

La mondialisation de l'éducation: comment les organisations internationales définissent l'agenda politique mondial de l'"apprentissage tout au long de la vie"

Mike Zapp
UFR Education
Université Koblenz-Landau
zappm@uni-landau.de

Résumé

Tandis qu'au cours des années 1970 les concepts d'"éducation permanente" (Conseil de l'Europe), d'"éducation tout au long de la vie" (UNESCO) et d'"éducation récurrente" (OECD) étaient considérés en vue de la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'éducation, aujourd'hui, l'"apprentissage tout au long de la vie" a remplacé ces derniers et est devenu un terme emblématique proposé par une multitude d'acteurs politiques et éducatifs dans le monde entier.

Malgré cette unanimité sur le mot choisi, les définitions, les interprétations et les politiques associées à ce concept diffèrent considérablement d'un acteur à l'autre. Parmi ces acteurs, les organisations internationales jouent un rôle de plus en plus important.

En analysant quantitativement et qualitativement plus d'une centaine de documents et projets de 55 organisations actives dans la diffusion de "l'apprentissage tout au long de la vie", cette étude a pour objectif d'identifier les différentes positions, qui sont parfois très conflictuelles.

En nous basant sur les prémisses du néoinstitutionnalisme sociologique, nous montrerons que certaines de ces organisations – notamment la Banque Mondiale, l'UNESCO, l'OECD et l'Union Européenne – se font concurrence et aspirent à remplir la fonction de théoricien principal en dominant le discours mondial et l'agenda politique.

Mots-clés: • *apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning)* • *mondialisation* • *organisations internationales*

Introduction

Cet article veut expliquer la diffusion mondiale du concept d' "apprentissage tout au long de la vie" (*lifelong learning; LLL*). Dans un premier temps, nous explorons le passé du concept commençant aux années 1960. Après avoir montré la disparition de cette idée deux décennies après son entrée dans les débats publics et scientifiques, nous nous concentrons sur les conditions qui ont contribué à sa réémergence dans les années 1990. Cette fois-ci, constatons-nous, de nouveaux facteurs devraient être pris en compte pour expliquer la diffusion – une diffusion aussi forte parmi les acteurs politiques nationaux que celle qui apparaît sur la scène internationale, notamment dans les organisations internationales.

Nous montrons que le succès du LLL n'est compréhensible qu'à travers une référence à son caractère normatif et à ses implications "cognitives", en bref: à travers une référence culturelle.

L'émergence du concept d' "l'apprentissage tout au long de la vie" au cours des années 1960s

Le concept d' "apprentissage tout au long de la vie" (*lifelong learning; LLL*) n'est pas entièrement nouveau. Au contraire, trois précurseurs étaient déjà apparus dans les débats politiques et scientifiques des années 1960 et 1970, de la part d'organisations internationales qui jouent toujours un rôle clé dans les débats contemporains, notamment l'UNESCO, le Conseil de l'Europe (CE) et l'Organisation pour la Coopération Economique et le Développement (OECD).

Ces trois organisations ont publié un certain nombre de contributions sur le sujet au cours des années 1970 sous un label différent mais incluant l'idée que ce sont les adultes qui devraient profiter davantage du concept (Table 1). Malgré de nombreux parallèles dans les modèles proposés, les positions de l'UNESCO et du CE étaient beaucoup plus visionnaires, soutenant que le concept annonce un "new beginning in European educational history" basé sur un "universally valid educational ideal" qui entraînerait un "increase in legitimate freedom" et aiderait à trouver "our personal vocation" (CE 1970:5-6). Le LLL était vu comme un "master concept for educational policies" (UNESCO 1972:182). L'OECD, pour sa part, avait plus mis l'accent sur des questions concrètes comme celle de l'applicabilité du concept à la jonction entre marché du travail et système d'éducation.

