemptes de toute promotion. Nombre d'employeurs cherchent ainsi à obtenir un rendement rapide de leur politique de formation, et excluent les catégories les moins concernées par les changements techniques ; celles qui sortent du système éducatif dont les connaissances sont supposées être les plus récentes, et celles dont l'âge augure d'une sortie rapide du salariat.

D'une durée de plus en plus courte et instrumentalisée par les choix effectués en matière de transformations du contenu des emplois, des technologies et des organisations du travail, la formation permet, de plus, de préparer moins souvent des diplômes. Elle favorise ainsi la mobilité sociale et professionnelle d'un nombre plus restreint de salariés. Loin de permettre un rattrapage des inégalités sociales et une élévation dans la hiérarchie salariale, elle contribue, au contraire, à accentuer les écarts entre les salariés les plus pourvus initialement en capital scolaire et les plus démunis d'entre eux. Cette situation tend à renforcer la compétition scolaire puisqu'une grande partie de la carrière des futurs salariés se joue dès l'école, sans grand espoir de voir redistribuer les places au cours de leur carrière professionnelle.

Dans les faits, la formation s'institue plutôt en tant qu'instrument d'élévation de la productivité du travail, de production de changements techniques et organisationnels, mais de moins en moins comme un moyen d'acquisition d'une qualification pour ceux qui en sont démunis, et de reconnaissance des qualifications nouvellement acquises en termes de salaire et de promotion. La volonté souvent entendue, notamment dans les discours politiques, de permettre aux salariés les plus démunis en capital scolaire de rattraper leur retard en bénéficiant d'actions de formation s'en trouve très relativisée.

En dépit de cette réalité, les interventions de cette session ont montré tout l'intérêt que développent actuellement certaines entreprises multinationales pour la formation et l'ingénierie des connaissances. Directement concernées par le phénomène de « glocalisation », elles considèrent que leur croissance passera inévitablement par des politiques conjuguant mondialisation et prise en compte de la dimension locale. On assisterait ainsi, dans un contexte renouvelé, à une renaissance de la notion d'entreprise apprenante ; l'éducation et la formation tout au long de la vie devenant un enjeu visant à assurer le changement individuel et collectif dans un monde où les capacités d'innovation et de recherche sont primordiales pour garantir une meilleure adaptation des hommes et des entreprises.

---

#### **4- DES ENTREPRISES « GLOCALES » APPRENANTES**

Jean Kaspar, vice-Président de l'Observatoire social international (OSI)<sup>44</sup> a tout d'abord présenté les orientations d'un texte proposant un droit à l'éducation et à la formation signé en mai 2002 par 9 grands groupes mondiaux, des organisations syndicales, dont la Confédération européenne des syndicats, et des parlementaires européens. S'appuyant sur un rapport de l'Unesco publié en 1996, ce texte défend la mise en place de passerelles entre formation initiale et formation continue, un droit à la formation en cours d'activité professionnelle, la reconnaissance des acquis professionnels et de l'effort de formation des travailleurs, la transférabilité des compétences et des formations, des pratiques de discriminations positives pour favoriser l'accès à la formation des salariés les moins qualifiés, le développement des formations dématérialisées et l'extension de l'alternance. Ce projet, où la formation est perçue comme un investissement et non comme un coût, nécessite de nouvelles régulations entre les entreprises, les salariés et leur environnement local (système éducatif, collectivités territoriales, organismes de formation, associations) qui peuvent prendre la forme de partenariats et de mutualisations où le principe de « co- responsabilité » de chacun des acteurs est établi. Au sein des entreprises, l'éducation et la formation doivent faire l'objet d'un dialogue permanent entre direction et organisations syndicales. Le tutorat doit aussi être favorisé pour accompagner les salariés dans la démarche de formation et permettre une meilleure transmission des savoirs.

---

(44) Association composée de représentants d'entreprises, d'organisations syndicales, d'universitaires et de responsables institutionnels, l'OSI contribue à la prise en considération de la dimension sociale dans la mondialisation par une approche multiculturelle suscitant l'émergence de nouvelles idées et la promotion de diverses initiatives et actions.

L'exemple de la politique de ressources humaines conduite par l'entreprise GDF SUEZ en Chine est à cet égard significatif de la volonté de ce groupe d'impliquer durablement ses salariés dans une forme de développement associant performance industrielle, économique et sociale. Exposée par Muriel Robin (Directeur corporate à la direction des ressources humaines) et Angel Cheong (Directeur des ressources humaines de la société Sino French, filiale du groupe GDF SUEZ), cette politique vise à permettre aux salariés d'acquérir une expérience professionnelle et de s'adapter aux évolutions des métiers de l'encadrement et des fonctions techniques par des stages, des séminaires<sup>45</sup>, des périodes d'apprentissage et du tutorat. Afin de prévenir les inégalités qui peuvent être à l'origine d'une exclusion des salariés, des programmes d'alphabétisation sont aussi mis en place dans les diverses implantations du groupe.

Le rôle social des entreprises internationales a aussi été défendu par Carlos Polenus (Haut conseiller aux affaires chinoises à la Confédération syndicale internationale). En la matière, ces groupes ont la responsabilité de participer au développement des systèmes de formation dans les pays dans lesquels ils procèdent à des investissements très conséquents. Ils ne peuvent plus se contenter, comme précédemment, de justifier leur installation par les économies générées à court terme sur les coûts de main-d'œuvre. Dans le contexte actuel marqué par la venue dans la compétition économique de nouveaux pays où les populations aspireront de plus en plus à recueillir les fruits de la croissance (Brésil, Chine, Inde, etc.), ces groupes doivent assurer la pérennité de leurs investissements en favorisant l'essor de structures sociales dans les domaines de l'éducation, de la formation, mais également de la santé.

## **Pour une relance de nouvelles dynamiques de formation**

Dans les pays dits développés, le contexte actuel est peu favorable au développement d'expériences et d'innovations en matière de formation parce qu'il se caractérise par un recentrage des actions de formation sur les objectifs les plus immédiats rattachés aux stratégies managériales et aux besoins de la production. Néanmoins, certaines marges de manœuvre existent pour relancer des expérimentations en matière d'apprentissage organisationnel, notamment dans les branches et les entreprises où les processus de production nécessitent de fréquents ajustements des savoirs et des compétences, où les connaissances nouvelles et pertinentes

---

(45) La conception de ces programmes de formation est assurée en partenariat avec plusieurs universités chinoises.

sont pour partie produites dans l'action collective et la coopération, et où les processus d'apprentissage s'acquièrent à partir des échanges d'expérience à la base et des interactions entre salariés qui appellent au croisement des interprétations à propos des problèmes rencontrés. Des dispositifs nouveaux ont été récemment institués, notamment en France, où une refonte de la législation sur la formation a créé, avec le droit individuel à la formation, une sorte de « troisième voie » entre « initiative de l'employeur » et « initiative du salarié ». Ainsi, un nouvel espace existe désormais entre « formation prescrite » et « formation choisie ». Reste aux organisations à l'investir pour relancer des dynamiques de formation suscitant des nouveaux principes d'action communs en échange de la qualification ou de la requalification des salariés les moins diplômés. Il sera toutefois nécessaire de tirer parti des enseignements des recherches sur les démarches de formation dans les organisations apprenantes qui ont souligné la fragilité de ces dispositifs et les risques de dérive qui peuvent en découler ; soit en direction de la norme scolaire, provoquant une moindre implication des salariés et une faible articulation avec l'efficacité de l'entreprise, soit en direction de l'adaptation à court terme n'impliquant pas de reconnaissance de la formation et un essoufflement de la volonté de se former des salariés.

Dans les régions du monde à forte croissance économique, la situation est pour partie différente dans le sens où les groupes de taille mondiale qui s'y installent peuvent être conduits à favoriser l'apparition de programmes d'éducation et de formation à destination des salariés et de leurs familles. Poursuivant des stratégies d'implantation durable, ces groupes ne peuvent raisonnablement attendre les résultats des politiques conduites par les autorités de ces pays pour développer l'éducation. Alors que plusieurs décennies seront certainement nécessaires pour réduire les inégalités d'accès aux savoirs, certains groupes cherchent à accélérer ce processus, peut-être parce qu'ils ont compris que la rentabilité de tout développement économique et industriel ne pouvait être garantie sans un investissement conséquent dans l'adaptation des hommes au changement ; le lieu de cette adaptation devant être notamment l'entreprise.

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Argyris C., Schön D. (1978), *Organizational Learning : A Theory of Action Prospective*, Reading, Mass., Addison-Wesley.

Beaujolin F. (2001), *Vers une organisation apprenante*, Paris, Editions Liaisons.

Belet D. (2002), *Devenir une vraie entreprise apprenante*, Paris, Editions d'Organisation.

Berton F., Podevin G. (1991), « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi », *Formation-Emploi*, n° 34, p.14-30.

Boyer R., Durand J.-P. (1993), *L'après fordisme*, Paris, Syros.

Coutrot T. (1998), *L'entreprise néolibérale, nouvelle utopie capitaliste ?*, Paris, La Découverte.

Dubar C. (1980), *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions ouvrières.

■, (1986), *La formation professionnelle continue en France : 1970-1980*, Paris, Aux Amateurs du livre.

■, (2003), « Quelques pistes de recherche empiriques et comparatives, historiques et sociologiques, sur le droit de la formation continue en France », in Maggi-Germain N., Pélage A. (dir.) (2003), *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*, Paris, La documentation Française, p.295-302.

Durand J.-P. (2004), *La chaîne invisible*, Paris, Editions du Seuil.

Feutrie M., Verdier E. (1993), « Entreprises et formations qualifiantes - Une construction sociale inachevée », *Sociologie du travail*, n° 4, p.469-493.

Fournier C. (2001), « Hommes et femmes salariés face à la formation continue - Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales », *Bref*, n° 179.

Koch P. (1999), « Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théories sous-jacentes », *Education permanente*, n° 140.

Lambert M., Perez C., Zamora P. (2002), « La formation continue : un accès très inégal », *Données sociales*, Paris, p.119-127.

Lambert M., Marion-Vernoux I., Sigot J.-C. (coord.) (2009), *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Marseille, Céreq.

Linhart D. (1994), *La modernisation des entreprises*, Paris, La Découverte.

Lorenz E., Valeyre A. (2005), « Les formes d'organisation du travail dans les pays de l'Union européenne », *Travail et Emploi*, n° 102, avril, p.91-105.

Maurice M. (1987), « L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon », *Formation et gestion*, Cahiers de la FNEGE, n° spécial « Japon-France-Europe ».

Podevin G. (1999), « Formation-promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ? », in Dubar C., Gadéa C., *La promotion sociale en France*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p.213-226.

Zarifian P. (1992), « Acquisition et reconnaissance des compétences dans un organisation qualifiante », *Education permanente*, n° 112, p.15-22.





---

**Lu Heong**, Chine  
représentante de la Présidente  
de l'Agence chinoise pour  
la stratégie de développement  
de l'éducation



---

**Dominique GROUX**, France  
Professeure des universités  
en Sciences de l'Éducation



---

**Regina HUANG**, Chine  
vice-Rectrice de l'Université de Shanghai  
(ECUST : East China University of Science  
and Technology)

## Synthèse de la session 5



**Edgard MORIN**, France  
Anthropo-sociologue et philosophe



**Carolyn MEDEL-ANONUEVO**, Philippines  
Directrice adjointe de l'Institut de l'UNESCO  
pour l'apprentissage tout au long de la vie

# I.7 L'avenir de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

Les échanges de la cinquième session ont porté sur les perspectives. Apprendre tout au long de la vie est une idée maintenant communément partagée admise par tous les acteurs de l'éducation et de la formation.

Pourtant, il n'existe pas de réels dispositifs mettant en relation et prenant en compte toutes les opportunités d'apprentissage du « berceau à la fin de la vie ». De plus, l'inégalité d'accès aux savoirs reste un frein pour parvenir à une éducation pour tous tout au long de la vie. Les gouvernements nationaux, qui ont une compétence dans le domaine de l'éducation et de la formation, notamment pour la lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme, sont confrontés à l'émergence de dispositifs numériques qui passent outre les frontières. Et les mutations actuelles interagissent et donnent corps à une « Révolution éducative mondiale ».

■ Comment concilier des politiques nationales avec l'émergence d'innovations mondiales ?

■ Quels rôles peuvent jouer les nouvelles technologies éducatives, notamment les réseaux ?

■ À quoi ressembleront l'éducation et la formation de demain ?

---

## SESSION 5

■ **Président de la session : Lu Heong**, représentante de la Présidente de l'Agence chinoise pour la stratégie de développement de l'éducation (Chine).

■ **Intervenants :**

- **Dominique Groux**, Professeure des universités en Sciences de l'Éducation, Université des Antilles et de la Guyane (UAG), Laboratoire CRILLASH (Centre de recherche interdisciplinaire en littératures, langues, arts et sciences humaines), Présidente de l'Association Française d'Éducation Comparée. (France).
- **Lu Heong**, représentant de l'agence chinoise pour la stratégie de développement de l'éducation.
- **Regina Huang**, vice-Rectrice de l'Université de Shanghai (ECUST : East China University of Science and Technology) (Chine).
- **Carolyn Medel-Anonuevo**, Directrice adjointe de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- **Edgar Morin**, par vidéo, Anthropro-sociologue et philosophe (France).

■ **Modérateur : Hélène Bezille**, Responsable du conseil scientifique international du Comité mondial pour les apprentissages totu au long de la vie.

■ **Synthèse** rédigée par **Evelyne Deret**, Secrétaire générale du Comité mondial pour la formation tout au long de la vie.

*Les contributions des intervenants sont accessibles sur le site [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org), (texte ou PPT).*

---

## 1- SYNTHÈSE DE LA SESSION 5

Edgar Morin rappelle que tout le défi de la connaissance à l'ère planétaire est de penser la complexité. Tout est devenu progressivement de plus en plus complexe : l'ère planétaire implique de traiter de plus en plus de connaissances face à des problèmes globaux et fondamentaux où les connaissances ne peuvent plus être morcelées, compartimentées et finalement occultées. Le défi est de réunir toutes ces connaissances, pour opérer une véritable révolution mentale avec des outils capables de les relier, au lieu de les juxtaposer. « Réformer l'éducation suppose réformer d'abord notre façon de connaître ».

**Apprendre à l'ère planétaire** c'est d'abord relier ce qui est dispersé et il faut pour cela des formations résolument transdisciplinaires. C'est ensuite contextualiser en permanence, et apprendre à contextualiser : situer et se situer par rapport à des processus démographiques, politiques, religieux, économiques, sociaux de toutes sortes qui sont mêlés les uns aux autres et que l'on ne peut plus se contenter de juxtaposer. Il faut voir le lien entre tout cela. Il faut établir les relations. C'est aussi affronter des incertitudes et enfin c'est enseigner la compréhension humaine. C'est devenu un impératif quand les cultures et les familles vivent les dangers de l'incompréhension dans leurs vies quotidiennes.

