

Ne devrions-nous pas y être arrivés maintenant ?



Francisco Cabrera Romero
Conseil de l'éducation populaire d'Amérique latine et des Caraïbes (Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe – CEEAL), Guatemala

Résumé – *Le Groupe interdisciplinaire sur les politiques éducatives GIPE-IGEP (Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas – Interdisciplinary Group on Educational Policies), qui fait partie du Conseil de l'éducation populaire d'Amérique latine et des Caraïbes (CEEAL) a effectué une étude sur les principaux développements annoncés par les gouvernements de la région en matière d'éducation des jeunes et des adultes.*

Cette étude révèle un certain nombre de points indiquant que la plupart des gouvernements ne font rien pour remplir leurs engagements. Elle se penche aussi sur l'existence de lois en la matière et sur l'absence de plans et de politiques visant l'adoption de nouveaux engagements.

L'étude a également révélé, parmi de nombreuses autres choses, les possibilités d'apprentissage limitées dans les langues indigènes et une absence notable de matériels pédagogiques dans ces langues.

Il faut de la patience – énormément de patience ; le changement, s'il arrive, arrive lentement. Mais avec quelle lenteur ? Penchons-nous sur la façon dont les engagements pris lors de la sixième Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFITEA VI) se sont traduits aux plans politique et financier en Amérique latine. Une étude récente menée par le Groupe interdisciplinaire sur les politiques éducatives GIPE-IGEP¹ (Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas – Interdisciplinary Group on Educational Policies) passe en revue les progrès réalisés en Amérique latine et aux Caraïbes.

Ce rapport s'appuie sur les rapports nationaux présentés par vingt-quatre pays à l'office régional de l'Organisation éducative, scientifique et culturelle des Nations unies (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation – UNESCO).

Argentine	Costa Rica	Mexique
Bahamas	Cuba	Panama
Barbade	Équateur	Paraguay
Belize	El Salvador	Pérou
Bolivie	Guatemala	République dominicaine
Brésil	Guyane	Saint-Vincent et les Grenadines
Chili	Honduras	Uruguay
Colombie	Jamaïque	

Le Nicaragua et le Venezuela n'en font pas partie.

L'étude tente d'établir le juste équilibre entre les progrès réalisés et ceux à faire, ce qui se traduit par un tableau de la situation actuelle de l'éducation des jeunes et des adultes dans la région. Elle met en garde contre les principaux obstacles qui bloquent l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie.

Le point de référence de cette analyse est le droit à l'éducation et, dans ce cas précis, notamment le droit à l'éducation des jeunes et des adultes traditionnellement exclus des offres formelles d'apprentissage et du développement.

Ce que les rapports nationaux nous apprennent.

Conclusion n° 1 : le concept de l'éducation des jeunes et des adultes est limité.

Bien que nous ayons des définitions généralement acceptées, qui donnent un point de vue complet et inclusif de ce qu'est l'éducation des jeunes et des adultes, les rapports officiels ramènent souvent ce domaine à l'enseignement scolaire. Non seulement cela, mais en plus, on le limite juste à l'alphabétisation et à l'éducation de base. Par conséquent, la définition formulée en 1990 à Jomtien, et selon laquelle les politiques de l'éducation devaient viser à répondre aux besoins éducatifs « de base », s'est perdue. Il ne fait pas l'ombre d'un doute que « les bases » mentionnées à Jomtien devaient être comprises comme un ensemble d'aptitudes permettant aux gens d'évoluer en tant qu'individus, et qu'il ne s'agissait pas seulement de « besoins cognitifs » réduits à la langue et au calcul mathématique. Cette interprétation étroite s'est manifestée dans toutes les réformes de l'éducation des années quatre-vingt-dix du siècle passé. Ce point de vue des plus restrictifs a entraîné une réduction des ressources affectées à l'éducation des jeunes et des adultes, et mené à une édulcoration des objectifs à atteindre. Au lieu d'être institutionnalisée, l'éducation des jeunes et des adultes a, comme nous le constatons, été séparée des exigences et besoins des communautés et pays. Ce sont des pratiques didactiques et des méthodes qui ont été institutionnalisées à sa place.

Conclusion n° 2 : le problème, ce ne sont pas les lois.

Sur les vingt-quatre pays à avoir présenté des rapports, un seul, la Barbade, ne dispose d'aucune législation ni de lois directement liées à l'éducation des jeunes et des adultes. Cela veut dire que la grande majorité des gens s'y instruisent pas le biais de systèmes formels d'enseignement qui soutiennent explicitement des processus spécifiquement axés sur ce segment de population.