Table 1: Organisations internationales et les précurseurs de l'apprentissage tout au long de la vie

Organisation	Label	Documents centrales	Approche éducative
Council of Europe	Permanent Education	<i>Permanent Education. Future Shape (1970)</i> <i>Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy (CE 1971)</i> <i>Final Report (1978)</i>	Holistic, emancipatory
UNESCO	Lifelong Education	<i>Learning to be (1972)</i> <i>Foundations of Lifelong Education (1976)</i>	Holistic and emancipatory, but adult-centered
OECD	Recurrent Education	<i>Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning (1973)</i> <i>Recurrent Education Revisited (1986)</i>	Labor-related and adult-centered

Inspiré par les expériences éducatives suédoises des années 1960, l'OECD définissait pour sa part son concept de *recurrent education* comme

[...] a comprehensive educational strategy for all post-compulsory or post-basic education over the total life-span of the individual in a recurring way, i.e. in alternation with other activities, principally with work, but also with leisure and retirement“ (OECD 1973: 16)

A la conférence des Ministres de l'Education de l'Europe en 1975, l'organisation proposait un catalogue de mesures. Parmi ces dernières, la création des commissions de LLL, des congés de formation et la modification du règlement d'admission à certaines institutions éducatives (notamment de l'éducation supérieure); (OECD 1975; OECD 1976).

L'un des derniers documents de cette époque initiale, le rapport *Recurrent Education Revisited* (OECD 1986), identifiait trois questions qui demeurent importantes jusqu'à nos jours: (a) la question de la participation, (b) celle de la réconciliation entre le monde de travail et le monde de l'éducation et (c) la question du financement de programmes de LLL.

Ce rapport reflète aussi le changement du climat politique dans lequel les débats éducatifs auront désormais lieu: à la lumière de la deuxième crise du pétrole, des politiques d'austérité en Europe et d'une discussion fondamentale sur la capacité de L'Etat-providence en vue d'une politique publique minimaliste en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. En conséquence, l' OECD rappelle que dorénavant les discussions sur le LLL devront être menées avec un “dampened enthusiasm for all-embracing, prophetic reports and greater interest in practical aspects of recurrent education reform” (OECD 1986:5).

Le travail des organisations internationales sur le LLL a considérablement ralenti au cours des années 1980 sans obtenir de résultat durable au sein des systèmes nationaux, à tel point qu'on peut en conclure

avec Schuller et al. (2002:8) que ces organisations étaient “en avance sur leur temps”.

“Reculer pour mieux sauter”: l'apprentissage tout au long de la vie et son retour dans les années 1990

Dans son œuvre pionnière Jakobi (2006) a essayé d'identifier la récente diffusion mondiale de l'idée de LLL ainsi que les réformes nationales associées, notamment dans les secteurs de l'éducation pour les jeunes enfants et de l'éducation pour adultes. Il se trouve que cette diffusion est surprenante dans son ampleur – comprenant presque une centaine des pays riches du centre aussi bien que de la périphérie – et dans sa vitesse – un triplement en moins de dix ans (1995-2005). Une diffusion presque identique peut être constatée pour un échantillon de plus de 70 organisations internationales (Zapp, travail en cours).

Pour comprendre le retour du concept au milieu des années 1990, il est impératif d'éclairer quatre facteurs qui ont facilité ce développement, dont trois sont directs et un indirect.

Comme Jakobi (2006: 122) l'a déjà remarqué, (1) le nombre ainsi que l'influence des organisations internationales ont grandi sans que cette dernière soit seulement le résultat du premier. Non seulement les contributions des Relations Internationales ont commencé à capter ce processus en proposant des concepts comme “international educational regime” (Parreira do Amaral 2011) ou “educational multilateralism” (Mundy 2006), mais aussi des études selon un angle plus sociologique observent un “organizational field of international development” avec de fortes implications pour l'agenda éducatif mondial (Chabbott 2003).

Le (2) facteur porte sur le débat sur “l'économie mondiale du savoir” (*globalized knowledge economy*), omniprésent dans les agendas nationaux et internationaux. Une telle économie est marquée entre autres par une forte et rapide croissance du rôle du savoir surtout dans le secteur des services, ce qui exige une réactualisation du savoir et une réadaptation des compétences de la part de la main-d'œuvre permanente (voir ?? pour une discussion critique)

Directement liée à cette perception collective est une (3) condition qui sert de catalyseur politique (et académique) – l'importance économique attachée à l'éducation. Bien que cet argument nous semble déjà banal aujourd'hui, il est en fait historiquement récent (les années 1960) et pas incontesté (Ramirez et al. 2006).