Comment apprendre à l'ère planétaire ? : la réforme de l'éducation est nécessairement solidaire d'autres réformes : réforme de la pensée politique, démocratisation de l'enseignement (selon les pays, il va s'agir d'accéder à l'école primaire, à la formation, à l'éducation tout au long de la vie), décloisonnement des disciplines, mise en symbiose de toutes les cultures.

L'éducation subit toutes les crises. C'est comme un point d'un hologramme où la totalité du problème social, historique se trouve concentré sur l'éducation. Une régénération de l'éducation est donc à conduire dans tous les domaines. La crise est aussi une opportunité potentielle de transformation collective et individuelle car elle impose de revisiter les modes de pensées et les pratiques établis.

L'école est le premier bastion qui doit être réformée car elle constitue le moyen d'accès à une connaissance universelle et totale : il faut y développer la curiosité intellectuelle et la soif d'apprendre qui restaure le bonheur de la découverte du savoir et la joie de partager des connaissances, de co-construire des connaissances. Il faut éduquer à l'altérité en mettant en place une véritable mobilité et en développant les échanges éducatifs pour lutter contre l'ethnocentrisme, aller vers l'autre, accepter

la différence perçue comme un enrichissement. L'enseignement des littératures étrangères, des langues étrangères dès le plus jeune âge, l'approche de cultures différentes générationnelle, professionnelle, sexuelle, ethnique<sup>46</sup>, sociale ... sont quelques uns des moyens possibles. Dans la culture-monde actuelle, la culture accompagne l'hyper-modernité. C'est une hyper-culture qui tisse sa toile sur le monde et le reconfigure, au-delà des territoires et des catégories classiques, non plus les oppositions culture haute/culture basse, culture anthropologique/culture esthétique, culture matérielle/culture idéologique, mais une constellation planétaire où se croisent culture technologique, culture de marché, culture de l'individu, culture médiatique, culture des réseaux, culture écologiste : autant de pôles qui constituent les « structures élémentaires » de la culture-monde.<sup>47</sup> »

C'est pourquoi il faut s'employer à développer les connaissances culturelles et interculturelles : « *La culture*, écrit Bourdieu, *c'est la capacité de faire des différences* » en contextualisant, comme le préconise E. Morin, en donnant une place importante à la formation éthique dans l'éducatif. Ce qui permet de rééquilibrer la place accordée à l'être et à l'avoir dans les choix de vie et travailler sur les valeurs de justice, de solidarité (pays du Nord/pays du Sud, inégalités sociales) et agir.

L'éducation comparée peut donner des pistes d'évolution pour la réforme de l'éducation en ce qu'elle réunit tous les ingrédients cités plus haut : le refus du comparatisme abstrait, le développement d'une pensée critique, mais aussi l'écoute de l'autre. Elle est un analyseur des évolutions possibles. Elle peut contribuer à la culture monde dont l'ère planétaire a besoin.

---

#### LA CHINE ET LE LIFELONG LEARNING (APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE)

Quelques éléments de contexte permettent de préciser la situation en Chine, parmi les travailleurs, 70% n'ont pas de qualification, et les travailleurs qualifiés ne représentent que 25,5%. Enfin, les travailleurs spécialisés, représentent 2,3% des travailleurs ruraux. La restructuration économique de la Chine comprend quatre axes clés : en premier lieu la réglementation du travail et le développement durable, en second lieu les migrations des jeunes travailleurs ruraux qui veulent une qualification pour trouver du travail dans

---

(46) William Labov, *Le parler ordinaire*, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis, Les éditions de minuit, 1978

(47) (Gilles Lipovetsky, Jean Serroy, *La culture-monde, Réponse à une société désorientée*, Odile Jacob, 2008, p. 15)

les villes, en troisième lieu les compétences pour l'utilisation des nouvelles technologies en particulier en milieu rural et enfin l'information qui est à développer.

Deux grands défis sont à relever : l'évolution du concept chinois d'éducation et la formation des travailleurs ruraux.

**L'évolution du concept chinois d'éducation** : Si accéder à l'université reste un objectif premier (un niveau d'éducation élevé permet l'accès à un meilleur emploi), l'éducation continue doit être repensée car elle reste insuffisante. La politique de l'enfant unique a conduit les parents à rechercher les meilleurs diplômes et l'accent est mis sur les diplômés. Mais c'est au détriment du LLL qui du coup est moins valorisé. De plus l'éducation scolaire est confrontée à plusieurs défis : articuler théorie et pratique, lier projet de carrière et compétences sociales, inscrire les expériences locales dans des perspectives globales .

**La formation de la force de travail que constitue 230 million de travailleurs ruraux.** Ils intègrent les métiers du bâtiment et de l'aménagement intérieur mais aussi les usines, les travaux d'entretien et les soins de longue durée dans le domaine de la santé, en institution et à domicile. Ces opportunités d'emploi devraient donner lieu à des formations qui relèvent de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Ce sont les choix politiques et les moyens financiers qui permettront de mettre en œuvre et de pérenniser ces 2 défis. Ils sont le fait du gouvernement en grande partie mais aussi des entreprises, des ONG, des organisations caritatives et des échanges et expériences de réseau comme ceux qu'offrent le forum.

## Les perspectives pour le 21<sup>e</sup> siècle

Le contexte du Lifelong Learning est complexe. Comme le soulignait E. Morin, il s'inscrit dans un monde où tous les éléments sont en interaction et interdépendance. L'économie, la démographie avec des populations âgées et des flux migratoires complexes, le maintien et le développement de sociétés démocratiques, l'inclusion sociale et enfin le développement personnel sont étroitement intriqués et ne peuvent se penser indépendamment les uns des autres. « Sur une planète quadrillée par les autoroutes de l'information plus rien n'est « au dehors » sur le plan intellectuel, rien ne demeure « au dehors » de la conscience »<sup>48</sup>.

---

(48) Zygmunt Bauman la société ouverte et ses démons dans une communication au séminaire de philosophie du droit 2004-2005 -12<sup>e</sup> séance, 06 juin 2005

Mais c'est justement ce contexte complexe qui justifie de penser la formation et l'éducation en terme de LLL.

Tous les pays ne sont pas au même niveau de développement et peuvent se situer sur un curseur qui va du modèle « service public » au modèle « marché » et où la position du curseur va dépendre de 3 facteurs clés : leur histoire, leur position idéologique sur le thème de la formation initiale et continue, et bien sûr l'état de leurs ressources.

Globalement, l'éducation de base (essentiellement les programmes d'alphabétisation) représente la principale forme d'éducation : 127 pays (82%) la déclarent dans leurs programmes et 117 pays (76%) proposent un enseignement professionnel lié à l'emploi<sup>49</sup>. Une typologie internationale élaborée par l'UIL indique que le profil d'éducation change en fonction du développement socioéconomique. Lorsque les pays se développent, l'offre éducative se renforce en complétant l'existant dans une articulation public/privé.

Il faut rappeler la persistance de deux grandes façons d'envisager l'éducation et la formation des adultes qui continuent de s'opposer : d'un côté, elle est conçue comme un droit et un moyen de transformer les individus, les communautés et les sociétés, et de l'autre comme un facteur de développement économique. Si la seconde conception à tendance à prévaloir actuellement, l'éducation des adultes doit être à la fois un vecteur de développement personnel et d'autonomisation et un moyen de développement économique.

Les écarts de participation des pays sont liés à des effets maintenant bien repérés :

■ **L'effet « Matthew »** qui en terme de volume et de diffusion, est à double tranchant : les plus favorisés obtiennent plus que les autres<sup>50</sup>.

■ **L'effet « niveau de formation »** : les adultes qui ont un bon niveau de formation accèdent 6 fois plus à la formation que ceux qui ont un bas niveau de formation. En fait ceux qui ont le moins de formation continue d'en avoir peu !

■ **L'effet « Age »** : les personnes âgées de 55-64 participent 4 fois moins (4.6%) que les 25-34 ans (15.5%) et 61% des + de 55 n'ont jamais utilisé un ordinateur.

---

(49) Rapport mondial pour l'apprentissage et l'éducation des adultes -UIL- UNESCO

(50) En référence à l'Évangile selon Matthieu : « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait. »

## **Les enjeux politiques pour faire évoluer l'approche LLL s'inscrivent dans des points de tensions qui rendent les équilibres et les arbitrages délicats entre :**

- Les politiques économiques, sociales et/ou culturelles
- Le gouvernement, la société civile et le secteur privé
- L'apprendre pour vivre ou l'apprendre à vivre
- L'employabilité et la cohésion sociale : Meilleur et plus d'emplois et bonne cohésion sociale
- Les places et rôles du publique ou du privé
- Les responsabilités des gouvernements et celles des agences de formation
- Un contrôle politique ou un contrôle du marché
- Une économie de la connaissance ou une société de la connaissance
- Des contextes locaux de globalisation ou de décentralisation

Des fractures sont possibles : fractures dans les connaissances, dans les compétences, dans les âges, fracture numérique, fracture dans les discriminations (genre, minorités, ethnies).

Ce qui pose une question centrale : comment trouver des solutions locales à des problèmes dont les origines et les dynamiques sont globales ?

Deux grands axes de vigilance sont l'inclusion sociale et la lutte contre les discriminations. Ils servent plusieurs objectifs : des objectifs compensatoires (reconnaître des apprentissages non diplômés), des objectifs éducatifs (préparer les étapes suivantes des parcours des individus), des objectifs économiques (vers le marché du travail), des objectifs redistributifs (permettre à tous l'accès aux qualifications), des objectifs de promotion de l'égalité (entre secteurs) , des objectifs de lien intergénérationnel.

## **Cinq défis restent à relever pour installer le LLL :**

- 1.** Avoir une vision réaliste de la pauvreté dans un contexte marqué par la complexité. Ce qui suppose d'avoir une perspective globale qui tienne compte des dimensions politiques, culturelles, financières et techniques pour transformer les inégalités
- 2.** Développer un discours et une action politique pour organiser et manager le LLL dans des contextes de décentralisation, coordonner les différentes agences gouvernementales, rapprocher le LLL de ceux qui en ont le plus besoin et soutenir et promouvoir les initiatives locales
- 3.** Créer les synergies et lutter contre les morcellements et dissociation dont parlait E Morin
- 4.** Agir en équilibre entre Partenariats et compétition : favoriser les opportunités de LLL exige un engagement volontaire des partenaires sociaux et de la société civile.
- 5.** Motiver des apprenants pour développer leur créativité et leur autonomie.

## **Conclusion**

Si apprendre à l'ère planétaire implique une réforme de l'éducation, une révolution éducative, une révolution copernicienne... il est clair qu'elle passe aussi par une prise en compte attentive de la situation des pays aux plans historique, culturel et économique.

La notion d'apprentissages tout au long de la vie permet cependant de dépasser les clivages entre pays et de penser ensemble une autre approche de l'éducation et de la formation des adultes. Les pays peuvent se comprendre sur l'intérêt et l'importance d'une telle approche. Ce sont ensuite les moyens pour la mettre en œuvre et le temps nécessaire qui vont varier.

---

## 2- TEXTE DE SYNTHÈSE DE LA VIDÉO D'EDGAR MORIN PRÉSENTÉE EN OUVERTURE DE LA SESSION 5<sup>51</sup>

### Penser la complexité

Alors, quel est le défi de la connaissance ? C'est le défi de la complexité, du mot latin *complexus* qui signifie ce qui est tissé ensemble. Nous voyons de plus en plus de choses qui nous conduisent à dire que c'est complexe : la situation économique est complexe, la situation mondiale est complexe, [telle] personnalité est complexe,... Cela traduit notre incapacité de donner une définition précise et claire.

Donc, on voit que, pour réunir toutes ces connaissances, il faut faire une véritable révolution mentale. C'est-à-dire qu'il faut avoir des outils capables de les relier, au lieu de les juxtaposer. C'est un travail auquel je me suis livré dans une entreprise - cela m'a pris quand même trente ans - qui s'appelle « *La méthode* ». C'est-à-dire fournir des outils capables de relier ce qui est dispersé. Cela dit, cela signifie aussi qu'il faut avoir une formation polydisciplinaire, pour ne pas dire transdisciplinaire. Les disciplines sont une chose extraordinaire, parce qu'elles ont fait progresser les connaissances dans tous les domaines, mais elles ne doivent pas rester closes, elles doivent s'entre féconder. Par exemple, pour comprendre ce que signifie « être humain », il nous faut puiser dans différentes disciplines. [...]

### Enseigner à contextualiser

Le problème donc, c'est de contextualiser en permanence, d'enseigner à contextualiser. Et pourquoi ? Parce que la passion de connaître qu'on nous a enseignée, nous a appris à connaître des objets séparés les uns des autres. [...].

### Enseigner l'ère planétaire

Enseigner ce que j'appelle l'ère planétaire. Parce que la mondialisation que nous vivons actuellement, c'est la continuation, sous d'autres formes, d'un processus qui a commencé avec la découverte-conquête des Amériques et la navigation autour du globe. C'est-à-dire, dès le début du XVI<sup>e</sup> siècle, avec la colonisation, l'esclavage, et qui se poursuit sous une forme nouvelle.

---

(51) Rédigé par Claude Villereau délégué général du Comité mondial

Donc, il faut situer. Et pour situer cette époque planétaire, il est évident que nous voyons que des processus démographiques, politiques, religieux, économiques, sociaux de toutes sortes sont mêlés les uns aux autres. Et évidemment, on ne peut pas juxtaposer ce que disent les démographes, les économistes,... Il faut voir le lien entre tout cela. Il faut établir les relations.

## **Enseigner la compréhension humaine**

Et donc, il est bien certain que c'est un enseignement de base. Enseigner la compréhension humaine. Mais ceci est devenu un impératif de plus en plus grand. Non seulement parce qu'on se comprend de moins en moins entre personnes issues de cultures différentes et notamment de culture islamique, par exemple, et de cultures d'origines chrétienne ou juive. C'est un problème qui est de plus en plus vital pour l'époque planétaire où nous sommes tous solidaires les uns aux autres, et où nous vivons une communauté de destin.

Mais le problème n'est pas seulement avec les cultures et les gens d'ailleurs, c'est dans nos familles, dans nos vies quotidiennes que nous avons des ravages d'incompréhension. La difficulté de comprendre autrui est une chose à enseigner.

## **Enseigner l'affrontement des incertitudes**

De même, enseigner l'affrontement des incertitudes. Parce qu'il est certain qu'une tentative de vivre est une navigation dans un océan d'incertitudes. Mais avec, fort heureusement, des îles ou des archipels de certitudes sur lesquels on peut se ravitailler. [...]

## **Réformer la pensée politique**

Alors, ce problème de la réforme de la connaissance, est venu pour répondre aux défis auxquels nous nous heurtons. Mais il est évident qu'il déborde le champ de l'éducation. [...] Parce que nous avons besoin aussi de reformer la pensée politique. Pourquoi ? Parce qu'il y a une dégradation de la pensée politique. Disons que jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les politiques se fondaient sur des ouvrages de théorie, de pensée : les communistes, la gauche sur les penseurs marxistes ou sur les penseurs révisionnistes et socialistes [...]. Pour les autres, les centristes, les modérés, il y avait Tocqueville. Autrement dit, il y avait toute une culture. Non seulement cette culture n'est pas utilisée, mais elle

n'est plus utile pour traiter des problèmes qui aujourd'hui ont beaucoup changé, qui se sont modifiés. [...]