Les lois, décrets ou politiques ne garantissent pas que le secteur public orientera forcément son action avec

efficacité et comme c'est prévu vers le segment de population qui convient. Cependant, cela fait partie d'un ordre officiel qui permet la mise en œuvre de processus et peut aussi être la manifestation d'une volonté politique de fournir une éducation systématique à la population adulte.

Dans la plupart des cas, c'est sur la législation ordinaire que s'appuie cet engagement, et c'est elle qui habilite les organismes publics respectifs à développer les programmes nécessaires.

Étant donné que les cadres légaux reconnaissent déjà l'importance du rôle de l'État dans la prestation de services d'éducation des jeunes et des adultes, il est nécessaire pour ces cadres de faire volte-face ou d'être réinventés. C'est la seule solution pour que les systèmes d'éducation puissent être guidés par le paradigme de l'éducation des adultes/de l'apprentissage tout au long de la vie en tant qu'attribut de la démocratie et que droit humain universel.

Conclusion n° 3 : la majorité des programmes n'a pas d'objectifs spécifiques.

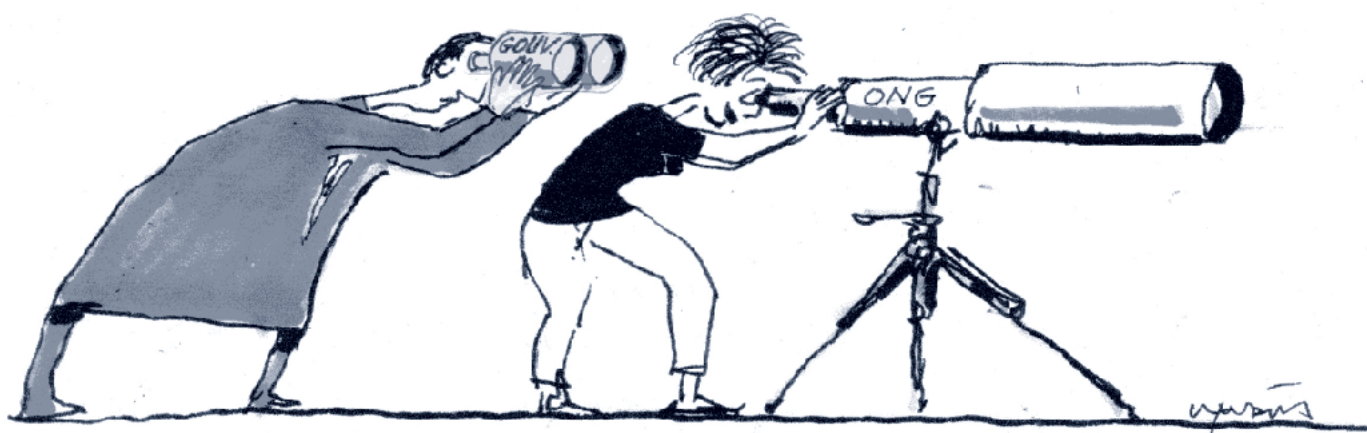
Une analyse des différents rapports officiels montre que la moitié des pays a conçu des programmes axés sur l'alphabétisation et l'éducation des jeunes et des adultes, sans que ces programmes ciblent d'abord des groupes spécifiques de population. En général, ces pays appellent les groupes cibles uniquement juste « populations vulnérables ».

Pour l'autre moitié des pays, les rapports sont axés sur les groupes spécifiques suivants : populations indigènes, femmes, jeunes, paysans et descendants d'Africains, à hauteur des pourcentages suivants :

- populations indigènes : 30 %,
- femmes : 26 %,
- jeunes : 17 %,
- paysans : 17 %,
- descendants d'Africains : 9 %,
- autres : 1 %.

Conclusion n° 4 : les langues locales ne sont pas proposées et aucune politique ne s'applique à la langue utilisée pour éduquer les adultes.

La plupart des pays ne mettent pas en œuvre de mesures d'alphabétisation dans les langues respectives de leurs populations et cultures indigènes. Seulement onze des vingt-quatre rapports (46 %) reconnaissent le développement de mesures d'alphabétisation dans des langues autres que les langues officielles et nationales utilisées.



Étant donné que les communautés dans lesquelles l'illettrisme domine plus généralement sont d'ordinaire des communautés rurales et indigènes où sont parlées d'autres langues que la langue nationale, nous nous retrouvons face à un problème quand moins de la moitié des pays de la région font état du développement de mesures d'alphabétisation dans les langues indigènes.

Ceci est un facteur très important étant donné que l'alphabétisation n'est pas seulement un processus formel d'acquisition de certaines compétences : elle offre en fait plutôt un moyen de mettre les gens dans différents cadres et situations dans lesquels ils pourront évoluer en tant qu'individus, citoyens et acteurs du développement de leurs communautés et de leurs pays.

Et comme si la situation n'était pas déjà assez déplorable, nous constatons que moins d'un tiers des pays de la région a fait état de l'existence de matériels d'alphabétisation dans les langues indigènes. Cela signifie que plusieurs pays ont déclaré la mise en œuvre de mesures d'alphabétisation dans des langues indigènes, mais qu'ils ont en fait recours à des supports pédagogiques dans les langues nationales ou qu'ils n'utilisent tout simplement aucun matériel d'enseignement. Cette contradiction a un grand impact sur la qualité des mesures déployées dans ce domaine.

Bien que l'utilisation d'une ou plusieurs langues soit un aspect essentiel de toute mesure éducative et bien que l'une des principales caractéristiques de la région soit

son multiculturalisme et son multilinguisme, tous les pays ne disposent pas de politiques définies concernant la ou les langues employées pour enseigner.

Conclusion n° 5 :

moins de la moitié des pays ont formulé ou mis à jour des plans d'action après la CONFINTEA VI.

Seuls onze pays sur vingt-quatre ont déclaré avoir élaboré de nouveaux plans ou reformulé les anciens après la CONFINTEA VI (décembre 2009). Plus de trois ans se sont écoulés depuis la conférence qui s'était déroulée au Brésil, dans la ville de Belém, et plus de la moitié des pays de la région n'ont ni modifié ni actualisé leurs plans.

Ceci démontre l'inutilité totale de ces engagements et des mécanismes internationaux de suivi mis en place par l'UNESCO et la communauté internationale toute entière. Cet aspect illustre parfaitement l'absence d'intérêt et d'engagement dont ont maintes fois été accusés de nombreux gouvernements et institutions publiques après qu'aucune mesure de mise en œuvre n'ait été prise pour tenir les promesses de ces gouvernements.

Les pays ont déclaré mener des activités diverses suite à la CONFINTEA VI, mais il s'agit en fait généralement d'activités d'ordre plus complémentaire et non de mesures substantielles.

Les activités qui reviennent le plus souvent (allant de celles les plus souvent mentionnées à celles qui le sont le moins) sont les suivantes :

- conférences, forums et autres manifestations ;
- publications ;
- campagnes médiatiques ;
- création de comités pour inclure les apprenants ;
- fêtes de l'apprentissage ;
- développement d'un plan de financement ;
- développement d'une feuille de route ;
- traduction du Cadre d'action de Dakar.

Même pas la moitié de ces pays a déclaré mener de telles activités, et il apparaît clairement qu'aucun gouvernement ne déclare officiellement rechercher ou élaborer de nouvelles politiques de l'éducation des jeunes et des adultes.

Conclusion n° 6 :

la technologie s'est introduite dans l'alphabétisation et l'éducation des jeunes et des adultes.

Un total de quatorze pays sur vingt-quatre indique que les apprenants dans le secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes n'ont pas participé au débat ayant précédé la création des politiques en leur faveur.

Ce facteur reflète un concept du haut vers le bas de la gestion de la politique publique et l'absence traditionnelle de mécanismes de participation sociale.

Certains pays ont fait état de la participation des apprenants, par exemple :

- le Pérou a déclaré avoir mené une « consultation publique » à partir de laquelle les politiques et plans ont été formulés ;
- le Paraguay a déclaré avoir organisé des « tables rondes populaires » qui lui ont permis d'obtenir une large participation ;
- la Guyane a déclaré avoir mené des « consultations publiques » ;
- El Salvador a indiqué mettre en place un dispositif de politique de l'éducation pour les jeunes et les adultes, auquel participent des représentants des apprenants ;
- le Brésil a indiqué qu'il organise des « conférences municipales et intermunicipales » auxquelles participent les apprenants et qu'il participe aussi à des forums créés à cet effet ;
- la Bolivie a déclaré organiser des « sommets sociaux, des conférences et des ateliers ».

Conclusion n° 7 :

la technologie s'est introduite dans l'alphabétisation et l'éducation des jeunes et des adultes.

Deux tiers des pays de la région ont intégré le recours à la technologie dans les processus d'apprentissage dans les domaines de l'alphabétisation et/ou de l'éducation des adultes. Ce facteur peut influencer sur la forme et la qualité de l'apprentissage, et a pris de l'ampleur dans ces domaines.

Les pays n'ayant pas recours aux nouvelles technologies sont les suivants :

- le Brésil,
- Belize,
- El Salvador,
- la Guyane,
- le Honduras,
- le Paraguay,
- Saint-Vincent,
- le Surinam.

Il est nécessaire de relativiser l'usage de la technologie, notamment parce qu'elle n'est rien de plus qu'un moyen susceptible (mais pas toujours) de faciliter l'apprentissage. La simple présence de ressources technologiques dans l'environnement éducatif ne garantit rien. La technologie doit s'accompagner de stratégies méthodologiques pour produire un effet sur l'apprentissage et les résultats finaux.

En réalité, l'obstacle fondamental à l'emploi de la technologie est lié aux conditions matérielles et à la connectivité nécessaire. Quand une technologie est disponible, il faut en surveiller l'usage.

Conclusion n° 8 :

les valeurs diverses rattachées à l'alphabétisation.

Traditionnellement, les processus d'alphabétisation s'accompagnent d'éléments complémentaires. Très divers, ces processus sont généralement associés à certains aspects de la formation et de la création de capacités dans d'autres domaines utilisés d'habitude pour gagner l'intérêt des apprenants et renforcer la permanence des acquis de l'alphabétisation.

Selon les rapports présentés, la formation technique liée à la génération de revenus, qui permet aux participants de résoudre deux problèmes simultanément, est l'élément le plus fréquemment cité.

Arrivent en seconde position les processus généralement perçus comme développant des « compétences nécessaires dans la vie courante », puis, en troisième, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Conclusion n° 9 : la multiplicité des institutions qui interviennent.

Les rapports constatent généralement que les processus de pilotage sont confiés à des organismes publics, tandis que de nombreuses organisations non gouvernementales se chargent de la mise en œuvre.

Bien que les informations fournies par les rapports officiels soient très générales et disparates, elles peuvent indiquer que dans tous les cas, la présence de l'État se manifeste par le biais de différents organismes avec au premier plan, dans la grande majorité des cas, les ministères ou départements de l'Éducation – sauf au Guatemala où il existe pour le pays un organisme étatique multi-sectoriel de pilotage.

Dans tous les cas, on constate la présence et la coordination d'autres ministères, et dans certains cas d'organismes spécifiques, largement associés à l'éducation des jeunes et des adultes. La société civile est quant à elle toujours présente cas.

Que nous révèlent ces conclusions ?

Les progrès dans la région sont extrêmement lents et limités. Nous apprenons que moins de la moitié des pays a formulé (ou reformulé) les plans existants après la CONFINTEA VI. Ceci peut uniquement être interprété comme un manque de priorisation des engagements en matière d'éducation des jeunes et des adultes.

Eu égard aux mauvais résultats de la région, il devient plus urgent de modifier, renforcer, remodeler, corriger ou simplement concevoir des plans d'action qui relanceront le processus. Néanmoins, le contraire est arrivé : nombre de pays n'ont rien fait, même après avoir découvert que leurs efforts n'allaient pas dans le bon sens.

Pourquoi ne font-ils rien ? C'est simple : nous manquons de lois et/ou de réglementations officielles – les lois offrant généralement un cadre acceptable pour le développement de l'éducation des jeunes et des adultes.

Il est important de s'interroger sur les rôles que d'autres dépositaires d'enjeux jouent, notamment la société civile, le secteur privé, etc. Bien que les rapports officiels rendent peu compte de cet aspect, il est clair qu'un vaste éventail d'organisations non gouvernementales participe à la mise en œuvre du processus ; un effort important dans la durée et qui a été consolidé.

La question à laquelle les rapports ne répondent pas est la suivante : la participation de ces acteurs non gouvernementaux influe-t-elle sur les décisions politiques ou se limite-t-elle à la mise en œuvre de mesures et est-elle régie par des organismes publics ?

Note

1 / Pour davantage d'informations, veuillez consulter : <http://bit.ly/1amMNZ2>

Référence

Les rapports intégraux sont disponibles sur <http://tinyurl.com/oujxdph>

i

L'auteur

Francisco Cabrera Romero est éducateur et chercheur. Coordinateur du GIPE-IGEP au Conseil d'éducation populaire d'Amérique latine et des Caraïbes (CEAAL). Il a entre autres été consultant de l'UNESCO et du Comité national d'alphabétisation du Guatemala (CONALFA) ainsi que de l'Organisation des États ibéro-américains (OEI) et de la Société allemande de coopération internationale (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH). Ministre délégué de l'Éducation au Guatemala et militant pour le droit à l'éducation et les droits de l'homme.

Contact

PRODESSA
Km 15, Calzada Roosevelt
Interior Instituto Indígena Santiago
Mixco, Guatemala
francisco.cabrera.romero@gmail.com
www.ceaal.org