Selon Jakobi (2006) la coïncidence de ces trois facteurs explique la récente émergence et diffusion du

concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Or, bien que ces facteurs ne soient pas négligeables, dans le présent article, nous ajoutons un (4) facteur qui vise à éclairer comment cette diffusion se déroule et quel contenu se diffuse. Nous abordons ces questions en utilisant le concept de la “théorisation” (Strang & Meyer 1993). Nous montrerons que les modèles de l'apprentissage tout au long de la vie élaborés par des organisations internationales contiennent un très haut degré de théorisation. Ce dernier est à la fois précondition, catalyseur et contenu de la diffusion. Au cœur de cette théorisation se trouvent des liens conceptuels entre l'éducation/ le savoir et sa valeur économique présomptive, tout en étant ancrés dans une construction très spécifique de l'individu moderne.

Perspectives analytiques: diffusion des modèles éducatifs comme processus de théorisation

La majorité des travaux de recherche (dans l'éducation comparative ou dans d'autres sciences sociales) sur les processus de diffusion s'intéresse aux réseaux interdépendants, à l'interaction directe et aux modèles de contact (et pour ainsi dire de contagion). Parmi les questions les plus importantes se trouve celle de la rationalité de l'émetteur d'un message qui cherche à exercer une stratégie favorable et celle de la rationalité du récepteur qui choisit la solution “optimale” pour son problème.

Les indicateurs souvent analysés dans les modèles de diffusion sont la fréquence du contact, la densité et la complexité du réseau et les ressources disponibles pour transférer, voire imposer un élément de diffusion (une idée, une innovation, une mesure politique). C'est la base de concepts comme *transfer*, *borrowing*, *lending* ainsi que *learning*.¹

Concernant l'éducation en général et le LLL in particulier comme objet de recherche, ces concepts et méthodes ont été utilisés pour expliquer l'émergence d'un agenda éducatif international dans l'éducation comparative et les sciences politiques (e.g. Nagel 2006; Lee et al. 2008; Perreira do Amaral 2011).

Malgré leur capacité d'éclairer certains phénomènes internationaux, ces modèles, toutefois, ont perdu de vue ce qui est la condition de diffusion, son instrument majeur et sa substance en même temps. Cet article, en revanche, invite à prendre en compte la *théorisation* comme processus de traduction des orthodoxies culturelles abstraites partagées de plus en plus mondialement.

En se basant sur les prémisses de la sociologie du savoir et de la sociologie néoinstitutionnaliste, notamment la branche dite “macrophénoménologique”, nous explorons (1) les conditions qui permettent et accélèrent la diffusion des idées éducatives, (2) le rôle qu'il convient d'attribuer dans ce processus aux organisations internationales, et (3) le contenu.

¹ Steiner-Khamsi (2003) et Perreira do Amaral (2011) pour une vue d'ensemble sur la diffusion dans l'éducation.

(1) *théorisation*

Dans la perspective néoinstitutionnaliste, l'adoption d'une innovation (idéelle ou matérielle) conçue comme décision consciente d'un acteur rationnel faille de pouvoir expliquer les processus de diffusion dans de nombreux cas.

En se basant sur la position constructiviste d'une identité formée par des facteurs externes (l'environnement socio-culturel surtout) Strang & Meyer (1993: 493) proposent le concept de *théorisation* comme prérequis et accélérateur de diffusion.² Par *théorisation* ils entendent “[...] a strategy for making sense of the world” par “[...] the self-conscious development and specification of abstract categories and the formulation of patterned relationships such as chains of cause and effect.”