Alors cela veut dire que là aussi, dans le monde politique, on vit sur des mythes, sur des illusions. On croit que des facteurs quantitatifs vont tout régler, alors que nous avons des problèmes très graves de civilisation, dont certains tiennent justement à la domination du quantitatif sur le qualitatif. On croit que c'est le plus de choses, de biens, de marchandises qui est important et non pas le mieux vivre, le mieux-être.

Donc, vous voyez que c'est une réforme de pensée, une réforme de connaissance qui touche directement le politique. Et si la pensée politique se trouve sortir de cette sorte d'état déchu dans lequel elle se vautre, elle sera capable d'affronter les grands problèmes sociaux et économiques.

## **Une réforme de l'éducation solidaire d'autres réformes**

Autrement dit, la réforme du contenu de l'enseignement, c'est une réforme solidaire d'autres réformes. Je ne dirais pas qu'elle suffit. Elle est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Il faut qu'elle soit accompagnée d'autres réformes. D'ailleurs, c'est cela le grand défi du monde actuel. C'est que je crois que tout est à réformer, tout est à repenser. C'est très difficile, mais on ne peut pas considérer isolément les questions. Parce que tout cela est lié aussi à une réforme de vie. Si nous devons penser que notre vie ne doit plus être hallucinée par la publicité, les supermarchés, les objets jetables et l'industrie du loisir, à ce moment là, nous allons chercher la vraie vie - Rimbaud disait « la vraie vie est absente » - Il y a une sorte d'art de vivre à trouver, à retrouver.

Donc, vous voyez à quel point la réforme de l'éducation en est cruciale parce quelle touche à beaucoup d'autres réformes qui dépendent d'elle, mais elle aussi va dépendre de ces autres réformes. [...]

## **Démocratiser l'enseignement**

Nous avons tout un travail de « repensér » absolument nécessaire. En plus, il n'y a pas seulement le problème de la réforme. Il y a le problème grave qui se pose de façon différente dans chacun des pays, celui de la démocratisation de l'enseignement. Il y a des pays où la démocratisation signifie l'accession, même à l'école primaire, [de tous les enfants]. Cette question est très importante...

## **Mettre en symbiose toutes les cultures**

Mais quand il s'agit de pays qu'on appelle sous-développés, des pays dont on pense qu'ils souffrent d'analphabétisme, donc d'ignorance, il ne faut pas oublier que, dans ces pays, il y a des cultures orales, souvent millénaires, et que ces cultures ont aussi, - bien qu'elles aient des superstitions et des illusions comme la nôtre - des connaissances sur le monde végétal et animal, des sagesses, des arts de vivre, des savoir-faire. Il faut faire la symbiose des éducations. Il faut faire la symbiose des apports culturels. Il ne faut pas imposer ce que l'Occident a produit et qui, du reste, aujourd'hui, montre ses limites. [...]

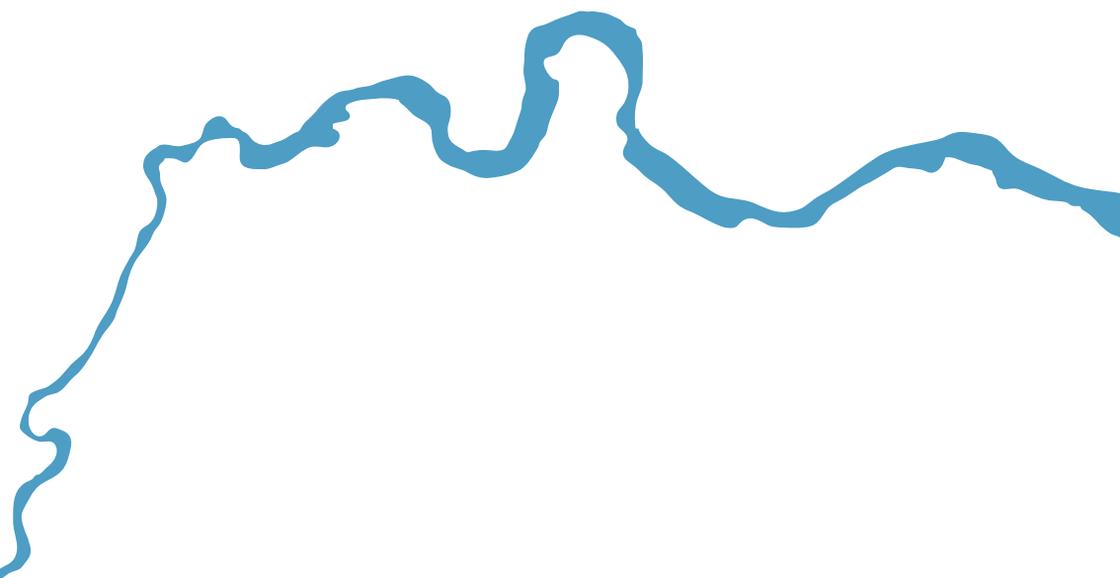
## **Mettre de l' « Eros » dans l'éducation**

Je vais dire une banalité qui, malheureusement, est absente de tous les manuels d'enseignement. Ce que disait Platon : pour enseigner il faut de l'Éros, il faut de l'amour, il faut de la passion. Si l'on n'a pas de la passion pour les élèves, si on n'a pas de la passion pour les matières qu'on enseigne, eh bien, on emmerde, c'est évident ! [...]

## **Pour conclure**

Je répète, nous sommes livrés à différents défis. L'éducation subit toutes les crises. C'est comme un point d'un hologramme où la totalité du problème social, historique se trouve concentré sur l'éducation. Donc, il y a une régénération de l'éducation à conduire dans tous les domaines. Et - je termine là-dessus - je souhaiterais que l'on introduise - dans les suggestions et les propositions qui seront faites au Forum [mondial de Shanghai] -... que l'on introduise ces idées.





Par **Solène Coursaget**, doctorante au Centre Pierre Naville (CPN), Université d'Evry-Val d'Essonne- Thèse en cours : « L'orientation tout au long de la vie » : du mot d'ordre à la réalité. Acteurs, dispositifs, pratiques.

## 1.8 « L'apprentissage tout au long de la vie » : une approche sociologique

La deuxième édition du Forum Mondial « Meilleure ville, meilleure vie » a été consacrée à l'analyse du rôle, des objectifs et des initiatives prises par les acteurs de l'apprentissage tout au long de la vie, dans leurs dimensions à la fois locales, nationales et mondiales. « Apprentie chercheuse » et doctorante en sociologie, je propose ici un point de vue sociologique sur la question qui nous a réunis au mois de juillet 2010 ; point de vue qui se voudra distancié et objectif, cherchant à mesurer le sens des transformations et processus en cours dans ce domaine de la réalité sociale. Ce dernier, qui peut paraître a priori éloigné de mes recherches, en est en fait très proche. En effet, s'interroger sur

la formation et l'apprentissage tout au long de la vie nécessite aussi de questionner les institutions, outils, moyens et acteurs se situant dans le champ de l'orientation des jeunes et des adultes, champ que j'investigue actuellement.

Mon propos se divisera en quatre temps, consacrés à une mise en perspective des réflexions issues du Forum à la lueur d'interrogations sociologiques qui traversent également ce champ. Ainsi, il reviendra sur le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie dans ses multiples dimensions – conceptuelle, réelle, géographique et temporelle – et s'achèvera sur des propositions et pistes de questionnements futurs, dans l'hypothèse de la mise en place d'un troisième Forum Mondial.

---

## **1- DE L'APPRENTISSAGE AUX DIFFÉRENTS ÂGES DE LA VIE À L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE**

La première session du Forum a été articulée autour de la notion d'apprentissage tout au long de la vie et de ses enjeux. Ce retour, qui a permis de la contextualiser dans un échange interculturel diversifié<sup>52</sup>, est apparu extrêmement enrichissant, et est entré en résonance avec mes propres questionnements. Notamment, l'attention particulière accordée aux processus globaux en cours dans ce champ a mis à jour une dichotomie structurelle existant entre formation initiale et formation des adultes ; ce qui rend les voies de « rattrapage » limitées, la formation continue contribuant davantage à redoubler les inégalités plutôt qu'à les corriger.

En outre, dans un contexte mondial mouvant, il nous a paru audacieux de mettre en valeur l'importance d'acteurs intermédiaires (régions, villes, entreprises notamment), dont la place et le rôle sont essentiels. L'évocation de plusieurs innovations pédagogiques contemporaines et expériences empiriques<sup>53</sup> nous a permis de mettre en perspective les interrogations posées au fur et à mesure de ce forum et de mesurer combien la thématique de l'éducation et la formation tout au long de la vie est actuelle dans de nombreux pays et territoires. Bien qu'adoptant des modalités différentes, toutes convergent vers une même finalité : favoriser le développement responsable des sociétés, en fournissant

---

(52) Comme l'atteste la présence de représentants de pays Européens, du Maghreb, d'Asie et d'Amérique Latine.

(53) C'est le cas de celle réalisée au Japon, présentée par Makoto Suemoto, consistant à créer des communautés d'apprentissage dans un même lieu, organisées autour de réunions et d'activités diverses. Elles sont issues du projet « kôminkan », intervenu après la Seconde guerre mondiale dont le but était de construire une nouvelle société en favorisant les échanges culturels, et dans le but de construire une société plus solidaire, ou une société où chacun trouvera sa place.

aux individus les valeurs et outils indispensables à leur épanouissement, à leur émancipation et à la réalisation de leur mission de citoyens du monde, dans un contexte de plus en plus incertain et globalisé.

Or, la connaissance n'est-elle pas un pré-requis nécessaire à l'exercice de la citoyenneté, dans la mesure où elle peut permettre de prendre une part active aux transformations sociales ? Il est vrai que dans nos sociétés modernes, l'accès à la connaissance et aux savoirs, la maîtrise des technologies est une nécessité pour s'épanouir sur les plans professionnel et personnel, et participer à la vie et à l'évolution de la société. Encore faut-il se mettre d'accord sur les types de savoirs existants, les besoins qu'on leur reconnaît et les perspectives qu'on leur donne. C'est tout l'enjeu du processus enclenché par le Comité mondial pour l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie : définir et clarifier la notion d' « apprentissage tout au long de la vie », qui prend également en compte l'éducation non formelle et informelle issue de l'expérience, qu'elle soit individuelle ou collective. D'où la nécessité fondamentale de dépasser les clivages prônant l'existence de séquences disjointes d'apprentissages. Objectif ambitieux certes, mais primordial pour poser les bases d'un nouveau « contrat social et éducatif » établi au niveau mondial. Le Traité d'Amsterdam définit par ailleurs ce concept « *comme recouvrant toute activité d'apprentissage délibérée, formelle ou informelle, entreprise sur une base continue dans l'objectif d'améliorer les connaissances, les compétences et les qualifications* » (Union européenne, 1999).

Loin de considérer les savoirs scolaires comme des références uniques en matière d'apprentissage, il s'agissait, à travers ce temps de réflexion et d'échanges, de rendre possible (et opérationnelle prochainement) une reconnaissance mondiale de l'éducation et de la formation, dans leur complexité et leurs formes concrètes. Actuellement au cœur des enjeux de notre société, le concept d'« éducation tout au long de la vie » est d'abord apparu dans les textes de l'OCDE ou de la Commission européenne. Dans un texte de l'OCDE de 1985, les « *possibilités de formation tout au long de la vie* » désignaient ce qui « *visait à améliorer les perspectives d'avenir et de carrière de ceux qui avaient été défavorisés à l'école et y avaient échoué à un âge précoce* ». Mais la notion actuelle n'a plus grand-chose à voir avec son acception originelle. Désormais, la notion d'éducation tout au long de la vie, couplée à celle de formation et d'apprentissage tout au long de la vie – traduction littérale de l'anglais *lifelong Learning* –, désigne un processus bien plus large, embrassant tous les âges de la vie. On retrouve, plus récemment, des orientations très semblables prises par l'Union Européenne, notamment lors du Conseil Européen de Lisbonne en 2000 et complété récemment par la

loi du 24 novembre 2009 institutionnalisant un « *droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelles* ». Cette perspective nouvelle formalise l'idée que l'éducation et la formation doivent être des processus sociaux continus et évolutifs, qui commenceraient dès la petite enfance pour se poursuivre logiquement le reste de la vie, dans un contexte de multiplication des formes d'apprentissages (environnement, expérience, échanges, auto-apprentissage, e-learning etc.). Elle contribue ainsi à brouiller les cadres traditionnels de l'apprentissage, en en redéfinissant les contenus, les temporalités et les lieux d'exercice. Ces éléments montrent en outre que l'idée promue par la notion d'apprentissage tout au long de la vie remet fondamentalement en cause le caractère discontinu des apprentissages, tels qu'ils sont souvent envisagés au sein de l'école et des entreprises.

Ainsi, de nombreuses questions ont pu être abordées sur la façon d'opérer, sur le terrain, un tel renversement de perspective, alors que les lieux de formation se dématérialisent, se diversifient et deviennent par conséquent plus insaisissables. Parmi les pistes avancées, la mobilisation des réseaux – et surtout, leur structuration et leur mode de gouvernance – m'a semblée particulièrement stimulante. En effet, ces modes d'organisation, multidimensionnels et polymorphes, tendent aussi à se propager dans d'autres domaines de la réalité sociale, qu'il s'agisse de communication (réseaux sociaux), de technologie (réseaux informatiques) ou encore de formation (réseaux de partenariat). Au cours de mes recherches – qui ne sont d'ailleurs pas encore achevées<sup>54</sup>-, j'ai constaté un foisonnement de ce mode d'organisation de la société, dont le danger est de viser moins à coordonner les acteurs, qu'à rendre visible et à exister dans l'espace social. Pourtant, leur intérêt est indéniable, tant dans la mutualisation et l'innovation qu'ils impliquent, que dans l'émulation collective qu'ils entraînent (création de référentiels, échanges sur les pratiques etc.). Dans le cadre de la perspective adoptée dans ce deuxième Forum, qui est de rompre avec les cloisonnements entre éducation et formation pour lui préférer une vision où les apprentissages ne connaissent pas de rupture aux différents âges de la vie, les réseaux pourraient aider les individus à accéder à la connaissance, à condition qu'ils soient connus et aisément accessibles. Il semble donc essentiel de les unir en méta-réseaux, capables de résister aux disparités nationales, locales et de donner une structure solide globale dans laquelle se combineront et coopéreront les initiatives<sup>55</sup>.

---

(54) Je suis actuellement inscrite en deuxième année de doctorat en sociologie. Mes travaux interrogent le sens des transformations en cours en matière d'orientation des jeunes et des adultes. Le titre provisoire de ma thèse réalisée sous la direction d'Emmanuel Quenson est le suivant : « L'orientation tout au long de la vie » : du mot d'ordre à la réalité. Acteurs, dispositifs, pratiques.