Ces *catégories culturelles* sont pleines des thèmes et problèmes dont les sciences sociales se nourrissent: développement social et personnel, bien-être, éducation, etc. Ces catégories semblent cohérentes et les politiques qui les ciblent et qui sont accompagnées par des experts renforcent cette impression. Or, leur cohérence est construite à partir des théories et modèles (ci-dessous) qui les habitent.

La *théorisation* ne définit pas seulement la catégorie qui mérite attention et dans laquelle elle établit un modèle explicatif. Elle définit aussi la population cible. Dans le processus de *théorisation* ces populations obtiennent une identité (théorique) similaire, voire identique, ainsi que les pratiques sociales similaires qu'on leur attribue. Ces populations sont homogènes dans une lentille théorique et leurs comportements peuvent désormais être considérés comme suivant les mêmes *scripts* (ci-dessous). La construction théorique du groupe et son identité devient ainsi la condition initiale et le mécanisme d'une diffusion.

La *théorisation* est devenue si omniprésente (au point qu'elle nous semble banale) parce que les sociétés modernes – pourvu qu'elles soient conçues comme des projets culturels – reposent sur une base ontologique de rationalisation. Dans notre contexte la rationalisation se réfère au “structuring of everyday life within standardized impersonal rules that constitute social organization as a means to collective purpose” (Meyer et al. 1987:29). Cette fin collective se retrouve facilement dans les concepts liés aux droits humains et les débats internationaux sur le développement humain. C'est le canon mythique comprenant le progrès (ou développement, ou plus étroitement la croissance), la justice (ou égalité), le tout basé sur des notions individualistes et universalistes fortes.

² Dans le néoinstitutionnalisme macrophénoménologique, la *théorisation* est définie comme qualité des acteurs (Strang & Meyer 1993; Meyer et al. 1997). Nous préférons la traiter comme qualité et *instrument*.

(2) *The role of transnational actors*

Les acteurs participant à des processus de diffusion sont souvent conceptualisés sous la forme d'un couple acteur émetteur / acteur récepteur. Leur interaction se déroule de manière non-hiérarchique entre états-nations, et hiérarchique entre états-nations et acteurs internationaux. Nous considérons que cette question est importante, malgré les défis méthodologiques que pose l'élaboration d'une réponse.

Par ailleurs, plusieurs lignes de recherche (néoinstitutionnalistes, global social policy studies, ou encore sous-disciplines des relations internationales) traitent les acteurs internationaux comme acteurs clé et actifs: ce sont les “cultural brokers” (Trevillion 1991), les “norm entrepreneurs” (Finnemore & Sikkink 1999), les “interlocutors” (Bellier & Wilson 2000) ou finalement les “knowledge brokers” (Jakobi 2006). Cette unanimité nous paraît remarquable, et nous la rejoignons.

Nous considérons les acteurs internationaux comme des *agentic actors* exerçant (1) une *agency* pour eux-mêmes; (2) une *agency* pour d'autres acteurs (individus et Etats); (3) une *agency* pour des entités non-acteurs (des fœtus aux forêts pluviales) et (4) une *agency* pour des principes. Ce dernier point est central, car de tels principes sont des biens moraux mondiaux dont la protection jouit d'une légitimité quasi religieuse aux yeux de la société mondiale.

A part les instruments régulateurs (les lois), normatifs (la pression morale), ce sont – comme nous l'avons déjà observé ci-dessus – les instruments *cognitifs*, qui nous intéressent le plus dans cet article.

Les acteurs internationaux tirent principalement leur autorité d'une accumulation de savoir rationaliste et universaliste. Cette forme de savoir est générée par du personnel hautement professionnalisé et scientifiquement informé. Le rôle puissant qu'ils jouent en tant qu'architectes du monde moderne est illustré ci-dessous:

“The new religious elites are the professionals, researchers, scientists, and intellectuals who write secularized and unconditionally universalistic versions of the salvation story, along with the managers, legislators, and policy-makers who believe the story fervently and pursue it relentlessly.” (Meyer et al. 1997:174)

C'est cette combinaison d'objectivité et de désintéressement apparent, uniquement mise au service d'une mission mondiale de poursuite du progrès en conjonction avec des modèles et méthodes scientifiques qui leur attire autant de crédibilité et de légitimité. Ils sont, dans ce sens, des exemples emblématiques d' “instruments of shared modernity” (Meyer et al. 1997:164).

De nombreux travaux issus du domaine de la recherche en gouvernance mettent l'accent soit sur la puissance régulative ou normative au moyen d'impositions légales ou financières, soit sur des stratégies

de persuasion morale. Pour notre part, nous les regardons plutôt comme *théoréticiens*, traducteurs et éditeurs des projets de développement mondiaux (de world cultural blueprints of development). Une telle approche rend mieux justice à la constructivité des acteurs sociaux et à la qualité des institutions en tant que faits sociaux et orthodoxies qu'une conceptualisation des acteurs autour d'une approche du choix stratégique.

(3) Le contenu de la diffusion

D'où viennent les idées qui constituent la base d'une intervention politique ? En évoquant la notion de métarécits de la modernité proposée par Lyotards (1979) – sous forme d'émancipation et progrès – Czarniawska & Joerges (1996:36) ajoutent les méta-idées qui “built a bridge between the passing fashion and a lasting institution”. Dans le contexte de la théorie de la *world polity* les métarécits les plus importants sont ceux de la rationalisation et de la capacité assumée de planifier et d'organiser la condition humaine et sociale. Dans ce sens, la modernité devient un projet de progrès, de justice, et la société est considérée sous l'angle de sa perfectibilité.

Dans notre perspective, les organisations internationales sont à la fois des instruments de cette modernité et les théoréticiens et traducteurs de ces métarécits.

Au lieu de mettre l'accent sur les pratiques, structures et idéologies attribuées et souvent idéalisées et parfois stylisées, il nous semble plus utile de se concentrer sur la diffusion des logiques, schémas et scripts sous-jacents. En particulier, ces trois derniers mots participent d'une tentative de notre part d'observer les choses selon l'optique de Goffman (1959), en soulignant le fait que la diffusion ressemble en réalité plus à une représentation théâtrale qu'à un comportement rationnel. Ainsi, le grand degré de mimesis à l'échelle mondiale (au sein des organisations internationales et états-nationaux) devient plus compréhensible.

Ce qui facilite la traduction et le réencastrement (la réutilisation des idées dans de nouveaux contextes) – c'est-à-dire la diffusion et l'éventuelle institutionnalisation – des idées est le degré d'abstraction des idées réutilisées (“idées de voyage”) et le vocabulaire standardisé dans lequel ces idées sont traduites. Comme mentionné auparavant, ce vocabulaire est hautement théorisé.

Les acteurs internationaux ne diffusent ainsi pas simplement des idées visionnaires (bien qu'ils le fassent parfois malgré tout), ils créent aussi des traductions théorisées de ces idées sous forme de

modèles. Ces modèles sont d'un haut niveau d'abstraction, des simplifications, des typologies (surtout des prototypes de ce qui est désirable), et des généralisations concernant des chaînes supposées de cause à effet. Les modèles peuvent bien sûr varier selon leur complexité (du “Mangez au moins cinq fruits et légumes par jour” au “Solow-model of development”), mais ils aspirent le plus souvent aux niveaux élevés d'abstraction qui garantiraient leur applicabilité universelle.

Les observations et hypothèses présentées plus haut se différencient de la simple théorie du choix rationnel qui considère des acteurs rationnels cherchant à prendre une décision optimale pour maximiser leur fonction d'utilité en supposant que cette utilité est objectivement mesurable, et qu'une telle maximisation est la préférence ultime des acteurs. Pour autant que la théorisation elle-même établisse une nouvelle “logic of appropriateness”, une orthodoxie et une orthopraxis, elle définit aussi les préférences des acteurs. La focalisation sur la construction des identités par les acteurs internationaux cherche à ne pas diminuer le rôle de facteurs explicatifs de la diffusion comme d'autres variables démographiques, économiques, politiques et juridiques. Malgré leur valeur dans l'explication des phénomènes de diffusion, ils restent superficiels si nous voulons expliquer les grandes vagues d'homogénéisation dans le monde.