(55) Nous retrouvons ici l'idée développée par Edgar Morin, lors d'une conférence au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche le 8 avril 2010, qui est de considérer la notion de « savoirs » au sens large sans hiérarchie de valeur entre les différentes formes qu'elle revêt.

---

## 2- UN INDIVIDU APPRENANT DANS L'ENTREPRISE

De même, pourquoi ne pas considérer l'entreprise comme un lieu qui, en plus de participer au progrès socioéconomique des nations, contribuerait à socialiser et former les individus ? Rappelons que l'entreprise est la forme sociale et économique la plus répandue dans le monde quels que soient les choix et les institutions politiques, et qu'elle constitue de ce fait un lieu potentiel de diffusion des savoirs pour appuyer, répandre et concrétiser l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie. On peut toutefois avancer certains obstacles à la réalisation de cette idée :

- Inégalités persistantes d'accès à la formation selon le niveau de qualification, le sexe, l'âge des salariés, la taille, le secteur, la localisation des entreprises (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009) ; qui confirment l'essoufflement du mouvement de démocratisation de l'accès à la formation ;
- Politiques de formation de plus en plus instrumentalisées par le travail (Quenson, 2011) ;
  - Organisations différentes de la formation des adultes selon les pays (Verdier, 2008, 2009)<sup>56</sup>;
  - Logique de délocalisation, qui diffère selon les pays, etc.

Cette situation met en exergue la responsabilité des grands groupes internationaux dans ce champ et la place qu'ils pourraient occuper dans la « bataille » de la connaissance qui s'est engagée, en concevant des politiques exemplaires et responsables, en diffusant leurs pratiques ou encore en agissant sur leurs partenaires et sous-traitants par la voie de chartes, contrats, etc. Ces points ont été abordés dans les interventions de certains représentants d'entreprises montrant que, sous certaines conditions clairement identifiées, de nouvelles conceptions des actes d'apprendre, d'étudier, d'enseigner, de former étaient possibles. C'est le cas par exemple de l'intervention de la représentante de la filiale chinoise d'un grand groupe énergétique français, Angel Cheong, qui a

---

**(56)** Le débat au sein de l'Union européenne sur la « formation tout au long de la vie » a souligné les spécificités fortes de chaque pays, marquées par des logiques institutionnelles différentes et des traditions culturelles hétérogènes. Ainsi, les pays d'Europe se partagent en plusieurs groupes. Dans les pays du Nord du continent (Danemark, Suède, Finlande, Pays-Bas), les entreprises sont considérées comme plus formatrices que dans les pays du Sud (Espagne, Grèce, Portugal) ou de l'Est (Pologne, Bulgarie, Roumanie). Les entreprises françaises ont des comportements très proches des pays Nordiques en matière de formation : le taux d'accès des salariés à la formation y est relativement fort, la durée des stages assez importante, la participation financière des entreprises relativement élevée, mais les petites et moyennes entreprises sont peu impliquées dans la formation. (Voir à ce propos le Bref n°251 publié par le Cereq d'après une étude d'Eurostat).

mis l'accent sur un certain nombre de mesures mises en place dans le but de favoriser l'attraction, l'implication, et la fidélisation des salariés, et afin d'anticiper les besoins futurs en compétences. Ici, la formation combine donc les problématiques de mobilisation de la main-d'œuvre et d'adaptation des connaissances et des savoir-faire.

Dès lors, alors que le Centre d'Analyse Stratégique table sur un changement, pour un jeune, de 15 lieux de travail et de 5 métiers *a minima* au cours de sa vie professionnelle, comment ne pas considérer et prendre en compte les apprentissages formels, non formels et informels qui y sont transmis ? Cette question renvoie à un aspect essentiel du nouveau paradigme éducatif que constitue la notion d'apprentissage tout au long de la vie. En effet, cette dernière repose, entre autres, sur une formation de base solide et sur une mise à jour continue de ces savoirs, connaissances et aptitudes qui s'effectuent désormais dans des lieux de formation hétérogènes. Il s'agit donc de parvenir à créer et pérenniser des passerelles – entre formations, et entre l'école et le travail plus généralement – afin de surmonter la complexité de la situation actuelle, qui conduit à renforcer les inégalités entre pays ; les inégalités économiques étant bien souvent produites par des inégalités de savoirs et d'accès des populations à des domaines de connaissances élargis et renouvelés.

Cette dimension sociale et humaniste est certes encore trop peu présente sur la scène mondiale, et l'entreprise a plutôt très vite intégré les aspects marchands, financiers et économiques entraînés par la globalisation aux dépens des préoccupations de formation des salariés. Mais cette dernière a indéniablement un rôle à jouer, notamment dans la mobilisation des « apprenants » : reconnaître les acquis et les compétences, encourager les adultes à apprendre et à actualiser leurs connaissances ou encore favoriser leur implication. Fonder une véritable société de la connaissance implique en effet la participation de tous les citoyens à son élaboration. Mais pour cela il est nécessaire que les institutions étatiques et économiques se saisissent des enjeux de l'éducation et de la formation. L'éducation et la formation tout au long de la vie, qui apparaissent à la fois comme des choix de civilisation, et comme d'incontournables nécessités sociétales, doivent être assumées et portées par l'ensemble des acteurs. Il s'agit d'une véritable « co-responsabilité »<sup>57</sup> à mettre en place face à des problématiques qui dépassent les frontières, les idéologies et les particularités individuelles.

---

(57) Intervention de Jean Kaspar, Vice-président de l'Observatoire Social International (OSI).

Le Forum a pointé du doigt la nécessité de s'extraire des représentations bipolaires et cloisonnées, présentant le système scolaire comme l'institution unique de transmission de savoirs. D'ailleurs, dans le monde, la notion de savoirs est différemment répartie entre l'école et l'entreprise. Dans les pays dits développés, l'école est de plus en plus destinée à donner accès à des connaissances générales de base et à socialiser la jeunesse ; les entreprises, quant à elles, se voient confier la professionnalisation, l'adaptation et la spécialisation. Dans d'autres pays en revanche, l'école remplit plus ou moins la mission précédemment évoquée, alors même que les entreprises sont très peu - voire pas du tout - investies sur la formation de leurs salariés. On comprend alors très vite le rôle que peuvent revêtir les associations et ONG dans la mise en place de stratégies et d'actions concrètes en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie.

---

### **3- ET L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE, LA GRANDE ABSENTE DU DÉBAT**

Ce deuxième Forum nous a donc invités à déconstruire le schéma traditionnel d'acquisition des connaissances avant la vie active afin d'y substituer un paradigme partagé et unifié. Il propose de rapprocher les espaces de formations et d'auto-formations, face à l'accroissement des situations mêlant formation et travail, et au brouillage des temps et des activités. Enfin, il réaffirme la place centrale de l'individu au centre de l'apprentissage tout au long de la vie. De nombreux phénomènes pluridimensionnels interagissent de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire dans ce processus complexe (représentations, actions, relations, etc.). Nous proposons ici de revenir sur l'un d'eux qui nous semble particulièrement important, à savoir l'orientation tout au long de la vie. Dans un monde où les techniques, les modes de travail et de pensées évoluent de plus en plus rapidement, la société fait aujourd'hui face à des réalités qui nécessitent des changements dans l'organisation du travail et dans celle de la vie quotidienne. Les connaissances, compétences et qualifications demandées aux individus désireux de s'intégrer dans la vie active ou de conserver leur emploi se transforment constamment. La construction d'un nouveau rapport entre l'individuel et le collectif semble donc à l'œuvre, où chacun devrait être capable d'effectuer des choix réfléchis et assumés, se situant à la croisée de problématiques individuelles et collectives, entre pression sociale et liberté individuelle, entre adaptabilité contrainte et droit des individus. Selon Danilo Martuccelli (1999, p.28), il existe un impératif social croissant de réflexion sur soi, une sorte d'éthique personnelle

avec comme commandement principal « construis-toi toi-même », en référence au précepte de Socrate « *connais-toi toi-même* ».

Les individus, présentés comme des êtres inachevés, en devenir, sont conduits à élaborer de manière continue leur parcours, dans un contexte idéologique valorisant la réussite personnelle et la réalisation de soi comme normes dominantes. Ainsi, l'orientation semble désormais représentée comme un espace de socialisation, comme une « *expérience intime, vécue par des individus seuls, au cours de laquelle leur personnalité se trouve confrontée au monde, leurs aspirations à ses déterminations* » (Eckert, 1993, p.35). Mais qu'en est-il de la décision du jeune en formation initiale, sommé d'élaborer des choix éclairés, réalistes et adaptés à son profil ? Qu'en est-il de l'adulte, qui doit préparer, anticiper, sécuriser sa vie professionnelle face à la multiplication des transitions professionnelles entre emploi, chômage et inactivité ? Le développement de l'éducation et de formation tout au long de la vie renvoie donc de manière quasi systématique, nous semble-t-il, à la question de l'orientation tout au long de la vie. A travers cette dernière, se pose l'éternelle question de l'articulation de l'individuel et du collectif : la prise de décision, l'épanouissement personnel face à l'adaptation aux impératifs du marché du travail, à ses évolutions techniques et organisationnelles étant autant de contradictions originelles. Par ailleurs, le champ de l'orientation est lui aussi traversé par un éclatement et une faible coordination des structures, une marchandisation croissante, une hétérogénéité des pratiques et des représentations qui rendent complexe toute tentative de formalisation et d'unification, et qui en exigent une vision élargie et internationale.

## **Quelques pistes de réflexion pour un troisième forum mondial de l'éducation et de la formation**

Ce deuxième Forum s'est donc attaché à poursuivre l'approfondissement et la concrétisation de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il s'est fixé comme objectif d'identifier les pistes de réflexion et d'action à développer par la suite, en privilégiant la rencontre et l'échange d'expériences, la richesse du débat et la confrontation constructive. C'est uniquement en abordant ces principes dans leur diversité, à des degrés de réalités différents (villes, régions, nations) que la réflexion pourra aboutir à la mise en place décloisonnée de coordinations des acteurs. En plus de favoriser l'émulation et la visibilité autour du paradigme de l'éducation tout au long de la vie, l'organisation de tels événements est l'occasion, souhaitons-le, de transformer peu à peu ce concept en un concept sociétal, éthique et responsable.

Lors d'un prochain Forum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, il nous semble indispensable de conserver cette approche à la fois conceptuelle et réelle, et de développer l'activité de réseaux de réflexion à travers la nomination de représentants responsables de l'éducation et la formation tout au long de la vie, chargés de suivre la coordination entre les niveaux de décision et rapprocher les offres d'éducation et de formation des « apprenants ».

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**Checcaglini A., Marion-Vernoux I.** (2008), *La formation continue dans les entreprises européennes. Premiers pas vers une homogénéisation*, Marseille, Céreq, n°251, avril.

**Eckert H.** (1993), *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, 297 p.

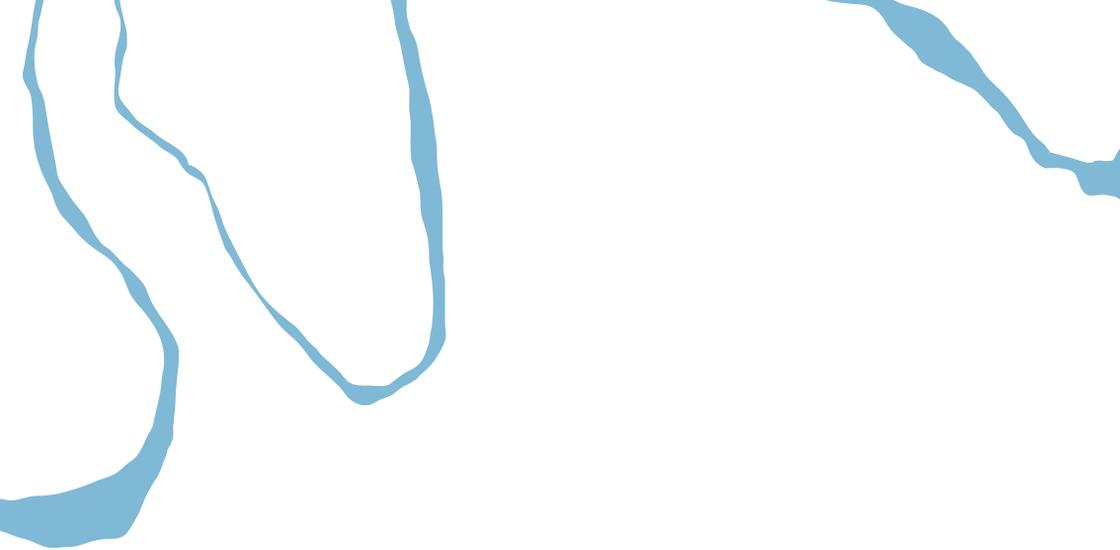
**Lambert M., Marion-Vernoux I., Sigot J.-C.** (coord.) (2009), *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Marseille, Céreq.

**Martuccelli D.** (1999), *Sociologies de la Modernité*, Paris, Gallimard, 709 p.

**Quenson E.** (2011), « Les salariés des grandes entreprises face à l'individualisation de la formation », *Regards sociologiques*, n°41, février.

**Verdier E.** (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1.

**Verdier E.** (2010), « L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation Emploi*, n° 109, 113-126

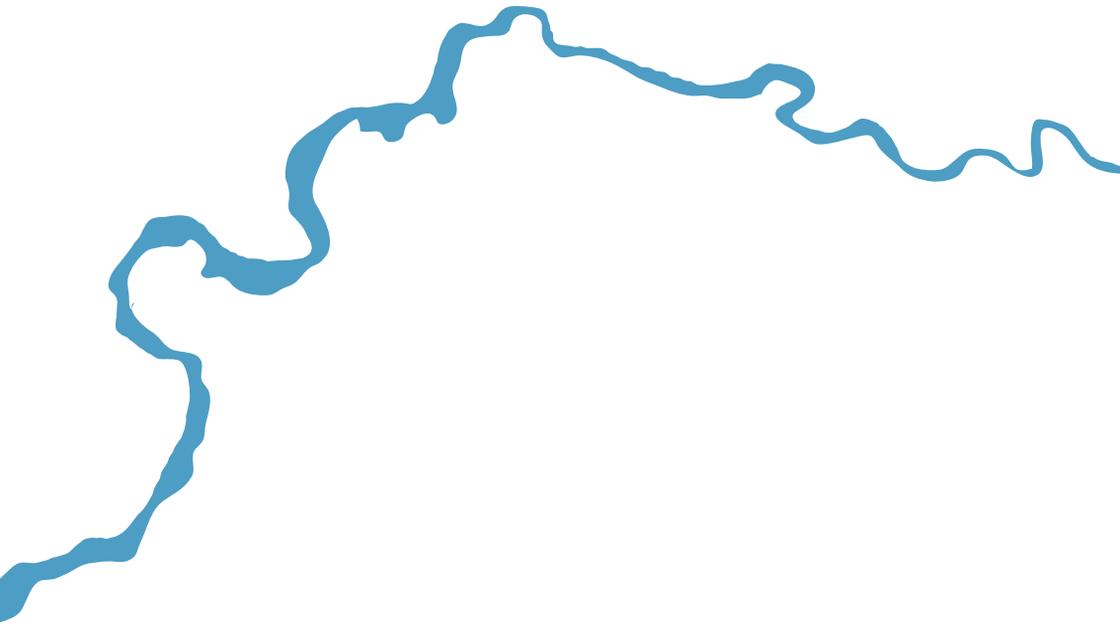


# 2

## La manifestation

- II.1 Être à Shanghai
- II.2 Mots clés d'intervenants et participants : Shanghai et le Comité mondial







par **Françoise Dax-Boyer**, Vice-présidente  
du Comité du mondial pour l'éducation et la  
formation tout au long de la vie

## II.1 Être à Shanghai

Le Pavillon de la France, lieu du déroulement  
du second forum mondial, dans le cadre de  
l'exposition universelle 2010 :  
pourquoi SHANGHAI ?

Deux raisons majeures ont présidé à notre volonté d'organiser le deuxième forum à Shanghai. Tout d'abord et surtout le désir de poursuivre la collaboration engagée avec l'Unesco dès le premier forum à Paris en octobre 2008, forum qui a eu lieu dans les locaux prestigieux de cette institution et qui avait attiré plus de mille personnes. En effet, lorsque Yves Attou, président, a proposé sa feuille de route 2009-2011 aux participants dans les premiers actes du Forum, il a réaffirmé son souhait de poursuivre son partenariat avec l'Unesco en co-organisant une « seconde édition » **ensemble**. Le lieu restait indéfini, à « inventer ». C'est pourquoi nous avons été très heureux, lors de notre entretien avec Nicolas Burnett, sous-directeur général pour l'éducation, le **24 Avril 2009** à l'Unesco,

d'apprendre non seulement combien notre manifestation avait été appréciée mais aussi le lieu possible du prochain forum, à savoir la ville mythique de Shanghai. C'est au cours de cette conversation que s'est dessinée la poursuite de notre collaboration. L'Unesco était pressenti pour participer à Shanghai à un séminaire international en mai 2010 dans le cadre de l'exposition universelle, au pavillon de l'ONU, dans le droit fil d'idées partagées sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Le Comité mondial était, selon lui, le partenaire privilégié et idéal, pour défendre le continuum des apprentissages tout au long de la vie, sans jugement, sans cloisonnement. La présence d'Adama Ouane, « go-between » qui partage nos valeurs nous a été, il est vrai, très précieuse ce jour là et pendant toutes les autres rencontres qui ont suivi, notamment à Belém en décembre 2009, pendant la 6<sup>e</sup> conférence internationale de l'éducation des adultes. Cela a consolidé, enrichi et élargi nos échanges.

Toutefois, le Comité mondial voulait garder son identité et originalité, en participant certes aux travaux de ce séminaire où la Chine avait une voix prépondérante mais en décidant des thèmes et intervenants pouvant élargir le débat sur cette révolution éducative mondiale en cours. C'est ce qu'a affirmé Yves Attou après son intervention : *Sous l'effet de la numérisation et de la mondialisation, une nouvelle « Ecole-monde tout au long de la vie » permet à l'ensemble des citoyens de la planète d'accéder aux savoirs en tous lieux et à tous moments. Elle tend à effacer les cloisonnements entre éducation formelle, non formelle et informelle.* Notre volonté était donc de poursuivre notre tâche avec l'Unesco mais en explorant d'autres voies. C'est donc le thème même de l'exposition universelle, « Meilleure ville, Meilleure vie » qui s'est révélé pour nous d'une actualité cruciale au moment où se développent partout dans le monde villes et territoires apprenants. Les responsables du Pavillon de la France l'ont bien entendu en nous proposant d'accueillir notre deuxième forum à Shanghai en juillet 2010 avec nos partenaires fidélisés et de nouveaux soutiens. En cela notre rencontre avec Florent Vaillot, directeur du Pavillon le 22 Octobre 2009, a été déterminante pour le Comité mondial. Nous nous sommes retrouvés dans ses propos. Il s'agissait pour lui de souligner d'abord l'amitié des peuples français et chinois qui sont l'un et l'autre héritier d'une histoire et d'un art de vivre. De coordonner ensuite les initiatives publiques et privées en faisant appel aux synergies des acteurs économiques, éducatifs, culturels et scientifiques, montrer les multiples facettes de la créativité de notre pays dans un cadre architectural moderne. Telle était son ambition à laquelle nous avons adhéré pour permettre à ce second forum mondial d'exister. « Meilleure ville, meilleure vie » est une devise que le Comité mondial s'est appropriée sans peine dans cette période de mutations sociétales.

Ces dates historiques pour le Comité mondial témoignent d'un double attachement, l'un à notre partenariat avec l'Unesco qui nous donne cette dimension internationale humaniste à laquelle nous sommes attachés, l'autre à notre autonomie d'analyse, de réflexion et d'action, nous permettant de jouer un rôle fédérateur essentiel auprès des pays voulant faire du LLL une des clés de la réussite des sociétés de demain.

*On ne dit pas l'avenir à ceux qui le feront mais ce qu'on pense le meilleur s'arrête en nous et y demeure.*





par **Evelyne Deret**, Déléguée générale  
du Comité mondial pour l'éducation  
et la formation tout au long de la vie

## II.2 Participants et intervenants

---

### LES INTERVENANTS

Comme lors du premier forum, les différents intervenants des sessions représentaient un large éventail d'acteurs de la formation tout au long de la vie :

- **Les institutions** : l'Agence chinoise pour la stratégie de développement de l'éducation, l'Agence Europe Education Formation – France, le Centre INFFO, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, le CNFPT, le CNAM, le Conseil régional d'Île-de-France, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, la Mairie de Shanghai.

- **Les universités** : Kobe au Japon, de Paris-Est, ECUST<sup>58</sup> de Shanghai, de Londres (Birbeck Institute) et des Antilles et de la Guyane).
- **Une école supérieure** (Formasup).
- **Un syndicat** : la Confédération Syndicale Internationale.
- **Des ONG** militant pour la promotion de l'éducation et/ou la formation : le CEAAL, l'association Apprentissages tout au long de la vie et l'OSI (Observatoire Social International).
- **Des réseaux** : le réseau international « Thot » et la Fédération européenne des écoles .
- **Une entreprise multinationale** : GDF SUEZ.
- **Un organisme collecteur** : OPCALIA.

---

## L'Institut de l'UNESCO l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

L'institut, basé à Hambourg (Allemagne) appelé à sa création l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, est devenu en 2006 l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Suite à une demande du Comité exécutif de l'UNESCO pour redéfinir les objectifs des instituts dépendant de l'UNESCO, L'UIL est l'un des six centres de l'UNESCO spécialisés dans l'éducation. C'est un centre de recherche, de formation, d'information, de documentation et de publication sur l'alphabétisation, l'éducation non formelle, l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie.

**L'UIL a pour objectifs** de favoriser l'accès à l'éducation et améliorer l'environnement et la qualité de l'apprentissage pour tous dans toutes les régions du monde. L'UIL dialogue avec les responsables politiques, les chercheurs et les praticiens au sujet d'une éventuelle réforme des systèmes éducatifs dans la perspective des apprentissages tout au long de la vie.

---

(58) East China University of Science and Technology

Comme l'OCDE et l'Union européenne, l'UIL milite en faveur de la reconnaissance, de la validation et de l'homologation des compétences acquises dans différentes situations d'apprentissage, dont l'apprentissage non formel et informel et l'expérience.

L'UIL apporte une assistance technique aux États membres de l'UNESCO, aux organisations non gouvernementales, aux organisations de base et communautaires, ainsi qu'à des partenaires de la société civile et du secteur privé. Cet institut coopère étroitement avec le siège de l'UNESCO, ses instituts associés ainsi que d'autres partenaires nationaux et internationaux, par exemple : l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), la Commission nationale française pour l'UNESCO, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et le Ministère des Affaires étrangères et européennes.

**Ses domaines d'actions** sont la participation au travail sur le programme EPT, la création de réseaux, la publication d'articles et de rapports, l'assistance technique aux États membres, aux ONG, aux organisations de la société civile, ainsi qu'aux acteurs privés, la recherche sur l'éducation dans les prisons à travers la documentation de bons exemples de politiques et pratiques d'éducation non formelles, la création de synergies entre éducation formelle et non formelle dans des domaines spécifiques tels que la prévention du VIH, la promotion de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie en faveur du développement durable, l'étude du vaste impact socioéconomique de l'apprentissage tout au long de la vie dans les États membres, le programme de formation des adultes de l'UIL, le soutien aux Semaines nationales ou régionales des apprenants adultes et les festivals sur l'apprentissage.

En 2008 son Directeur, Adama Ouane a soutenu et participé au premier forum. Il a collaboré avec le Comité mondial avec qui il partage une approche holistique des apprentissages tout au long de la vie, qui tient compte des facteurs sociaux et humanistes, mais aussi des aspects économiques.

En 2010 il était représenté au second forum par Carolyn MEDEL-ANONUEVO, directrice adjointe de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie.

---

Les intervenants représentaient également différentes régions et pays et témoignaient d'approches différenciées en matière d'approche de formation tout au long de la vie : belge, canadienne, chinoise, française, japonaise, péruvienne, philippine et tunisienne.

## Paroles de participants<sup>59</sup> :

**100 participants** parmi lesquels on comptait 50 Français (y compris les organisateurs) et 50 étrangers (chinois, italiens, turcs et britanniques).

« Le choix de l'Exposition universelle de Shanghai et le cadre prestigieux du Pavillon français ont donné au second forum un cadre exceptionnel »

« C'est un beau résultat que d'avoir obtenu la participation des autorités chinoises qui se sont impliquées dans le forum et son contenu . C'est aussi un succès d'avoir mobilisé des intervenants de valeur. »

« Ce forum a permis à différents professionnels du monde de l'éducation et de la formation de se rencontrer ». « La variété des intervenants et la diversité des approches était intéressante même si le côté trop institutionnel (avec des « propos convenus ») de certaines interventions étaient plus lourdes ». Il y aurait dû y avoir davantage d'acteurs de terrain faisant part de leurs expériences, de leurs réussites et de leurs difficultés ».

« Trop peu de temps a été laissé au débat au débat. Il faudrait fonctionner plus en logique d'ateliers, faire alterner les temps formels et informels pour les échanges, et proposer des ateliers ».

« L'effet réseau a été très important. Des contacts ont pu être pris et des projets amorcés. Le temps passé hors sessions : voyage en communs, échanges informels... y a contribué »

---

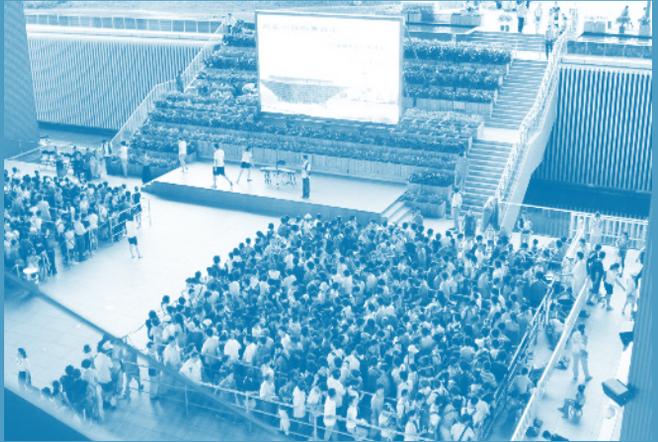
(59) Suite à l'évaluation réalisée pour son mémoire par Catherine O'Sullivan stagiaire au Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie

## **Paroles d'intervenants**

« Il y a encore une confusion sur le concept de l'EFTLV pour certains : il y était plus question d'épanouissement personnel que d'adaptation à l'emploi et d'accompagnement professionnel ».

« La diversité des interventions pouvaient amener des décalages par rapport au thème central des apprentissages tout au long de la vie mais cette diversité était aussi appréciable car elle permettait de découvrir d'autres points de vue, les pratiques des entreprises notamment ».

« Toutes ces prises de contacts peuvent déboucher sur des collaborations entre des professionnels qui peuvent contribuer au débat sur l'EFTLV au plan international ».









en toute sécurité

tenant être



# Les perspectives d'avenir et axes de travail pour la suite



---

par **Yves Attou**,  
Président du Comité mondial pour  
l'éducation et la formation tout au long de la vie

Le Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie a tiré les enseignements de Shanghai 2010. La réussite du deuxième forum mondial et la confiance accordée par la direction de l'Unesco et par de nombreux partenaires sont les points les plus positifs. Partant de ce constat, quatre axes de travail ont été fixés pour les prochaines années :

## **1. Organiser des rencontres régulières :**

Afin d'éviter les trop longues coupures entre les forums mondiaux, Il a été décidé de renouer avec les auditions publiques qui avaient eu un impact très positif. Elles seront organisées trimestriellement dans le cadre de séminaires internationaux des apprentissages tout au long de la vie. Toutes ces rencontres donneront lieu à des conclusions qui seront transmises aux organisations internationales et aux acteurs de l'éducation et de la formation. Elles serviront de base pour préparer le 3<sup>e</sup> forum mondial qui se tiendra à Marrakech (Maroc) en octobre 2012. Cette importante manifestation se déroulera sur trois jours. Des ateliers permettront d'échanger les pratiques innovantes et de bénéficier de témoignages significatifs. Chaque forum mondial est restitué dans des actes qui constituent une mémoire précieuse pour l'avenir. Enfin, le Comité mondial s'efforcera de participer à toutes les rencontres internationales traitant des apprentissages tout au long de la vie.

## **2. Clarifier le concept :**

L'éducation, la formation et les apprentissages tout au long de la vie restent encore flous dans l'esprit du public ainsi que parmi les acteurs professionnels. Dès 1996, Jacques Delors affirmait dans un rapport à l'Unesco « L'éducation tout au long de la vie est la clé d'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle ». Mais, ses recommandations sont restées sans suite. Les apprentissages tout au long de la vie sont encore souvent assimilés à la formation continue des adultes. Pour sa part, la commission européenne a défini clairement cette notion. Maintenant, il s'agit de parvenir à une définition acceptée par tous les acteurs publics, privés et politiques au plan international. Le Comité mondial va poursuivre et approfondir son projet de « Charte mondiale des apprentissages tout au long de la vie » en coopération avec l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (Hambourg) et avec la direction de l'éducation de l'Ocde.

### **3. Construire un partenariat pluriel et stable :**

L'objectif originel du Comité mondial est toujours d'actualité. Il vise à établir des conventions de coopération avec des partenaires issus des secteurs publics, sociaux, économiques. Un effort sera déployé pour parvenir à un équilibre entre partenaires français et partenaires internationaux. L'internationalisation du conseil d'administration sera poursuivie afin que la moitié des sièges soient occupés par des personnalités étrangères. Par ailleurs, la coopération fructueuse construite avec le gouvernement chinois lors du forum de Shanghai sera approfondie. Enfin, le développement d'un partenariat pluriel sera accompagné d'une recherche de financement stable mi-public, mi-privé. Une action particulière sera menée en faveur de entreprises qui contribuent à la promotion du Comité mondial par le biais du versement d'une partie de leur taxe d'apprentissage.

### **4. Communiquer plus efficacement :**

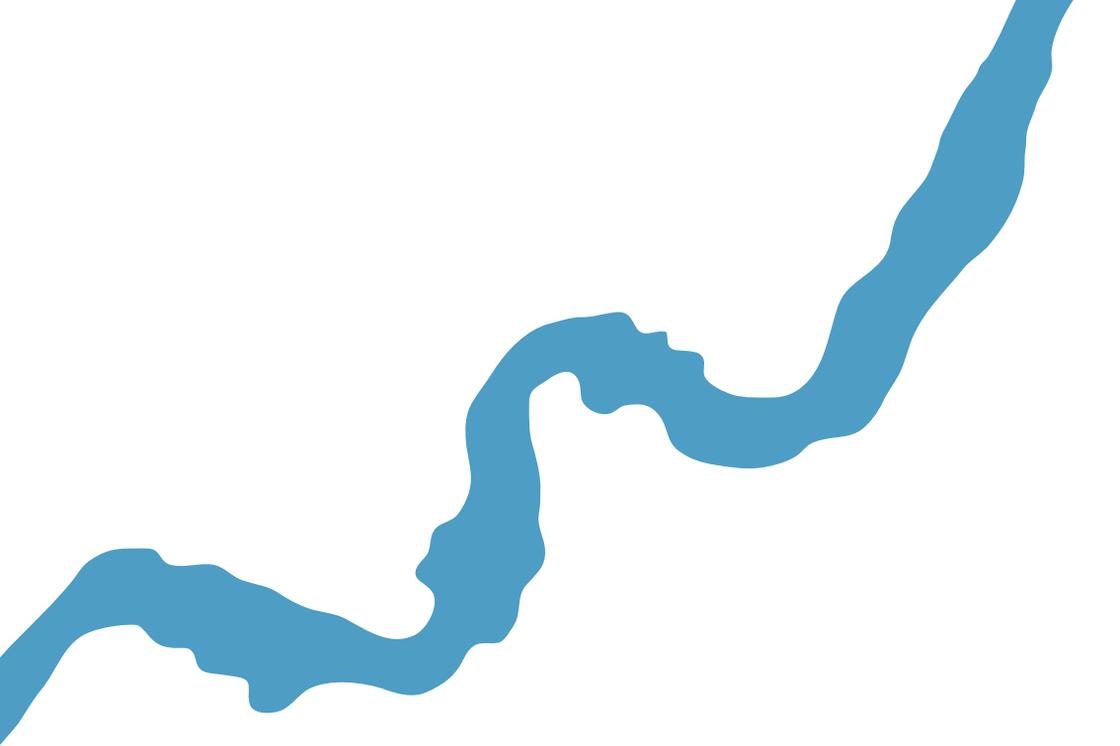
La confusion qui caractérise les apprentissages tout au long de la vie est un obstacle pour les actions de communication. Les débats et les actions du comité mondial restent circonscrits aux médias spécialisés. Le défi à relever est de d'en faire un sujet de société en occupant une place dans les médias généralistes. Après avoir arrêté son positionnement, son identité et ses objectifs, le Comité mondial mettra en œuvre un plan de communication dans un souci de professionnalisme. Ce plan intégrera les éléments de stratégie de communication, de charte graphique, d'infographie et de relations avec les médias.

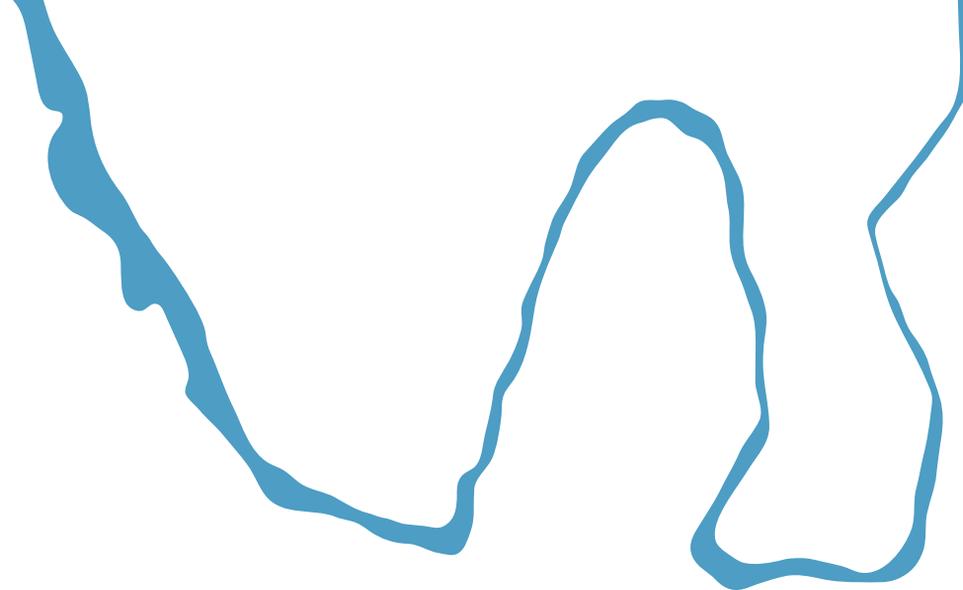
L'équipe d'animation du Comité mondial est constituée de professionnels et d'experts internationaux qui agissent bénévolement. Elle se singularise par une réelle détermination, une forte motivation et une opiniâtreté sans faille. Elle est ouverte à tous les acteurs de l'éducation et de la formation, sans exclusive.



# 4

Bibliographie,  
webographie  
et vidéographie





## IV.1 Bibliographie

### Ouvrages

Altet Marguerite, 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF.

Argyris Chris, 2000, *Savoir pour agir*, Interéditions.

Bandura Albert, 2002, *L'auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnel*, De Boeck université.

Bentolila Alain, 2007, *URGENCE ÉCOLE : le droit d'apprendre et le DEVOIR de TRANSMETTRE*, Odile Jacob.

Bernard M., 2005, *Le e-learning, la distance en question dans la formation*, L'Harmattan.

Bézille Hélène, 2003, *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*, L'Harmattan.

Bezille Hélène, Courtois Bernadette (dir.), 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Chronique Sociale, Lyon  
Bezille Hélène, 2008, « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie » in Colin Lucette, Le Grand Jean-Louis, (dir.) *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris.

Bezille Hélène, 2010, « Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations », *Education et francophonie*, XXXVIII-1, pp. 123-137.

Bournazel Alain, 2001, *L'éducation tout au long de la vie*, Ellipses.

- Brougere Gilles, Bezille Hélène, 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », pp. 117-160, *Revue française de pédagogie*, n° 158.
- Bournazel Alain, 2001, *L'éducation tout au long de la vie*, Ellipses, Lonrai.
- Carré Philippe, 2005, *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.
- Colin Lucette, Le Grand Jean-Louis (dir.), 2008, *L'éducation tout au long de la vie*, Colardyn D. (dir.), 2002, *Lifelong learning : which ways forward ?*, Utrecht, Lemma Dumazedier Joffre, 1994 , *La leçon de Condorcet*, L'Harmattan.
- Dumazedier Joffre, 2002, *Penser l'autoformation*, Chronique sociale.
- Jézégou A., 2005, *Formations ouvertes*, libertés de choix et autodirection de l'apprenant, L'Harmattan.
- Giordan André, 1998, *Apprendre !* Belin.
- Illich Ivan, 2004, « L'enseignement une vaine entreprise », in *Œuvres complètes*, Fayard, Paris.
- Le Grand Jean-Louis, Colin Lucette, 2008, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica.
- Mezirow J., 2001, *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Chronique sociale.
- Morin Edgard, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO.
- Morin Edgard, 2007, *Où va le monde?*, L'Herne.
- Morin Edgard, 2009, *Crises*, CNRS, Débats (5 novembre 2009).
- Morin Edgard 2010, *Comment vivre en temps de crise?* (avec Patrick Viveret), Bayard Centurion, coll. « Le temps d'une question ».
- Pain Abraham, 1990, *Education informelle*, L'Harmattan.
- Poizat Denis, 2003, *L'éducation non formelle*, L'Harmattan.
- Wenger Etienne, 2002, *Communities of practice: learning - meaning and identity, Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives*, Cambridge University Press.
- Tom Schuller (dir.), 2004, *The benefit of learning. The impact of education on health, family life and social capital*, London, RoutledgeFalmer.
- Usher Robin, 2003, *Lifelong Learning: Signs, Discourses, Practices*, Springer Netherlands.

## Revue

AFP 222-223 septembre octobre 2009 mondialisation des apprentissages tout au long de la vie : risques et opportunités - article p19 par Y. Attou, F. Dax-Boyer, E. Deret.

## Rapports

Conseil de l'Europe, 1971, Éducation permanente : fondement d'une politique éducative intégrée, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Faure Edgard, 1972, Apprendre à être, Paris, Unesco/Fayard.

Schwartz Bertrand, 1978, L'Éducation permanente : rapport final, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

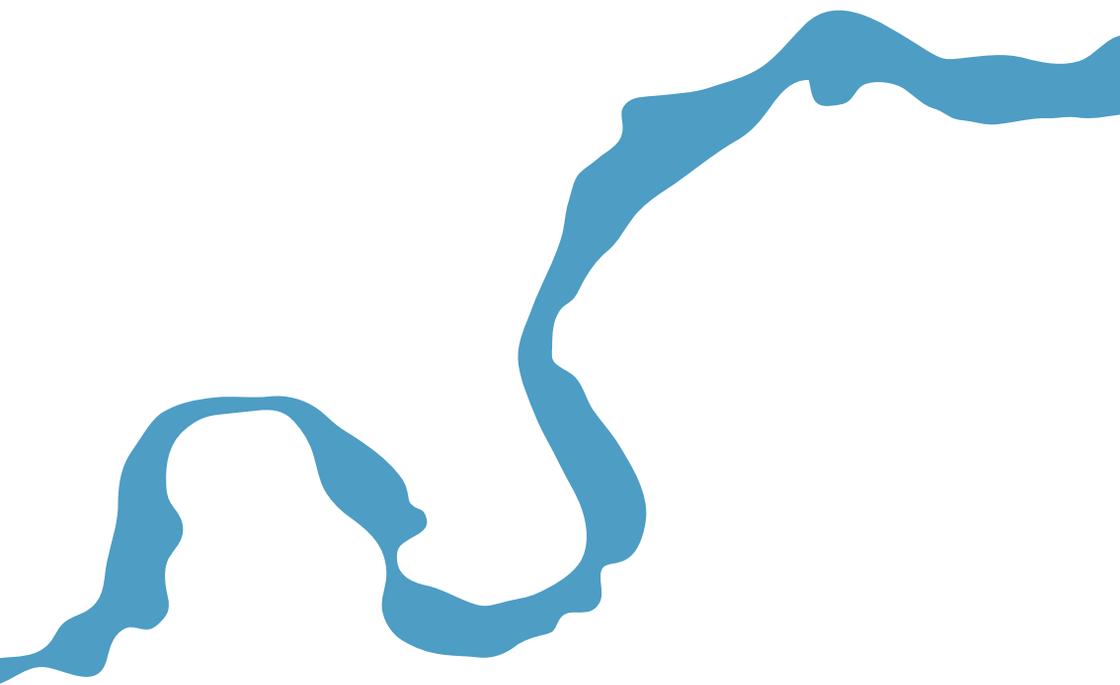
Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande 5-9 mars 1990, Unesco.

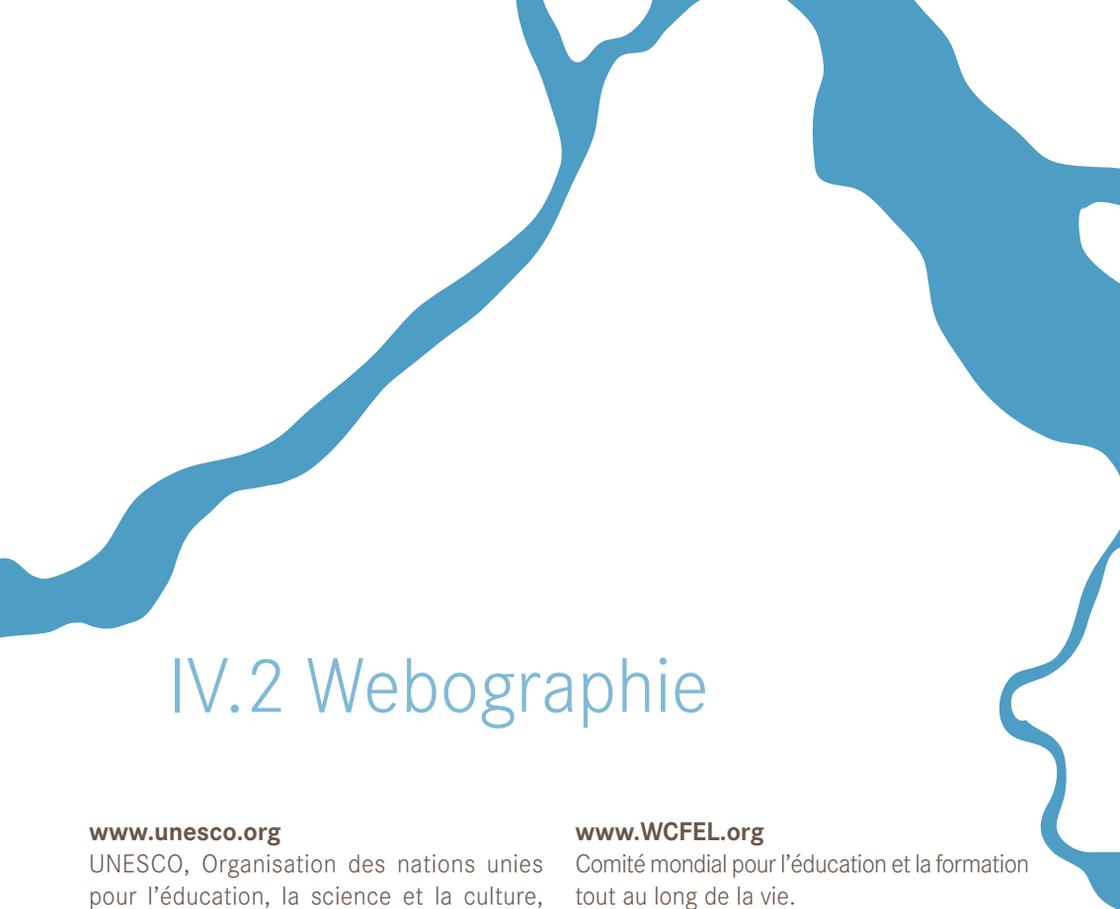
Commission européenne, 1995, Enseigner et apprendre : vers la société cognitive, Luxembourg, OPOCE

Delors Jacques, 1996, L'éducation : un trésor est caché dedans, Unesco/Odile Jacob.

OCDE, juin 2004, L'apprentissage tout au long de la vie, Synthèse, OCDE.

Memorandum de la commission de Union européenne, 2001, Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Commission des Communautés Européennes, Bruxelles.





## IV.2 Webographie

### **[www.unesco.org](http://www.unesco.org)**

UNESCO, Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France .

### **[www.unesco.org/education/uie](http://www.unesco.org/education/uie)**

IUE, Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne.

### **[www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteanatrep.html](http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteanatrep.html)**

Rapports nationaux préparatoires à la CONFINTEA VI.

### **[www.oecd.org/home](http://www.oecd.org/home)**

OCDE, Direction de l'éducation, Paris, France .

### **[www.WCFEL.org](http://www.WCFEL.org)**

Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

### **[www.ilo.org](http://www.ilo.org)**

OIT, Organisation internationale du travail, Genève, Suisse.

### **[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture)**

Commission européenne, Direction de l'éducation et de culture.

### **[www.coe.int](http://www.coe.int)**

Conseil de l'Europe, Direction de l'éducation, Strasbourg, France.

**[www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)**

Centre INFFO, lieu de ressources, d'analyse et d'information sur la formation professionnelle.

**<http://www.unevoc.org>**

Centre international de l'Unesco pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

**<http://www.unesco.org/iau>**

Association internationale des universités.

**<http://www.worldbank.org/education/>**

Banque mondiale – Secteur éducation – Washington, Usa.

**<http://www.undp.org/>**

PNUD, Programme des nations unies pour le développement.

**<http://www.iacee.org>**

International association for continuing engineering education, Washington , Usa.

**<http://www.icae.org.uy/fre/paalae.html>**

Pan African Association for Literacy and Adult Education (PAALAE), Dakar, Sénégal.

**[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture)**

Commission européenne, Direction de l'éducation et de culture.

**<http://www.coe.int/>**

Conseil de l'Europe, Direction de l'éducation, Strasbourg, France.

**<http://www.cedefop.eu.int>**

CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Thessalonique, Grèce.

**<http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp>**

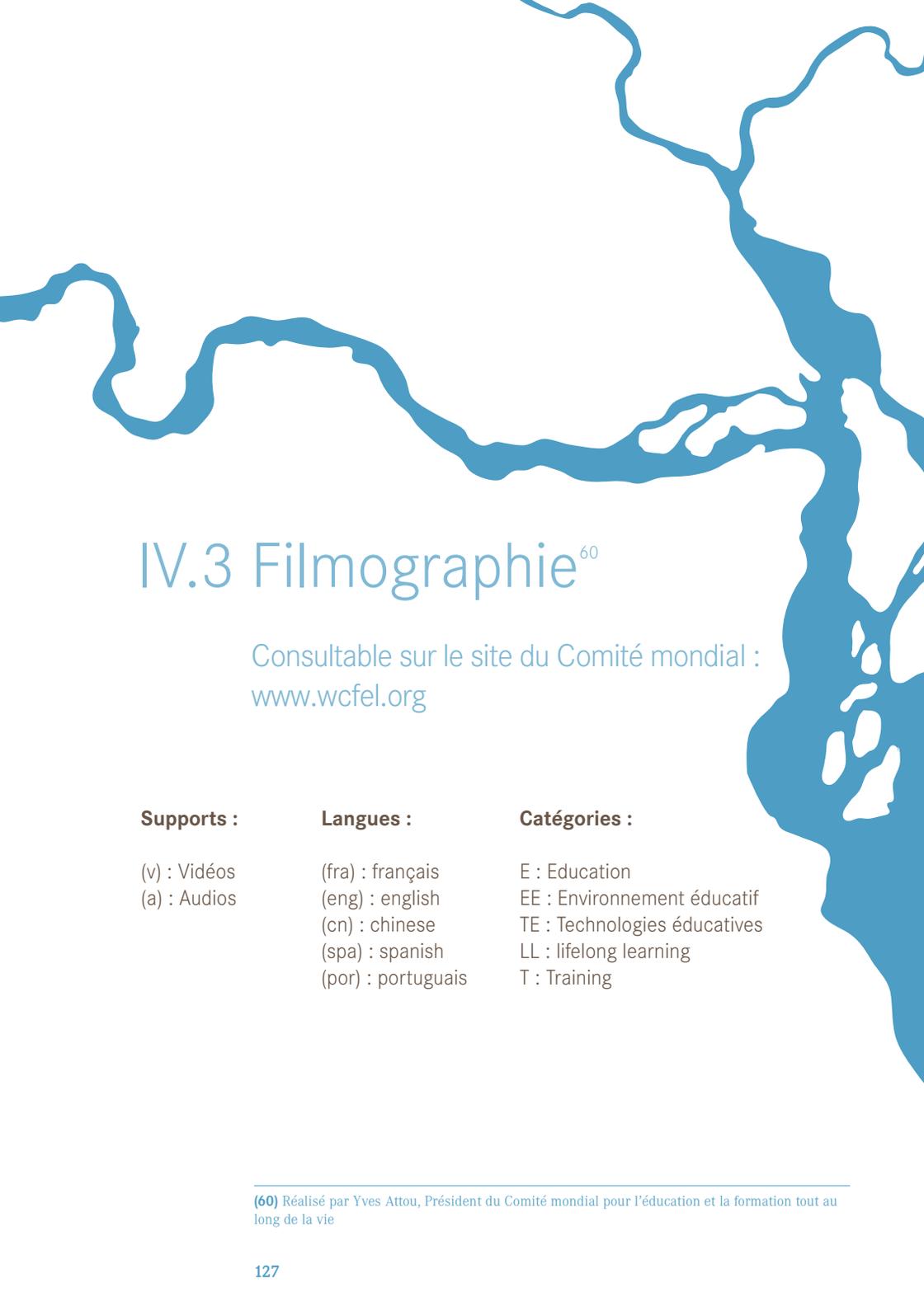
European training village, Thessalonique, Grèce.

**<http://www.auf.org/>**

Agence universitaire de la francophonie, Paris, France.

**<http://cursus.edu>**

Site de thot-cursus.



## IV.3 Filmographie<sup>60</sup>

Consultable sur le site du Comité mondial :  
[www.wcfel.org](http://www.wcfel.org)

### **Supports :**

(v) : Vidéos  
(a) : Audios

### **Langues :**

(fra) : français  
(eng) : english  
(cn) : chinese  
(spa) : spanish  
(por) : portugais

### **Catégories :**

E : Education  
EE : Environnement éducatif  
TE : Technologies éducatives  
LL : lifelong learning  
T : Training

---

<sup>(60)</sup> Réalisé par Yves Attou, Président du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
6 septembre 2010	Heljä MISUKKA Secrétaire d'État Finlandaise chargée de l'éducation	(v)(fr) « La Finlande : première de la classe ? »	<a href="http://fr.euronews.net/lifestyle/learning-world/">http://fr.euronews.net/ lifestyle/learning-world/</a>	E
9 septembre 2010	Sugata MITRA Professor of Educational Technology, Newcastle University, United Kingdom	(v)(fr) « Hole in the wall » (expérience à New Delhi Inde) et « E-twinning » (expérience au lycée Viktor Rydberg – Suède)	<a href="http://fr.euronews.net/2010/10/08/learning-world-3-nouvelles-technologies/">http://fr.euronews. net/2010/10/ 08/learning-world-3- nouvelles-technologies/</a>	TE
23 septembre 2010	François TADDEI Directeur de recherche à l'Inserm	(v)(fr) « Escuela nueva » (expérience en Colombie) et « Apprendre à apprendre »	<a href="http://fr.euronews.net/2010/09/23/l-espoir-et-l-education/">http://fr.euronews.net/ 2010/09/23/l-espoir-et-l- education/</a>	TE
22/23 juillet 2010	Extraits des interventions lors du 2 <sup>e</sup> forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie – Shanghai	(v)(fr) « Film du 2 <sup>e</sup> forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie – Shanghai (Chine) »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xf6cwj_2ieme-forum-mondial-formation-education-school">www.dailymotion.com/ video/xf6cwj_2ieme-forum- mondial-formation-educa_ school</a>	LL

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
16 juin 2010	Joël BOISSIERE Responsable de la e-Education à la Caisse des Dépôts et Consignations	(v)(fr) « Universités numériques : Restitution de l'étude sur les benchmarks internationaux »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9751&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9751&amp;voir=oui</a>	TE
15 juin 2010	Bernadette CHARLIER Université de Fribourg - Suisse	(v)(fr) « Des dispositifs hybrides aux environ- nements personnels d'apprentissage : quels enjeux pour la formation des enseignant(e)s? »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9588&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9588&amp;voir=oui</a>	TE
14 juin 2010	Christophe GENTIL Université de Limoges	(v)(fr) « Indicateurs du mode de fonction- nement des communautés virtuelles d'appren- tissage : vers une conduite assistée du tutorat »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9618&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9618&amp;voir=oui</a>	TE
14 juin 2010	Philippe MERCENIER Consortium Claroline - Belgique	(v)(fr) « Y a-t-il un avenir pour les plateformes d'apprentissage (LMS) dans l'environ- nement Web 2.0? »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9620&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9620&amp;voir=oui</a>	TE

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
14 juin 2010	Nicolas COLTICE Université de Lyon 1	(v)(fr) « Évolution du web et mutation numérique des méthodes pédagogiques »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9619&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9619&amp;voir=oui</a>	TE
14 juin 2010	Patrice ROTURIER Université de Rennes 2	(v)(fr) « Le Web documen- taire : une nouvelle écriture audiovisuelle au service de la e-formation »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9616&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9616&amp;voir=oui</a>	TE
14 juin 2010	Michel MAFFESOLI sociologue	(v)(fr) « De la verticalité du savoir à l'horizontalité de la connaissance : éducation et initiation »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9487&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9487&amp;voir=oui</a>	E
14 juin 2010	Catherine TRAUTMANN Députée européenne	(v)(fr) « Les enjeux de la stratégie numérique de l'Union Européenne pour les universités »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=9486&amp;voir=oui">www.canalc2.tv/video. asp?idVideo=9486&amp;voir=oui</a>	TE
6 mai 2010	Vincent CESPEDES Philosophe et écrivain	(v)(fr) « L'éducation en France »	<a href="http://www.zinfos974.com/L-education-selon-le-philosophe-Vincent-Cespedes_a17432.html">www.zinfos974.com/ L-education-selon-le-philosophe-Vincent-Cespedes_ a17432.html</a>	E

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
4 mai 2010	Jacques ATTALI Économiste, écrivain	(v)(fr) « La connaissance : comment apprendra- t-on demain ? »	<a href="http://www.publicsenat.fr/vod/65284">www.publicsenat.fr/vod/ 65284</a>	TE
15 avril 2010	Sugata MITRA Professor of Educational Technology, Newcastle University, United Kingdom	(v) (eng) « Can kids teach themselves? »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xd2ksf_assises-de-l-education-2010-the-fu_tech">www.dailymotion.com/ video/xd2ksf_assises-de-l- education-2010-the-fu_tech</a>	EE
15 avril 2010	Michel de KOUBE Directeur de la formation de NISSAN EUROPE	(v) (fr) « La formation de demain en entreprise »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xd2o08_assises-de-l-education-2010-formati_tech">www.dailymotion.com/ video/xd2o08_assises-de-l- education-2010-formati_tech</a>	T
14 avril 2010	Marc GIGET Président de l'European Institute for creative stratégies and innovation	(v) (fr) « Chronique d'une révolution en cours »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xd2ofc_assises-de-l-education-2010-la-revo_tech">www.dailymotion.com/ video/xd2ofc_assises-de-l- education-2010-la-revo_tech</a>	TE

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
13 avril 2010	Bruno HUBERT Doctorant en Sciences de l'éducation à Paris 8 (labora- toire Experice)	(v) (fr) « L'école et l'éducation tout au long de la vie : Une recherche au travers des écrits scolaires ».	<a href="http://193.54.168.65/docs/spip.php?article68">http://193.54.168.65/ docs/spip.php?article68</a>	LL
8 avril 2010	Edgar MORIN Philosophe et sociologue	(v) (fr) « L'éducation et les apprentissages tout au long de la vie »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xczh13_edgar-morin-comite-mondial-eftlv-1_school">www.dailymotion.com/ video/xczh13_edgar-morin -comite-mondial-eftlv-1_ school</a>	LL
16 mars 2010	Armando ZAMBRANO Professeur en Sciences de l'éducation à l'université de Cali (Colombie)	(v) (fr) « La formation tout au long de la vie » au travers du pédagogue Philippe Meirieu	<a href="http://193.54.168.65/docs/spip.php?article65">http://193.54.168.65/ docs/spip.php?article65</a>	LL
17 février 2010	François TADDEI Directeur de recherche à l'Inserm	(v) (fr) « Éducation et numérique »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xc9lyn_f-taddei-education-et-numerique-aci_tech">www.dailymotion. com/video/ xc9lyn_f-taddei-education- et-numerique-aci_tech</a>	TE
30 janvier 2010	François TADDEI Directeur de recherche à l'Inserm	(v) (fr) « Pour un nouveau modèle d'éducation »	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=60_xXe5IAkl">www.youtube.com/ watch?v=60_xXe5IAkl</a>	E

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
12 février 2010	Philippe MEIRIEU Vice-président de la région Rhônes-Alpes chargé de la formation tout au long de la vie Andrée RACINE Expert au ministère de l'éducation du Québec	(v) (fr) « L'alphabétisation au Québec »	www.youtube. com/watch?v=jZ_ yuP2AnCI&feature=channel	LL
11 février 2010	Mamadou N'DOYE Ancien ministre de l'éducation du Sénégal	(v) (fr) : « Bilan du programme Education pour tous »	www.youtube.com/ watch?v=SLHvC3zSRD4	E
janvier 2010	Jean WEMAERE Pdg de Demos	(v) (fr) « Présentation du projet Pocket Campus »	www.pocketcampus.fr/ pocket-campus/	TE
9 janvier 2010	Alain BOUVIER membre du Haut Conseil de l'éducation Ricardo PETRELLA économiste, université catho- lique de Louvain	(a) (fr) « Un seul monde, une seule école? »	www.rfi.fr/aef_player_ popup/rfi_player#	E

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
12 février 2010	Adama OUANE Directeur de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie	(v) (fr) « Le concept d'éducation tout au long de la vie »	<a href="http://www.youtube.com/user/Rencontre2009">www.youtube.com/user/ Rencontre2009</a>	LL
9 décembre 2009	Yves ATTOU Président du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie	(v) (fr) « Le concept d'éducation tout au long de la vie »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/xci2ch_yves-attou-comite-mondial-de-leduca_news">www.dailymotion. com/video/ xci2ch_yves-attou-comite- mondial-de-leduca_news</a>	LL
3 novembre 2009	Joël de ROSNAY Conseiller du Président de la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette	(v) (fr) « Les quatre web de Joel de Rosnay, du 1.0 au 4.0 »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/x47z47_les-quatre-web-de-joel-de-rosnay-du_tech">www.dailymotion.com/video /x47z47_les-quatre-web-de- joel-de-rosnay-du_tech</a>	TE
17 septembre 2009	Jean-Claude CARLE Sénateur, Rapport de la commission spéciale sur la formation professionnelle	(v) (fr) « Rapport de la commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi relatif à l'orientation et la formation tout au long de la vie professionnelle »	<a href="http://videos.senat.fr/video/videos/2009/video2793.html">http://videos.senat.fr/ video/videos/2009/ video2793.html</a>	T

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
9 septembre 2009	Stéphane LARDY FO Francis DA COSTA Medef	(v) (fr) « Auditions de la commission formation profession- nelle du Sénat »	<a href="http://videos.senat.fr/cgi-bin/vidrech.cgi">http://videos.senat.fr/ cgi-bin/vidrech.cgi</a>	T
juillet 2010	Philippe CARRÉ Professeur des universités – Paris Nanterre Jean WEMAERE Pdg de Demos	(v) (fr) « L'apprenance »	<a href="http://www.uoh.fr/sections/sciences-societe/sciences_education/copy2_of_essentiel-formation/viewZip/file/Ess03.zip/Ess03/index.html">www.uoh.fr/sections/ sciences-societe/ sciences_education/copy2_ of_essentiel-formation/ viewZip/file/Ess03.zip/ Ess03/index.html</a>	E
18 juin 2009	Philippe MEIRIEU Professeur des Universitéslique de Louvain	(v) (fr) « Crise économique, Formation et Orien- tation tout au long de la vie »	<a href="http://www.intermife.fr/philippe-meirieu.html">www.intermife.fr/philippe- meirieu.html</a>	LL
10 décembre 2008	Denis BRIERE Recteur, Université LAVAL (Québec)	(v) (fr) « Le numérique, un atout pour la réussite ! »	<a href="http://ciuen2008.org/index.php/ciuen2008/programme-scientifique/pleniere_2/">http://ciuen2008.org/ index.php/ciuen2008/ programme-scientifique/ pleniere_2/</a>	TE
5 décembre 2008	François TADDEI Directeur de recherche à l'Inserm	(v) (fr) « Former des autodidactes en 2025 pour être compétitif »	<a href="http://www.daily-motion.com/video/x7m80c_former-des-autodidactes-en-2025-pou_news">http://www.daily- motion.com/video/ x7m80c_former-des-autodi- dactes-en-2025-pou_news</a>	TE

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
5 décembre 2008	François TADDEI Directeur de recherche à l'Inserm	(v) (fr) « Réformer le système éducatif avant 2025 »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/x7m8ld_reformer-le-systeme-educatif-avant_news">www.dailymotion.com/video/x7m8ld_reformer-le-systeme-educatif-avant_news</a>	TE
30 septembre 2008	Guy JOBERT Titulaire de la chaire de formation des adultes au CNAM	(v) (fr) « La formation tout au long de la vie : actualités et fondations conceptuelles »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/x78rhk_la-formation-tout-au-long-de-la-vie_news">www.dailymotion.com/video/x78rhk_la-formation-tout-au-long-de-la-vie_news</a>	LL
3 juin 2008	Armando ZAMBRANO Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Santiago de Cali Departamento del Valle del Cauca (Colombie)	(v) (fr) « La place de l'expérience dans la formation tout au long de la vie: modernité et postmodernité quelle tension? »	<a href="http://193.54.168.65/docs/spip.php?article29">http://193.54.168.65/docs/spip.php?article29</a>	LL
14 avril 2008	Gérald SCHLEMMINGER Professeur des Universités à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Allemagne)	(v) (fr) « La pédagogie Freinet et l'éducation tout au long de la vie »	<a href="http://education-vie.univ-paris8.fr/docs/spip.php?article24=&amp;id_document=245">http://education-vie.univ-paris8.fr/docs/spip.php?article24=&amp;id_document=245</a>	LL

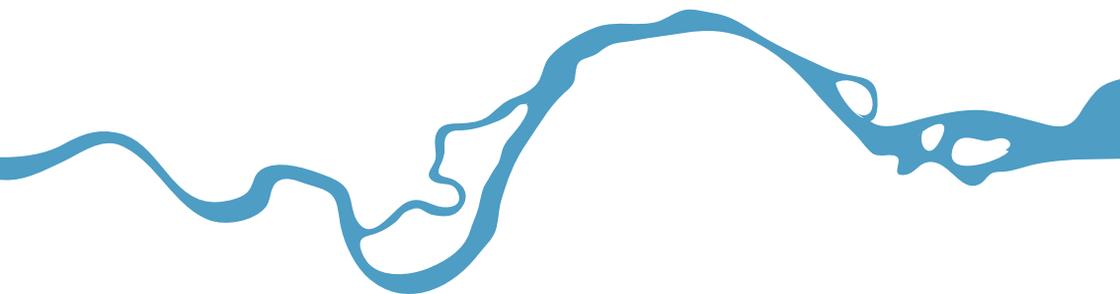
<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
25 mars 2008	Lucette COLIN Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris 8	(v) (fr) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? »	<a href="http://193.54.168.65/docs/spip.php?article23">http://193.54.168.65/ docs/spip.php?article23</a>	LL
11 décembre 2007	Michel SERRES Philosophe	(v) (fr) « Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive »	<a href="http://interstices.info/jcms/c_33030/les-nouvelles-technologies-revolution-culturelle-et-cognitive?portal=j_97&amp;printView=true">http://interstices.info/ jcms/c_33030/les- nouvelles-technologies- revolution-culturelle-et-cognitiv e?portal=j_97&amp;printView=true</a>	TE
8 juin 2007	Jacques HALLAK Économiste de l'éducation, ancien directeur de l'IIEP Muriel POISSON, Chercheuse à l'IIEP	(a) « La corruption à l'école et à l'université : quelles solutions ? »	<a href="http://www.rfi.fr/radiofr/editions/072/edition_19_20070608.asp">http://www.rfi.fr/radiofr /editions/072/edition _19_20070608.asp</a>	EE
5 juin 2007	Edgar MORIN	(v) (fr) « L'autodidacte »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/x26bro_autodidacte">http://www.dailymotion. com/video/x26bro_autodi- dacte</a>	E

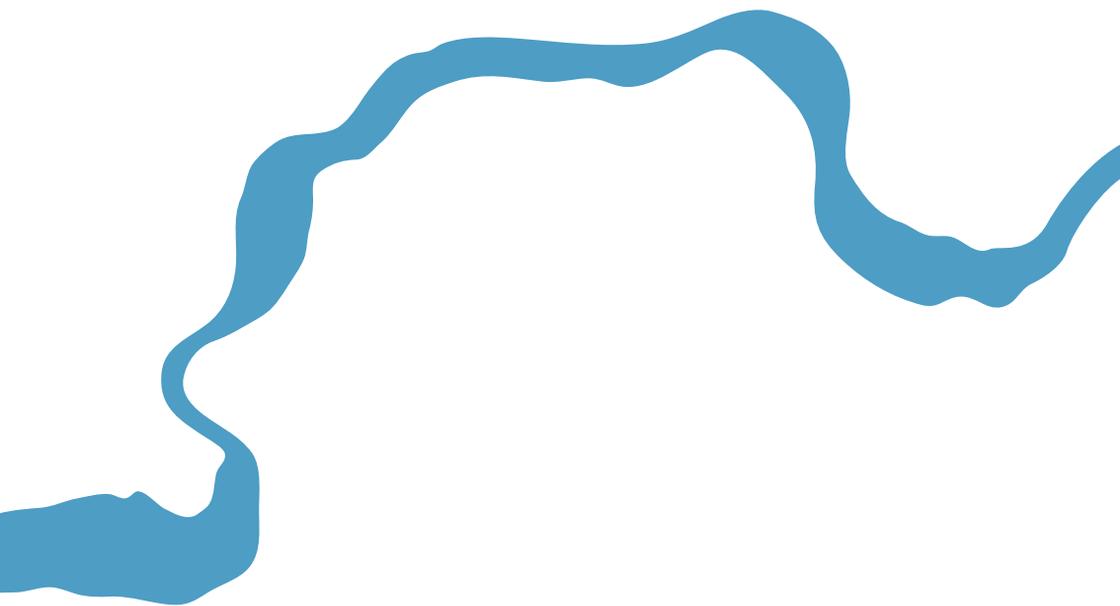
<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
2 juin 2007	Bruno BONU Chantal CHARNET Université de Provence - Aix-Marseille 1	(v) (fr) « L’humain dans la formation à distance ... la problématique du changement »	<a href="http://sites.univ-provence.fr/webtv/?x=colloque_tice_2007_03_mediation_B.Bonu_C.Charnet">http://sites.univ-provence.fr/webtv/?x=colloque_tice_2007_03_mediation_B.Bonu_C.Charnet</a>	EE
30 mars 2007	Yvon MINVIELLE Directeur du Club Stratégies	(v) (fr) « Le risque du tout formation »	<a href="http://www.dailymotion.com/video/x1kxxy_le-risque-du-tout-formation">http://www.dailymotion.com/video/x1kxxy_le-risque-du-tout-formation</a>	T
21 mars 2006	Danielle COLARDYN Consultante dans les domaines de l’évaluation et de la certi- fication des compétences	(v) (fr) « Validation des Acquis de l’Expérience (VAE) en Europe »	<a href="http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/d_colardyn/d_colardyn_FlashLD_784x656.html">http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/d_colardyn/d_colardyn_FlashLD_784x656.html</a>	EE
7 mars 2006	Michel MORIN, Annie THOMAS, Yves BAUNAY, Olivier DESOURBRY, Christian THÉVENY, Robert JESTIN, Jean-Robert LOUIS, Yves ATTOU,	(v) (fr) « La formation tout au long de la vie, un enjeu pour le développement humain et durable des territoires »	<a href="http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=4443&amp;voir=oui">http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=4443&amp;voir=oui</a>	LL

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
mai 2004	John DANIEL Président du Commonwealth of Learning	(v) (fr) « L'évolution de la technologie de l'éducation dans notre société »	<a href="http://benhur.teluq.quebec.ca/~journal/2004_06/nouvelle1.html">http://benhur.teluq.quebec.ca/~journal/2004_06/nouvelle1.html</a>	TE
30 juin 2001	Yvon MINVIELLE Sociologue de l'éducation	(v) (fr) « Former sans exclure »	<a href="http://www.canal-u.education.fr/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/vous_avez_dit_numerique/evolution/former_sans_exclure/1_former_sans_exclure">http://www.canal-u.education.fr/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/vous_avez_dit_numerique/evolution/former_sans_exclure/1_former_sans_exclure</a>	T
2001	Guy AUBERT Directeur général du Cned	(v) (fr) « Le concept de campus numérique »	<a href="http://www.canal-u.education.fr/smilesearch/">http://www.canal-u.education.fr/smilesearch/</a>	TE
1 juin 2001	Joffre DUMAZEDIER Sociologue de l'Education	(v) (fr) « L'autoformation »	<a href="http://www.canal-u.education.fr/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/dumazedier_joffre/l_autoformation">http://www.canal-u.education.fr/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/dumazedier_joffre/l_autoformation</a>	E
30 août 2000	François ORIVEL Directeur de recherche émérite au CNRS	(v) (fr) « Les coûts de l'éducation, un dilemme équité/ efficacité »	<a href="http://www.canal-u.education.fr/auteurs/orivel_francois">http://www.canal-u.education.fr/auteurs/orivel_francois</a>	EE

<b>Date</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Thème</b>	<b>URL</b>	<b>Cat</b>
12 juillet 2000	Joffre DUMAZEDIER Sociologie de l'Education	(v) (fr) « L'éducation permanente »	<a href="http://www.canal-u.tv/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/dumazedier_joffre/l_education_permanente">http://www.canal-u.tv/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/dumazedier_joffre/l_education_permanente</a>	LL
23 mai 2000	Albert JACQUARD Génééticien, Mathématicien	(v) (fr) « Education, art de la rencontre »	<a href="http://www.canal-u.education.fr/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/jacquard_albert/education_l_art_de_la_rencontre">http://www.canal-u.education.fr/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/jacquard_albert/education_l_art_de_la_rencontre</a>	E







## Comité de parrainage international

Le 2<sup>e</sup> forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est organisé par le Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ([www.wcfel.org](http://www.wcfel.org)) en partenariat avec Agence Europe Education Formation France, Centre INFFO, Commission Européenne, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT), Conseil Régional d'Île de France, Fédération Européenne des Ecoles, La Voix du Net, Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Opicalia, Thot Cursus, UNESCO (Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie).

## Conseil scientifique

Le conseil scientifique international du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, sous la direction d'Hélène Bezille a également contribué à le préparer. Il a pour présidents Paul Belanger, Président du Conseil international de l'éducation des adultes (Canada) et Adama Ouane, Directeur de l'institut de l'UNESCO pour les apprentissages tout au long de la vie (Mali).

Le Comité mondial s'est engagé depuis sa création en 2005 dans une voie exigeante qui vise à fédérer deux logiques en matière d'éducation ; logique humaniste et logique économique, et qui promeut la transmission de valeurs où le lien social reste premier. Il contribue au plan international aux manifestations et actions qui vont dans ce sens. Suite au premier Forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie organisé en 2008 à Paris et qui a rassemblé mille participants, une délégation du Comité mondial a participé la sixième conférence internationale pour l'éducation des adultes (Confitea VI) qui a eu lieu au Brésil en mai 2009.

Une seconde délégation a participé en mai 2010, au Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie au Pavillon de l'ONU (Exposition Universelle de Shanghai). Le Comité mondial était partenaire officiel de cette manifestation qui était organisé conjointement par l'Unesco, le Gouvernement municipal populaire de Shanghai, la Société chinoise pour les stratégies de développement de l'éducation et la Commission nationale chinoise pour l'Unesco.

Le deuxième Forum, prolongeait donc tous ces premiers travaux en continuant à valoriser les pratiques innovantes, à promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation pour tous en insistant sur la reconnaissance des acquis, formels certes mais aussi non formels et informels.

**Un troisième forum est d'ores et déjà prévu en 2012 au Maroc. Des séminaires internationaux se tiendront en 2011. Ils s'inscriront dans les travaux développés par le Comité mondial dont ils soutiendront les principes et valeurs clés.**

**Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** (devenu en novembre 2010 : Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie)

9, rue Neuve des Boulets - 75011 Paris, France

Tel : 33 (0)6 85 08 53 76

[worldcommittee@yahoo.com](mailto:worldcommittee@yahoo.com) / [www.wcfel.org](http://www.wcfel.org)

ORGANISÉ PAR



Comité mondial  
pour l'éducation  
et la formation  
tout au long de la vie

EN PARTENARIAT AVEC