La diffusion mondiale de “l'apprentissage tout au long de la vie”

Contrairement aux autres domaines de la *policy research* (politique sociale et juridique), la recherche sur la diffusion et la théorisation et le rôle des acteurs internationaux est moins riche. Les contributions existantes font des hypothèses stylisées sur ce que les acteurs internationaux veulent ou créent des typologies déductives de l'apprentissage tout au long de la vie sans les localiser dans le paysage international de l'éducation (Schuetze 2005; Wiesner & Wolter 2005; Schuetze & Casey 2006). Un vaste corpus d'études de cas ajoute des perspectives idiosyncratiques sur certains acteurs ou secteurs singuliers (Rivera 1993; Jones 1997; Rutkowski 2007; Schemmann 2007).

Une investigation systématique des effets de gouvernance des techniques de théorisation vient de se concrétiser dans des recherches récentes. Parmi ces techniques on peut mentionner les comparaisons de pays, les efforts pour définir des mesures (basées sur des indicateurs) des compétences, performances et de l'efficacité produite par et au sein des systèmes d'éducation nationaux (Nóvoa & Dejong-Lambert

2003; Martens 2007).

En même temps une littérature plutôt non-occidentale grandit montrant les conflits qui s'enflamment au moment où les théories universalistes rencontrent les réalités locales (Leach & Little 1999). Par ailleurs, de la perspective néoinstitutionnaliste viennent des travaux empiriques qui lancent un défi aux récits les plus puissants, notamment ceux portant sur les effets de l'éducation sur la croissance économique (Ramirez et al. 2006).

Dans notre propre analyse (Zapp 2014 travaux en cours; Zapp 2013a) nous trouvons que les acteurs internationaux ont atteint un niveau de théorisation antérieurement inconnu. Trois grands thèmes ont été identifiés comme principes conducteurs régnant dans toutes les contributions théoriques autour du concept de LLL: (a) *universalité*; (b) *rationalité* et (c) *structuralité*.

L'analyse qualitative des modèles de LLL proposé par plus de 60 organisations suggèrent que de véritables modèles émergent qui sont ouvertement universalistes, c'est-à-dire mondiaux, indépendants des cultures, de la situation économique, sociale et politique d'un système d'éducation. Ils sont également liés à maints groupes-cible: les employés, les chômeurs, les sous-employés, les éduqués, les non-éduqués, les groupes privilégiés aussi bien que ceux qui sont seulement relativement aisés.

Cette universalité se retrouve aussi comme attribut dans le deuxième thème – la rationalité des modèles. Comme modèle théorique et recommandation politique, le LLL est considéré comme le moyen ultime de réaliser du progrès individuel et collectif, progrès expliqué par la supposée valeur économique et imposé à une autonomie individuelle décrite au moyen d'une terminologie où les “self-employment opportunities” et la “employability” de chacun prennent la forme de psaumes séculaires.

La *structuralité* dans les modèles de LLL se manifeste si l'on prend au sérieux les implications qui découlent des recommandations d'établir un nouveau “système” de LLL qui remplacera le système traditionnel. La structuration qui s'exerce cible tous les acteurs du système éducatif sans exception. Les *gouvernements nationaux* sont appelés à incorporer les nouveaux objectifs de LLL, à réformer les systèmes d'éducation, à changer leurs curricula et à rassembler des domaines avoisinants comme la politique de l'emploi, de la famille, sociale et de santé, etc. Les organisations éducatives sont engagées à se réformer entièrement dans le but de devenir des points de préparation et de transition au sein d'un corridor d'apprentissage tout au long de la vie.

Toutefois, les implications systémiques cachent le fait que la plupart des changements seront imposés aux individus. Les scripts de leurs rôles et identités dans une “société apprenante” seront réécrits avec

de fortes conséquences sur le cours de leurs vies et la socialisation. Une responsabilité croissante sera mise sur leurs épaules. Pendant que l'Etat ou le marché deviennent le fournisseur des opportunités, l'individu rempli d'un “desire for knowledge” et d'un “desire to surpass themselves” (UNESCO 1996:111) n'a qu'à en profiter.

Le curriculum des modèles LLL et les compétences qui y sont à acquérir corroborent cette construction de l'individu omnipotent qui devient un entrepreneur, preneur de risques équipé de compétences personnelles, sociales, éthiques et cognitives qui se déclinent selon le vaste spectre de l'appareil théorique de la psychologie du développement, sur le plan des capacités indispensables, des savoirs importants, des attitudes correctes et des valeurs désirables.

Conclusion

Jamais auparavant la théorisation et la construction de ce que l'individu moderne devrait personnifier n'a plus reflété des notions occidentales, individualistes et rationalistes que dans ces modèles de l'apprentissage qui s'apprêtent à dominer le discours éducatif mondial. En tout état de cause, il est clair que ces notions sont issues d'un milieu social hautement éduqué et au courant de la culture scientifique. Inutile de dire que ces efforts de théorisation sont peu réalistes lors qu'on parle des capacités et opportunités réelles. Cela ne changera pas leur attrait en ce qui concerne la conceptualisation de nouveaux chantiers de réformes politiques. En redéfinissant le succès et l'échec individuel et collectif, ils ont déjà montré leur impact et continueront ainsi.

Bibliographie

- Belier, I. and Wilson, T. (2000) *An Anthropology of the European Union*. Oxford: Berg.
- Bello, W. (1995) Structural adjustment. A Grand Opportunity to Subordinate the South. *The World. A Third World Guide*. Montevideo: Instituto del Tercer Mundo, 50-51.
- Chabbott, C. (2003) *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. New York: Routledge Falmer.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008) *Basics of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996) Travels of Ideas. In: Czarniawska, B. & Sevón, G. (eds) *Translating Organizational Change*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 13-48.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 2: 147-160.
- DiMaggio, P. J. (1988) Interest and Agency in Institutional Theory. In: Zucker, L. G. (ed) *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Field, J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trend, UK and Sterling, US: Trentham Books.
- Finnemore, M. & Sikkink, K. (1998) International Norm Dynamics and Political Change. *International Organization*, 52, 4: 887-917.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998) *Grounded Theory*. Göttingen: Hubert & Co.
- Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Green, A. (2006) Models of Lifelong Learning and the 'knowledge society'. *Compare*, 36, 3:307-325.
- Hall, P. (1993) Policy paradigms, social learning and the state: the case of economic policy-making in Britain, *Comparative Politics*, 25, 3: 275–296.
- Jakobi, A. P. (2006) *The Worldwide Norm of Lifelong Learning – A Study of Global Policy Development*. Bielefeld. Doctoral Thesis.
- Jakobi, A. P. (2009) *International Organizations and Lifelong Learning*. 4th edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jarvis, P. (2010) *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jones, P. W. (1997) On World Bank Education Financing. *Comparative Education*, 33, 1:177-129.
- Latour, B. (1987). 'The Powers of Association'. Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge? In: Law, J. (ed) *Sociological Review Monograph 32*. London: Routledge & Kegan Paul, 264-280.
- Leach, F. E. & Little, A. W. (eds) (1999) *Education, Cultures, and Economics. Dilemmas for Development*.

New York: Falmer Press.

- Lee, M. et al. (2008) The Evolution of the European Union's Lifelong Learning Policies: An Institutional Learning Perspective. *Comparative Education*, 44, 4:445-463.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Martens, K. (2007) How to become an Influential Actor – the ‘Comparative Turn’ in OECD Education Policy, In: Martens, K., Rusconi, A & Leuze, K. (eds) *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policymaking*, Basingstoke: Palgrave, 40-56.
- Meyer, J. W. (1986) The Self and the Life-Course: Institutionalization and its Effects. In: Sorensen, A. B. et al. (eds) *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. Hillsdale and London: Earlbaum, 199-216.
- Meyer, J. W. (1988) Levels of Analysis: The Life Course as a Cultural Construction. In: Riley, M. W. (ed) *Social Structures and Human Lives*. Newbury Park: Sage, 49-62.
- Meyer, J. W. et al. (1987) Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: Thomas, G. M. Et al. (eds) *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. London: Sage, 2-37.
- Meyer, J. W. (1996) Otherhood: The Promulgation and Transmission of Ideas in the Modern Organizational Environment. In: Czarniawska, B. & Sevón, G. (eds) *Translating Organizational Change*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 241-252.
- Meyer, J. W. et al. (1997) World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 1: 144-181.
- Mundy, K. (2007) Educational Multilateralism – Origins and Indications for Global Governance. In: Martens, K. & Rusconi, A. & Leuze, K. (eds) *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 19-40.
- Nagel, A.-K. (2006) Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Wiesbaden: DUV.
- Nóvoa, A. & Dejong-Lambert (2003) Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies. In: Phillips, D. & Ertl, H. (eds) *Implementating European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*, 41-72.
- Orenstein, M (2008) *Privatizing Pensions. The Transnational Campaign for Social Security Reform*. Princeton: University Press.
- Parreira do Amaral, M. (2011) *Emergenz eines internationalen Bildungsregimes? International Educational*

Governance und Regimetheorie. Münster: Waxmann.

- Ramirez, F.O. et al. (2006) Student Achievement and National Economic Growth. *American Journal of Education*, 113, 1:1-29.
- Rivera, W. M. (1983) International Strategies for the Development of Adult Education. Presented at the Lifelong Learning Research Conference.
- Rutkowski, D. (2007) Converging Us Softly: How Intergovernmental Organisations Promote Neoliberal Education Policy. *Critical Studies in Education*, 48, 2: 303-326.
- Sahlin-Sanderson, K. (1996) Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields. In: Czarniawska, B. & Sevón, G. (eds) *Translating Organizational Change*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 69-92.
- Schemmann, M. (2007) *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Bielfeld: Bertelsmann.
- Schuetze, H.G. (2005) Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In: Wiesner, G. & Wolter, A. (eds) *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim & München: Juventa, 225-244.
- Schuetze, H.G. & Casey (2006) International Concepts and Agendas of Lifelong Learning. *Compare*, 36, 3: 289-306.
- Schuller, T. et al. (2002) From Recurrent Education to the Knowledge Society: An Introduction. In: Istance, D. et al. (eds) *International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press, 1-21.
- Siebold, T. (1995) *Die sozialen Dimensionen der Strukturanpassung – eine Zwischenbilanz*. INEF Report (13).
- Steiner-Khamsi, G. (2003) Transferring Education, Displacing Reforms. In: Schriewer, J. & Holmes, B. (eds) *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt/ Main: Lang, 155-187.
- Strang, D. & Meyer, J. W. (1993) Institutional Conditions for Diffusion. *Theory and Society*, 22: 487-511.
- Stubbs, P. (2006) *Translation, Intermediaries and Welfare Reform in South Eastern Europe*. Paper for ESPANET conference Bremen.
- Todaro, M. P. (2000) *Economic Development*. 7th ed. New York: Addison Wesley Longman.
- Trevillion, S. (1991) *Caring in the Community*. London: Longman.
- Wiesner, G. & Wolter, A. (2005) Einleitung. In: ibid. (eds) *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Bonn: Juventa, 7-44.
- Zapp, M. (2013a) *Globalizing and Regionalizing Lifelong Learning – International Organizations' Role in the Diffusion of Lifelong Learning*. Paper presented at ISA Annual Convention San Francisco.

Zapp, M. (2014 travaux en cours) *Globalizing Education. The World-Wide Diffusion of Lifelong Learning Models*. PhD Thesis.

Bibliographie

L'apprentissage tout au long de la vie:

Council of Europe (1970) *Permanent Education. A compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation*. Strasbourg.

OECD (1973) *Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning*. Paris.

OECD (1975) *Recurrent Education: Trends and Issues*. Washington DC.

OECD (1976) *Paid Educational Leave*. Washington DC.

OECD (1986) *Recurrent Education Revisited*. Paris.

UNESCO (1972) *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris.