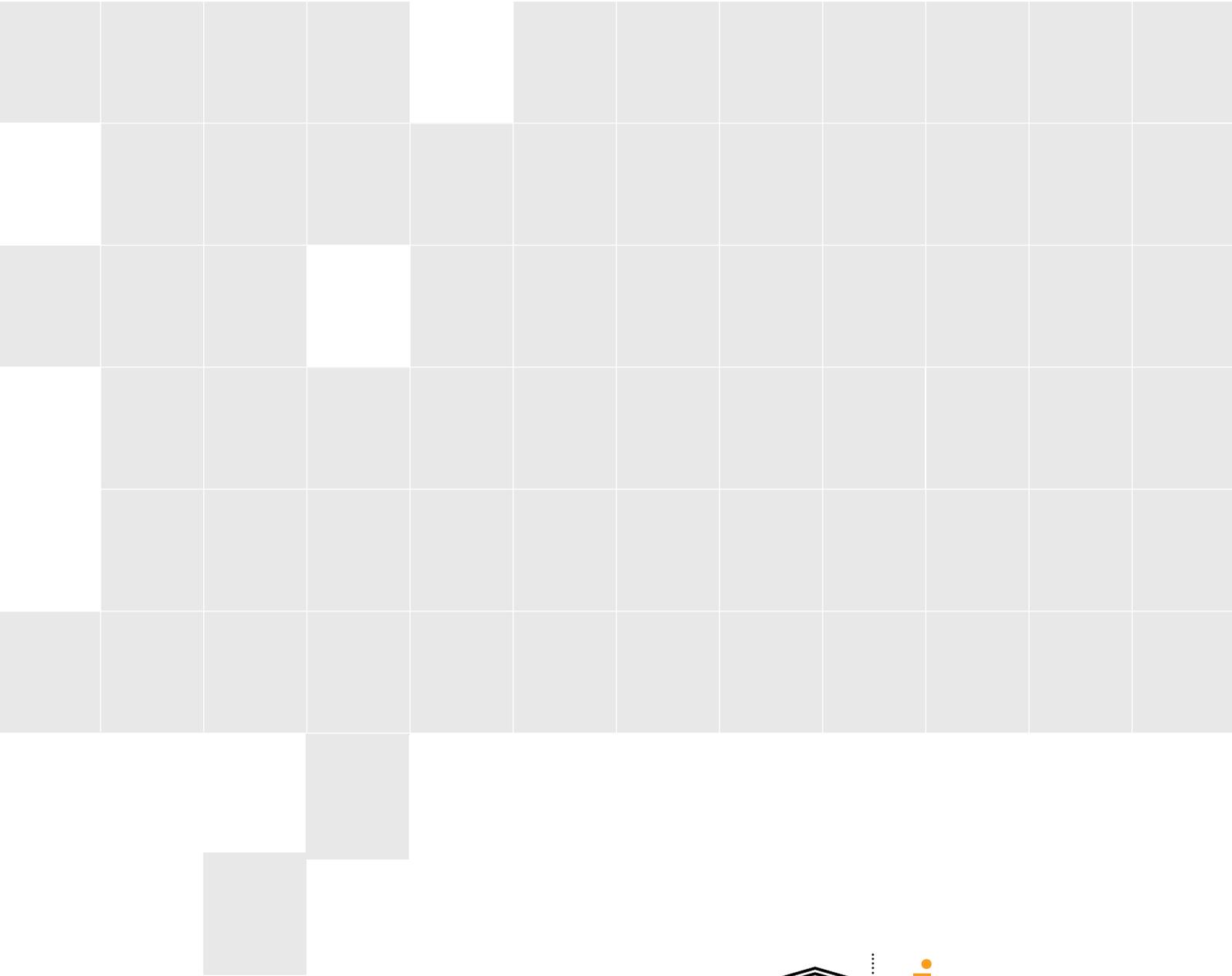


2^d RAPPORT MONDIAL SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

Repenser l'alphabétisation



Publié en 2013 par
l'Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie

Alors que les programmes et projets de
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie (UIL) sont élaborés
conformément aux directives fixées par
la Conférence générale de l'UNESCO, les
publications de l'Institut sont rédigées sous
sa seule responsabilité ; l'UNESCO ne
répond pas de leur contenu.

Le choix et la présentation des faits ainsi
que les opinions exprimées dans cette
publication n'engagent que leurs auteurs
et ne coïncident pas nécessairement avec
les positions officielles de l'UNESCO ou de
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie.

Les appellations employées dans cette
publication et la présentation des données
qui y figurent n'impliquent de la part de
l'UNESCO aucune prise de position quant au
statut juridique des pays, territoires, villes ou
zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé
de leurs frontières ou limites.

ISBN 978-92-820-2108-8 (version imprimée)
ISBN 978-92-820-2109-5 (version électronique)

Graphisme

Christiane Marwecki

Crédit photos

Couverture

En haut, de gauche à droite :

© UIL/Anna Bernhardt

Photo ONU/Evan Schneider

Banque de photos UNESCO/Brendan O'Malley

En bas, de gauche à droite :

© Ministère de l'Éducation, Chili

Banque de photos UNESCO/Sake Rijpkema

UIL/ Carolyn Medel-Añonuevo

Pages intérieures

© p. 16 : AKDN/Zahur Ramji

p. 39 : AltoPress/Maxppp/Laurence Mouton

p. 60 : UNESCO/Victor Camacho

p. 76 : Photo ONU/Milton Grant

p. 104 : Projet « Alfabetizando com Saúde »,
Brésil

p. 132 : EC/ECHO/Malini Morzaria

p. 152 : Photo ONU/John Isaac

Imprimé par

Girzig+Gottschalk GmbH

Brême, Allemagne

TABLE DES MATIÈRES

Préface	8
Irina Bokova	
Remerciements	10
Introduction	12
Chapitre 1	
L’alphabétisme comme fondement de l’apprentissage et de l’éducation des adultes	17
1.1 Introduction	17
1.2 Difficultés rencontrées dans la réalisation de l’Objectif 4 de l’EPT	18
1.3 Évolution du concept d’alphabétisme	20
1.4 Mesurer l’alphabétisme	26
1.5 Conclusion	35
Chapitre 2	
La promotion des politiques d’éducation des adultes dans une perspective d’apprentissage tout au long de la vie	43
2.1 Introduction	43
2.2 Politiques en matière d’éducation des adultes : hypothèses et principes sous-jacents	43
2.3 Cibles et objectifs des politiques d’éducation des adultes	56
2.4 Les politiques linguistiques : un indicateur de la capacité d’inclusion	58
2.5 Conclusion	62
Chapitre 3	
Mettre en place des structures et des pratiques de gouvernance	67
3.1 Introduction	67
3.2 Implication des acteurs et des parties prenantes dans les pratiques de gouvernance	68
3.3 Coordination des acteurs et des activités en alphabétisation et éducation des adultes	70
3.4 Processus de décentralisation	73
3.5 Développement des capacités	78
3.6 Conclusion	81

Chapitre 4	
Le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	85
4.1 Introduction	85
4.2 Niveau d'investissement dans l'éducation des adultes	86
4.3 La mobilisation des ressources financières	93
4.4 Systèmes de financement efficaces et innovants	102
4.5 Positionnement en faveur d'un financement plus important de l'éducation des adultes : les bénéfices de l'apprentissage	106
4.6 Conclusion	111
Chapitre 5	
Développer la participation et les services dans l'éducation des adultes	119
5.1 Introduction	119
5.2 Mesurer et suivre la participation	119
5.3 La diversité de l'offre d'éducation des adultes	130
5.4 Mesures pour améliorer les taux de participation faibles et combattre l'exclusion	132
5.5 Conclusion	142
Chapitre 6	
Garantir la qualité de l'éducation des adultes	151
6.1 Introduction	151
6.2 Cadre conceptuel de la qualité	151
6.3 Plusieurs exploitations des résultats de l'apprentissage	153
6.4 Évaluation et responsabilité	155
6.5 Existence de critères de qualité pour l'apprentissage et l'éducation des adultes	159
6.6 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage	161
6.7 Formation, conditions de travail et professionnalisme des éducateurs d'adultes	163
6.8 Systèmes de suivi, d'évaluation et de gestion de la qualité	165
6.9 Recherche, collecte des données, bonnes pratiques	166
6.10 Conclusion	167
Résumé et recommandations	173
Annexe	185

Liste des tableaux

1	Nombre de pays qui ont soumis des rapports pour le GRALE en 2009 et 2012	14
1.1	Nombre de pays dans chaque région du monde susceptibles d'atteindre l'Objectif 4 de l'EPT	19
1.2	Mots clés utilisés dans les définitions de l'alphabétisme (lecture, écriture et calcul séparément)	22
1.3	Mots clés utilisés dans les définitions de l'alphabétisme (lecture, écriture et calcul combinés)	23
1.4	Autres mots clés utilisés dans les définitions de l'alphabétisme	23
1.5	Méthodes d'obtention de données sur l'alphabétisme dans les pays (a)	27
1.6	Méthodes d'obtention de données sur l'alphabétisme dans les pays (b)	28
1.7	Changements relatifs aux méthodes de recueil de données sur l'alphabétisme depuis 2006 dans 38 pays	31
2.1	Existence de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie ?	46
2.2	Existence de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'éducation des adultes ?	47
2.3	Existence de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'alphabétisation des adultes ?	48
2.4	Exemples des lois, des réglementations et des autres mesures de politique spécifiques à l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie introduites dans les États membres de l'UNESCO depuis 2008	49
2.5	Nature des politiques relatives à la langue d'enseignement en fonction des régions et des pays	60
3.1	Nombre et pourcentage de pays dans lesquels des institutions publiques et non gouvernementales s'impliquent dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes	68
3.2	Pourcentage des pays dont les collectivités locales interviennent dans la programmation, la réalisation et l'évaluation des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes	74
3.3	Pourcentage des pays dont les apprenants sont impliqués dans la concertation relative aux politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes	75
4.1	Synthèse régionale des informations financières fournies dans les rapports nationaux	86
4.2	Disponibilité des données financières dans les rapports nationaux	87
4.3	Dépenses publiques d'éducation et d'éducation des adultes en 2009 et 2010	88
4.4	Variations des dépenses publiques d'éducation des adultes en 2009 et 2010	92
4.5	Pourcentage moyen du PNB alloué à l'éducation des adultes dans les pays classés par niveau de revenu	92
4.6	Principaux mécanismes de financement et modèles de partage des coûts disponibles pour l'apprentissage des adultes dans les pays développés	103
4.7	Analphabétisme, scolarité et niveau de revenu des personnes âgées de 15 à 64 ans au Brésil (2009)	111
5.1	Nature des données collectées sur les programmes d'alphabétisation des adultes	120

5.2	Nature des données collectées sur les programmes d'éducation des adultes hors alphabétisation	121
5.3	Vue d'ensemble des enquêtes internationales sur la participation à l'éducation des adultes	123
5.4	Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans participant à l'éducation des adultes en Europe	125
5.5	Part d'adultes analphabètes en Amérique latine et dans les Caraïbes qui participent à des programmes (publics) d'alphabétisation en fonction de leur durée	127
5.6	Exemples d'objectifs quantitatifs de participation pour l'alphabétisation des adultes dans les politiques nationales	128
5.7	Exemples de cibles quantitatives pour la participation à l'éducation des adultes dans les politiques nationales	129
5.8	Nombre de pays fournissant des programmes d'éducation des adultes par domaines d'apprentissage et secteur	131
5.9	Pays faisant état de différences en matière de participation à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation des adultes entre les hommes et les femmes	134
5.10	Pays qui prennent des mesures pour résoudre les différences entre hommes et femmes en termes de participation par régions	134
6.1	Pays dotés d'un cadre de politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation [des acquis] de l'apprentissage non formel et informel	156
6.2	Répartition régionale des moyens utilisés par les gouvernements pour mesurer les acquis de l'apprentissage dans les programmes d'éducation des adultes	157
6.3	Répartition régionale des moyens utilisés par les gouvernements pour mesurer les acquis de l'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation des adultes	158
6.4	Nombre de pays dotés de critères de qualité pour l'éducation des adultes	160
6.5	Nombre de pays dotés de critères de qualité pour l'alphabétisation des adultes	160
6.6	Critères de qualité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage	161
6.7	Pays dotés de prestataires de la formation initiale et continue	163
6.8	Mécanismes de suivi et d'évaluation en éducation des adultes dans les pays des différentes régions	165

Liste des encadrés

1.1	Harmoniser les cadres internationaux avec un cadre national pour évaluer l’alphabétisme et les compétences arithmétiques des adultes ; l’exemple de l’Australie	35
2.1	Recommandations politiques du <i>Cadre d’action de Belém, 2009</i>	43
2.2	Extraits du préambule du <i>Cadre d’action de Belém, 2009</i>	44
2.3	Approches politiques en matière d’apprentissage tout au long de la vie dans quatre pays différents	53
2.4	Initiatives régionales de politiques d’élaboration de cadres	54
4.1	Exemples de financement public de l’alphabétisation	94
4.2	Exemples de financement public de l’éducation des adultes	95
4.3	L’adoption de systèmes de financement basés sur les performances pour l’apprentissage et l’éducation des adultes aux États-Unis	97
4.4	Avantages et limites des régimes de prélèvement de l’impôt	99
5.1	Enquêtes nationales sur la participation	121
5.2	Améliorer l’équité : exemples de mesures pour améliorer l’équité entre les sexes dans l’alphabétisation et l’éducation des adultes	136
5.3	Exemples de programmes pour les jeunes vulnérables	137
5.4	Programmes nationaux répondant aux besoins de groupes défavorisés par des handicaps multiples	138
6.1	Lignes directrices de l’UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l’accréditation (RVA) des acquis de l’apprentissage non formel et informel	156

Liste des graphiques

1.	Organisations gouvernementales ayant participé au processus de rédaction du rapport, par région	14
6.1	Cadre d’analyse de la qualité de l’enseignement général (GEQAF) de l’UNESCO	152

PRÉFACE

Le présent *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* repose sur de solides bases. Depuis la première Conférence internationale sur l'éducation des adultes organisée en 1949, les États membres de l'UNESCO se réunissent tous les douze ans afin de procéder à un état des lieux de l'éducation des adultes dans leur pays. En 1976, la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* en confirmant que « l'accès des adultes à l'éducation dans la perspective de l'éducation permanente constitue un aspect fondamental du droit à l'éducation et un moyen de faciliter l'exercice du droit de participer à la vie politique, culturelle, artistique et scientifique ».

L'un des premiers événements auquel j'ai participé en tant que directrice générale était la 6e Conférence internationale sur l'éducation des adultes qui s'est tenue au Brésil en 2009. Approuvé par 144 États membres, le *Cadre d'action de Belém* a souligné le rôle crucial que jouent l'apprentissage et l'éducation des adultes vis-à-vis de la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement et des objectifs de l'Éducation pour tous. Dans cette optique, les États membres se sont engagés à signaler tous les trois ans leurs progrès concernant le développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Par ailleurs, ils ont demandé à l'UNESCO de rédiger régulièrement un *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Ainsi, ce deuxième Rapport mondial s'inscrit dans cette lignée et exploite les données fournies par les États membres.

Le résultat obtenu est en demi-teinte. En effet, la plupart des pays ont mis en place des politiques relatives à l'éducation des adultes. Cependant, ce concept est interprété de manières très divergentes. Certains pays assimilent l'éducation des adultes à l'alphabétisation tandis que d'autres la relient à la formation professionnelle et technique. Ces différences d'interprétation complexifient la collecte d'informations sur la participation et le financement d'initiatives dans ce domaine. En effet, il est difficile d'évaluer l'impact des programmes d'éducation des adultes en l'absence de données précises et comparables sur les participants. Nombre d'États membres ont indiqué avoir développé une vaste gamme de programmes d'éducation des adultes englobant bien plus que l'alphabétisation. Or, aucune donnée internationale comparable ne permet de déterminer le nombre d'apprenants jeunes et adultes participant à ces initiatives. Par conséquent, les pays ont besoin de mettre en place des cadres de suivi qui alimentent les politiques nationales tout en étant compatibles avec les engagements régionaux et internationaux.

Le problème de la gouvernance de l'éducation des adultes a été également mis en avant. Bien que plusieurs pays aient régulièrement recours à des programmes de développement des capacités en matière de gouvernance de l'éducation des adultes, nombre d'autres sollicitent un financement public supplémentaire auprès de gouvernements locaux et/ou d'organisations non gouvernementales afin de garantir une offre cohérente de services de formation et d'éducation au niveau local.

Les bénéfices de l'éducation des adultes sont incontestables, tant pour les particuliers que pour les sociétés dans leur ensemble. Toutefois, le présent Rapport met en lumière les obstacles empêchant d'atteindre un grand nombre de jeunes adultes, notamment au sein des groupes marginalisés. Il s'avère que l'éducation des adultes ne bénéficie pas d'investissements suffisants, tant à l'échelle nationale qu'internationale.

Ainsi, le présent *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* fournit une plateforme permettant d'explorer toutes ces questions, en vue d'optimiser la prestation de services liés à l'éducation des adultes. Il érige l'alphabétisation en fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. Les programmes efficaces abordent l'alphabétisation comme un tout homogène : l'apprentissage est un processus continu, tout au long de la vie, tant dans les contextes consacrés à l'éducation qu'en dehors. Par conséquent, il est important de mettre en place des politiques multisectorielles en vue d'instaurer des environnements d'apprentissage adaptés aux sociétés apprenantes. L'alphabétisation devrait être envisagée sous l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie, une approche adoptée par encore trop peu de pays d'après le présent Rapport.

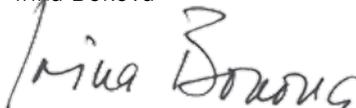
La 6e Conférence internationale sur l'éducation des adultes était organisée autour du thème « Passer de la parole aux actes ». En effet, malgré les avancées réalisées, le présent Rapport montre qu'il faut mettre en place des actions plus résolues, notamment pour garantir

à tous les jeunes et à tous les adultes des opportunités variées d'apprentissage de qualité supérieure. L'apprentissage et l'éducation jouent un rôle fondamental pour la dignité de toute femme et de tout homme. En outre, ils assurent des sociétés saines et un développement durable et inclusif.

Ce second *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* représente une importante avancée par les informations et analyses qu'il fournit. Sa publication tombe à point nommé au moment où nous élaborons un nouveau programme de développement après 2015, dont l'un des objectifs consiste à mettre en place un apprentissage tout au long de la vie et une éducation équitables et de qualité. L'apprentissage et l'éducation des adultes font partie intégrante de notre projet visant à optimiser la pérennité.

Je souhaiterais remercier les 141 pays qui ont fourni des rapports sur leurs avancées dans le cadre de l'élaboration de cette analyse. Grâce à de solides données, nous serons en mesure d'élaborer de meilleures politiques nationales et internationales.

Irina Bokova



Directrice générale de l'UNESCO

REMERCIEMENTS

Suivant l'exemple du premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, publié à l'occasion de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) en 2009, ce deuxième rapport résulte d'un processus éminemment collaboratif, et n'aurait pas été possible sans le soutien de nombreuses personnes, organisations et institutions.

Je voudrais tout d'abord remercier les 141 pays qui nous ont présenté des rapports nationaux. Étant donné le manque de systématisation dans la collecte de données sur l'éducation des adultes, ce nombre élevé de contributions est une réussite en soi. Ces rapports constituent une source d'information importante sur la situation de l'éducation des adultes dans le monde. J'aimerais tout particulièrement rendre hommage aux gouvernements qui ont mis en place un processus de consultation, et ont rassemblé une vaste palette de parties prenantes pour préparer leurs rapports nationaux.

J'aimerais également remercier tous nos collègues dans les bureaux hors Siège et les Commissions nationales de l'UNESCO, qui ont soutenu et facilité le processus de rédaction des rapports et ont offert des conseils utiles sur les activités au niveau national.

Le Conseil de rédaction du GRALE, composé de Han Min, Veronica McKay, Cheryl Keenan, Rosa María Torres, Alan Tuckett et Ella Yulaelawati, a assumé un rôle de guide inestimable tout au long de l'élaboration de ce rapport. Les deux réunions du conseil, qui se sont tenues à Hambourg en juillet 2011 et en octobre 2012, et les consultations individuelles ont été essentielles pour affiner le processus de collecte des données, définir le plan

du Rapport et réviser les chapitres. Les contributions de Mme Yulaelawati et Mme Keenan ont été rendues possibles grâce au soutien des gouvernements d'Indonésie et des États-Unis d'Amérique, respectivement.

Ma plus grande reconnaissance revient à nos collègues de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le partenaire principal de l'UIL pour le suivi de la mise en œuvre du *Cadre d'action de Belém*. Son directeur, Hendrik van der Pol, et les collègues de l'ISU, Manuel Cardoso, César Guadalupe et Juan Cruz Perusia, ont joué un rôle vital dans l'ébauche et la finalisation du modèle pour les rapports nationaux. Juan Cruz Perusia a également fourni les résultats préliminaires d'une étude régionale sur l'éducation des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes. Albert Motivans et Friedrich Huebler nous ont aidés en examinant les tableaux et statistiques qui s'y rapportent et en nous conseillant quant à leur interprétation. Brian Buffett a eu l'amabilité de faciliter la collaboration technique entre les deux instituts frères. Nous avons également bénéficié des apports fournis par nos collègues de la section Alphabétisation et éducation non formelle au siège de l'UNESCO.

Le deuxième GRALE est le fruit d'un projet interne de recherche de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, pour lequel mes collègues ont travaillé sous la supervision de la directrice adjointe, Carolyn Medel-Añonuevo. J'aimerais donc saluer le travail qu'ils ont accompli pour conceptualiser et ébaucher les chapitres, ainsi que le dévouement dont ils ont fait preuve en analysant les rapports nationaux tout en travaillant sur d'autres projets. Ulrike Hanemann s'est chargée du chapitre sur l'alphabétisation, tandis que Bettina Bochynek et Christine Glanz ont réalisé le chapitre sur la politique. Le

chapitre sur la gouvernance est un projet collectif de Werner Mauch, Peter Roslander et Angela Owusu-Boampong. Jin Yang et Raúl Valdés-Cotera ont travaillé ensemble sur le chapitre consacré au financement. Le chapitre sur la participation est également le résultat d'un effort collaboratif, avec des contributions de Rika Yorozu, Anna Bernhardt et Lisa Krolak. Madhu Singh s'est chargé du chapitre sur la qualité.

Aucun des chapitres n'aurait pu être rédigé sans l'assistance de la bibliothèque-centre de documentation de l'UIL. Imke Behr, Lisa Krolak et Jan Kairies ont non seulement conseillé les auteurs des chapitres sur la documentation la plus récente, mais ont également apporté un soutien actif au processus de rédaction à travers leurs suggestions et leurs remarques. Jan Kairies mérite une mention spéciale, car il a aidé tous les auteurs de chapitre pour la saisie des données et la réalisation des tableaux.

L'Université de Hambourg, qui a signé un protocole d'entente avec l'UIL en 2012, a également fourni une assistance technique indispensable dans la préparation de ce rapport. Knut Schwippert et Marlena Szczerba ont aidé les auteurs des chapitres à s'orienter dans les immenses quantités de données générées par les rapports nationaux.

Les auteurs des chapitres ont également été aidés par des stagiaires pour la collecte et le traitement des données. J'aimerais donc exprimer ma reconnaissance à Thorsten Ahrens, Patricia Ruth Cristobal, Mika Hama, Eugene Antwi Kwarteng, Koeun Lee, Sheri Armstrong Money, A Hyun Moon, Seara Moon, Fredrik Nyberg, Marianna Pateraki, Małgorzata Pietrewicz, Aminah Salaho, Essie Jessica-Meryll Samtou et Janice Susara.

Plusieurs experts du domaine de l'éducation des adultes ont révisé des sections de l'ébauche de ce Rapport. J'aimerais remercier tout particulièrement Aaron Benavot, Dieter Dohmen, Jan Eldred, César Guadalupe, Agneta Lind, Marcella Milana, Marc Regnault de la Mothe, Kjell Rubenson, Dieter Timmermann et Christopher Winch pour leur soutien majeur sur des sujets spécifiques.

La tâche rédactionnelle finale a été assurée par Carolyn Medel-Añonuevo, assistée par Anna Bernhardt. Les idées et les contributions de Barbara Adams, Manzoor Ahmed, Lynne Chisholm, Chris Duke et Sue Meyer pendant le processus rédactionnel méritent également une mention spéciale. Stephen Roche s'est chargé de la révision, avec l'aide de Maya Kiesselbach et des stagiaires Laura Fox et Justin Jimenez. Cendrine Sebastiani a coordonné les processus de mise en page, conception, traduction et impression. J'aimerais également mentionner Christiane Marwecki, qui s'est chargée du graphisme de ce rapport, ainsi que Dominique Bohère et l'équipe de Network Translators, qui ont traduit le rapport en français. La traduction en espagnol a été assurée par Alfonso E. Lizarzaburu qui s'est également chargé de la révision complète des références et liens en espagnol.

Enfin, je voudrais exprimer ma plus profonde gratitude aux gouvernements de l'Allemagne, du Danemark, du Nigéria, de la Norvège, de la Suède et de la Suisse, dont l'appui financier soutenu à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a rendu ce rapport possible.

Arne Carlsen
Directeur, UIL

INTRODUCTION

Au moment où les pays participants préparaient la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) en 2009, le monde ressentait l'impact de la crise financière qui avait commencé en 2008. Néanmoins, les plus de 1 000 participants issus de 144 États membres et organisations de la société civile ont été à l'écoute les uns des autres, et ont réfléchi ensemble à la façon de renforcer l'éducation des adultes. Le document qui en a résulté, le *Cadre d'action de Belém*, a réaffirmé que l'éducation des adultes est un élément essentiel du droit à l'éducation, et est fondamentale « 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 » (UIL, 2010, p.16)¹. Il résumait en outre les engagements pris par les États membres dans les domaines de la politique, la gouvernance, du financement, de la qualité, la participation et l'alphabétisation des adultes.

Pour piloter les progrès dans la réalisation de leurs engagements, les gouvernements ont accepté de travailler avec les partenaires pour concevoir et mettre en œuvre des mécanismes d'enregistrement et de suivi réguliers au niveau national et international. Selon les dispositions du *Cadre d'action de Belém*, cela signifiait :

- a) investir dans un processus pour élaborer un ensemble d'indicateurs comparables pour l'alphabétisation en tant que continuum ainsi que pour l'éducation des adultes ;
- b) collecter et analyser régulièrement des données et informations relatives à la participation aux programmes d'éducation des adultes et à l'avance-

- ment de ces programmes, ventilées par sexe et en fonction d'autres facteurs, en vue de mesurer les changements intervenus au fil du temps et de partager les bonnes pratiques ;
- c) mettre en place un mécanisme permanent de suivi afin d'évaluer la réalisation des engagements pris lors de CONFINTEA VI ;
- d) recommander l'établissement d'un rapport d'étape triennal en vue de le présenter à l'UNESCO ;
- e) créer des mécanismes de suivi régionaux utilisant des données repères et des indicateurs clairs ;
- f) présenter un rapport d'étape national pour un examen à mi-parcours des résultats de CONFINTEA VI, qui coïncidera avec l'échéance fixée à 2015 pour la réalisation de l'Éducation pour tous et des Objectifs du Millénaire pour le développement ;
- g) appuyer la coopération Sud-Sud pour le suivi et la réalisation des OMD et de l'EPT dans les domaines de l'alphabétisation des adultes, de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- h) assurer le suivi de la collaboration en matière d'éducation des adultes entre les disciplines et les secteurs tels que l'agriculture, la santé et l'emploi. » (UIL, 2010, p. 20).

En outre, les États membres ont demandé à l'UNESCO et à ses structures de « coordonner, par l'intermédiaire de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et en partenariat avec l'Institut de statistique de l'UNESCO, un processus mondial de suivi chargé d'évaluer les progrès accomplis dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes » et « d'établir sur cette base, à intervalles réguliers, un *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* ». (UIL, 2010, p.20)¹.

¹ UIL. 2010. CONFINTEA VI. *Cadre d'action de Belém* : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable.

Les mécanismes d'enregistrement et de suivi ont été mis en œuvre de manière inégale, et l'avancée la plus tangible depuis 2009 est l'envoi par les États membres de leurs premiers rapports triennaux. Ces rapports se sont fondés sur un modèle conçu par l'UIL en collaboration avec l'ISU afin de faciliter les comparaisons entre la situation actuelle et les cycles de présentation suivants. Des éléments relatifs à l'alphabétisation ont été identifiés en collaboration avec la section pour l'Alphabétisation et l'éducation non formelle du siège de l'UNESCO. Les questions se rapportant à la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA) ont été formulées de façon à pouvoir être intégrées dans le rapport final d'évaluation de la Décennie présenté à l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2013.

Plusieurs cycles de débats et consultations (qui ont abouti à une discussion en ligne à laquelle ont participé quelque 300 personnes de différentes régions du monde) ont contribué à perfectionner cet outil. Il a été approuvé par le Conseil de rédaction du GRALE en juillet 2011 avant d'être envoyé à toutes les Commissions nationales de l'UNESCO en trois langues (anglais, français et espagnol). Les rapports nationaux ont été envoyés à l'Institut entre novembre 2011 et mai 2012.

Ce *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (GRALE) constitue le rapport de suivi international de l'UNESCO dans la mesure où il fait la synthèse des rapports nationaux de 141 pays. En comparaison avec le premier GRALE, qui avait été préparé afin de servir de document de référence pour CONFINTEA, ce rapport a une portée plus large. Il offre à toutes les parties prenantes l'opportunité d'évaluer si elles progressent dans la mise en œuvre des engagements contractés à Belém. Enfin, ce rapport et les suivants

couvriront les cinq domaines stratégiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (politique, gouvernance, participation, financement et qualité, conformément au *Cadre d'action de Belém*), mais chaque édition mettra aussi l'accent sur un certain thème. Le *Cadre d'action de Belém* affirmant le rôle fondamental de l'alphabétisation dans l'éducation des adultes, et la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA) prenant fin en 2012, l'alphabétisation des adultes a été choisie comme thème spécial de ce rapport. Outre les données tirées des rapports nationaux, y figure une analyse documentaire des six domaines, menée afin d'identifier les tendances dans ces domaines depuis 2009.

Définition de l'éducation des adultes

« 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. » Tiré de la *Déclaration de Hambourg sur l'apprentissage des adultes*, citée dans le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 1997, p. 1)²

Le taux de réponse de ce cycle de présentation de rapports a été plus que satisfaisant. Les 129 rapports nationaux que l'UIL a reçus de 127 États membres (le Royaume-Uni a envoyé des rapports distincts pour l'Angleterre, l'Écosse et le Pays de Galles) ont fourni de grandes quantités d'informations nouvelles qui ont servi de base à l'analyse qualitative et quantitative sur laquelle se fonde le Rapport global³.

2 IUE. 1997. Education des adultes. La Déclaration de Hambourg. L'Agenda pour l'avenir. Hambourg. IUE.

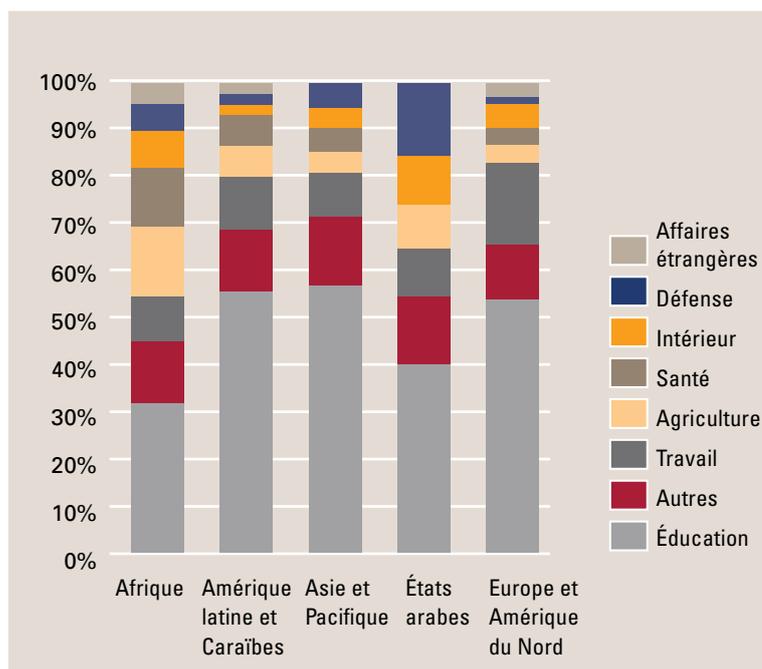
3 Deux rapports n'ont pas pu être intégrés à l'analyse car ils étaient incomplets.

Tableau 1
Nombre de pays qui ont soumis des rapports pour le
GRALE en 2009 et 2012

	2012		2009
	Rapports reçus	Rapports analysés	
Afrique	34	31	43
Amérique latine et Caraïbes	25	25	25
Asie et Pacifique	26	24	29
États arabes	14	9	19
Europe et Amérique du Nord	42	40	38
Total	141	129	154

Le nombre total de rapports soumis à l'UIL en 2012 inclut les rapports descriptifs et les rapports incomplets. Les analyses statistiques se réfèrent aux 129 rapports nationaux réalisés en bonne et due forme.

Graphique 1
Organisations gouvernementales ayant participé au
processus de rédaction du rapport, par région



Dix pays ont de plus envoyé des rapports descriptifs. Comme ces rapports ne suivaient pas le format du modèle, ils n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des données quantitatives mais le Rapport y fait référence dans la mesure du possible (la liste des pays qui ont soumis des rapports se trouve en annexe).

Étant donné le manque de systématisation dans la collecte des données sur le domaine de l'éducation des adultes, le fait d'avoir reçu une telle quantité de données est en soi une grande réussite. Le tableau 1 montre un taux de présentation plus élevé pour le premier GRALE, mais cela était probablement dû à l'organisation de CONFINTEA VI et au format libre, qui accordait plus de flexibilité aux pays dans l'élaboration de leurs rapports.

L'UNESCO a encouragé les États membres à traiter ce processus de rédaction de rapport comme une opportunité de lancer des consultations d'envergure nationale auprès de toutes les parties prenantes de l'éducation des adultes. Ils ont été invités à chercher la participation de tout un éventail d'acteurs différents, au sein des gouvernements (par ex. les ministères chargés de l'éducation, du travail, de la santé, de l'agriculture, de la parité des sexes, de la culture, des sports et des loisirs, du bien-être social, des finances et de l'économie et des affaires étrangères) ainsi que dans d'autres secteurs (par ex. les organisations non gouvernementales, syndicats, mouvements sociaux, organisations religieuses, partenaires sociaux, agences de développement bilatérales et multilatérales et autres acteurs privés).

Le graphique 1 montre que, dans toutes les régions, les principales institutions qui fournissent des informations sur les avancées de leur pays en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes sont les ministères chargés de l'éducation. Dans la région africaine, le processus de rédaction du rapport semble avoir été plus multisectoriel qu'ailleurs, le graphique indiquant la participation d'autres ministères, par exemple de la santé, du travail et de l'agriculture. Dans certains cas, des consultations nationales ont eu lieu, soit en créant des comités avec des représentants de toutes les parties prenantes, soit en validant les rapports nationaux lors de réunions nationales.

Limitations méthodologiques

Bien que la structure de ce GRALE soit alignée sur celle du premier rapport, il convient d'être prudent lorsque l'on compare les tendances présentées dans les deux rapports, car les données ont été recueillies sous des formes et à l'aide de méthodes différentes. La principale différence méthodologique réside dans la fonction de suivi.

En outre, force est de constater que tout processus d'auto-évaluation comporte des limitations intrinsèques. La plupart des informations tirées des rapports ont été utilisées telles quelles, sans efforts systématiques de vérification, l'hypothèse de base étant que les personnes qui avaient fourni les informations étaient le mieux en mesure de le faire.

Organisation des chapitres

Le thème général de ce rapport étant l'alphabétisation, le premier chapitre sur **l'alphabétisation en tant que fondement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes** y joue un rôle particulier. Il n'a pas pour objet, comme d'autres chapitres, d'analyser les mesures mises en œuvre pour respecter les engagements pris à Belém, mais s'intéresse plutôt aux défis et opportunités liés à la définition et la conceptualisation de l'alphabétisation. Il passe également en revue les différentes façons dont les données sur l'alphabétisation ont été produites. Au-delà de ce chapitre, l'alphabétisation est également traitée comme une question transversale et est donc examinée dans les cinq autres chapitres sous un angle chaque fois différent.

Le deuxième chapitre sur la **promotion de politiques d'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie** évalue la mise en œuvre des éléments politiques du *Cadre d'action de Belém*. Il fournit une vue d'ensemble de l'appréhension conceptuelle de l'éducation des adultes et des cadres politiques qui en résultent. En plus d'examiner les buts et objectifs de la politique d'éducation des adultes, ce chapitre décrit également des politiques relatives à la langue d'instruction.

Le troisième chapitre sur la **mise en place des structures et mécanismes de gouvernance** commence par faire le point

sur le concept de gouvernance, et sur son application concrète à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Il examine ensuite la diversité des acteurs et de leur participation au développement, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques et programmes, et souligne le besoin d'une coordination efficace. Il analyse en outre les modèles de décentralisation et leur impact sur la gouvernance, et, pour finir, se penche sur le rôle stratégique du développement des capacités.

Le chapitre sur le **financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes** examine le niveau d'investissement dans l'éducation des adultes sur la base des données fournies dans les rapports nationaux. Il met en relief des démarches qui ont su mobiliser les ressources financières et identifie les mécanismes de financement efficaces dans la communauté internationale. Enfin, il fait valoir les avantages d'une augmentation des investissements dans l'apprentissage et l'éducation des adultes en passant en revue des conclusions récemment publiées sur les coûts et bénéfices.

Le chapitre sur **l'augmentation de la participation à l'éducation des adultes** analyse la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes à travers deux démarches différentes mais proches. La première démarche fait le point sur les différents moyens qu'utilisent les pays pour mesurer la participation. La deuxième examine la façon dont les pays affrontent les obstacles à la participation.

Le chapitre sur la **garantie de la qualité dans l'éducation des adultes** analyse plusieurs composantes de la qualité et les critères d'évaluation de la qualité dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Il présente des démarches basées sur les résultats d'apprentissage dans des cadres de programmes d'enseignement et de qualification, évalue les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage, et examine dans quelle mesure les conditions de formation et d'emploi des éducateurs pour adultes se sont améliorées.

Le chapitre de conclusion développe et approfondit l'appel à repenser l'alphabétisation et résume les observations clés qui se dégagent des six chapitres.



CHAPITRE 1

L'ALPHABÉTISME COMME FONDEMENT DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

1.1 Introduction

L'alphabétisme¹ est un élément essentiel du droit à l'éducation, comme le stipule la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Le droit à l'alphabétisme encourage l'aspiration aux autres droits humains. En d'autres termes, l'alphabétisme est en mesure de renforcer la capacité d'agir des personnes dans leur quête de liberté (Amartya Sen), et de les doter des moyens d'interpréter et de transformer leurs réalités (Paulo Freire). Pour St. Clair (2010), de solides compétences en alphabétisme sont corrélées avec des résultats positifs et souhaitables. Il ne s'agit donc pas tant de se demander ce que l'alphabétisme peut apporter aux personnes, mais plutôt de savoir ce que ces dernières peuvent en faire. La façon dont les compétences en la matière sont acquises et utilisées déterminent leur valeur pour l'apprenant².

L'alphabétisme constitue le fondement de nombreuses autres perspectives d'apprentissage. *Le Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010), dans la partie consacrée à l'alphabétisme des adultes, indique que « La maîtrise de la lecture et de l'écriture est le fondement indispensable qui permet aux jeunes et aux adultes de tirer parti des possibilités d'apprentissage à toutes les étapes de ce système continu » (ibid., p. 16). L'acquisition de compétences en

alphabétisme est une activité permanente et indépendante de l'âge : des aptitudes acquises à un moment donné peuvent être perdues plus tard. Par conséquent, l'acquisition et le développement de l'alphabétisme doivent avoir lieu avant, pendant et après l'école primaire, au sein du système scolaire et en dehors, et au moyen d'apprentissages formel, non formel et informel. Il s'agit donc de couvrir tout l'éventail de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'écrit, dans ses formes imprimée et numérique, joue un rôle croissant de médiateur dans la compréhension que nous avons du monde. Les capacités de lire, d'écrire et de calculer sont donc devenues des conditions essentielles à une participation active à la société. Les changements survenus dans le monde de l'économie, la nature du travail et le rôle des médias, ainsi que la numérisation du monde, comme bien d'autres aspects de la société, ont mis en évidence l'importance de l'alphabétisme aujourd'hui. L'augmentation du volume d'informations (y compris en ligne) et la nécessité de sélectionner et d'utiliser le savoir issu d'une grande variété de sources constituent des tâches ardues pour les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire. De nombreuses personnes risquent d'être exclues de la possibilité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les médias sociaux. Les jeunes et les adultes qui peinent à lire, à écrire et à calculer sont plus vulnérables à la pauvreté, à l'exclusion sociale, au chômage, aux problèmes de santé, aux changements démographiques, aux déplacements et aux migrations, ainsi qu'aux effets des catastrophes naturelles ou induites par l'homme.

« La maîtrise de la lecture et de l'écriture est le fondement indispensable qui permet aux jeunes et aux adultes de tirer parti des possibilités d'apprentissage à toutes les étapes de ce système continu. »

1 L'alphabétisme se définit généralement par un ensemble de compétences et de pratiques comprenant la lecture, l'écriture et le calcul à partir de supports écrits. Le débat ici présenté résume les différentes questions traitées par les États membres lorsqu'ils abordent le thème de l'alphabétisme.

2 Ralf St. Clair, tout en s'inspirant du modèle de capacité, pose le problème en des termes légèrement différents : pour lui, la question n'est pas de savoir si l'alphabétisme et les programmes d'alphabétisation sont importants – pour les personnes en cours d'apprentissage, ils sont essentiels –, mais de prendre la mesure du rôle qu'ils jouent et la manière dont nous pouvons les comprendre et leur accorder une plus grande place (St. Clair, 2010).

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la langue (écrite et orale) et du calcul sont de plus en plus

considérés comme des éléments d'un concept plus large englobant compétences clés, développement des ressources humaines et apprentissage tout au long de la vie. En tant que tel, l'alphabétisme est moins souvent perçu comme une gamme autonome de compétences à acquérir et à parfaire en un court laps de temps. Au contraire, les capacités à lire, à écrire et à compter sont désormais considérées comme des éléments essentiels d'un ensemble complexe de savoirs fondamentaux (ou compétences de base), qui requiert un apprentissage et une actualisation en permanence. L'engagement des gouvernements en faveur de l'acquisition de compétences en alphabétisme clés permet d'assurer le droit fondamental à l'éducation.

L'amélioration des niveaux d'alphabétisation des adultes constitue l'un des six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Le présent chapitre s'ouvre sur un examen des obstacles rencontrés dans la réalisation de cet objectif, particulièrement à la lumière des développements survenus depuis que l'EPT a été lancée en 1990. Il examine l'évolution du concept d'alphabétisme, puis expose les différentes façons de mesurer et d'évaluer cette capacité. La dernière partie présente les enseignements issus des sections précédentes et propose des pistes de réflexion aux parties prenantes œuvrant à l'amélioration des niveaux d'alphabétisme d'ici à 2015.

1.2 Difficultés rencontrées dans la réalisation de l'Objectif 4 de l'EPT

L'Objectif 4 de l'EPT vise à « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». En mai 2013, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a indiqué qu'en 2011, 774 millions d'adultes (âgés de 15 ans et plus)³, dont 63,8 % de femmes, ne savaient ni lire ni écrire. Le taux global d'adultes sachant lire et écrire était de 84,1 % (88,6 %

des hommes et 79,9 % des femmes), à comparer aux 89,5 % de jeunes (92,2 % des garçons et 86,8 % des filles) – les jeunes étant définis comme les personnes âgées de 15 à 24 ans. Plus de la moitié des adultes qui ne savent ni lire ni écrire (53 %) vivent en Asie du Sud ou de l'Ouest, 24 % en Afrique subsaharienne, 12 % en Asie de l'Est et Pacifique, 6,2 % dans les États arabes et 4,6 % en Amérique latine et aux Caraïbes (ISU, 2013). Il est estimé que moins de deux pour cent de la population analphabète mondiale vivent en Europe centrale et de l'Est, en Asie centrale, en Amérique du Nord ou en Europe de l'Ouest (ISU, 2013).

Quoi qu'il en soit, ces taux d'alphabétisme rapportés ne brossent qu'un tableau partiel de la situation. D'après l'enquête sur les forces de travail de l'Union européenne conduite en 2011, sur les 73 millions d'adultes faiblement éduqués (âgés de 25 à 64 ans) que compte l'Europe, un grand nombre sont susceptibles de connaître des difficultés de lecture et d'écriture (Commission européenne, 2012). En Europe, l'illettrisme affecte sans doute beaucoup plus de personnes que ne l'estiment les gouvernements. La plupart des pays européens se contentent de supposer que toute personne ayant suivi la scolarité obligatoire sera dotée de compétences en alphabétisme suffisantes. Toutefois, de nombreux sondages indiquent que ceci est loin d'être le cas. Un récent rapport présenté par le groupe d'experts à haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme (Commission européenne, 2012) indique que la majorité des adultes souffrant de problèmes en la matière ont au moins suivi le cursus obligatoire, mais ont quitté le système scolaire sans les compétences nécessaires pour une lecture et une écriture fluides. Dans un contexte d'évolution permanente du marché du travail, les compétences doivent être actualisées régulièrement. Les personnes ne maîtrisant pas les technologies numériques sont exclues d'un grand nombre de services, et elles ont du mal à gérer leur vie quotidienne. Une politique de lutte contre l'illettrisme ne devrait donc pas avoir pour seul objectif de réduire les « taux d'analphabetisme », mais devrait chercher à améliorer et renforcer les compétences de base, y compris une vaste gamme de compétences d'alphabétisme, ainsi qu'à créer des environnements alphabètes riches et des sociétés apprenantes.

3 Il faut observer qu'en 2011, 25,4 % de la population mondiale vivaient en Asie du Sud et de l'Ouest, 12,6 % en Afrique subsaharienne, 32,6 % en Asie de l'Est et Pacifique, 5,1 % dans les États arabes, et 5,6 % en Amérique latine et aux Caraïbes (données du centre de données de l'ISU).

Tableau 1.1
Nombre de pays dans chaque région du monde susceptibles d'atteindre l'Objectif 4 de l'EPT

	Susceptible d'atteindre l'EPT 4	Pourrait atteindre l'Objectif 4 de l'EPT si effort supplémentaire	N'atteindra probablement pas l'Objectif 4 de l'EPT d'ici à 2015	Nombre de pays ayant fourni des données
Afrique	3	6	18	27
Amérique latine et Caraïbes	3	17	2	22
Asie et Pacifique	11	12	5	28
États arabes	6	6	4	16
Europe et Amérique du Nord	12	13	0	25
Total	35	54	29	118

Source : ISU⁵, 2013

Comme l'indique le tableau 1.1, 35 pays ont d'ores et déjà atteint ou bien sont sur le point d'atteindre l'Objectif 4 de l'EPT. Cinquante-quatre pays pourraient atteindre cet Objectif d'ici 2015 à condition d'intensifier leurs efforts et 29 pays ne l'atteindront probablement pas. Tandis que les « taux d'analphabétisme » décroissent, le nombre absolu d'adultes ne sachant ni lire ni écrire ne baisse pas suffisamment vite pour représenter un réel progrès.

Qui est laissé pour compte ?

- Les femmes (qui représentent globalement deux tiers des personnes analphabètes dans le monde), mais aussi les hommes (particulièrement en Europe et dans certains pays des Caraïbes)⁴.
- Les habitants des zones rurales ;
- Les personnes vivant dans des pays touchés par un conflit ou sortant d'un conflit (UNESCO, 2011) ;
- Les pauvres (UNESCO, 2010) ;
- Les minorités ethniques et linguistiques (UNESCO, 2010) ;
- Les personnes en situation de handicap (OMS, 2011).

4 Dans 81 des 146 pays disposant de données, plus de femmes que d'hommes sont analphabètes. Parmi ces pays, 21 font état d'inégalités extrêmes entre les sexes, avec moins de sept femmes alphabètes pour dix hommes alphabètes (UNESCO, 2012, p. 5).

Le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010) souligne l'urgence qu'il y a à redoubler d'efforts pour améliorer les taux d'alphabétisme d'ici à 2015. Le caractère interconnecté des six objectifs de l'EPT ne fait aucun doute lorsque l'on envisage l'effet que la réalisation de l'Objectif 4 aurait sur l'Objectif 1 (protection et éducation de la petite enfance), l'Objectif 2 (enseignement primaire obligatoire jusqu'à terme), l'Objectif 3 (besoins éducatifs des jeunes et des adultes), l'Objectif 5 (égalité et parité entre les sexes dans le domaine de l'éducation) et l'Objectif 6 (qualité de l'éducation) en améliorant les compétences des adultes,

5 Les valeurs-cibles pour l'Objectif EPT de réduire le taux d'analphabétisme des adultes de 50 % entre 2000 et 2015 ont été calculées par l'ISU. Les valeurs-cibles pour chaque pays ont été fixées comme suit : taux d'alphabétisme des adultes le plus récent rapporté pour la décennie de recensement 2000 (1995-2004) plus la moitié de la différence entre ce taux d'alphabétisme et 100 %. Par exemple, si le taux d'alphabétisme des adultes était de 60 % en l'an 2000, la valeur était fixée à 60 % + (100 % - 60 %) : 2 = 80 %. Dans certains cas, le taux-cible d'alphabétisme était calculé sur la base des taux d'alphabétisme des années précédant ou suivant l'an 2000. Etant donné que le taux d'alphabétisme des adultes est un indicateur à progression lente, il est probable que, dans ces cas précis, il ne diverge que légèrement de la valeur-cible exacte. Les taux projetés d'alphabétisme en 2015 ont été calculés par l'ISU à l'aide de son Modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP). Les valeurs projetées ont été comparées avec l'objectif et trois pronostics : « susceptible d'atteindre ou de dépasser l'objectif » ; « susceptible d'atteindre l'objectif si effort supplémentaire » (si la valeur projetée pour 2015 atteint au moins 95 % de l'objectif) ; et « peu susceptible d'atteindre l'objectif » (si la projection est inférieure à 95 % de l'objectif).

des familles et des communautés de vie. De même, la réalisation des cinq autres objectifs de l'EPT aurait un effet sur l'Objectif 4. Cette interdépendance confirme l'idée que l'alphabétisme est transgénérationnel et se trouve au cœur de l'éducation de base pour tous.

L'alphabétisme est également un élément essentiel de la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)⁶ et des objectifs de la Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue du développement durable (DEDD). La Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA) et l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE) ont mis l'accent sur la nécessité de redoubler d'efforts en vue d'atteindre l'Objectif 4 de l'EPT. L'alphabétisme des adultes n'a cependant pas bénéficié de l'attention ni des ressources nécessaires. D'après le Rapport mondial de suivi 2011, l'objectif de l'EPT consistant à réduire le taux d'analphabétisme d'ici à 2015 sera loin d'être atteint. Cela témoigne d'une négligence de longue date de la question de l'alphabétisme par les politiques d'éducation (UNESCO, 2011). Le dernier Rapport mondial de suivi (2012) confirme que la plupart des pays n'auront pas atteint l'Objectif 4 en 2015. Sur 40 pays ayant un taux d'alphabétisme des adultes inférieur à 90 % sur la période 1998–2001, seuls trois sont susceptibles d'atteindre l'objectif de réduire leur taux d'analphabétisme de 50 % (UNESCO, 2012).

Les progrès en direction de la réalisation de l'Objectif 4 de l'EPT ont été lents. Les responsables politiques n'ont pas fait de cette question l'une de leurs priorités, et les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes ont donc pâti d'une allocation de ressources limitée. Dans certains pays, le nombre absolu de jeunes et d'adultes ayant des difficultés à lire et à écrire a augmenté. Cette situation est certes partiellement due à la croissance démographique, mais également à l'abandon prématuré de l'école par les jeunes et à la mauvaise qualité de l'enseignement scolaire. La qualité et la pertinence de la mise en place de programmes d'alphabétisation pour tous les groupes d'âge sont des éléments

6 Bien que ce thème soit d'une importance cruciale en matière de développement, l'alphabétisme n'a pas été intégré aux OMD.

essentiels des politiques éducatives. Le défi de l'alphabétisation doit être relevé de façon systématique et sous l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie.

1.3 Évolution du concept d'alphabétisme

Le concept d'alphabétisme a évolué au fil du temps, mais il n'existe toujours pas de consensus global sur sa définition. L'alphabétisme est généralement défini comme la capacité de lire et d'écrire. Les compétences en calcul – opérations arithmétiques réalisées sur un support écrit et non calcul mental – sont souvent considérées comme un complément ou un élément de l'alphabétisme. De plus en plus, on parle également des compétences linguistiques, car la plupart des individus vivent dans des contextes multilingues ou bien sont issus de l'immigration, et ont donc besoin de communiquer à l'oral et à l'écrit dans plusieurs langues. Des termes tels que *alphabétismes*, *pratiques d'alphabétisation*, *alphabétisme de base*, *alphabétisme initial ou avancé*, *alphabétisme fonctionnel* et *post-alphabétisation* revêtent des significations extrêmement diverses et parfois confuses selon les contextes (politiques, programmes, milieu universitaire). Ces termes reflètent en effet le caractère multidimensionnel et complexe de l'alphabétisme et mettent l'accent sur l'impérieuse nécessité d'œuvrer au-delà de la dichotomie traditionnelle entre « alphabète » et « analphabète », comme préconisé également par le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010)⁷.

La coexistence de significations diverses attribuées au terme *alphabétisme* s'explique notamment par le contexte linguistique et culturel dans lequel il est utilisé. Dans beaucoup de langues européennes, le terme *alphabétisation* renvoie au processus de familiarisation avec l'alphabet ainsi qu'avec le codage et le décodage de mots et de texte⁸. Par contre, dans des

7 Le changement de perspective et la nouvelle tendance consistant à considérer les termes « analphabétisme » et « analphabètes » comme inadaptés et néfastes à la compréhension de la situation réelle ont déjà été observés il y a plus de 20 ans, à la suite d'une conférence de l'UNESCO sur « L'alphabétisation et l'éducation de base en Europe à l'aube du 21^e siècle » (voir les conclusions de Bélanger *et al.*, 1992, pp. 205–206).

8 Par exemple, *alfabetización* en espagnol, *alfabetização* en portugais, *Alphabetisierung* en allemand, *alfabetisering* en danois, néerlandais et suédois.

langues telles que l'anglais ou le chinois, le terme correspondant au terme français *alphabétisation* (literacy) ou *lettré/alphabète* (literate) renvoie au fait d'être familier avec l'écrit ou, plus généralement, avec le fait d'avoir une bonne éducation et d'être cultivé. Les personnes qui ont du mal à lire et à écrire peuvent trouver humiliant que leur manque de compétences soit assimilé à de l'ignorance. Dans des contextes où la majorité de la population est alphabétisée, des compétences faibles en la matière sont une marque d'infamie, un secret et un sujet tabou, comme l'indique une récente étude européenne (Commission européenne, 2012, p. 21). Outre la dichotomie habituelle alphabète/analphabet, on suppose qu'une fois alphabétisée, une personne le restera toute sa vie. De nombreuses langues ne possèdent pas de terme pour décrire l'érosion progressive des compétences en alphabétisme.

L'UNESCO, conformément à sa fonction normative, a proposé deux définitions opérationnelles de ce que serait une personne alphabète. En 1958, il a été établi qu'« est alphabète la personne qui peut lire et écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. »⁹ En 1978, l'UNESCO a adopté une nouvelle définition indiquant qu'« une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme pour que son groupe ou sa communauté fonctionne de manière efficace et pour qu'elle puisse continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté ». ¹⁰

En 2003, l'UNESCO a organisé une réunion d'experts lors de laquelle la définition opérationnelle suivante a été proposée : « L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de

communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. » (UNESCO, 2005, p. 21)

En parallèle, les débats universitaires ont permis de mettre en évidence cinq approches différentes de l'alphabétisme :

- 1) L'alphabétisme en tant que compétences, plus précisément l'aptitude à lire, à écrire et à compter, parfois appelée compétences cognitives ou gamme de processus cognitifs ;
- 2) L'alphabétisme tel qu'il est appliqué, pratiqué et mis en situation, autrement dit en tant qu'ensemble de tâches qui requièrent l'écrit, comme dans le cas de l'alphabétisme fonctionnel, familial ou en milieu professionnel ;
- 3) L'alphabétisme comme un ensemble de pratiques sociales et culturelles indissociables de contextes socio-économiques, politiques, culturels et linguistiques donnés – contextes scolaires, familiaux et communautaires compris ;
- 4) L'alphabétisme en tant que capacités, reflétées dans la capacité d'une personne à utiliser les compétences lui permettant d'atteindre ses buts et ses objectifs en matière de communication ; et
- 5) L'alphabétisme comme outil de réflexion critique et d'action en vue du changement social, également appelé alphabétisme critique ou de transformation.

(voir Lind, 2012, pp. 2-5 ; UNESCO, 2006, pp. 156-161 ; McCaffery *et al.*, 2007, pp. 43-105 ; St. Clair, 2010, pp.13-44).

Le *Cadre d'action de Belém* propose des éléments clés pour la compréhension de l'alphabétisme aujourd'hui : (a) l'alphabétisme en tant que continuum ; (b) l'alphabétisme durable en tant qu'objectif ; (c) l'alphabétisme en tant qu'outil autonomisant qui permet aux personnes concernées de poursuivre le processus en tant qu'apprenants tout au long de la vie ; et (d) un environnement lettré riche comme soutien essentiel à l'éducation permanente, à la formation et à l'approfondissement des

« Les progrès en direction de la réalisation de l'Objectif 4 de l'EPT ont été lents. Les responsables politiques n'ont pas fait de cette question l'une de leurs priorités, et les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes ont donc pâti d'une allocation de ressources limitée. »

9 La définition de 1958 proposée par l'UNESCO ne précise pas ce qu'est « un exposé simple » ni « la vie quotidienne » (la vie quotidienne de chacun est unique), et n'inclut pas le calcul.

10 La définition de 1978 est toujours très utilisée. La notion d'« alphabétisme fonctionnel » a fait l'objet de vives critiques ; pour ses détracteurs, elle ne correspondrait qu'aux exigences de la sphère économique. Néanmoins, l'alphabétisme est toujours « fonctionnel », car il dote les personnes de compétences qui leur permettent de fonctionner ; cet adjectif est donc inutile. Ces définitions ont été élaborées dans le cadre de statistiques relatives à l'éducation ; il s'agit donc essentiellement de définitions opérationnelles liées à des buts de mesure.

compétences au-delà des compétences de base en alphabétisme (UIL, 2010, p. 17). La notion d'alphabétisme proposée par le *Cadre d'action de Belém*, reconnue au niveau international, permet de conclure que l'apprentissage et l'utilisation des compétences en alphabétisme constituent un processus continu et contextualisé, qui a lieu à la fois au sein des cadres éducatifs et en dehors d'eux, tout au long de la vie.

Quatre-vingts des 120 pays étudiés (soit 67 %) ont adopté une définition officielle ou opérationnelle de l'alphabétisme. Cependant, ces définitions sont encore variables. Il peut s'agir de formulations courtes et générales, telles que « l'alphabétisme est considéré comme un apprentissage tout au long de la vie » ou de définitions intégrant de nouveaux concepts, tels que la compétence numérique ou le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie. Les définitions officielles se contentent souvent de reprendre une simple affirmation et/ou renvoient aux définitions officielles et opérationnelles de l'UNESCO, datant de 1958¹¹, 1978¹² et 2003.¹³ Dans un certain nombre

11 Belgique et Lesotho.

12 Bosnie-Herzégovine et France.

13 Bangladesh, Jamaïque, Namibie, Ouganda et Zambie.

de cas, la portée de la définition a été élargie par l'ajout de compétences linguistiques, de compétences en TIC et de compétences pratiques essentielles. Dans la pratique, de nombreux pays utilisent des définitions plus élaborées qui sont liées à la façon dont les programmes d'alphabétisation sont mis en œuvre, plutôt qu'à la façon dont les données sont générées par les services de statistique des ministères de l'Éducation ou par des instituts nationaux de statistique. Près de la moitié des 40 pays qui ont fait état d'une absence de définition officielle sont des membres européens et nord-américains de l'OCDE, ce qui peut indiquer une tendance inédite à ancrer l'alphabétisme dans un cadre plus vaste de compétences, d'aptitudes ou de qualifications.

Le tableau 1.2 montre que la plupart des pays mentionnent la lecture ou l'écriture (76 et 74 respectivement) dans leurs définitions. Vingt-sept pays mentionnent à la fois la lecture et l'écriture (tableau 1.3) tandis que 49 ont adopté des définitions qui mentionnent explicitement le calcul (tableau 1.2). La plupart de ces pays sont situés en Afrique, en Europe et en Amérique du nord. Quarante-six pays mentionnent les trois dimensions (lecture, écriture et calcul) dans leurs définitions (tableau 1.2) et un certain nombre mentionnent les compétences en TIC (11), les compétences nécessaires

Tableau 1.2
Mots clés utilisés dans les définitions de l'alphabétisme (lecture, écriture et calcul séparément)

	Lecture	Écriture	Calcul	Total ¹⁴
Afrique	21	19	16	31
Amérique latine et Caraïbes	15	14	6	25
Asie et Pacifique	12	12	8	24
États arabes	5	5	4	9
Europe et Amérique du Nord	23	24	15	40
Total	76	74	49	129

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses aux questions 1.2 « Votre pays a-t-il adopté ou élaboré une définition officielle de l'alphabétisme ? » et 1.2.1 « D'autres définitions sont-elles employées dans la pratique ? »

Tableau 1.3
Mots clés utilisés dans les définitions de l'alphabétisme (lecture, écriture et calcul combinés)

	Lecture et écriture	Lecture, écriture et calcul	Total définitions combinées/ total pays étudiés
Afrique	4	15	19/31
Amérique latine et Caraïbes	8	6	14/25
Asie et Pacifique	4	8	12/24
États arabes	1	4	5/9
Europe et Amérique du Nord	10	13	23/40
Total	27	46	73/129

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses aux questions 1.2 « Votre pays a-t-il adopté ou élaboré une définition officielle de l'alphabétisme ? » et 1.2.1 « D'autres définitions sont-elles employées dans la pratique ? »

Tableau 1.4
Autres mots clés utilisés dans les définitions de l'alphabétisme

	Compétences en TIC	Compétences nécessaires dans la vie courante	Compétences linguistiques	Pensée critique	Autonomie/ Capacité d'agir	Total ¹⁵
Afrique	0	2	5	2	5	31
Amérique latine et Caraïbes	1	0	2	0	10	25
Asie et Pacifique	1	2	8	1	1	24
États arabes	0	0	1	0	0	9
Europe et Amérique du Nord	9	1	5	0	2	40
Total	11	5	21	3	18	129

Source : rapports nationaux pour le GRALE 2012 ; réponses aux questions 1.2 « Votre pays a-t-il adopté ou élaboré une définition officielle de l'alphabétisme ? » et 1.2.1 « D'autres définitions sont-elles employées dans la pratique ? »

14 Le total correspond au nombre total de pays ayant indiqué avoir une définition officielle ou opérationnelle de l'alphabétisme. Il faut lire chaque cellule de la façon suivante : 21 des 31 pays africains de l'étude (par exemple) intègrent la lecture à leur définition.

15 Dans ce tableau, le total représente le nombre de pays ayant fourni des données. Il faut lire chaque cellule de la façon suivante : cinq des 31 pays africains de l'étude (par exemple) intègrent les compétences linguistiques à leur définition.

dans la vie courante (5) et les compétences linguistiques (21) (tableau 1.3) Dix-huit pays, principalement d'Afrique, d'Amérique latine et des Caraïbes, mettent l'accent sur la nature autonomisante de leur approche de l'alphabétisme.

Bien qu'ils soient très couramment utilisés dans diverses définitions de l'alphabétisme, des mots clés tels que « lecture » et « écriture » ne sont pas forcément compris de la même manière. En outre, la façon de concevoir ces activités a évolué au fil du temps. Dans certains cas, la lecture est définie comme la reconnaissance des lettres de l'alphabet, dans d'autres elle est assimilée à la capacité de reconnaître des mots familiers. Avec cette dernière conception, la simple image d'un mot pourrait être suffisamment familière à une personne pour lui permettre de saisir le son de ce mot, ou même sa signification sans le lire réellement. Dans d'autres cas, cela renvoie aux compétences de décodage (dire le mot à voix haute), ou au fait de saisir la signification d'un mot, ou même à la capacité de réfléchir de manière critique et d'agir sur la signification qui a été saisie (Fransman, 2005). Certaines de ces compétences sont bel et bien essentielles à la lecture (connaître l'alphabet ou décoder des mots familiers ou non familiers), mais il ne s'agit pas en soi de « lecture ». La même précaution s'applique à l'écriture : par le passé, plusieurs programmes d'évaluation demandaient aux personnes d'écrire leur nom pour démontrer qu'elles maîtrisaient l'écriture. Il est pourtant possible d'accomplir cette tâche en « dessinant » une forme familière plutôt qu'en écrivant réellement, alors que l'écriture est considérée comme une activité visant à produire un texte écrit ayant du sens.

Un examen attentif des réponses à la question des définitions permet de constater que 23 pays, dont la plupart sont en Europe, intègrent des caractéristiques de l'approche pédagogique à leur conception de l'alphabétisme. Bien que la plupart des définitions faisant référence à la langue s'appliquent à l'alphabétisme dans n'importe quelle langue, dans certains cas exceptionnels une personne est considérée alphabète uniquement si elle est capable de lire, d'écrire et de parler dans une langue donnée (comme l'anglais dans le cas des Bahamas). En République populaire de Chine, en raison des caractéristiques de l'écriture, la conception officielle de l'alphabétisme s'exprime

de deux manières différentes : 1) pour les populations rurales, l'alphabétisme réside dans la capacité de reconnaître 1500 caractères chinois ; et 2) pour les employés des entreprises et des institutions, ainsi que pour les citoyens, il s'agit de la capacité de reconnaître 2000 caractères. Pour 14 pays, l'alphabétisme correspond aux niveaux de compétences acquis durant la scolarité. D'après la loi nationale sur l'éducation de la République démocratique populaire lao, par exemple, l'alphabétisme correspond aux classes 1 et 2 de l'école primaire classique, tandis qu'en Bosnie-Herzégovine, une personne est considérée comme alphabétisée lorsqu'elle a terminé le cursus primaire. Si l'on peut avancer que des niveaux d'alphabétisme acceptables concordent avec les résultats attendus d'une scolarisation, il est important de souligner que la scolarisation peut avoir des résultats réels différents des résultats attendus. Ainsi, il peut être trompeur d'associer l'alphabétisme à un certain nombre d'années de scolarisation ; en effet, rien ne garantit que l'apprenant aura acquis le niveau requis dans un laps de temps donné. L'alphabétisme dépend plutôt de la qualité de l'enseignement, des langues, des environnements alphabètes et d'autres facteurs.¹⁶

En Espagne, la notion d'alphabétisme est comprise dans la formule « éducation initiale », qui renvoie au développement des compétences de bases requises pour accéder à l'enseignement secondaire. La Norvège, de son côté, a élaboré le cadre des compétences de base comme point de référence, tandis que Malte harmonise les programmes d'alphabétisation avec le niveau un du cadre européen des certifications¹⁷. En Europe, en Amérique latine et aux Caraïbes, l'alphabétisme est essentiellement considéré comme un niveau initial et est inclus dans l'éducation de base des adultes.

16 C'est ce qu'ont démontré les résultats du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), qui a testé les compétences en lecture en quatrième année de primaire : 50 % des enfants vivant dans les pays à faible revenu obtiennent des résultats égaux ou inférieurs au cinq pour cent les plus faibles des pays à haut revenu (Crouch, 2012). D'après le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012, sur 650 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire, 250 millions n'atteignent pas la quatrième année) ou, s'ils le font, n'obtiennent pas les résultats minimum (UNESCO, 2012, p. 140).

17 Le cadre européen des certifications a été mis en place en 2008 par les institutions européennes dans le but de relier les différents systèmes de qualifications.

La notion d'alphabétisme en tant que processus progressif ou continu se retrouve dans les définitions de cinq pays (dont l'un cite la définition opérationnelle de l'UNESCO de 2003), la plupart en Amérique latine et aux Caraïbes¹⁸. Dix pays utilisent explicitement le terme « apprentissage tout au long de la vie » ou « apprenant tout au long de la vie » dans leur concept d'alphabétisme¹⁹.

Les réponses reçues dans le cadre des rapports nationaux de suivi permettent d'observer que la majorité des définitions officielles sont axées sur les compétences en lecture, en écriture et en calcul permettant d'accomplir des tâches simples de la vie quotidienne. Dans certains cas, ces compétences de base sont appelées « alphabétisme, langue et calcul », « compétences nécessaires dans la vie courante » (alphabétisme, calcul et compétences en TIC) ou « compétences essentielles ». En dépit des initiatives visant à inclure de nouvelles dimensions – telles que les compétences en TIC –, les rapports nationaux de suivi n'insistent guère sur l'intégration du renforcement de l'esprit critique, créatif et indépendant au concept de compétences de base ou essentielles.

En parallèle, certaines initiatives s'attachent à revoir les termes existants et à en créer de nouveaux qui seraient à même de mieux distinguer les deux aspects de la question : le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une part (alphabétisation), et les résultats (niveaux précis de compétences en alphabétisme) de ce processus. Les conflits relatifs à la notion d'alphabétisation/alphabétisme reflètent une tension fondamentale entre l'ampleur, la complexité et le contexte du processus d'apprentissage (concept élargi) et la précision requise pour mesurer et évaluer les résultats de ce processus (concept restreint). En d'autres termes, la façon

dont l'alphabétisme est conceptualisé a des implications sur la façon dont les programmes d'alphabétisation sont mis en œuvre et assimilés, et sur la mesure de leurs résultats. L'évaluation des compétences en alphabétisme d'une population donnée à partir de normes comparables et prédéterminées est devenue un enjeu politique important aux niveaux national et international.

Quant aux visées utilitaires des programmes d'alphabétisation, ce sont les objectifs économiques (alphabétisme pour l'employabilité, le travail indépendant, le développement et la croissance économiques) qui prédominent. Certains pays ont élaboré des approches plus intégrées, telles que l'alphabétisation des familles ou l'alphabétisation intégrée à la formation professionnelle. Cette tendance est très nette dans les cadres nationaux de certifications, qui ont défini des conditions d'admission précises en matière d'alphabétisme et de calcul de base. La mise en place de ce type de cadres dans de nombreux pays, qui rendent possible les équivalences entre les compétences acquises dans un cadre formel et celles acquises dans un cadre non formel, ont ouvert la voie à la reconnaissance de l'alphabétisme comme continuum d'apprentissage et fondement de l'apprentissage tout au long de la vie.

Aucune des définitions officielles de l'alphabétisme ne mentionne l'importance des environnements alphabètes. Si l'on veut favoriser l'alphabétisation des sociétés ainsi que des individus, la qualité de l'environnement lettré et ses caractéristiques sont aussi essentielles que les programmes d'alphabétisation pour stimuler, renforcer et mettre à jour les compétences en alphabétisme. La difficulté consiste à intégrer les caractéristiques des environnements alphabètes aux interventions pratiques et aux évaluations pour la promotion de l'alphabétisation.

« Lorsque l'alphabétisme est considéré comme un continuum, il n'existe pas de frontière tranchée entre « alphabète » et « analphabète ». »

en vigueur dans différents pays d'Europe à un cadre de référence commun, c'est-à-dire européen. Il permet aux personnes et aux employeurs de mieux comprendre et de comparer les niveaux de qualifications de différents pays et les différents systèmes d'éducation et de formation.

18 Bangladesh (définition opérationnelle de l'UNESCO de 2003), El Salvador, Guyane, Slovaquie, et Uruguay.

19 Afrique du Sud, Bangladesh, Botswana, Cap-Vert, Croatie, Écosse, Mexique, Portugal, République dominicaine et Uruguay.

20 Des approches novatrices ont déjà été élaborées pour mesurer, par exemple, la « densité de l'environnement alphabète » dans le cadre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'UNESCO, ou des « pratiques appréciées » par le biais d'approches ethnographiques et basées sur la pratique (voir études de cas du Népal et du Mozambique par Maddox et Esposito, 2011) ; Maddox *et al.*, 2012 ; Maddox et Esposito, 2013).

En somme, les conceptions de l'alphabétisme, telles qu'elles sont reflétées dans différentes définitions, ont évolué parallèlement aux nouvelles théories sociales et pédagogiques, ainsi que d'autres changements – notamment technologiques – typiques de sociétés du savoir mondialisées et de plus en plus complexes. Tandis que quelques pays continuent à utiliser les définitions de l'UNESCO de 1958 et de 1978, de plus en plus considèrent l'alphabétisme comme une gamme de compétences clés comprenant la communication écrite, l'aptitude à accéder à l'information et à la traiter de façon critique, ainsi qu'à poursuivre et organiser son propre apprentissage.

Lorsque l'alphabétisme est considéré comme un continuum, il n'existe pas de frontière tranchée entre « alphabète » et « analphabète ». Au contraire, l'alphabétisme devient une sorte de *cible mouvante*. Ainsi, la dichotomie reflétée par l'usage courant des termes « alphabètes » et « analphabètes » crée non seulement un problème conceptuel, mais a aussi de graves implications en matière de politiques, à commencer par la formulation d'un discours potentiellement trompeur sur l'objectif d'« éradication » de l'analphabétisme. Néanmoins, le passage à la notion d'alphabétisme en tant que continuum a permis d'accroître l'intérêt porté à la mesure directe des niveaux de compétences dans de nombreux pays.

1.4 Mesurer l'alphabétisme

Le système des Nations Unies et de nombreux pays ont utilisé les définitions²¹ opérationnelles de l'UNESCO comme point de départ de recensements et d'enquêtes relatives à l'alphabétisme. En parallèle, d'autres conceptions de l'alphabétisme allant au-delà des définitions (officielles) de 1958 et 1978 ont également été élaborées et proposées.

Les trois définitions opérationnelles de l'UNESCO (1958, 1978 et 2003) ont essentiellement été élaborées dans un but de mesure : les deux premières ont été intégrées à des recommandations

²¹ Voir Section 1.3.

faites pour des statistiques en matière d'éducation, et la plus récente a été élaborée en tant que base du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation de l'UNESCO (LAMP). Bien que le concept d'alphabétisme se soit élargi grâce à une compréhension plus approfondie de ses subtilités, les outils de mesure ne doivent pas nécessairement avoir une portée générale. Dans le cas de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et du LAMP, la définition large et multidimensionnelle de l'alphabétisme a été scindée en trois domaines : lecture, écriture²² et calcul²³. Chacun de ces aspects peut être considéré comme un continuum de compétences qui peut, lui aussi, être catégorisé en sous-dimensions.

Dans le but de suivre la mise en œuvre du *Cadre d'action de Belém*, les États membres se sont engagés à « investir dans un processus pour élaborer un ensemble d'indicateurs comparables pour l'alphabétisation en tant que continuum ainsi que pour l'éducation des adultes » (UIL, 2010, p. 20). Ces engagements pris au niveau international ne vont pas sans poser de difficultés, car ils cherchent à mesurer l'alphabétisme à la fois en tant que continuum et via l'usage d'indicateurs comparables. La nécessité de mesurer les compétences en alphabétisme en tant que continuum est incompatible avec l'existence d'une distinction nette entre les personnes alphabètes et analphabètes²⁴.

Certains pays – souvent dans le contexte des cadres nationaux de qualifications – ont déjà mis en place une échelle de différents niveaux de développement des

²² Bien qu'aucune de ces études n'évalue les compétences en écriture.

²³ Plus précisément : compréhension de textes suivis, compréhension de textes pratiques (lecture de textes non suivis sous la forme de formulaires, de graphiques, etc.) et calcul ou, dans le cas de l'EIAA, compréhension de textes à contenu quantitatif (en effectuant des opérations arithmétiques apparaissant dans des formulaires écrits).

²⁴ Cela n'exclut pas la possibilité de définir un seuil pour chaque continuum considéré comme acceptable à un moment donné. Ce seuil doit être précisé quant aux compétences réelles et aux tâches que peut accomplir une personne, et doit être revu et redéfini en fonction de l'évolution des besoins et des difficultés rencontrées.

compétences en alphabétisme et des compétences de base. Le Groupe d'experts à haut niveau sur la lutte contre l'illettrisme de l'Union européenne propose ainsi trois niveaux d'alphabétisme²⁵, qui correspondent globalement aux niveaux PISA²⁶ 1,2 et 3 :

- 1) L'alphabétisme de base (l'aptitude à lire et à écrire à un niveau favorisant la confiance en soi et la motivation à approfondir cette compétence) ;
- 2) L'alphabétisme fonctionnel (l'aptitude à lire et à écrire à un niveau permettant l'épanouissement et le fonctionnement en société, à la maison et au travail) ; et
- 3) L'alphabétisme multiple (l'aptitude à utiliser les compétences en lecture et en écriture dans le but de produire, de comprendre, d'interpréter et d'évaluer de façon critique des textes de natures diverses).

Le niveau d'alphabétisme multiple a été mis en évidence par l'OCDE comme étant le seuil minimum permettant aux individus de remplir les conditions de l'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2012, pp. 13 et 103).

À la question de savoir comment les données sur l'alphabétisme étaient recueillies, 105 pays ont indiqué que leurs données en la matière (essentiellement un comptage des personnes « alphabètes » et des personnes « analphabètes » ainsi que des taux estimés d'alphabétisme) sont basées sur une simple question posée dans le cadre de recensements de la population et/ou d'enquêtes menées dans les foyers (tableau 1.5). La question est généralement formulée très simplement : « Savez-vous lire et écrire ? », ou quelque chose de similaire. Elle est posée à chaque personne au-delà d'un âge donné, ou à une seule personne qui répond aux noms de toutes les personnes composant son foyer.

25 Le modèle proposé par le groupe d'experts considère l'aptitude à « apprendre à apprendre » comme une compétence transversale, tandis que l'alphabétisme, le calcul aux trois niveaux, ainsi que les compétences numériques et la communication sont qualifiées de compétences de facilitation.

26 PISA est le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Il convient de remarquer que cette enquête ne porte pas sur l'écriture.

27 Dans ce tableau, le total représente le nombre de pays ayant fourni des données. Il faut lire les cellules comme suit : 28 des 31 pays africains (par exemple) ont collecté des données sur l'alphabétisme par le biais de recensements de la population (mais pas uniquement de cette façon).

Tableau 1.5
Méthodes d'obtention de données sur l'alphabétisme dans les pays (a)

	Recensement de la population	Enquête auprès des ménages	Les deux	Aucun des deux	Total ²⁷
Afrique	28	21	20	2	31
Amérique latine et Caraïbes	18	14	12	4	25
Asie et Pacifique	15	12	9	6	24
États arabes	6	2	2	2	9
Europe et Amérique du Nord	27	16	11	8	40
Total	94	65	54	21	129

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 1.3 « Comment votre pays collecte-t-il les données sur l'alphabétisme ? »

Les données issues de telles questions sont problématiques, car 1) elles posent la question comme une dichotomie, 2) elles dépendent de la conception qu'a la personne interrogée de la « lecture » et de « l'écriture », et 3) elles ne font pas état des différences entre les personnes qui répondent. Plusieurs pays ont essayé de modifier la formulation de ces questions en y ajoutant certaines tâches telles que « Pouvez-vous lire un message simple ? » ou « Pouvez-vous écrire un message à l'attention de quelqu'un d'autre ? » Outre le fait que ces différentes questions et stratégies de présentation des résultats ajoutent à la complexité de la compilation de données au niveau international, les définitions sous-jacentes de l'alphabétisme et les modes de mesure ne sont pas strictement comparables. La plupart de ces statistiques reposent sur des informations rapportées par les personnes concernées ou par quelqu'un qui répond au nom de l'ensemble de son foyer.

Si la raison d'être de ces stratégies de mesure est bien connue (ISU, 2008, p. 18), ces statistiques n'en fournissent pas moins des représentations limitées et non réalistes de la situation dans chaque pays, et passent sous silence les évolutions survenues dans le champ de

l'alphabétisation au cours des dernières décennies. Il est intéressant d'observer que plusieurs rapports nationaux²⁸ indiquent que les chiffres relatifs à l'alphabétisme actuellement disponibles ne sont pas fiables en raison des problèmes ici soulevés, et avancent qu'il serait nécessaire d'étudier les niveaux réels d'alphabétisme. Ces études sont toutefois bien plus exigeantes sur les plans financier et technique. Il est clair que mener un test fiable de l'alphabétisme serait plus cher que de se contenter d'ajouter une question aux enquêtes auprès des ménages déjà existantes.

Dans leur présentation de données relatives au niveau d'études (généralement obtenues dans le cadre d'une enquête auprès des ménages), 73 pays se contentent d'indiquer le nombre d'années de scolarité suivies comme indicateur d'un certain niveau de compétences – ce qui est loin d'être fiable (voir Tableau 1.6).

28 Par exemple Bosnie-Herzégovine, Botswana, Égypte, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Jamaïque, Kenya, Malawi, Mexique, Mongolie, Namibie, Nigeria, Ouganda, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Pérou, République démocratique populaire lao, Serbie, Togo, Tunisie, Uruguay et Zambie.

Tableau 1.6
Méthodes d'obtention de données sur l'alphabétisme dans les pays (b)

	Niveau d'études	Test	Autre
Afrique	21	14	16
Amérique latine et Caraïbes	14	9	11
Asie et Pacifique	10	7	7
États arabes	2	3	3
Europe et Amérique du Nord	26	14	20
Total	73	47	57

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 1.3 « Comment votre pays collecte-t-il les données sur l'alphabétisme ? »

Quarante-sept pays, par contre, ont obtenu leurs données en la matière par le biais de formulaires de mesure de compétences (tests). En Europe et en Amérique du Nord, dans les années 1990, les gouvernements nationaux et l'OCDE ont commencé à mener une série d'enquêtes sur l'alphabétisme basées sur des tests directs. Vingt-quatre pays de l'OCDE participent actuellement au premier cycle d'un nouveau Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), dont les résultats seront dévoilés en octobre 2013. Seize pays indiquent participer au PIAAC dans leurs rapports nationaux de suivi.

En outre, un nombre important de pays africains, arabes, asiatiques et latino-américains indiquent avoir recours à des tests directs pour obtenir des données sur l'alphabétisme. Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation de l'UNESCO (LAMP), lancé en 2003, pourrait avoir eu une influence sur cette tendance. Cependant, les tests de compétences sont contraignants, à la fois sur les plans technique et financier. En outre, les informations sur les méthodes de test sont rarement fournies, ce qui rend malaisée l'estimation de la fiabilité des données. Dans d'autres cas, les résultats des tests sont compromis par des faiblesses méthodologiques. Une enquête nationale sur l'alphabétisme, par exemple, qui présente des scores composites, a utilisé des informations relatives à la lecture, à l'écriture, à l'arithmétique et aux connaissances générales, mais la partie sur les connaissances générales n'avait pas de rapport avec les compétences en alphabétisme (Guadalupe et Cardoso, 2011, p. 205).

Les rapports nationaux de suivi font état d'une diversité des approches de production de données sur l'alphabétisme. Citons par exemple :²⁹

- **Enquêtes générales auprès des ménages**

L'enquête générale auprès des ménages de 2009 et le recensement national de 2011 ont permis à l'Afrique du Sud d'obtenir un panorama plus nuancé de la situation. Les répondants qui avaient achevé leur scolarité avant la septième (la dernière année de l'école primaire, vers 12-13 ans) devaient indiquer leur niveau de compétence dans diverses tâches, consistant par exemple à écrire leur nom ou remplir un formulaire (McKay, 2012) En parallèle, dans des pays tels que le Brésil, le Cambodge et l'Indonésie, les données issues des enquêtes nationales auprès des ménages ont été utilisées pour cartographier et mettre en évidence les municipalités et les provinces souffrant des taux de pauvreté les plus élevés, et celles qui sont les plus susceptibles d'être confrontées à des difficultés majeures en termes d'alphabétisme. Ces provinces ont ensuite été désignées pour accueillir des programmes d'alphabétisation.

- **Enquêtes nationales sur l'alphabétisme**

Le Botswana a intégré un test dans ses enquêtes nationales sur l'alphabétisme, qui sont menées tous les dix ans depuis 1993 dans le but d'effectuer un suivi systématique de la situation en la matière dans le pays (Hanemann, 2005). La République démocratique populaire lao a mis en œuvre une enquête nationale sur l'alphabétisme en 2001 ; d'après cette étude, bien que le taux indiqué d'alphabétisme de la population âgée de 15 à 59 ans fût de 72 %, seuls 45 % de la population avaient un niveau réel acceptable (UNESCO, 2006a). Depuis 1989, des enquêtes sur l'alphabétisation fonctionnelle, l'éducation et les médias (FLEMMS) sont conduites aux Philippines dans le but de fournir des informations relatives à la situation en matière d'alphabétisme basique et fonctionnel et sur l'exposition aux médias. Le FLEMMS de 2008 a été conduit en collaboration avec le Conseil de coordination de l'alphabétisme et le ministère de l'Éducation, et a consisté

²⁹ Cette liste n'est pas basée sur une estimation détaillée de chaque expérience relatée dans la case « autres méthodes » (à côté des catégories mentionnées dans les Tableaux 1.5 et 1.6)

en un questionnaire auto-administré rempli par 69 482 personnes âgées de 10 à 64 ans dans les 25 505 foyers de l'échantillon de l'enquête. La cinquième enquête FLEMMS est en cours de préparation ³⁰.

- **Enquêtes sur l'alphabétisme fondées sur des tests**

Le Bangladesh a répertorié plusieurs enquêtes sur l'alphabétisme conduites de 2002 à 2010 à l'aide de tests, parmi lesquelles une enquête baptisée Education Watch, menée par une fédération d'organismes de la société civile (Campaign for Popular education – campagne pour l'éducation populaire) en 2002, et une étude dirigée par une ONG expérimentée en coopération avec l'UNESCO Dhaka en 2005. Le Bureau des statistiques a également mis en œuvre une « enquête d'évaluation de l'alphabétisme » en 2008. En 2007, dans le cadre de l'initiative Education Watch, la Coalition pour l'éducation des Îles Salomon et l'Association de l'Asie du Sud-Est-Pacifique pour l'éducation de base et l'éducation des adultes (ASPBAE) ont organisé un test normalisé visant à évaluer les niveaux d'alphabétisme, qui a révélé une grave crise en matière d'alphabétisme, de qualité de l'enseignement scolaire et de l'engagement des jeunes dans l'apprentissage (ASPBAE, 2007). Une évaluation du même type, l'Enquête sur l'expérience scolaire et évaluation de l'alphabétisme (Education Experience Survey and Literacy Assessment), qui a été conduite par l'ASPBAE en collaboration avec le Réseau pour l'éducation de Papouasie-Nouvelle-Guinée (Papua New Guinea Education Advocacy Network, PEAN) dans cinq provinces de ce pays de 2009 à 2001, fait état du même type de crise (ASPBAE, 2011).

- **Grandes enquêtes gouvernementales sur l'alphabétisme réalisées à l'aide de tests**

Des tests directs ont été menés à bien en Allemagne en 2010 ; les résultats en ont été publiés sous le titre « Level One Study » début 2011. Les tests ont porté sur un échantillon aléatoire de 7 035 adultes âgés de 18 à 64 ans, ainsi que sur un autre échantillon de 1 041 adultes faiblement alphabétisés. Les résultats ont montré qu'un total de 7,5 millions d'adultes, soit 14 % de la population active, ont de très faibles compétences en alphabétisme. Un nouveau cycle du Level One Study aura bientôt lieu, en lien avec le PIAAC. En Angleterre (Royaume-Uni), de grandes enquêtes gouvernementales ont été menées à bien en 2003 et en 2010-2011 pour prendre la mesure des niveaux de compétences des adultes âgés de 16 à 65 ans en lecture, écriture, calcul et technologies de l'information. Les répondants ont passé un test en face-à-face via un programme informatique. En France, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) a commencé en 2007 une série d'enquêtes régionales (« information et vie quotidienne » – IVQ) qui devait s'achever en 2012. À la suite d'un accord signé en 2010 entre l'ANLCI et la Direction du service national, l'ANLCI a doté l'armée d'un outil de test, qui sera également utilisé dans les centres de formation professionnelle.

- **Auto-évaluation en ligne**

Le Canada et la Nouvelle-Zélande ont mis à disposition des habitants des outils en ligne pour les inciter à tester leurs niveaux de compétences et leur permettre, si besoin est, de s'inscrire à des programmes de mise à niveau.

- Le programme LAMP de l'UNESCO a été pleinement mis en œuvre en Jordanie, en Mongolie, en Palestine et au Paraguay. D'autres pays (El Salvador, Maroc, Niger et Viet Nam) ont mené à bien l'essai sur le terrain, mais des raisons politiques et/ou financières ont empêché la mise en œuvre complète du programme. L'Afghanistan, la Jamaïque, la Namibie et la République démocratique populaire lao mettent actuellement en œuvre le LAMP.

30 Dans cette enquête, « une personne alphabète est une personne qui sait lire, écrire et compter, ou une personne capable de lire, écrire et comprendre [ce qu'elle lit et écrit] ». Les personnes ayant achevé leurs études secondaires ou un cursus universitaire sont également considérées comme fonctionnellement alphabètes » (<http://www.census.gov.ph/content/almost-nine-out-ten-filipinos-are-functionally-literate-final-results-2008-functional>).

Quelques pays ont indiqué être dotés d'un système national de recueil de données (ex : Cap Vert) et de systèmes nationaux de gestion de l'information sur l'alphabétisme des adultes) (ex : Ouganda), bien qu'ils soient davantage soucieux du stockage de ces données que de leur production. D'autres pays indiquent l'existence d'enquêtes nationales sur des sujets donnés – enquêtes démographiques et sanitaires (République dominicaine, Sierra Leone), enquêtes sur la population active (Espagne, Suisse) – qui comportent un volet relatif à l'alphabétisme, ou de recensements locaux dans des régions fortement touchées par l'alphabétisme (Indonésie). Dans l'ensemble, les questions relatives à l'alphabétisme intégrées à ces enquêtes s'apparentent aux questions classiques posées lors des recensements, telles que « Savez-vous lire et écrire ? Oui ou non ». L'UNICEF aide actuellement plusieurs pays à mettre en œuvre les Enquêtes à indicateurs multiples (MICS), qui ont une approche similaire. En Serbie, par exemple, une enquête MICS qui a été menée en 2010, et qui comprenait un test d'alphabétisme, sera renouvelée tous les trois ans à partir de

2012. Le Maroc a mené à bien une enquête nationale sur l'alphabétisme et la non-scolarisation en 2006, et prévoit de conduire des enquêtes de suivi.

Il convient d'observer que plusieurs pays ont eu recours à diverses méthodes pour produire des données sur l'alphabétisme, parmi lesquelles les recensements de la population et les enquêtes auprès des ménages. Toutefois, le recours à différentes méthodes à des moments différents rend difficile la comparaison des données. D'un autre côté, un certain nombre de pays ont indiqué qu'ils n'avaient recours qu'à une seule méthode (ex : enquêtes auprès des ménages, niveau d'études ou test).

À la question de savoir si leurs méthodes de recueil des données sur l'alphabétisme avaient changé depuis 2006 (le bilan à mi-parcours de la DNUA), 38 pays (32 %) ont indiqué que oui, tandis que 81 pays (68 %), soit une majorité, ont répondu non. Il a été demandé à ceux qui avaient modifié leurs méthodes de choisir la description qui correspondait le mieux à ces changements. Les résultats sont présentés au tableau 1.7

Tableau 1.7
Changements relatifs aux méthodes de recueil de données sur l'alphabétisme depuis 2006 dans 38 pays

	Nouvelle définition conceptuelle de l'alphabétisme en vigueur au niveau politique	Nouvelle définition conceptuelle de l'alphabétisme en vigueur au niveau du recueil des données uniquement	Nouvelle évaluation des compétences en alphabétisme des jeunes et/ou des adultes	Augmentation de la fréquence du recueil des données sans changement conceptuel majeur	Autres changements
Afrique	5	6	4	1	3
Amérique latine et Caraïbes	2	2	6	2	1
Asie et Pacifique	6	6	6	4	2
États arabes	3	2	2	0	1
Europe et Amérique du Nord	4	4	6	1	6
Total	20	20	24	8	13

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 1.4 « Votre pays a-t-il changé de méthode de collecte de données sur l'alphabétisme depuis le bilan à mi-parcours de la DNUA en 2006 ? »

Vingt-quatre pays ont indiqué que les changements consistaient en une nouvelle évaluation des compétences en alphabétisme des jeunes et/ou des adultes, et 20 pays ont indiqué avoir modifié, en raison de nouvelles définitions, les stratégies politiques ou la collecte de données uniquement. Huit pays ont enregistré une augmentation de la fréquence de la production de données sur l'alphabétisme sans changements conceptuels majeurs.

Quelques pays ont justifié les changements en matière de collecte des données par des raisons très précises :

- Une meilleure coordination entre les ministères de l'Éducation et de la Culture et le Bureau central des statistiques en Indonésie, soutenue par un protocole d'accord ;
- La mise en œuvre de la nouvelle politique en matière d'alphabétisation à compter de 2012 aux Îles Salomon, qui intègre certains des changements préconisés par l'enquête sur l'expérience scolaire de l'ASPBAE ;
- En 2007, en Nouvelle-Zélande, la Commission sur l'enseignement supérieure a mis en place un outil³¹ d'évaluation des compétences en alphabétisme et en calcul des adultes. Cet outil d'évaluation et de diagnostic, souple et essentiellement en ligne, aide les apprenants à évaluer leurs compétences en alphabétisme et en calcul s'inscrivant dans le Cadre de progression de l'apprentissage ;
- L'étude Level One menée en 2010 en Allemagne a connu un changement méthodologique : d'étude de cas, elle est devenue enquête auprès d'un échantillon de population ;
- Avec le PIAAC, de nouveaux éléments ont été intégrés au test direct des compétences en alphabétisation, tels que la résolution de problèmes dans un environnement riche en technologie, via l'utilisation de compétences en TIC, et des questions sur les compétences

requis par l'emploi actuel ou le dernier emploi du répondant ;

- En 2007, le gouvernement écossais a signé un accord avec les gouvernements locaux pour rendre compte d'un accord de résultats unique (Single Outcome Agreement) s'inscrivant dans un cadre national de performance. En 2009, il a mené à bien une évaluation de l'alphabétisme à partir de tests.

À la lumière de ce qui précède, il importe d'observer que presque les trois quarts des pays répondants (88 sur 118) ont indiqué qu'ils rencontraient des difficultés dans la collecte de données sur l'alphabétisme³².

Voici les difficultés les plus importantes :

- Problèmes d'accès et obstacles logistiques (programmes d'alphabétisation dans les zones reculées), manque de volonté politique, manque de ressources, manque de moyens et de renouvellement du personnel, manque d'outils de collecte de données fiables et normalisés, problèmes d'adaptation des outils aux langues locales, et manque de personnes correctement formées à la collecte des données sur le terrain (ex : Afghanistan, Barbade, Belize, Bhoutan, Brésil, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, Colombie, Côte d'Ivoire, Écosse (Royaume-Uni), Érythrée, Éthiopie, Gabon, Ghana, Grèce, Honduras, Îles Salomon, Lesotho, Ouganda, Paraguay, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, République dominicaine, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sénégal, Sierra Leone, Suriname, Zambie, Zimbabwe) ;
- Manque de sécurité, logement précaire de la population, migration de la main d'œuvre (ex : Afghanistan, Cambodge, Chine, Jordanie, Monténégro, Palestine, Roumanie, Serbie), réticence de certains groupes de population (ex : femmes, personnes âgées) à se soumettre à un test d'alphabétisme

« Les réponses des pays participant à l'enquête indiquent que la collecte de données est toujours majoritairement basée sur l'approche dichotomique classique de détermination des taux d'alphabétisme et d'analphabétisme. »

31 <http://www.literacyandnumeracyforadults.com/resources/356174>

32 Seuls 25 % (30 pays) ont indiqué ne pas avoir de difficultés en la matière.

- ou incapacité à rendre compte de leur niveau réel en la matière (ex : Bangladesh, Chili, Uruguay) ;
- Collectes de données mal coordonnées ou effectuées en parallèle, absence d'intégration au sous-secteur de l'alphabétisation et d'intégration sectorielle, non intégration des données sur l'alphabétisme des adultes aux systèmes existants de gestion de l'information sur l'éducation et/ou réticence des prestataires (privés) de programmes d'alphabétisation des adultes à transmettre leurs données au ministère (ex : Égypte, Espagne, Kenya, Madagascar, Mozambique, Rwanda, Sierra Leone) ;
 - Manque de fiabilité des taux d'alphabétisme en raison de leur mode d'obtention (déclaration des individus, niveaux d'études, etc.) et absence d'évaluation nationale des compétences (pas de test direct) qui permettrait de fournir un panorama fiable de la répartition réelle des compétences sur le territoire (ex : Maurice, Mongolie, Tunisie) ;
 - Incapacité à produire régulièrement des données fiables sur les taux actuels d'alphabétisme (ex : Autriche, Bosnie-Herzégovine, Guyane, Jamaïque, Lituanie, Mexique, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Pérou, Pologne, Slovaquie, Trinité-et-Tobago).
 - Absence de définition de l'alphabétisme en vigueur qui serait à même d'orienter la collecte de données en la matière (Nauru), non validité des définitions qui ne sont pas issues de travaux de recherches (qui est analphabète et qui ne l'est pas dépend du contexte et de l'époque) (ex : Pays-Bas, Philippines) ;
 - Parmi les difficultés spécifiques rencontrées dans le cadre de l'enquête de 2003³³ (tests d'alphabétisme et de calcul) en Angleterre (Royaume-Uni), on compte : la portée de la recherche en termes d'âge, le rapport entre
- compétences arithmétiques et alphabétisme et la difficulté à évaluer des compétences particulières telles que l'écriture et l'écoute.
- La République de Corée présente un panorama contrasté, et a déclaré qu'au vu de son taux élevé d'alphabétisme (98,3 %), résultant d'une enquête menée par l'Institut national de la langue coréenne, la collecte de données en la matière n'était « pas une question très importante »³⁴. Certains chercheurs indépendants sont toutefois particulièrement inquiets du peu d'attention portée aux compétences nécessaires dans la vie au courante au sens large : débat et discussion, écriture créative, résolution de problèmes par la créativité, apprentissage pratique et étude en autonomie. D'après eux, se concentrer exclusivement sur quelques compétences clés du cursus et axer de manière très prononcée les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sur la préparation des apprenants au passage des tests sont deux approches qui peuvent devenir problématiques.
- Il est nécessaire de prendre des décisions difficiles quant au type d'alphabétisme qui vaut la peine d'être évalué, et dans quels buts – particulièrement dans les pays en développement³⁵. En pratique, cela signifie que les gouvernements doivent décider où investir les ressources limitées qui sont attribuées à l'alphabétisation. C'est toutefois là qu'un dilemme surgit : les fonds utilisés pour la production de données fiables sont retirés à la mise en œuvre des programmes, mais dans le même temps, une mise en œuvre efficace de programmes requiert l'existence de données fiables. Les rapports nationaux de suivi estiment que les gouvernements devraient revoir leurs politiques en matière de mesure de l'alphabétisme et allouer les ressources nécessaires – financières mais aussi humaines –, pour mener à bien des initiatives fiables de mesure et de test de l'alphabétisme.

33 Le rapport 2011 n'était pas encore publié au moment où ce rapport national a été fourni à l'UIL. Certaines données (les conclusions principales) ont été toutefois mises à disposition sous la forme d'un document de recherche en décembre 2011.

34 Cf. le rapport national de la République de Corée pour le GRALE 2012.

35 Lorsque l'on cherche à déterminer quoi mesurer et comment mesurer l'alphabétisme, une autre question essentielle se pose : qui va utiliser les informations collectées, et comment ?

Pour faire face à la difficulté de produire des données statistiques sur l'alphabétisme comparables, de vastes enquêtes nationales ont été conduites. Un grand nombre d'entre elles sont basées sur le modèle de l'EIAA lancé dans les années 1990 par l'OCDE, telles que le PIAAC (au sein des pays industrialisés) et le LAMP. Plusieurs pays de l'OCDE ont indiqué dans leurs rapports de suivi qu'ils participent au nouveau programme PIAAC et attendent leurs premiers résultats en 2013. Le programme LAMP de l'UNESCO a essayé de s'adapter à des contextes, des langues et des écritures divers. Il s'intéresse particulièrement aux éventuels biais ethnocentristes, et aux manières de mesurer les niveaux d'alphabétisme dans les pays non membres de l'OCDE qui seraient plus attentives aux contextes linguistiques et culturels.

La comparabilité des données est une préoccupation majeure, de même que leur validité. Le LAMP reconnaît par exemple que plusieurs éléments de la lecture sont spécifiques à la langue et à l'écriture de la langue, et ne peuvent donc pas être comparés de manière satisfaisante. Le LAMP s'est montré ouvert à d'autres approches, telles que les études ethnographiques conduites dans le cadre de tests sur le terrain au Salvador, en Mongolie et au Paraguay. Néanmoins, il est toujours nécessaire d'équilibrer les besoins internationaux, nationaux et locaux, ainsi que d'œuvrer à la faisabilité et à l'accessibilité économique en vue de généraliser l'usage de ces modèles d'évaluation directe.

Il est difficile de fixer une norme internationale relative à un seuil minimum d'alphabétisme devant être atteint par tous les pays, dans tous les contextes et à tout moment dans le but de satisfaire à l'exigence de comparabilité. Les contextes sont bien trop divers. Des indicateurs comparables au niveau mondial devraient être très généraux, adaptables à des situations particulières, et issus d'un vaste consensus. En outre, la production de données mondiales et comparables requiert davantage de savoir-faire professionnel, de temps et de financement que la simple compilation de données. Cela entraîne également de nombreuses difficultés épistémologiques,

institutionnelles et politiques. L'Australie a tenté d'aligner un cadre national de compétences à l'enquête de l'OCDE sur l'alphabétisme et les compétences courantes des adultes (ALL) afin de mesurer l'alphabétisme et la numératie des adultes (voir encadré 1.1). Cependant, cela a également soulevé des questions quant à l'adéquation d'indicateurs internationaux pour le pilotage de progrès accomplis par rapport à des objectifs nationaux et la nécessité de procéder de façon plus nuancée, en tenant compte du contexte.

Il est très difficile de normaliser les niveaux et les procédures d'enquête dans les différents pays, et d'établir des bonnes pratiques pour tous les éléments d'une telle étude. Des problèmes corollaires ont déjà été exprimés dans l'étude méthodologique de la première session de l'EIAA (National Centre for Educational Statistics, 1997 : Annexe A, pp.14–15).

La nécessité s'impose également de différencier la « lecture » des « éléments de lecture » (connaissance de l'écriture d'une langue, compétences de décodage, fluidité et réflexes), qui sont des pré-requis à la lecture. Les informations sur les éléments de lecture sont essentielles à la préparation des interventions.

Globalement, les réponses des pays participant à l'enquête indiquent que la collecte de données est toujours majoritairement basée sur l'approche dichotomique classique de détermination des taux d'alphabétisme et d'analphabétisme. La grande majorité de ces taux consiste en estimations basées sur les recensements nationaux, les enquêtes auprès des ménages et les données relatives au niveau d'études. Ces estimations combinent plusieurs types de questions (auto-administrées ou rapportées par une autre personne du ménage interrogé), ce qui donne des informations à la fiabilité limitée. Toutefois, cette méthode de mesure ne tient pas compte des évolutions conceptuelles considérables de ces 50 dernières années, en particulier quant à la conception de l'alphabétisme comme continuum.

De nombreux pays qui considèrent que les chiffres actuellement disponibles ne sont pas fiables en raison des problèmes

Encadré 1.1**Harmoniser les cadres internationaux avec un cadre national pour évaluer l'alphabétisme et les compétences arithmétiques des adultes ; l'exemple de l'Australie**

Une étude dirigée par une équipe du Centre d'éducation basé sur le travail de l'université de Victoria, en Australie, a montré que l'harmonisation des cadres de l'enquête internationale de l'OCDE sur l'alphabétisme et les compétences de la vie courante des adultes (Adult Literacy and Life Skills, ALLS) et le cadre australien des compétences de base (Australian Core Skills Framework, ACSF) est un objectif accessible. Cette harmonisation permettrait en outre d'évaluer les progrès accomplis vis-à-vis des objectifs nationaux de manière plus régulière. L'ACSF propose une façon de suivre toute amélioration en matière d'alphabétisme et de numératie des adultes de manière plus nuancée que l'ALL. Les principaux défauts de l'ALL sont les suivants : a) cette enquête est conçue pour fournir un panorama des compétences en alphabétisme et en numératie plutôt que comme un outil d'évaluation ; et b) elle n'est menée que tous les dix ans. L'ACSF, par contre, peut être appliquée au niveau individuel et fournit des indicateurs de la progression. En outre, les données sur les performances d'un apprenant en matière de compétences de base peuvent être collectées régulièrement.

Dans leurs conclusions, les auteurs soulèvent un problème plus épineux : ils se demandent si les niveaux de compétences, tels qu'ils sont formulés par les enquêtes de l'ALL ou du PIAAC, sont les indicateurs les plus adaptés au travail effectué en Australie, visant à aider les personnes à développer leurs compétences en alphabétisme et en numératie. Tout en reconnaissant la pertinence des indicateurs utilisés par ces enquêtes dans un contexte international, qui permettent d'établir une comparaison de la situation australienne avec celle d'autres pays de l'OCDE, l'équipe de recherche met l'accent sur la nécessité d'utiliser également des indicateurs nationaux, tels que ceux que l'ACSF a élaborés, dont la signification en contexte est plus grande ; elle insiste aussi sur le besoin de mettre en place un suivi plus détaillé et plus régulier des progrès effectués par rapport aux objectifs nationaux.

Source : Centre national de recherche sur l'enseignement professionnel, 2012

mentionnés précédemment indiquent qu'il faudrait réaliser des études visant à tester les niveaux réels d'alphabétisme. Elles reconnaissent néanmoins que cette entreprise nécessiterait davantage de ressources que celles qui sont allouées aujourd'hui. Cette question est particulièrement épineuse dans les pays à faible revenu. Si cette situation soulève des questions quant au rapport coût-efficacité des interventions en matière d'alphabétisme, particulièrement dans les cas où les données disponibles ne sont pas fiables, de nombreux gouvernements nationaux mettent actuellement en place des stratégies d'augmentation de l'attribution de ressources et d'amélioration de la qualité de leurs données.

Des approches davantage axées sur la qualité, telles que l'identification participative ou ethnographique et l'évaluation des pratiques d'alphabétisme appréciées des personnes, peuvent compléter les grandes enquêtes internationales normalisées. Des données relatives aux environnements lettrés peuvent également être obtenues à partir d'une gamme de variables observables.

Outre qu'il est nécessaire d'évaluer le niveau auquel une personne est capable d'effectuer différentes tâches impliquant le recours à des supports écrits, il faut également mesurer l'effet que différents programmes ou interventions d'alphabétisation peuvent avoir sur la vie des apprenants. Ce type d'enquête devrait comprendre des mesures longitudinales et porter sur différents domaines, ce qui aiderait les responsables politiques à prendre des décisions quant aux investissements à faire dans le secteur de l'alphabétisation.

1.5 Conclusion

La Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFITEA VI), qui a mis l'accent sur l'importance de l'alphabétisme en tant que fondation essentielle de l'apprentissage autonome à tous les stades du processus d'apprentissage, a constitué une étape importante. Les États membres se sont engagés à 1) veiller à ce que toutes les enquêtes et les collectes de données reconnaissent que l'alphabétisme est

un continuum, et 2) investir dans un processus d'élaboration d'indicateurs de l'alphabétisme comparables. Cet engagement rend cependant extrêmement difficile la tâche de comprendre et de mesurer l'alphabétisme par des moyens différents et comparables au niveau international.

Il n'existe toujours pas de consensus quant à la manière d'aborder l'alphabétisme en tant que continuum et processus d'apprentissage tout au long de la vie. Certains pays utilisent des éléments de la définition opérationnelle de l'UNESCO de 2003. D'autres ont commencé à débattre de la manière dont harmoniser leur approche avec le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie et le besoin de mettre en place un système normalisé et basé sur des niveaux, qui serait en mesure de fournir des données fiables et comparables. En parallèle, de plus en plus de pratiques considèrent l'alphabétisme comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Les approches intégrées telles que l'apprentissage intergénérationnel, l'alphabétisation familiale et l'alphabétisation intégrée à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, ainsi que les mécanismes de reconnaissance, de validation et de certification de toutes les formes d'apprentissage placent l'alphabétisation au sein de l'apprentissage tout au long de la vie. Les cadres nationaux et régionaux de qualifications portant sur différents niveaux de qualifications et de compétences qui permettent les équivalences entre les compétences acquises dans le cadre formel et celles acquises de manière informelle ont contribué à ouvrir la voie à la reconnaissance de l'alphabétisme comme continuum et fondement de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le manque de données fiables, crédibles et comparables au niveau international complique également la tâche d'évaluation et d'analyse des progrès accomplis par les pays quant à l'Objectif 4 de l'EPT. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT intitulé « L'alphabétisation, un enjeu vital » (UNESCO, 2006) fait état de différences dans les résultats en matière d'alphabétisme selon que ces résultats sont obtenus

via des évaluations indirectes ou directes³⁶. De récentes études menées à petite échelle par l'ASPBAE dans le Pacifique³⁷ montrent que seul un tiers des répondants qui se déclarent « alphabètes » étaient capables de réussir un test d'alphabétisme relativement simple. En bref, l'analyse des progrès nationaux effectuée à partir des données exprimées par des chiffres et des taux (tels que présentés dans le présent chapitre) pose des problèmes de validité et de fiabilité ; ces données ne peuvent donc avoir qu'une valeur indicative.

Pour l'heure, la plupart des pays continuent d'utiliser les méthodes traditionnelles présentées plus haut (recensements de la population, enquêtes auprès des ménages et niveau d'études) pour estimer les taux d'alphabétisme, qui demeurent basées sur l'approche dichotomique selon laquelle une personne est soit alphabète soit analphabète. On observe cependant de plus en plus d'initiatives aux niveaux local, national et international visant à mener des enquêtes spécifiques sur l'alphabétisme qui ont recours à la mesure directe (test) des compétences en la matière. Même si la qualité des données produites n'est pas toujours connue, de plus en plus de pays se sont engagés dans des débats et des initiatives qui considèrent l'alphabétisme comme un continuum et améliorent la qualité des programmes d'alphabétisme et des données sur ce sujet.

En somme, il semblerait qu'il y ait peu de changements majeurs depuis 2009 en ce qui concerne les définitions de l'alphabétisme et la façon dont les pays produisent des données en la matière. Cela ne veut pas dire que les pays ne sont pas conscients des limites, des contradictions et des problèmes posés par les approches classiques. Partir des nombreuses années d'expérience et des initiatives novatrices et intéressantes permettrait de bâtir une nouvelle approche.

36 Les données que l'Institut de statistique de l'UNESCO compile et publie, basées sur les contributions des États membres, ne reflètent pas à l'avis des experts, des professionnels et des parties prenantes sur l'alphabétisme.

37 Dans la province de Shefa (ASPBAE, 2011a), cinq provinces de Papouasie-Nouvelle-Guinée (ASPBAE, 2011) et les Îles Salomon (ASPBAE, 2007.)

Des exemples tirés de divers pays montrent que des changements conceptuels et des approches pragmatiques, qui ont un bon rapport coût-efficacité et contribuent à établir des priorités stratégiques, sont possibles.

Messages-clés

- D'importants progrès ont été accomplis vers la réalisation de l'objectif 4 de l'Éducation pour tous (améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente). Toutefois, de nombreux groupes et individus sont encore laissés pour compte.
- L'alphabétisation est un continuum et non une dichotomie. L'apprentissage et l'utilisation des compétences en lecture et en écriture constituent un processus continu, lié au contexte, qui s'inscrit tant dans les milieux explicitement éducatifs qu'en dehors, et se poursuit tout au long de la vie. Cela implique l'élaboration concertée de politiques intersectorielles.
- Les politiques en matière d'alphabétisation doivent se concentrer sur le développement et l'approfondissement des compétences de base dans leur ensemble mais aussi inclure la création de sociétés apprenantes et d'environnements lettrés stimulants. L'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie constitue le moyen le plus prometteur de relever le défi de l'alphabétisation.
- Les taux d'alphabétisme se fondent largement sur des méthodes et des données simplistes et non fiables. L'évaluation directe gagne du terrain, mais elle est complexe et onéreuse. Pour aller de l'avant, une double approche est nécessaire, à savoir élaborer des méthodes et des outils de mesures culturellement adaptés et améliorer la qualité des enquêtes conventionnelles et peu coûteuses qui reposent sur l'auto déclaration.
- Il est indispensable de générer et d'échanger des données de recherche fiables et comparables pour prendre des décisions éclairées à tous les niveaux, y compris au niveau international. Parvenir à un consensus entre les États membres afin d'identifier les besoins et les exigences en matière de recherches pertinentes pour l'élaboration de politiques profiterait à tous. Un tel processus devrait se dérouler sous la houlette de l'UNESCO.

Bibliographie

- ASPBAE. 2007. *Solomon Islands: Summary report; education experience survey; education, language and literacy experience*. Mumbai.
- ASPBAE. 2011. *PNG Education Experience Survey and Literacy Assessment: a Report on 5 provinces: New Ireland, NCD, Chimbu, Sandaun and Gulf Provinces*. Mumbai.
- ASPBAE. 2011a. *Education Experience Survey and Literacy assessment*. Mumbai.
- Bélanger, P.; Winter, C.; Sutton, A. 1992. *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century: report of the Sixth All-European Conference of Directors of Educational Research Institutions*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Commission européenne. 2012. *Groupe d'experts à haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme : Rapport final (en anglais seulement)*. Bruxelles.
<http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>
- Crouch, L. 2012. *Literacy: the entry point into elusive "quality" goals?* Presentation made by Luis Crouch, GPE Secretariat, at the World Literacy Summit, 1-4 April 2012, Oxford, Royaume-Uni.
- Esposito, L. ; Kebede, B. ; Maddox, B. 2011. Literacy practices and schooling: a case study from Mozambique. *World Development*, vol. 39, no. 10, pp. 1796-1807.
- Fransman, J. 2005. Understanding Literacy: a concept paper. Paris. (Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2006, L'alphabétisation, un enjeu vital. 2006/ED/EFA/MRT/PI/32). (Non publié).
- Guadalupe, C., Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education* 2011. Vol. 57, no. 1-2, pp. 199-217.
- Hanemann, U. 2005. *Literacy in Botswana*. (Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2006, L'alphabétisation, un enjeu vital, 2006/ED/EFA/MRT/PI/41).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146005e.pdf>
- ISU. 2008. *Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*. Montréal.
- ISU. 2009. *Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : La mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*. Montréal.
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-fre.pdf>
- ISU. 2012. *Adult and Youth Literacy, 1990-2015: Analysis of data for 41 countries*.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UIS-literacy-statistics-1990-2015-en.pdf>
- Lind, A. 2012. *Desk Study on Current Trends of Defining and Conceptualizing Literacy*. (Article commandé par l'UIL). (Non publié).

- ISU. 2013. Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985-2015. *UIS Information paper*.
- Jambor, P. 2010. The Reluctance of Korean Education in the Face of Change. *Academic Leadership Journal*, Vol. 8, No. 3, pp. 152-163
- Lind, A. 2012. *Desk Study on Current Trends of Defining and Conceptualizing Literacy*. (Article commandé par l'UIL). (Non publié).
- Maddox, B; Esposito, L. 2011. Sufficiency re-examined: a capabilities perspective on the assessment of functional adult literacy. *Journal of Development Studies*, vol. 47, no. 9, pp. 1315-1331.
- Maddox, B; Esposito, L. 2013. Literacy inequalities, mediation and the public good: a case study of physical proximity and social distance in Nepal. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 34, no.2, pp. 243-261.
- Maddox, B.; Esposito, L.; Kebede, B. 2012. *The Value of Literacy Practices*. (Q-Squared Working Paper No. 59).
http://www.trentu.ca/ids/documents/Q2_WP59_Esposito_etal.pdf
- McCaffery, J. et al. 2007. *Developing Adult Literacy: Approaches to Planning, Implementing, and Delivering Literacy Initiatives*. Oxford, Oxfam.
- McKay, V. 2012. *A Critical Review of Adult Basic Education and Training (ABET) Provision in South Africa*. Pretoria, Department of Higher Education.
- McNair, S. 2009. *Demography and Lifelong Learning*. Leicester, NIACE. (IFLL Thematic Paper 1).
- National Center for Educational Statistics. 1997. *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Literacy Survey*. Washington, DC, U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.
<http://nces.ed.gov/pubs98/98053.pdf>
- National Centre for Vocational Education Research. 2012. *Does 1=1? Mapping measures of adult literacy and numeracy*. Rapport de recherche. Adélaïde, Australie.
- OMS. 2012. Rapport mondial sur le handicap. Genève, OMS.
http://whqlibdoc.who.int/publications/2012/9789240688193_fre_full.pdf
- St. Clair, R. 2010. *Why Literacy Matters: Understanding the effects of literacy education for adults*. Leicester, NIACE.
- UIL. 2010. CONFINTEA VI. *Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg.
- UIL. 2012. *Rapport mondial d'évaluation à mi-parcours de LIFE 2006-2011 : Envisager l'avenir avec LIFE. Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir*. Hambourg.
- UNESCO. 2005. *Aspects of Literacy Assessment*. Réunion des experts, 10-12 juin 2003, Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2006a. *EFA Global Monitoring Report 2006, Regional Overview, East Asia and the Pacific*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149781E.pdf>

UNESCO. 2010. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre les marginalisés*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2011. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011 : La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2012. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 : Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris, UNESCO.



CHAPITRE 2

LA PROMOTION DES POLITIQUES D'ÉDUCATION DES ADULTES DANS UNE PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

2.1 Introduction

L'élaboration de politiques en matière d'éducation des adultes constitue la première étape vers la reconnaissance de la nécessité et de l'importance de l'apprentissage à l'âge adulte et tout au long de la vie. Outre cette reconnaissance, ces politiques sont une véritable déclaration d'intention qui oriente les actions, énonce des principes et crée, ou tout au moins prévoit, les circonstances requises pour fournir des opportunités d'apprentissage et permettre aux apprenants d'en bénéficier. Les politiques ainsi conçues définissent l'engagement politique en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, condition préalable à l'octroi de ressources et à une offre de qualité élevée.

La partie consacrée aux recommandations de politique du *Cadre d'action de Belém* inclut des caractéristiques essentielles relatives à la nature et au champ d'application des politiques qui garantissent le développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, comme le prévoit le texte (voir l'encadré 2.1).

En tenant compte des engagements et des recommandations politiques entérinés dans le *Cadre d'action de Belém*, ce chapitre décrit les tendances politiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, y compris l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie, constatées dans le monde entier depuis la publication, en 2009, du premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Il est axé sur trois aspects spécifiques : 1) la compréhension des concepts qui sous-tendent les politiques et les législations propres à l'apprentissage et à l'éducation des adultes mais aussi à l'apprentissage tout au long de la vie ; 2) les objectifs des politiques en matière d'apprentissage et d'éducation des

Encadré 2.1 Recommandations politiques du *Cadre d'action de Belém, 2009*

« Les politiques et les mesures législatives en faveur de l'éducation des adultes doivent être complètes, inclusives et intégrées, dans la perspective de l'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie, sur la base d'approches à l'échelle du secteur et intersectorielles couvrant et articulant entre elles toutes les composantes de l'apprentissage et de l'éducation. »
[UIL, 2010, p.17]

adultes ; et 3) les politiques sur la langue d'enseignement en tant qu'indicateur d'inclusion. Dans ce chapitre, les politiques sont interprétées au sens large et comprennent les amendements, les projets de lois, les lois, les décrets, les stratégies, les plans et les plans d'action indiqués par les pays dans leurs rapports nationaux.

2.2 Politiques en matière d'éducation des adultes : hypothèses et principes sous-jacents

Le champ d'application général et l'intégration des politiques, ainsi que les objectifs qui y sont inscrits, illustrent dans quelle mesure l'apprentissage et l'éducation des adultes sont considérés comme une priorité politique. S'ajoute à cela la question de savoir s'il existe, dans chaque pays, une définition précise de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et, le cas échéant, sur quelles hypothèses elle repose. Dans son préambule, le *Cadre d'action de Belém* contient plusieurs références à la compréhension de l'apprentissage et de

Encadré 2.2**Extraits du préambule du *Cadre d'action de Belém, 2009***

« L'éducation des adultes est reconnue comme un élément essentiel du droit à l'éducation et nous devons définir une nouvelle orientation urgente de notre action qui donne à tous les jeunes et tous les adultes la possibilité d'exercer ce droit. » p. 15, [§ 1]

« 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 ». » p. 15, [§ 3]

« Nous affirmons 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. » p. 15, [§ 4]

« [L]'apprentissage tout au long de la vie, « du berceau au tombeau », 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[.] » p. 16, [§ 7]

« Nous savons que l'apprentissage et l'éducation des adultes constituent une composante importante du processus d'apprentissage tout au long de la vie, continuum allant des méthodes d'apprentissage formelles et non formelles jusqu'aux méthodes informelles. » p. 16 [§ 8]

« 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. » p. 16 [§ 9]

l'éducation des adultes (voir l'encadré 2.2). Pour clarifier les implications politiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, trois principes essentiels peuvent être formulés à partir du *Cadre d'action de Belém*.

Une approche fondée sur les droits :

l'éducation des adultes, notamment l'alphabétisation, fait partie du droit fondamental à l'éducation. Il en découle certaines obligations pour les États et les sociétés. Ainsi, créer des opportunités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes ne doit pas être perçu par les gouvernements comme une dotation financière facultative passant après d'autres besoins mais bien comme un élément permettant aux jeunes et aux adultes d'exercer leur droit à l'éducation.

Un cadre d'apprentissage tout au long de la vie : l'apprentissage et l'éducation des adultes font partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie qui

inclut tous les modes d'apprentissage et d'éducation du parcours de formation. Dans ce contexte, l'alphabétisation joue un rôle important dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, en sa qualité de compétence fondamentale.

Un caractère global et multidimensionnel :

l'apprentissage des adultes qui intervient dans différents aspects de la vie privée et sociale a plusieurs objectifs. Les adultes poursuivent un apprentissage dans plusieurs domaines (économique, politique, social, culturel et environnemental) afin d'acquérir les connaissances, les compétences et les comportements qui leur permettront de devenir les acteurs de leur propre développement social et personnel.

Pour évaluer la façon dont ces principes sont traduits en politiques, une question concernant l'existence ou non d'une définition officielle de l'éducation des adultes a été incluse à la matrice de présentation des rapports nationaux rédigés

suite à la conférence CONFINTEA VI. Au total, 129 rapports ont été soumis à l'UIL : 58 % des pays ont indiqué être dotés d'une définition officielle de l'éducation des adultes (54 % en Afrique, 43 % dans les États arabes, 41 % en Asie et dans le Pacifique, 61 % en Europe/Amérique du Nord et 73 % en Amérique latine et dans les Caraïbes). Concernant l'existence d'une définition de l'alphabétisation, les pays à répondre par l'affirmative étaient légèrement plus nombreux : 67 % des pays ont déclaré disposer d'une définition officielle (74 % en Afrique, 84 % dans les États arabes, 64 % en Asie et dans le Pacifique, 52 % en Europe/Amérique du Nord et 83 % en Amérique latine et dans les Caraïbes). Un examen minutieux des explications fournies dans les rapports montre toutefois que, dans les pays ayant déclaré ne pas disposer de définition « officielle » de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, il existe des concepts sur lesquels reposent ces notions et qui sont appliqués dans la pratique. Outre l'existence d'une « définition officielle », la matrice demandait aux pays si d'autres définitions étaient « employées dans la pratique ».

Qu'en est-il donc de l'orientation conceptuelle des États membres sondés ? Comparés aux engagements pris dans le *Cadre d'action de Belém*, les concepts et notions indiqués par les pays dans leurs rapports nationaux peuvent être considérés soit comme limités et unidimensionnels, soit comme des visions larges et globales de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Des interprétations unidimensionnelles de l'éducation des adultes ont été observées dans près de la moitié des pays ayant soumis un rapport à l'UIL. Ces interprétations limitées peuvent être réparties en trois groupes. Dans le premier groupe, le principe d'éducation des adultes se fonde sur les tranches d'âge. L'éducation des adultes est donc envisagée comme une notion qui concerne les personnes âgées de 15 ans ou plus, sans en préciser les procédures ni les objectifs. Cette interprétation a été observée dans un petit nombre de pays (5) qui tendaient également à assimiler l'éducation à l'alphabétisation. Dans le deuxième groupe, la définition de l'éducation des adultes englobait l'éducation de base et

« de la seconde chance », ainsi que la formation aux compétences nécessaires dans la vie courante. Un pays sur six ayant soumis un rapport a déclaré appliquer ce concept limité à l'éducation des adultes. Ces pays couvrent toutes les régions du monde mais sont plus nombreux en Amérique latine. Le troisième groupe de limitations identifié dans les rapports nationaux mettait l'éducation des adultes sur le même pied que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Lorsqu'on leur a demandé de définir l'éducation des adultes, la plupart des pays de ce groupe ont cité l'EFTP pour seul axe thématique.

Environ la moitié des pays sondés appliquent des définitions officielles plus larges de l'éducation des adultes qui prévoient des niveaux, des modes et des objectifs d'apprentissage et intègrent également des composantes matérielles et humanistes. Elles incluent généralement une combinaison d'enseignement général, technique, culturel, politique et civique. Le développement individuel, sociétal et national, l'employabilité, la participation civique, la qualité de vie et l'autonomisation sont autant d'objectifs contenus dans ces définitions. Si cette vision a été adoptée par des pays de différentes régions du monde (le Brésil, le Cap-Vert, la Chine, la Jamaïque et la Palestine, par exemple), elle est particulièrement présente en Europe.

Dans certains de ces pays, l'éducation des adultes fait explicitement partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans certains cas exceptionnels, cette intégration est telle que la définition même de l'éducation des adultes n'existe plus. (Il s'agit de la Malaisie, des Philippines, de la République de Corée et du Viet Nam). D'autres pays ont adopté telle quelle la définition de CONFINTEA¹ ou s'y réfèrent. L'Uruguay illustre parfaitement ce cas : l'éducation des adultes fait légalement partie de l'apprentissage tout au long de la vie et respecte le droit à l'éducation de tous tout au long de la vie.

« Il ressort de l'enquête sur les définitions de l'éducation des adultes employées par les différents pays une séparation nette entre les pays qui adoptent une définition restreinte et ceux qui souscrivent à une vision plus large, compatible avec les objectifs de CONFINTEA. »

1 « 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." » *Cadre d'action de Belém*, p. 15 [§ 3].

En résumé, il ressort de l'enquête sur les définitions de l'éducation des adultes employées par les différents pays une séparation nette entre les pays qui adoptent une définition restreinte et ceux qui souscrivent à une vision plus large, compatible avec les objectifs de CONFINTEA. Ainsi, malgré les réalisations accomplies par le processus de CONFINTEA depuis 1949, la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à Nairobi en 1976 (UNESCO, 1976) et l'adoption, en 2009, du *Cadre d'action de Belém* par 144 pays, il reste de nombreux défis à relever en matière de sensibilisation et de clarification conceptuelle.

Les définitions reflètent la compréhension des concepts. Toutefois, nous devons également étudier la façon dont ces concepts sont traduits dans les politiques. C'est l'objet de la partie suivante. Les politiques à l'étude incluent les lois, les réglementations et d'autres mesures de politique ainsi que les initiatives ou les stratégies dont l'objectif principal est de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie ou l'éducation et l'alphabétisation des adultes.

La majorité (87 %) des 110 pays qui ont répondu à la question concernant ce sujet dans leurs rapports pour la préparation du GRALE a déclaré disposer d'une politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie. Les pourcentages les plus élevés (95 %) ont été enregistrés en Europe et en

Amérique du Nord, suivies de l'Amérique latine et des Caraïbes (89 %) mais aussi de l'Afrique (89 %). Dans les trois autres régions, l'existence de ces lois est moindre, comme l'illustre le tableau 2.1 ci-dessous.

Une majorité de 87 % est certes impressionnante mais un examen plus approfondi révèle que de nombreuses mesures mentionnées par les pays comme politiques d'apprentissage tout au long de la vie ne font, en réalité, aucune référence explicite à l'apprentissage tout au long de la vie ou n'incluent aucune réelle orientation en la matière. Par exemple, la loi sur l'éducation nationale concernant l'éducation formelle est souvent invoquée comme un instrument de politique en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Dans bien d'autres cas, les mesures axées sur l'éducation non formelle et des adultes ou la formation continue et professionnelle sont considérées comme relatives à l'apprentissage tout au long de la vie. Il arrive également que la politique indiquée pour l'apprentissage tout au long de la vie soit la même que celle mentionnée pour l'éducation des adultes.

Les pays d'Europe et d'Amérique du Nord sont les plus nombreux à s'être dotés de stratégies nationales spécifiques à l'apprentissage tout au long de la vie. Cela n'a rien d'étonnant étant donné que l'apprentissage tout au long de la vie constitue l'un des éléments phares de la Stratégie de Lisbonne 2000–2010, le plan d'action et de développement de l'Union européenne pour cette période.

Tableau 2.1

Existence de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie ?

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Oui	24	17	16	4	35	96
Non	3	2	6	1	2	14
Total	27	19	22	5	37	110

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 2.1 « Votre pays s'est-il doté de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie ? »

En parallèle, il convient de noter que, dans la région, les stratégies en la matière sont principalement axées sur l'éducation et la formation continue des adultes, souvent dans l'optique d'un perfectionnement professionnel. Bon nombre de ces politiques ont vu le jour entre 2005 et 2007, notamment dans les pays d'Europe de l'Est (en Bulgarie, à Chypre, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en République tchèque, par exemple). Plus récemment, des stratégies relatives à l'apprentissage tout au long de la vie sont apparues en Autriche (2011 ; voir encadré 2.3) et en Serbie (Stratégie nationale 2020 pour le développement de l'éducation) ou ont été élaborées, sans toutefois avoir été officiellement adoptées, à Malte, au Monténégro et en Slovaquie.

En dehors de l'Europe, des pays comme le Japon, la Jamaïque et la Namibie (en cours) s'approprient à adopter ou ont élaboré des stratégies nationales. La Malaisie, la République de Corée et la Thaïlande (loi sur l'éducation nationale) se sont toutes dotées de stratégies nationales en matière d'apprentissage tout au long de la vie qui englobent toute l'éducation, y compris celle des adultes. De son côté, le Viet Nam vise à créer une société apprenante.

Sur les 116 pays sondés, 107 (92 %) dont tous les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, ont déclaré disposer d'une politique en matière d'éducation des adultes (voir le tableau 2.2).

Une analyse plus approfondie révèle que, dans toutes les régions, les politiques considérées par les pays comme relatives à l'éducation des adultes tendent à porter sur la formation professionnelle et le perfectionnement des compétences dans l'optique d'aider les adultes à se qualifier et à contribuer au développement national. Comme nous l'avons vu lors de la discussion sur les définitions, dans certains cas, les politiques en matière d'éducation des adultes sont axées sur l'alphabétisation seule ou combinée à d'autres domaines prioritaires comme la formation professionnelle. En Europe, l'intégration des immigrants (y compris l'enseignement de la langue du pays concerné) et l'éducation culturelle ou générale sont fréquemment intégrées à ces politiques.

La tendance identifiée dans le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010), selon laquelle l'éducation des adultes se concentre principalement sur le développement et le perfectionnement des compétences pour le marché du travail, s'est maintenue. Des enjeux qui dépassent la sphère professionnelle et des bénéfices élargis, tels que la santé, l'épanouissement personnel, la citoyenneté active et une plus grande participation sociale et démocratique, sont autant d'objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie des adultes (inscrits, par exemple, dans l'Agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes de la Commission européenne,

« Une analyse plus approfondie révèle que, dans toutes les régions, les politiques considérées par les pays comme relatives à l'éducation des adultes tendent à porter sur la formation professionnelle et le perfectionnement des compétences. »

Tableau 2.2

Existence de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'éducation des adultes ?

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Oui	25	24	16	5	37	107
Non	2	0	5	1	1	9
Total	27	24	21	6	38	116

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 2.1 « Votre pays s'est-il doté de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'éducation des adultes ? »

2011). Néanmoins, le développement des ressources humaines en réponse aux besoins économiques domine clairement le domaine de l'éducation des adultes actuel (Moutsios, 2009 ; King, 2011 ; Rui, 2007, p. 257 ; Preece, 2011, p. 104 ; Lee et Friedrich, 2011, p. 160 ; Ball, 2010, p. 126). « Le développement des compétences par l'EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels) figure désormais parmi les priorités les plus souvent citées par les ministères de l'Éducation des pays en développement et des pays développés », comme l'a souligné Qian Tang, le Sous-Directeur général pour l'éducation de l'UNESCO (Tang, 2011, p. 14).

Sur les 111 pays ayant soumis un rapport, 97 (88 %) ont déclaré disposer d'une loi, d'une réglementation ou d'une mesure de politique relative à l'alphabétisation des adultes. Les vingt pays d'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que 96 % des pays d'Afrique, ont signalé l'existence de politiques en la matière. Ces chiffres sont inférieurs dans les trois autres régions (voir le tableau 2.3 ci-dessous).

Les rapports nationaux mettent en exergue trois tendances concernant la façon dont les pays élaborent leurs politiques en matière d'alphabétisation des adultes. La tendance la plus significative consiste à envisager l'alphabétisation des adultes comme un élément isolé du système éducatif. En l'occurrence, ces politiques poursuivent des objectifs très précis (généralement la création d'un comité ou d'une commission) et disposent de calendriers restreints (au Bangladesh, au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire par exemple).

La deuxième tendance consiste à intégrer des éléments d'alphabétisation des adultes aux lois nationales relatives à l'éducation mais aussi aux politiques générales en matière d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation des adultes (par exemple, en Bulgarie, au Botswana, en Gambie et au Kenya) ou de formation professionnelle. Dans ces cas, il convient de déterminer si l'alphabétisation des adultes reçoit l'attention et la place qu'elle mérite ou si elle est marginalisée dans le cadre d'une politique éducative plus large. Malgré tout, l'alphabétisation des adultes et la formation professionnelle sont étroitement liées, comme le confirment les données collectées dans les rapports nationaux ; l'alphabétisation est de plus en plus souvent considérée comme une compétence essentielle pour l'emploi et est fortement associée à la réussite économique (par exemple, au Canada et aux États-Unis, dans le contexte de l'alphabétisation familiale notamment).

Enfin, et c'est la troisième tendance observée, il existe des politiques ou des réglementations spécifiques à l'alphabétisation des adultes en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Irlande, au Maroc (Stratégie nationale de 2004, mise à jour en 2009), en Namibie (Politique sur l'alphabétisation des adultes de 1996 actuellement en révision), en Nouvelle-Zélande et aux Philippines. Il s'agit là d'une approche globale, dont l'Afrique du Sud, qui inscrit l'alphabétisation des adultes dans le cadre des politiques de développement de la jeunesse, est un parfait exemple.

Tableau 2.3

Existence de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'alphabétisation des adultes ?

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Oui	26	20	14	8	29	97
Non	1	0	6	1	6	14
Total	27	20	20	9	35	111

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 2.1 « Votre pays s'est-il doté de lois, de réglementations ou de toute autre mesure/initiative de politique publique visant spécifiquement à soutenir l'alphabétisation des adultes ? »

Tableau 2.4

Exemples des lois, des réglementations et des autres mesures de politique spécifiques à l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie introduites dans les États membres de l'UNESCO depuis 2008

Éducation des adultes

Pays	Nom de la loi, de la réglementation ou de la mesure de politique	Description
Brésil	Résolution « CNE/CEB » n° 3 (2010)	Établit les directives opérationnelles relatives à l'éducation des jeunes et des adultes, notamment la durée des cours, l'âge minimum d'admission aux cours et aux examens ainsi que les modalités d'éducation à distance. > Voir l'encadré 2.3.
Burkina Faso	Décret n°2009/644/PRES/MEBA sur l'organisation de l'éducation non formelle (2009)	Détermine le champ d'application, les définitions, les principes généraux, les objectifs, les structures et les modalités communes de l'éducation non formelle ainsi que l'organisation pédagogique et les dispositions communes de l'éducation non formelle
Canada	Loi sur l'apprentissage des adultes de la Nouvelle-Écosse (2010)	Soutient les services et les programmes d'apprentissage des adultes afin d'aider les apprenants adultes à développer leur potentiel et à acquérir les connaissances, les compétences et les comportements qui leur permettront de contribuer à l'établissement d'une société saine et d'une économie prospère et durable.
Estonie	Plan de développement pour l'éducation des Estoniens adultes (2009–2013)	Vise 1) à améliorer l'accès à l'éducation formelle et non formelle, 2) à réduire la proportion de personne âgées de 25 à 64 ans qui ont un faible niveau d'éducation ou n'ont reçu aucune éducation professionnelle et 3) à créer les conditions préalables pour relever le niveau d'éducation des citoyens.
Éthiopie	Stratégie d'éducation des adultes (2008)	Contient des chapitres sur le statut et l'importance de l'éducation des adultes, ainsi que des directives stratégiques sur l'accès, la qualité, la gestion et l'organisation de l'éducation des adultes.
L'Ex-République yougoslave de Macédoine	Stratégie 2010–2015 pour l'éducation des adultes (2010)	Renforce le système d'éducation des adultes en surveillant la mobilité éducative des adultes ; crée les conditions nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie et à la mobilité ; améliore la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation des adultes ; encourage l'égalité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ainsi que l'éducation des adultes et la culture de l'apprentissage.
Géorgie	Stratégie d'éducation des adultes dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie (2009)	Se concentre sur l'une des formes les plus importantes de l'apprentissage tout au long de la vie : l'éducation non formelle des adultes. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est intégré dans le programme gouvernemental, l'accent étant mis sur l'inclusion sociale.
Kenya	Politique nationale sur l'éducation des adultes et la formation professionnelle (2010)	Reconnaît que les jeunes déscolarisés et les adultes ont droit à une éducation appropriée et de qualité afin de leur permettre de réaliser pleinement leur potentiel.
Monténégro	Loi sur l'éducation des adultes (2011)	Abroge la loi sur l'éducation des adultes (n° 64/02 telle que modifiée par l'amendement 49/07) et contient des dispositions sur les objectifs, les formes et les programmes d'éducation, le statut et les droits des adultes dans le domaine de l'éducation mais aussi la planification de cette dernière.

Nigéria	Critères de référence nationaux révisés pour l'éducation non formelle (2008)	Fournit des indicateurs pour l'évaluation des éléments suivants : programmes, centres et méthodologie d'alphabétisation ; facilitateurs, matériel et équipement ; programmes d'études, nombre d'heures de cours, rapport apprenants-facilitateurs et évaluation des progrès réalisés ; accès, suivi, évaluation et assurance qualité ; gouvernance et partenariats ; continuité de l'apprentissage et rôles des parties prenantes, y compris les partenaires internationaux pour le développement.
Norvège	Loi sur l'éducation des adultes (2009)	Réglemente le secteur de l'éducation non formelle des adultes, notamment les associations à visée éducative et les instituts d'enseignement à distance.
Palestine	Avant-projet final de la stratégie pour l'éducation des adultes dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie	Évalue les points faibles, les points forts et les opportunités du secteur de l'éducation des adultes.
Paraguay	Politique inclusive sur l'éducation des jeunes et des adultes intitulée « Allumons le feu » (2011)	Garantit l'accès, l'acceptabilité, l'efficacité et l'égalité de l'éducation tout au long de la vie en tant que droit fondamental et public des jeunes et des adultes, en particulier pour les populations traditionnellement marginalisées.
Pays de Galles (Royaume-Uni)	Pour un apprentissage communautaire au Pays de Galles (2010)	Définit les objectifs stratégiques de l'apprentissage communautaire des adultes mais aussi les mesures clés de l'Assemblée galloise (assemblée législative régionale) et des services d'éducation des adultes.
Swaziland	Politique nationale relative au secteur de l'éducation et de la formation (2011)	Adopte une approche globale des questions liées à l'éducation et à la formation. La partie consacrée à l'éducation non formelle et à la formation continue vise à développer et à réguler le système afin de faciliter l'accès des apprenants défavorisés, âgés ou handicapés à des opportunités d'apprentissage adaptées pour renforcer leurs perspectives d'embauche et leur capacité à jouer un rôle significatif dans la vie socio-économique du pays.

Apprentissage tout au long de la vie

Pays	Nom de la loi, de la réglementation ou de la mesure de politique	Description
Arménie	Document de réflexion sur l'apprentissage tout au long de la vie (2009)	Définit les principes et les concepts de l'apprentissage tout au long de la vie et identifie les principaux problèmes et les solutions possibles.
Autriche	Stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie (2011)	Énonce les principes, les objectifs et les domaines d'action pour l'élaboration d'une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie. > Voir l'encadré 2.3.
Bulgarie	Stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie (2008–2013)	Donne les directives relatives aux mesures que le gouvernement bulgare doit prendre pour garantir que les citoyens bulgares se préparent à participer activement à l'économie mondiale du savoir.
Finlande	Décret gouvernemental sur le Conseil pour l'apprentissage tout au long de la vie (2009)	Définit la mission et la composition du Conseil pour l'apprentissage tout au long de la vie, un groupe d'experts opérant au sein du ministère de l'Éducation pour faciliter la coopération entre les secteurs de l'éducation et du travail, d'une part, et instaurer des conditions plus favorables à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'éducation des adultes, d'autre part.

Jamaïque	Politique nationale sur l'apprentissage tout au long de la vie (loi en cours d'élaboration à l'appui du Plan stratégique national pour l'éducation) (2011)	Encourage la population à acquérir sans cesse de nouvelles connaissances et compétences, ce qui se traduit par une productivité et une employabilité accrues aux niveaux personnel et national, des citoyens actifs, des familles solides et une population plus saine.
Lettonie	Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie (2007, mise à jour en 2009)	Est axée sur l'éducation des adultes, le maillon faible du système éducatif letton. L'objectif à long terme est de promouvoir un apprentissage tout au long de la vie basé sur les centres d'intérêt, les capacités et les besoins socio-économiques des citoyens.
Lituanie	Stratégie pour la garantie de l'apprentissage tout au long de la vie (2008)	Définit l'élaboration des politiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie et des mesures de mise en œuvre. L'accent est mis sur la formation professionnelle et l'éducation des adultes.
Malaisie	Projet sur l'acculturation de l'apprentissage tout au long de la vie en Malaisie (2011–2012)	Fournit une feuille de route pour la création d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie en Malaisie.
Slovaquie	Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie (2009)	Réglemente l'apprentissage tout au long de la vie (dans le cadre duquel l'éducation permanente est liée aux niveaux et classes de l'enseignement scolaire), l'éducation permanente, les programmes d'accréditation, les règles et les procédures relatives aux examens et à la reconnaissance des résultats de l'apprentissage, y compris le cadre national de qualification.
Thaïlande	Loi sur la promotion de l'éducation non formelle et informelle (2008)	Soutient les mécanismes et les processus relatifs à l'éducation non formelle et informelle. Encourage et appuie l'éducation non formelle et informelle en tant que processus continu et systématique. Voir l'encadré 2.3.
Uruguay	Loi générale sur l'éducation n° 18437 (2008)	Favorise la coordination et la complémentarité de l'éducation formelle et non formelle en tant que principes d'apprentissage tout au long de la vie. Depuis CONFINTEA VI, des plans d'action nationaux sur l'alphabétisation, l'apprentissage et l'éducation des adultes, notamment de nouvelles réglementations en matière de validation et d'accréditation des acquis de l'apprentissage antérieur, ont été élaborés et/ou mis à jour.

Diverses études viennent confirmer les tendances et les politiques en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie décrites ci-dessus. Dans certaines régions, la notion d'apprentissage tout au long de la vie fait désormais partie du dialogue et du discours politiques transnationaux, en tant qu'objectif stratégique pour la réforme des politiques éducatives et moyen d'atteindre d'autres buts (Centeno, 2011). L'apprentissage continu des jeunes et des adultes est plus clairement défini dans les politiques, notamment en Europe et en Asie de l'Est. Le nombre croissant de pays qui élaborent de nouvelles lois et politiques ou mettent à jour leurs politiques illustre bien l'intérêt croissant dont

l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation et l'alphabétisation des adultes font l'objet. Reste à savoir si cet intérêt est effectivement traduit en engagement politique et se reflète dans les ressources allouées. En attendant, dans un monde rongé par les divisions économiques dans et entre les pays et marqué par une évolution sociale et technique débridée, l'apprentissage tout au long de la vie est présenté comme la nouvelle panacée politique à tous les problèmes non résolus (Hinzen, 2011 ; Keming, 2011 ; Varavarn, 2011).

« L'existence de deux discours politiques bien distincts » entre le Nord et le Sud concernant l'apprentissage tout au long

« L'apprentissage tout au long de la vie est généralement considéré comme une composante isolée, voire comme un ensemble d'éléments. »

de la vie, mis en exergue dans le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010, p. 24) se maintient. Cependant, de plus en plus de pays du Sud tendent aujourd'hui à rejoindre l'approche des pays du Nord. Par ailleurs, lorsqu'ils existent, les concepts sous-tendant les politiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie et des adultes montrent également que l'approche politique mise en œuvre n'est, dans la plupart des cas, ni inclusive ni cohésive. L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas encore utilisé en tant que cadre pour l'éducation mais plutôt considéré comme une composante de cette dernière. Dans le même temps, nombre de politiques en la matière sont unidimensionnelles et se limitent soit à l'alphabétisation et l'éducation de base, soit à la formation technique et professionnelle (Popovic, 2009 ; Lee et Friedrich, 2011).

En outre, la distinction entre l'apprentissage tout au long de la vie et l'apprentissage des adultes, faite par les responsables politiques et même de nombreux experts et universitaires, reste floue ou tout au moins contestée, ce qui complique davantage la situation. Sur un plan philosophique, l'idée d'apprentissage tout au long de la vie semble claire : il s'agit de l'apprentissage « du berceau au tombeau ». La notion d'un apprentissage qui évolue tout au long de la vie trouve un écho dans la quasi-totalité des cultures du globe. Or, dans la pratique, cet apprentissage est mis en œuvre de différentes façons à commencer par les politiques. Si le *Cadre d'action de Belém* définit l'apprentissage tout au long de la vie comme « un principe d'organisation de toutes les formes d'éducation » (UIL, 2010, p. 16), dans la plupart des pays, la réalité est tout autre : au lieu d'être le cadre global au sein duquel toutes les formes d'éducation sont envisagées, l'apprentissage tout au long de la vie est généralement considéré comme une composante isolée, voire comme un ensemble d'éléments, appartenant au système éducatif mais qui reste en dehors du secteur de l'éducation formelle.

En outre, la notion même de politique est complexe et pourrait être mieux appréhendée en tant que produit et processus. Comme l'explique Yang Rui, une politique ne se limite pas à des plans,

des décisions, des documents et des propositions ; elle couvre également les processus qui précèdent, accompagnent et suivent les produits, à savoir les intentions, les idées et les buts, les activités et les performances, mais également leur absence. « Outre les formes écrites, une politique peut inclure les actions, les pratiques et même les inactions des gouvernements » (Rui, 2007, p. 244).

Les processus qui sous-tendent l'élaboration de politiques sont rarement linéaires et rationnels. Il en résulte souvent une incohérence et une tension permanente. En effet, les processus et les produits politiques, qui sont le fruit de la négociation et de compromis entre des intérêts divergents et qui impliquent des parties prenantes à la vision et aux valeurs différentes, sont nécessairement multiformes. Le contexte, national et local, est un déterminant essentiel. Stephen J. Ball a expliqué cette difficulté de façon très éloquente :

« La formulation de politiques nationales est inévitablement un processus de bricolage, qui consiste à emprunter et copier des idées ici et là, à s'appuyer sur des approches testées au niveau local et à les modifier, à récupérer des théories, des recherches, des tendances et des modes mais aussi, ce qui n'est pas rare, à s'agiter en tous sens à la recherche d'une éventuelle solution. La plupart des politiques sont des compromis, faites de bric et de broc, à l'aveuglette, remaniées, retravaillées, nuancées et soumises à des processus complexes d'influence, de rédaction, de diffusion et, en dernier recours, de récréation dans les contextes de la pratique » (1998, p. 126).

Nonobstant les limitations mentionnées ci-dessus, il est intéressant de se pencher sur les cas de l'Autriche, du Brésil, du Cap-Vert et de la Thaïlande, pays dans lesquels différentes approches de l'apprentissage tout au long de la vie sont intégrées aux politiques.

Encadré 2.3**Approches politiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie dans quatre pays différents****« LLL 2020 » : la stratégie autrichienne d'apprentissage tout au long de la vie**

La stratégie d'apprentissage tout au long de la vie « LLL 2020 » mise en œuvre en Autriche a été conjointement élaborée par les ministères de l'Éducation, des Sciences, des Affaires sociales et de l'Économie. Elle a été signée par les quatre ministres en juillet 2011. Un groupe de travail comptant des représentants des quatre ministères a été formé afin de coordonner et de suivre la mise en œuvre de la stratégie. Ce groupe devra rédiger un rapport annuel jusqu'en 2020. « LLL 2020 », qui s'inscrit dans le cadre politique européen d'apprentissage tout au long de la vie, contient douze cibles et critères stratégiques à atteindre d'ici à 2020, qui vont de l'élaboration de politiques spécifiques à l'augmentation des taux de participation et à la conception de normes. Elle incorpore tous les sous-secteurs de l'éducation (petite enfance, enseignement scolaire, formation professionnelle initiale, apprentissage des adultes, enseignement supérieur, professionnalisation et reconnaissance des résultats de l'apprentissage). La stratégie est explicitement globale, intersectorielle et sectorielle. Elle place l'apprenant au centre de la réflexion. La participation à l'apprentissage est encouragée à différents stades de la vie par le biais de conseils, de services éducatifs fondés sur les compétences et de mesures incitatives. Pour réaliser les objectifs mentionnés, dix axes concrets apportent des orientations pour la mise en œuvre. Ces axes, qui sont basés sur une évaluation de la situation actuelle et véhiculent chacun une vision spécifique, définissent les objectifs et les actions à entreprendre. Il est notamment conseillé de renforcer l'apprentissage préscolaire en tant qu'impératif fondamental à long terme, d'offrir une éducation de base et l'égalité des chances dans les écoles et le secteur de l'éducation formelle, ce qui garantit l'acquisition des compétences de base à l'âge adulte, de promouvoir et de renforcer l'éducation de la communauté par des institutions locales et des organisations de la société civile mais aussi de créer des environnements de travail ouverts à l'apprentissage.

Source : Autriche. Gouvernement fédéral pour l'Enseignement, l'Art et la Culture, 2011

Mise en place d'un plan d'éducation national participatif et intégré au Brésil pour la période 2011-2020

Le plan national d'éducation mis en place au Brésil vise à développer un système de collaboration entre les autorités publiques à différentes échelles (municipale, provinciale, fédérale) afin d'adopter une approche intégrée de l'éducation dans divers domaines, à plusieurs étapes et selon des modalités variées (formelles et non formelles). Ce plan a été rédigé avec l'aide de parties prenantes issues d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Il comprend dix directives et vingt objectifs mais aussi des stratégies de mise en œuvre spécifiques à appliquer tout au long de la deuxième décennie de ce siècle. Toutes les directives formulées sont orientées vers l'apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, le droit des jeunes et des adultes à bénéficier d'une éducation de base gratuite, au sein d'écoles ou dans d'autres cadres, a fait l'objet d'une attention toute particulière. Des stratégies spécifiques ont été élaborées afin de garantir l'inclusion des minorités, des populations rurales et autochtones, des personnes incarcérées et des enfants et des jeunes déscolarisés. D'autres directives traitent de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Par ailleurs, il est envisagé de contrôler et d'évaluer régulièrement toutes les personnes impliquées dans le système éducatif, à savoir les apprenants, les étudiants, les professeurs, les professionnels et les responsables. Enfin, d'après ce plan, la croissance progressive de l'investissement public dans l'éducation devrait atteindre au moins 7 % du produit intérieur brut (PIB), un pourcentage susceptible d'être révisé en 2015. Une fois approuvé par le congrès national, le plan fera office de modèle pour tous les plans d'éducation élaborés à l'avenir par chaque province/État.

Source : rapport national pour le GRALE 2012.

Une approche globale de l'éducation : le « triangle magique » du Cap-Vert

Le Cap-Vert illustre parfaitement l'adoption d'une approche globale de l'éducation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, basée sur un environnement politique favorable et des conditions souples, ouvertes et qui répondent aux différents besoins en la matière, indépendamment du lieu de l'apprentissage et de l'âge des apprenants.

S'étant hissé au rang des pays à revenu intermédiaire en 2008, le Cap-Vert a été cité comme « modèle de réussite » par la Banque africaine de développement dans un rapport publié en 2012. L'un des facteurs clés de cette réussite est l'amélioration de ses indicateurs de développement humain. Ses ressources naturelles étant limitées, le pays a misé sur son capital humain dont il a fait sa principale ressource. C'est ainsi que le Cap-Vert a atteint l'objectif d'un accès universel à l'enseignement primaire et secondaire et de l'alphabétisation des jeunes. Pour consolider cette réussite sociale et économique, des principes de pluralisme et de participation ainsi qu'une approche inclusive de l'élaboration de politiques sont mis en œuvre. Lors de la réunion de suivi CONFINTEA VI, qui a eu lieu en novembre 2012, le Cap-Vert a présenté son approche politique intégrée de l'éducation, qui relie éducation, formation et emploi (le « triangle

magique ») grâce à l'implication de trois ministères (Éducation et Sports ; Jeunesse, Emploi et Ressources humaines ; et Enseignement supérieur et Innovation), à la coopération d'entreprises privées et à l'investissement public dans le secteur de la santé. Cette approche stratégique intersectorielle s'inscrit dans la tradition de la démocratisation de l'éducation et de l'apprentissage en vue de créer une population active et engagée. Elle tend également à éradiquer les taux du chômage élevés, en particulier chez les jeunes.

Source : Banque africaine de développement, 2012.

Vers la mise en place d'un cadre stratégique complet d'apprentissage tout au long de la vie en Thaïlande

Depuis plus de dix ans, diverses politiques d'éducation ont été développées et affinées en Thaïlande au sein d'un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. La loi d'éducation nationale votée en Thaïlande en 1999 décrivait déjà les principes de l'apprentissage tout au long de la vie, comprenant l'apprentissage formel, non formel et informel. En 2008, la loi sur la promotion de l'éducation non formelle et informelle a défini les mécanismes spécifiques permettant de mettre en place un apprentissage non formel et informel. Ainsi, cette législation a promu et soutenu les opportunités en la matière dans le cadre d'un processus systématique et continu. Plusieurs réformes de l'éducation ont suivi afin de garantir des apprentissages de qualité et de meilleures opportunités dans ce domaine. En 2011, un nouvel éventail de politiques relatives à l'apprentissage tout au long de la vie a été mis en place. Ces directives visent à assurer un accès juste et équitable à un apprentissage tout au long de vie et à une éducation de qualité pour toutes les franges de la population mais aussi à rendre le système éducatif plus efficace. Pour ce faire, ces politiques s'orientent vers le développement professionnel du personnel enseignant, des opportunités modernisées de formation professionnelle, l'utilisation des TIC mais aussi la recherche et l'innovation. Pour les mettre en œuvre, plusieurs stratégies sont envisagées, notamment donner aux populations difficiles à cibler des opportunités d'apprentissage, équiper les écoliers de tablettes numériques, organiser des cours d'anglais formels et non formels, créer des centres communautaires de formation professionnelle mais aussi relier les centres communautaires d'apprentissage via Internet. Le gouvernement élabore actuellement un projet de loi générale sur l'apprentissage tout au long de la vie qui est destiné à compléter et à coordonner les réformes et les différentes mesures politiques en place.

Source : rapport national présenté lors du séminaire sur les cadres stratégiques nationaux d'apprentissage tout au long de la vie dans les pays de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) qui s'est déroulé à Hanoi, au Viet Nam, les 10 et 11 janvier 2013.

Si les gouvernements jouent un rôle fondamental dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques nationales, l'impact des politiques régionales ne doit pas être sous-estimé. Il est impossible de mesurer avec précision l'influence de la stratégie de Lisbonne de 2000 dans le développement

de politiques d'apprentissage tout au long de la vie au sein de l'Union européenne (UE) ; mais il est évident que, depuis cette même année, les États membres de l'UE ont mis en place des plans, des stratégies et des politiques d'apprentissage tout au long de la vie.

Encadré 2.4

Initiatives régionales de politiques d'élaboration de cadres

Regroupement de l'éducation non formelle et de l'apprentissage tout au long de la vie dans une vision globale, intégrée et diversifiée de l'éducation en Afrique

«la situation idéale dans l'éducation consiste à reconnaître que toutes les diverses offres éducatives, quels que soient leurs cibles, leurs modalités de livraison, le sous-secteur dans lequel on les place, sont d'égale dignité, concourent toutes à la réalisation d'une éducation tout le long de la vie, entretiennent entre elles des interactions fécondes et méritent toutes d'être valorisées, appuyées, articulées et coordonnées dans le cadre d'une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation. » (p. 12).

En se basant sur les principes ci-dessus et suite à un processus de consultation auprès d'experts provenant d'organismes multinationaux et gouvernementaux, le groupe de travail sur l'éducation non formelle de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a développé le « **cadre d'orientation stratégique de**

l'éducation non formelle dans une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout au long de la vie » finalisé en 2012. Ce cadre permet de mieux comprendre et d'appliquer les approches stratégiques

globales relatives à l'éducation. Les questions prioritaires s'articulent autour de quatre domaines stratégiques, à savoir encourager les parties prenantes à s'approprier cette vision globale, optimiser les réformes d'éducation et de gouvernance, concevoir des systèmes de financement durable et innover grâce à la recherche. En sa qualité d'outil pragmatique, le cadre comprend un tableau permettant de contrôler et d'évaluer la mise en œuvre de cette approche globale de l'éducation.

Source : ADEA, 2012

Orientation de la coopération européenne dans le cadre des politiques d'apprentissage des adultes pour la période 2012-2020

Dans le prolongement du Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes pour la période 2008-2010 et du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »), le Conseil de l'Union européenne a adopté en 2011 une résolution sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes. Cette résolution souligne le rôle de l'apprentissage des adultes comme élément fondamental du continuum de l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, il contribue largement à l'inclusion sociale, à la citoyenneté active et au développement personnel.

Cette résolution insiste sur le besoin de développer de nouvelles compétences pour garantir une participation active continue, un plus large accès des adultes à l'enseignement supérieur et une solidarité entre les différentes tranches d'âge, cultures et populations, tous milieux confondus. L'accent est mis sur l'apprentissage tardif dans la vie afin de promouvoir un style de vie actif, autonome et sain chez les personnes âgées. Dans un souci d'optimisation de la cohérence et de la coopération, la résolution préconise la désignation de coordinateurs nationaux afin de simplifier les relations avec la Commission européenne et de garantir des communications efficaces avec les différentes parties prenantes de chaque pays.

La résolution sur l'éducation et la formation des adultes en Europe pour la période 2012-2014 définit les cinq priorités suivantes :

1. faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ;
2. améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
3. promouvoir l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active au moyen de l'éducation et de la formation des adultes ;
4. développer la créativité des adultes et de leur environnement d'apprentissage, ainsi que leur capacité à innover ;
5. améliorer le socle de connaissances sur l'éducation et la formation des adultes et assurer le suivi du secteur de l'éducation et de la formation des adultes.

Source : Conseil de l'Union européenne, 2011

Objectifs d'éducation en Amérique latine pour 2021

L'initiative « Metas 2021 (Objectifs d'éducation pour 2021) : l'éducation que nous voulons pour la génération du bicentenaire » a été conçue par l'Organisation des états ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI) et adoptée en 2010 par les ministères de l'Éducation des pays hispanophones et lusophones d'Amérique latine et des Caraïbes mais aussi de l'Espagne et du Portugal.

Cette politique vise principalement à développer, tout au long de la prochaine décennie, un système éducatif qui satisfasse aux exigences sociales les plus pressantes et qui garantisse la capacité des populations à apprendre et à étudier plus longtemps. Pour ce faire, elle comprend une prestation de services équitable et inclusive mais aussi la participation de la grande majorité des institutions et des secteurs de la société. Elle repose sur la conviction que l'éducation est la stratégie fondamentale pour réaliser des progrès en matière d'inclusion et de cohésion sociales.

Ce document est composé de onze objectifs accompagnés de cibles et d'indicateurs spécifiques. La quasi-totalité des objectifs mentionnent l'apprentissage tout au long de la vie. En particulier, le huitième objectif vise à offrir à l'ensemble des populations des opportunités en la matière tout en garantissant un accès à l'éducation aux jeunes et aux adultes qui sont le plus dans le besoin.

Source : Organisation des états ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI), 2010

Les exemples ci-dessus prouvent que les cadres stratégiques d'apprentissage des adultes sont de plus en plus souvent traités, au niveau régional, du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans le cas de l'Afrique, l'éducation non formelle est reconnue comme intégrée à la vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie. Au sein de l'Union européenne, on part du principe que l'apprentissage des adultes est inclus dans les politiques européennes à plus grande portée. En Amérique latine et dans les Caraïbes, les pays s'efforcent de garantir des opportunités d'apprentissage aux enfants, aux jeunes et aux adultes.

« En résumé, nombreux sont les groupes cibles qui illustrent l'importance accordée à l'éducation des adultes dans une optique professionnelle. »

2.3 Cibles et objectifs des politiques d'éducation des adultes

Outre la compréhension des concepts sous-tendant les politiques d'éducation des adultes, il est essentiel de prendre en compte les groupes d'apprenants ciblés par les politiques nationales en la matière. Les réponses collectées dans les rapports nationaux ont été étudiées, ce qui a permis d'identifier quatre principaux paramètres liés aux groupes d'apprenants : 1) l'âge, 2) le sexe, 3) le milieu (défavorisé ou marginalisé) et 4) l'emploi ou l'activité professionnelle.

En ce qui concerne les paramètres liés à l'âge, environ la moitié (56) des 129 pays sondés indiquent que leurs politiques englobent les apprenants adultes de toutes les tranches d'âge. Cela comprend les groupes au sein desquels les apprenants sont identifiés à partir d'un certain âge (principalement 15 ans et plus) ou bien où toute la tranche d'âge de la population active est ciblée (par exemple, de 15 à 65 ans). Un plus petit nombre de pays indiquent une tranche d'âge plus restreinte (par exemple, de 15 à 45 ans). Dans chaque cas, cette restriction peut se fonder sur les tranches d'âges de la main d'œuvre considérées comme les plus actives.

Quasiment le même nombre de pays (60), répartis de manière équitable entre les régions, ciblent particulièrement les jeunes. Les personnes âgées ont également été mentionnées, notamment en Europe et Amérique du Nord, où onze pays ont indiqué cibler spécifiquement cette tranche d'âge.

En ce qui concerne le paramètre lié au sexe, les femmes sont ciblées dans toutes les régions (à l'exception des États arabes où seuls quelques pays sont concernés), ce qui permet d'aborder les problèmes historiques d'inégalité entre les sexes touchant l'éducation dans toutes les régions. Toutefois, il est frappant de constater que seul un tiers des pays a désigné les femmes comme groupe cible. En Palestine, les apprenants sont ciblés « indépendamment de leur sexe ». Au sein des États arabes, de l'Asie-Pacifique, de l'Europe et de l'Amérique du Nord, très peu de pays, voire aucun, identifient les hommes comme un groupe cible. Cependant, en Afrique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, plusieurs pays ciblent désormais les hommes en tant que groupe prioritaire.

Les populations marginalisées semblent être un groupe cible important. Elles peuvent être désavantagées à plusieurs titres, notamment de par leur emplacement géographique (populations rurales ou isolées), leur statut socio-économique (populations souffrant d'exclusion sociale, sans domicile fixe, immigrants) et leur niveau d'éducation (populations analphabètes, en échec scolaire ou composées de travailleurs peu qualifiés). Il peut également s'agir de personnes ayant séjourné ou séjournant en prison, handicapées ou encore souffrant d'une maladie mentale ou physique. Dans les pays d'Amérique latine en particulier, les peuples autochtones sont sélectionnés en tant que groupe cible spécifique. En outre, les personnes souhaitant bénéficier de l'éducation « de la seconde chance » constituent le plus grand groupe cible mis en avant par l'ensemble des régions du monde, à l'exception des États arabes.

La dernière catégorie répertoriée dans les rapports nationaux concerne un secteur d'activité spécifique, à savoir l'emploi ou l'activité professionnelle. Au total, 90 pays sur 129 ont indiqué des groupes cibles déjà actifs dans des secteurs particuliers (par exemple, des employés du secteur public en Côte d'Ivoire, des employés au Bhoutan et à Cuba, des agriculteurs en République populaire de Chine et des adultes employés à Maurice) ou bien des populations sans emploi ou sous-employées (par exemple,

des demandeurs d'emploi au Gabon, des personnes souhaitant améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leurs savoir-faire professionnels en Ouganda, des chômeurs en Ouzbékistan et en Estonie, des populations peu ou pas qualifiées en Allemagne, au Danemark, en Hongrie mais aussi au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord).

En résumé, nombreux sont les groupes cibles qui illustrent l'importance accordée à l'éducation des adultes dans une optique professionnelle.

Outre le fait qu'elles visent à cibler des groupes spécifiques d'apprenants, les politiques sont conçues pour atteindre certains objectifs. Selon les rapports nationaux, 71 % des sondés indiquent avoir déterminé un ensemble d'objectifs dans le cadre de leurs politiques d'éducation des adultes. En ce qui concerne la nature de ces objectifs, trois tendances se dessinent. Deux d'entre elles sont centrées sur le système d'éducation, pour en améliorer soit (a) les fonctions ou celles de ses composantes, soit (b) les résultats générés (efficacité interne). La troisième tendance concerne l'impact ou les bénéfices élargis de l'éducation et de l'apprentissage des adultes.

Dans l'ensemble des régions, une majorité de pays mettent en avant plusieurs aspects liés à l'efficacité interne lorsqu'ils répertorient les objectifs de leurs politiques en matière d'éducation des adultes. Ces aspects sont diversifiés. Il peut s'agir d'un meilleur accès aux services d'éducation, du renforcement des liens entre l'éducation des adultes et la formation professionnelle ou encore de la mise en place d'un système d'apprentissage tout au long de la vie. Le concept général de prestation de services d'éducation d'une qualité élevée constitue une question essentielle dans toutes les régions.

Les objectifs les plus souvent cités sont l'amélioration du fonctionnement et de l'efficacité de l'éducation des adultes, l'augmentation des taux de participation (indiqués par 46 pays, principalement en Europe et en Amérique du Nord) et de meilleurs niveaux d'alphabétisme et de qualification (signalés par 37 pays dans toutes les régions, à l'exception de l'Asie-Pacifique et des États arabes).

Les objectifs liés à l'impact ou aux bénéfices élargis de l'éducation et de l'apprentissage des adultes sont largement moins mentionnés dans les rapports nationaux. Ceux-ci concernent notamment l'amélioration de la qualité de vie mais aussi la garantie d'un développement durable, d'une intégration sociale et de l'employabilité. Seuls deux pays ont indiqué des enjeux liés à la citoyenneté : l'Ex-République yougoslave de Macédoine a évoqué la promotion d'une citoyenneté active et la République dominicaine a parlé du développement d'une profonde conscience citoyenne.

Les remarquables exemples de bénéfices élargis signalés visent à améliorer le niveau culturel et professionnel de la population (Cap-Vert) ou encore à « développer des mesures [...] pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie un droit et une obligation pour tous les citoyens » et « inclure l'imagination et les capacités de chaque [...] citoyen et leur participation active dans tous les aspects de la vie » (Croatie).

Dans leur globalité, les objectifs des politiques d'éducation des adultes répertoriés dans les rapports nationaux reflètent les tendances identifiées dans les précédentes sections. En effet, les définitions et les titres des politiques suggèrent que ces dernières reconnaissent l'importance de l'éducation et de l'apprentissage des adultes. En outre, un point de vue humaniste y est clairement reconnaissable. Cependant, au fur et à mesure que nous nous efforçons d'atteindre nos cibles et nos objectifs stratégiques concrets mais aussi d'honorer nos priorités sur un plan pratique, une perspective fonctionnelle orientée vers le secteur du travail et de l'employabilité émerge.

2.4 Les politiques linguistiques : un indicateur de la capacité d'inclusion

Le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010a, § 15, pp. 18-19) envisage la mise en place de politiques inclusives d'éducation et d'apprentissage des adultes capables de surmonter les obstacles à la participation relevant par exemple de la langue. Il souligne que les politiques nationales en vigueur dans les environnements multilingues et multiculturels traitent davantage des questions d'apprentissage dans la langue maternelle des apprenants. Toutefois, peu de pays ont adopté des politiques cohérentes en vue de se conformer à leur diversité linguistique et culturelle, notamment en autorisant l'utilisation des langues minoritaires et autochtones (UIL, 2010a, § 15 de l'annexe). Les politiques linguistiques jouent un rôle fondamental au sein des sociétés mobiles et multilingues actuelles. Elles peuvent éliminer les obstacles linguistiques au sein des systèmes d'éducation mais aussi ceux qui barrent la route menant de ces systèmes à l'apprentissage dans d'autres domaines sociaux. Par conséquent, les politiques linguistiques en faveur de l'inclusion sont essentielles pour optimiser le multilinguisme individuel et social en tant que moyen de communication global.

Les décisions concernant la ou les langues d'enseignement sont essentielles. En effet, leur sphère d'influence dépasse le domaine de l'éducation pour englober également des questions de justice sociale, de cohésion sociale et de développement individuel. Ces implications sont reconnues dans le monde entier. Elles sont également intégrées aux droits linguistiques contenus dans les droits à l'éducation et à l'apprentissage. Par exemple, dans ses déclarations et ses recommandations (UNESCO, 2003, p. 30), l'UNESCO a identifié trois principes de base concernant la ou les langues d'enseignement. Tout d'abord, « l'UNESCO encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et l'expérience des apprenants et des enseignants ». En ce qui concerne les processus d'enseignement et d'apprentissage, le choix de la langue et de la pédagogie devraient fournir les conditions nécessaires à la compréhension, la communication et l'amélioration des

compétences linguistiques liées à tous types de sujets. Un enseignement et un apprentissage dans une langue que l'apprenant n'utilise pas et ne maîtrise pas bien ne sont pas du tout efficaces. En outre, « l'UNESCO encourage l'éducation *bilingue* et/ou *multilingue* à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses ». Enfin, « l'UNESCO encourage la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de *l'éducation interculturelle*, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations ».

Les déclarations régionales formulées lors des conférences régionales préparatoires de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFITEA VI) en 2008 et en 2009 mettent en lumière les points de vue régionaux sur la langue à utiliser pour l'alphabétisation, l'éducation et l'apprentissage. Dans le contexte africain, « le développement des capacités de l'Afrique par le biais de l'éducation et l'utilisation des langues africaines est crucial pour l'avènement d'une Afrique intégrée, pacifique et prospère » (UIL, 2008, p. 2). De leur côté, l'Amérique latine et les Caraïbes exigent « une volonté politique accrue de la part des gouvernements nationaux et locaux pour créer et consolider un apprentissage de qualité tout au long de la vie. Il faut garantir que les politiques de l'EPJA tiennent compte de la diversité culturelle et linguistique, raciale, ethnique et de genre » (UIL, 2008c, p. 4). La déclaration paneuropéenne (UIL, 2008b, p. 4) reconnaît le rôle essentiel que joue la langue dans le cadre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. En effet, elle favorise l'autonomisation individuelle, l'inclusion et le bien-être économique. La région Asie-Pacifique tient compte de son riche héritage culturel et linguistique en soulignant [qu'] « Il est important de veiller à ce que les réponses tiennent compte des spécificités culturelles en s'appuyant sur les connaissances et les valeurs traditionnelles ou indigènes et en soutenant les identités culturelles dans l'économie globale » (UIL, 2008a, p. 3).

Dans le cadre de la vision et de la stratégie de l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE) de l'UNESCO

« Les décisions concernant la ou les langues d'enseignement sont essentielles. En effet, leur sphère d'influence dépasse le domaine de l'éducation pour englober également des questions de justice sociale, de cohésion sociale et de développement individuel. »

et de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, l'accent est mis sur l'apprentissage et l'alphabétisation dans des environnements bilingues et multilingues. Par conséquent, l'éducation et l'apprentissage dans des contextes multilingues ont figuré parmi les thèmes majeurs débattus lors de la Conférence régionale pour l'alphabétisation dans le monde (2007–2008), pendant les rencontres relatives à l'Initiative régionale d'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE) en 2007–2008 ainsi que durant la préparation et la tenue de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) en 2008–2009. Les documents finals relatifs à ces conférences révèlent que les programmes multilingues sur la base de la langue maternelle sont de mieux en mieux acceptés et jouent un rôle toujours plus important pour (i) une éducation de qualité, (ii) le développement d'environnements lettrés et (iii) une société propre à renforcer le potentiel de tous les citoyens dans un système démocratique.

Afin que nous puissions évaluer dans quelle mesure le *Cadre d'action de Belém* était mis en œuvre pour ce qui est de la langue d'enseignement, les États membres devaient indiquer s'ils avaient adopté une politique relative à la langue d'enseignement dans l'éducation des adultes, notamment l'alphabétisation. Cette question concerne un sujet central lié à la ou aux langues utilisées dans l'éducation, comme l'a remarqué James Tollefson : « en matière d'éducation, les décisions les plus importantes relatives à la planification linguistique incluent le choix des outils d'enseignement » (Tollefson, 2008, p. 3). Un tel choix doit être attentif aux compétences linguistiques des apprenants adultes et à leur environnement sociolinguistique. D'après les rapports nationaux, 73 pays sondés sur 123 ont mis en place une politique sur la langue d'enseignement. Dans nombre de pays, les politiques linguistiques concernent l'ensemble du secteur de l'éducation et pas seulement l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Ces politiques restreignent ou incorporent à différents degrés la diversité linguistique envers les langues d'enseignement. Par ailleurs, elles autorisent l'utilisation de langues non officielles en tant qu'outil d'instruction à différents niveaux d'éducation. Le tableau 2.5 ci-dessous

donne une vue d'ensemble des politiques linguistiques basée sur les rapports nationaux et, dans certains cas, sur des sources complémentaires.

En comparant à l'échelle régionale les politiques en place, l'Afrique présente les variations les plus importantes en termes de politiques linguistiques, une tendance également accentuée en Asie-Pacifique. De leur côté, les Caraïbes et les États arabes affichent la variation la plus faible. Malgré les projets de l'Union européenne en matière de multilinguisme, il est intéressant de constater que 22 pays européens sondés n'ont adopté aucune politique relative à la langue d'enseignement ou autorisent uniquement l'utilisation de leur langue officielle. Pourtant, certains États disposent de mesures visant à faciliter l'utilisation des langues officielles des immigrants. Six pays européens ont même fourni plus d'informations qu'il ne leur était demandé et ont indiqué avoir mis en place des cours spéciaux d'intégration en langue étrangère à l'attention des immigrants adultes.

Les rapports nationaux mettent en lumière deux grandes orientations de politique envers la langue d'enseignement. Un groupe, comprenant 32 pays, utilise sa ou ses langues officielles en tant qu'outil d'enseignement à tous les niveaux d'éducation. Cependant, un seul pays promeut un enseignement supplémentaire dans une langue étrangère (dans ce cas, l'anglais). Ce premier groupe comporte dix pays dotés de deux langues officielles au moins, ce qui constitue un moyen de gérer la diversité linguistique. Un autre groupe, composé de 38 pays, autorise l'utilisation de langues non officielles en plus de sa ou ses langues officielles. Ainsi, la portée de l'inclusion varie en fonction des niveaux d'éducation auxquels ces langues sont autorisées. Neuf pays autorisent l'utilisation d'une ou plusieurs langues nationales supplémentaires à un niveau d'enseignement de base et/ou supérieur ; 16 pays autorisent l'utilisation de plusieurs langues minoritaires ou nationales supplémentaires ; neuf pays autorisent l'utilisation de toutes les langues locales à un niveau de base et/ou pour l'alphabétisation et quatre pays autorisent l'utilisation de toutes les langues maternelles, locales et minoritaires à tous les niveaux ou sans spécifier aucun niveau en particulier.

Tableau 2.5
Nature des politiques relatives à la langue d'enseignement en fonction des régions et des pays

Régions	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique
Nature des politiques relatives à la langue d'enseignement			
Aucune politique	Côte d'Ivoire, Ghana, Madagascar, Malawi, Maurice, Togo	Argentine, Chili, Colombie, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Jamaïque, Panama, République dominicaine, Saint-Vincent-et-Grenadines, Trinidad-et-Tobago, Uruguay	Azerbaïdjan, Îles Salomon, Japon, Malaisie, Mongolie, Nauru, Nouvelle-Zélande, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rép. de Corée, Thaïlande
Une politique autorise l'enseignement dans la langue officielle du pays et éventuellement dans une langue locale comme support	Angola, Cap-Vert, Mozambique	Bahamas, la Barbade, Belize, Brésil (où le portugais est utilisé comme langue des signes), Cuba, Guyana, Suriname	République démocratique populaire lao, Viet Nam
Une politique autorise l'enseignement dans une langue étrangère (l'anglais) en plus de la langue nationale/officielle	-	-	Bhoutan
Une politique autorise l'utilisation de deux langues officielles	Lesotho, Swaziland	Paraguay	Palaos, Sri Lanka
Une politique autorise l'utilisation de plus de deux langues officielles	Afrique du Sud, Rwanda	-	-
Une politique autorise l'utilisation d'une ou plusieurs langues nationales en plus de la ou des langues officielles dans l'enseignement de base et/ou supérieur	Botswana, Gabon, Niger, Tchad, Zambie	-	Ouzbékistan
Une politique autorise l'utilisation de plusieurs langues nationales/minoritaires en plus de la ou des langues officielles	Burkina Faso, Cameroun, Zimbabwe	Équateur, Guatemala, Mexique, Pérou	Afghanistan, Cambodge, Chine, Népal
Une politique autorise l'utilisation de toutes les langues locales pour l'alphabétisation/l'enseignement de base et/ou à des niveaux inférieurs	Érythrée, Gambie, Namibie, Nigéria, Ouganda, République démocratique du Congo, Sénégal	-	Bangladesh, Indonésie, Philippines
Une politique autorise l'utilisation de toutes les langues maternelles/locales/minoritaires à tous les niveaux ou sans préciser les niveaux concernés	Éthiopie, Kenya, Sierra Leone	Bolivie	-
Catégorie incertaine	-	-	Népal
Les pays qui proposent aux immigrants adultes des cours d'enseignement de leur langue officielle et qui autorisent l'enseignement dans les langues maternelles concernées, le cas échéant	-	-	-
Nombre total de pays	31	25	23

États arabes	Europe et Amérique du Nord	Nombre total de pays
Égypte, Jordanie, Palestine, Yémen	Allemagne, Angleterre, Arménie, Autriche, Belgique, Écosse (Royaume-Uni) Estonie, États-Unis d'Amérique, Finlande, Géorgie, Irlande, Malte, Pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République tchèque, Slovaquie, Suède, Suisse,	51
Bahreïn	Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Grèce, Lituanie, Turquie	20
-	-	1
-	-	5
-	Bosnie-et-Herzégovine, Luxembourg, Slovénie (dans certaines régions)	5
Maroc	Norvège, Pays-Bas	9
-	Espagne, Lettonie, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Serbie	17
-	-	10
-	-	4
-	Hongrie, Israël	1
-	Allemagne, Angleterre (Royaume-Uni), États-Unis d'Amérique, Israël, Norvège	5
6	40	125

Remarque : outre les rapports nationaux, d'autres ressources ont été consultées et répertoriées ci-dessous. Les sites Web mentionnés ont tous été consultés le 30 mai 2013.

Afghanistan : www.afghanembassy.com.pl/cms/en/afghanistan/languages/ ;

Bosnie-et-Herzégovine : www.language-rich.eu/home/country-profiles/profiles-overview/bosnia-and-herzegovina.html ;

Chypre : http://ec.europa.eu/languages/documents/cy_fr.pdf ;

Danemark : www.language-rich.eu/home/country-profiles/profiles-overview/denmark.html ;

Maroc : www.marocconstitution.com/2011/05/article-3-langues-2/ ;

Palaos : ministère de l'Éducation, octobre 2006, plan directeur d'éducation 2006–2016, République des Palaos ; statut du français en tant que langue officielle : www.francophonie.org/Denombrement-des-francophones.html#h322e7b ;

Communauté de développement d'Afrique australe : www.sadc.int/member-states/ ;

Sri Lanka : www.languagesdept.gov.lk/ ;

Zimbabwe : www.sacmeq.org/education-zimbabwe.htm

« Malgré les diverses crises économiques, écologiques et sociopolitiques qui secouent cette deuxième décennie du XXI^e siècle, les décisions prises partout dans le monde témoignent de l'inégalité persistante de l'importance accordée à l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes. »

Pour conclure, d'après nombre de recommandations stratégiques régionales et internationales de haut niveau concernant l'alphabétisation et l'éducation des adultes, les langues d'enseignement doivent être choisies minutieusement afin de tenir compte des principes liés à une éducation de qualité mais aussi à la diversité culturelle et linguistique des pays concernés. Parmi les pays ayant mis en place des politiques relatives aux langues d'enseignement pour l'éducation des adultes, la majorité défend l'utilisation, à différents degrés, de deux langues d'enseignement au minimum. Cela permet de reconnaître et de « contester les inégalités historiques qui ont relégué des langues minoritaires et leurs locuteurs au ban de la société et de la sphère politique » (May 2008, p. 26). Dans le cadre de ce rapport, il s'est avéré impossible d'évaluer le nombre de personnes exclues dans chaque cas et les groupes auxquels ces personnes appartiennent. Les expériences des pays qui soutiennent la diversité linguistique représentent une source d'inspiration et d'apprentissage en matière de politique, de recherche et de mise en pratique. Chaque région fait appel à des innovations et à des bonnes pratiques. Néanmoins, comme l'illustre cette vue d'ensemble synthétique, des politiques sur les langues d'enseignement doivent être davantage développées dans toutes les régions afin de répondre aux exigences d'inclusion et d'éducation de qualité, de concrétiser les visions régionales formulées pour l'éducation des adultes mais aussi d'appliquer les directives du *Cadre d'action de Belém*.

2.5 Conclusion

Malgré les diverses crises économiques, écologiques et sociopolitiques qui secouent cette deuxième décennie du XXI^e siècle, les décisions prises partout dans le monde témoignent de l'inégalité persistante de l'importance accordée à l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes. Le processus CONFINTEA existe depuis plus de soixante ans. Malgré le dialogue engagé et les nombreux documents de politique en la matière, la notion d'un apprentissage et d'une éducation englobant les enfants, les jeunes et les adultes hors des sentiers formels n'a pas encore été incluse de manière systématique aux plans de

développement et d'éducation internationaux. Elle n'est pas non plus devenue une priorité stratégique dans un grand nombre de pays (Duke and Hinzen, 2011-2012 ; Pamoja Afrique de l'Ouest, 2010 ; Aitchison, 2012).

Le *Cadre d'action de Belém* explique clairement que « l'apprentissage et l'éducation des adultes constituent une composante importante du processus d'apprentissage tout au long de la vie » (UIL, 2010a, p. 16). Le manque de clarté au sujet du concept d'éducation et d'apprentissage des adultes mais aussi d'apprentissage tout au long de la vie, déjà identifié dans le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010), caractérise toujours l'immense majorité des décisions stratégiques nationales et transnationales. Comme le mentionnent les rapports nationaux 2012, les politiques d'apprentissage tout au long de la vie sont toujours traitées, à quelques exceptions près, comme des politiques d'apprentissage continu non formel pour les adultes et les jeunes déscolarisés. En d'autres termes, elles sont amalgamées aux politiques d'éducation des adultes.

Étant donné la complexité de ce domaine (les processus comme les politiques), peu de temps, voire trop peu de temps, s'est écoulé depuis la conférence CONFINTEA VI pour obtenir des résultats concrets. Comme le démontrent les rapports nationaux et les recherches connexes, les changements apportés depuis 2008/2009 aux politiques d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation des adultes surviennent sur le long terme. Par conséquent, ces modifications ne sont pas nécessairement le résultat du *Cadre d'action de Belém*. Toutefois, il est évident que les dialogues et les débats consacrés aux politiques dans le cadre de la conférence CONFINTEA ont influencé et façonné la réflexion des parties prenantes dans les projets de politiques en cours.

Le fait que les pays n'aient fait aucune référence spécifique à l'Éducation pour tous (EPT) ni aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en dit long. (Ils n'ont indiqué aucun chiffre sur l'évolution de l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation des adultes par rapport à l'objectif pour 2015 et ils n'ont pas expliqué comment ces questions s'insèrent dans le

débat politique national et international au sujet des plans de développement post-EPT et post-OMD.) Il est essentiel de tirer les leçons de l'EPT et des OMD (lire la partie du chapitre 1 consacrée aux objectifs 3 et 4 de l'EPT) au sujet de la promotion d'un apprentissage tout au long de la vie mais aussi d'un apprentissage et d'une éducation des adultes considérés comme la pierre angulaire de toute vision future de développement tout en plaçant l'amélioration des capacités humaines au cœur du débat.

Dans le sillage de la crise financière mondiale actuelle, la hausse du chômage chez les jeunes et la baisse des salaires ont attiré l'attention sur l'éducation des adultes et des jeunes comme moyen d'atteindre l'objectif instrumental lié au développement des compétences professionnelles et d'emploi.

Il est donc nécessaire de revoir notre façon de penser afin d'adopter une approche mieux équilibrée en plaçant l'éducation des adultes au cœur d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie mais aussi en abandonnant nos intérêts quasi-exclusifs dans la compétitivité économique pour autonomiser les populations et améliorer leurs compétences à plus grande échelle. Le principe d'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus accepté et utilisé dans les projets d'éducation. Cette tendance positive illustre la prise de conscience croissante autour de la nature intégrée des différents formats et modalités d'éducation. Toutefois, les parties prenantes nationales et internationales impliquées dans l'éducation ne doivent pas oublier que l'éducation des adultes n'est pas interchangeable avec l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit simplement d'un élément important de ce domaine. Simultanément, il est essentiel de préciser que l'éducation des adultes englobe bien plus que l'alphabétisation ou que l'apprentissage tout au long de la vie déborde largement du cadre de l'EFTP. Par conséquent, la sensibilisation représente toujours une question importante et les efforts en la matière doivent donc être intensifiés afin de clarifier davantage les concepts concernés, une mesure indispensable pour concevoir des politiques efficaces. Par ailleurs, il est essentiel de bien comprendre lesdits concepts afin de

faire progresser de manière légitime les plans relatifs à l'éducation non formelle des adultes mais aussi de mettre en place un apprentissage tout au long de la vie exhaustif et intégré.

Outre la clarification des concepts et la hiérarchisation des priorités, l'éducation et l'apprentissage des adultes restent confrontés à un obstacle de taille, à savoir passer du discours à l'action en appliquant les principes de politique adoptés. Les parties prenantes impliquées dans l'éducation doivent se concentrer sur la manière dont les politiques d'éducation des adultes peuvent être mises en œuvre à l'échelle régionale, nationale et locale, tout en prenant en compte les divers contextes économiques, politiques, sociaux et infrastructurels concernés.

Messages-clés

- L'apprentissage et l'éducation des adultes font partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie en tant que cadre visant à encourager et soutenir l'épanouissement d'une citoyenneté démocratique active. Les approches politiques doivent encore révéler leur potentiel en ce qui concerne les jeunes et les adultes qui évoluent hors des pédagogies et des systèmes formels.
- Quatre années se sont écoulées depuis CONFINTEA VI, mais il est encore trop tôt pour en évaluer l'impact réel. Toutefois, les rapports nationaux montrent clairement que les débats et les discussions se sont appropriés les principaux thèmes de la conférence et véhiculent progressivement les messages clés dans les politiques en cours d'élaboration et les processus de mise en œuvre.
- Il existe toujours d'importants écarts entre les discours politiques et les recherches, que les organisations et les agences internationales devraient s'atteler à combler de manière plus durable. Le Pôle de l'ASEM (Dialogue Asie-Europe) Éducation et recherche pour l'apprentissage tout au long de la vie peut être considéré comme un exemple de bonne pratique.

Bibliographie

- ADEA. 2012. *Cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout au long de la vie*. Ouagadougou, Groupe de travail sur l'éducation non formelle.
- Aitchison, J. 2012. *Youth and Adult Education in Southern Africa: Overview of a five nation study commissioned by OSISA*. Rosebank, Afrique du Sud, Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA).
- Ball, S. J. 2010. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, vol. 34, no. 2, pp. 119-130.
- Banque africaine de développement. 2012. Cape Verde Success Story: Regional-West 2 Department (ORWB). <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/Cape%20Verde%20-%20A%20Success%20Story.pdf>
- Centeno, V. 2011. Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 30, no. 2, pp. 133-150.
- Duke, C. et Hinzen, H. 2011-2012. Adult education and lifelong learning within UNESCO: CONFINTEA, Education for All, and beyond. *Adult Learning*, vol. 22, no. 4 – vol. 23, no. 1, pp. 18-23.
- Hinzen, H. 2011. Policy developments towards lifelong learning in the European Union. J. Yang, and R. Valdès-Cotera (éds). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hambourg, UIL, pp. 98-109.
- Keming, H. 2011. The development of an institutional framework of lifelong learning in China. J. Yang and R. Valdès-Cotera (éds). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hambourg, UIL, pp. 61-69.
- King, K. 2011. Towards a new global world of skills development? TVET's turn to make its mark. *Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training (NORRAG)*, no. 46, septembre 2011, numéro spécial.
- Lee, M. et Friedrich, T. 2011. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 30, no. 2, pp. 151-169.
- May, S. 2008. Language education, pluralism and citizenship. S. May and N. Hornberger (éds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2e édition, vol. 1. New York, Springer Science+Business Media LLC, pp. 15-29.
- Moutsios, S. 2009. International organisations and transnational education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, no. 4, pp. 469-481.
- Organisation des Etats ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI). 2010. *2021 Metas Educativas : La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, OEI.
- Pamoja West Africa. 2010. *West Africa Policy Analysis Project Report 2010: Youth and Adult Education Policy Analysis in 5 Anglophone West African countries*. Bamako, Pamoja West Africa.

Popovic, K. 2009. Adult education in South-Eastern Europe. U. Gartenschläger (éd.), *European Adult Education Outside the EU*. Bonn, DVV International. (International Perspectives in Adult Education, 63).

Preece, J. 2011. Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 30, no. 1, pp. 99-117.

Rui, Y. 2007. Comparing policies. M. Bray, B. Adamson et M. Mason (éds). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong, Springer, pp. 241-262.

Tang, Q. 2011. TVET for a changing world: global developments, local resonance. K. King. *Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training (NORRAG)*, no. 46, septembre 2011, numéro spécial, p. 14-15.

Tollefson, J. W. 2008. Language planning in education. S. May and N. Hornberger (éds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2e édition, vol. 1. New York, Springer Science+Business Media LLC, pp. 3-14.

UIL. 2008. *Déclaration africaine sur l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes : la force motrice du développement de l'Afrique*. Conférence régionale préparatoire africaine en vue de CONFINTEA VI, Nairobi, Kenya, 5-7 novembre 2008.

UIL. 2008a. *Construire des sociétés durables et équitables en Asie-Pacifique*. Conférence régionale préparatoire de l'Asie-Pacifique en vue de CONFINTEA VI, Séoul, République de Corée, 6-8 octobre 2008.

UIL. 2008b. *Déclaration paneuropéenne sur l'éducation des adultes, facteur d'équité et d'inclusion dans un contexte de mobilité et de concurrence*. Conférence paneuropéenne de préparation à CONFINTEA VI, Budapest, Hongrie, 3-5 décembre 2008.

UIL. 2008c. *Engagement renouvelé pour l'apprentissage tout au long de la vie. Proposition de la Région Amérique latine et Caraïbes*. Conférence régionale d'Amérique latine et des Caraïbes sur l'Alphabétisation en préparation de CONFINTEA VI : « De l'alphabétisation à la formation tout au long de la vie : les défis du 21e siècle », Mexique, 10-13 septembre 2008.

UIL. 2010. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, UIL.

UIL. 2010a. *CONFINTEA VI: Cadre d'action de Belém: Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.

UNESCO. 1976. *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*. Conférence générale de l'UNESCO. Nairobi 1976.

UNESCO. 2003. *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris, UNESCO. (Document-cadre de l'UNESCO).

Union Européenne. 2011. *Résolution du Conseil sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes*.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:FR:PDF>

Varavarn, K. 2011. Policy framework designed to build a learning society in Thailand.

Yang J. et R. Valdès-Cotera (éds). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hambourg, UIL, pp. 110-113



CHAPITRE 3

METTRE EN PLACE DES STRUCTURES ET DES PRATIQUES DE GOUVERNANCE

3.1 Introduction

La gouvernance est « l'exercice de l'autorité économique, politique et administrative en vue de gérer les affaires d'un pays à tous les niveaux. Elle englobe les mécanismes, les processus, et les institutions par le biais desquels les citoyens et les groupes expriment leurs intérêts, exercent leurs droits juridiques, assument leurs obligations et auxquels ils s'adressent en vue de régler leurs différends » (UNPAN, 2013). La gouvernance décrit le type de rapport existant entre diverses parties prenantes – acteurs publics et non gouvernementaux ainsi que citoyens individuels – lors de la mise en œuvre des politiques (DfID, ministère britannique pour le développement international, 2006). Mais dans un domaine aussi diversifié et complexe que l'éducation des adultes, l'exercice parallèle de l'autorité par différents acteurs tout en appliquant les principes d'imputabilité demeure un défi. Dans le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010), les États membres ont adopté deux principes majeurs pour la promotion d'une bonne gouvernance dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes, et énoncé deux recommandations pour l'application de ces principes :

- 1) Une bonne gouvernance aide à mettre en œuvre les politiques et les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes selon des modalités efficaces, transparentes, responsables et équitables.
- 2) La représentation et la participation de l'ensemble des parties prenantes sont indispensables à la prise en compte des besoins de tous les apprenants, en particulier les plus défavorisés.

Parmi les recommandations spécifiques pour appliquer ces principes à la gouvernance de l'éducation des adultes figurent les suivantes :

- a. « créer et maintenir des mécanismes propres à assurer la participation des pouvoirs publics à tous les niveaux de l'administration, des organisations de la société civile, des partenaires sociaux, du secteur privé, de la collectivité et des organisations d'apprenants adultes à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation des politiques et des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ;
- b. prendre des mesures de renforcement des capacités afin de faciliter la participation constructive et éclairée des organisations de la société civile, de la collectivité et des organisations d'apprenants adultes à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation des politiques et des programmes ;
- c. promouvoir et soutenir la coopération intersectorielle et interministérielle ; » (UIL, 2010, p. 18).

Le présent chapitre examine l'évolution intervenue depuis CONFINTEA VI par rapport à ces recommandations. Il présente tout d'abord un panorama des différents acteurs et parties prenantes œuvrant en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans les pays déclarants. La section suivante explore l'éventail large et varié des mécanismes de coordination au sein des pays, puisqu'une bonne gouvernance implique une coordination efficace de toutes les parties prenantes. Il s'ensuit un examen des modèles et des tendances ainsi que de leur impact sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes, en particulier la tendance principale à transférer la prise de décision depuis les autorités nationales centrales vers des niveaux inférieurs de l'administration.

La dernière section décrit les avancées rapportées par les pays en matière de développement des capacités pour une gouvernance efficace de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes.

3.2 Implication des acteurs et des parties prenantes dans les pratiques de gouvernance

La bonne gouvernance est encore décrite comme « une situation idéale dans laquelle les processus politiques traduisent la volonté du peuple en politiques publiques et fixent les règles qui permettent de fournir avec efficacité et efficacie des services à tous les membres de la société. »

(Crouch et Winkler, 2007, p.3) La documentation mentionne un grand nombre de caractéristiques propres à la bonne gouvernance, entre autres la règle de droit, la transparence, l’imputabilité, l’efficacité et l’efficacité, la participation et la réactivité.

Dans le domaine de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes, où la diversité des parties prenantes s’ajoute aux degrés divers

d’implication dans les différentes phases d’application des politiques, la question de la bonne gouvernance pose de nombreux défis. Dans la majorité des États membres, le ministère national de l’éducation assume les principales responsabilités pour l’alphabétisation et l’éducation des adultes. Mais en moyenne, cinq autres institutions publiques participent au niveau national à l’offre d’alphabétisation et d’éducation des adultes (ministères de la santé, des sports, de l’égalité des sexes, du travail, des affaires sociales, de l’agriculture, de la défense et autres). En outre, en moyenne quatre organisations non gouvernementales, institutions et agences participent dans chaque État membre à la programmation, à l’application et à l’évaluation des politiques d’alphabétisation et d’éducation des adultes.

Le tableau 3.1 présente l’implication des institutions publiques et non gouvernementales dans l’alphabétisation et l’éducation des adultes au niveau de la programmation, de l’application et de l’évaluation des politiques. Cette implication peut être différenciée selon trois modèles :

Tableau 3.1
Nombre et pourcentage de pays dans lesquels des institutions publiques et non gouvernementales s’impliquent dans l’alphabétisation et l’éducation des adultes

Région		Implication essentiellement publique (nombre de pays)	%	Implication mixte	%	Implication essentiellement non gouvernementale (nombre de pays)	%
Afrique	Alphabétisation des adultes	3	10	25	83	2	7
	Éducation des adultes	4	16	21	84	0	-
Amérique latine et Caraïbes	Alphabétisation des adultes	7	33	14	67	0	-
	Éducation des adultes	7	30	16	70	0	-
Asie et Pacifique	Alphabétisation des adultes	2	11	15	83	1	6
	Éducation des adultes	5	25	13	65	2	10
États arabes	Alphabétisation des adultes	2	25	6	75	0	-
	Éducation des adultes	2	33	3	50	1	17
Europe et Amérique du Nord	Alphabétisation des adultes	5	15	26	76	3	9
	Éducation des adultes	6	15	31	78	3	8

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 – réponses à la question 3.1 « Veuillez inscrire les noms des organisations, institutions ou agences impliquées dans l’alphabétisation et l’éducation des adultes »

- 1) Implication uniquement d'institutions publiques dans la programmation, l'application et l'évaluation des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes ;
- 2) Implication mixte d'institutions publiques et non gouvernementales ;
- 3) Implication uniquement d'institutions non gouvernementales.

Les rapports nationaux soumis à l'UIL signalent une tendance générale en faveur d'une implication mixte publique et non gouvernementale dans la programmation, l'application et l'évaluation des politiques, alphabétisation et éducation des adultes confondues. Face à ces modèles mixtes de gouvernance, il est intéressant d'examiner les schémas spécifiques de la contribution des organes publics et non gouvernementaux à la création de ces politiques, dans divers contextes régionaux et nationaux.

Les pays pris en exemple confirment les trois modèles mentionnés ci-dessus :

1) Implication essentiellement gouvernementale :

Le Bahreïn et la Barbade sont des exemples de pays qui ont centralisé la responsabilité de la gouvernance au ministère de l'éducation. Au Japon, le même ministère dirige l'application des politiques d'éducation des adultes en coopération avec son bureau de l'apprentissage tout au long de la vie et l'institut national de recherche en politiques éducatives. En Mongolie, c'est le centre national d'éducation non formelle et à distance qui assume la responsabilité ; et en Malaisie, la division planification et recherche du ministère de l'enseignement supérieur se charge de la mise en œuvre nationale des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

2) Implication mixte publique et non gouvernementale :

Le ministère de l'éducation de l'Érythrée est principal responsable de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, via son département apprentissage des adultes et éducation aux médias, mais d'autres ministères gèrent divers programmes de formation professionnelle. Les deux principaux sont le ministère de la santé, qui organise des

programmes pour personnels soignants, pharmaciens, agents de santé ruraux et techniciens, et le ministère de l'agriculture, dont les programmes sont destinés aux fonctionnaires ministériels les plus divers ainsi qu'aux agriculteurs. L'union nationale des femmes érythréennes est responsable des programmes d'alphabétisation des femmes, et l'union nationale des jeunes et étudiants érythréens propose une gamme de programmes éducatifs destinés aux jeunes (Amadio et Geisseler, 2008, p.91). En Sierra Leone et en Zambie, de larges coalitions de parties prenantes publiques et non gouvernementales sont impliquées dans la programmation, la mise en œuvre et l'évaluation de l'éducation des adultes, tandis qu'au Botswana, des institutions publiques et non gouvernementales assument la responsabilité de la politique d'alphabétisation des adultes. La Tunisie implique au total dix ministères, dont le bureau du Premier ministre, dans l'application nationale des politiques d'alphabétisation des adultes. Au niveau sous-national, le Maroc cite neuf exemples d'institutions publiques de différents secteurs, dont l'agriculture, la pêche, les sports et l'armée, qui œuvrent pour l'alphabétisation des adultes. Les organisations non gouvernementales jouent également un rôle important dans les États arabes. *dvv international*, l'institut de coopération internationale de l'association allemande pour l'éducation des adultes, est mentionné en tant qu'acteur de poids dans la mise en place des programmes d'alphabétisation des adultes en Palestine et en Jordanie.

En Afghanistan, parallèlement au ministère de l'éducation, sept autres ministères sont responsables de la transposition nationale des politiques d'alphabétisation des adultes. Un autre exemple d'un partage élargi des responsabilités au niveau tant national que sous-national est fourni par l'Indonésie qui, en plus d'impliquer plusieurs ministères nationaux, délègue l'autorité sur l'alphabétisation des adultes à 33 provinces ainsi qu'à des municipalités et diverses organisations non gouvernementales. Au Bangladesh, si plusieurs ministères sont fortement impliqués dans l'alphabétisation des adultes, plusieurs grandes institutions non gouvernementales jouent un rôle équivalent dans la mise en œuvre des politiques (*Comité bangladais pour le*

« Face à l'engagement tant des gouvernements que des ONG dans ce domaine, une coordination efficace au niveau local, régional et national constitue une condition préalable à la bonne gouvernance en alphabétisation et éducation des adultes. »

développement rural – BRAC, Campagne pour l'éducation populaire – CAMPE, Amis du développement des villages bangladais – FIVDB, Caritas Bangladesh, Nijera Kori et le centre d'éducation de masse – CMES). En Nouvelle-Zélande, outre le ministère de l'éducation et d'autres ministères nationaux, la commission de l'enseignement supérieur, l'autorité nationale des qualifications, le département de l'administration pénitentiaire, les services de police et les forces de défense sont tous impliqués dans la transposition des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Ils sont soutenus par une solide coalition de parties prenantes issues d'organisations non gouvernementales et du secteur privé.

La Suède est un exemple européen de la responsabilité partagée entre autorité publique et non gouvernementale, la mise en œuvre des politiques y est entièrement confiée à quatre agences publiques nationales et au conseil national semi-public d'éducation des adultes.

En Amérique latine, les États membres de grande superficie tels le Brésil, la Colombie, le Chili et le Mexique impliquent eux aussi, pour réaliser les politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes, d'autres ministères que celui de l'éducation, entre autres ceux responsables des affaires sociales, du travail, de la santé, de l'agriculture et de la défense.

3) Implication essentiellement non gouvernementale :

En Géorgie, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, au pays de Galles (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord) et au Togo, un vaste groupe de parties prenantes non gouvernementales dirige l'application des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Au Togo par exemple, environ 80 organisations de terrain et de la société civile se consacrent essentiellement à l'alphabétisation des adultes.

En résumé, la grande majorité des rapports nationaux soumis indiquent que la programmation, l'application et l'évaluation des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes impliquent en règle générale de multiples entités publiques et non gouvernementales. Si les ministères

nationaux en charge de l'éducation jouent communément un rôle préminent, leur responsabilité est partagée ou complétée par d'autres agences publiques et une grande variété d'organismes de la société civile, confessionnels et communautaires. L'intervention d'établissements non publics est légèrement plus élevée pour l'alphabétisation que pour l'éducation des adultes.

Face à l'engagement tant des gouvernements que des ONG dans ce domaine, une coordination efficace au niveau local, régional et national constitue une condition préalable à la bonne gouvernance en alphabétisation et éducation des adultes.

3.3 Coordination des acteurs et des activités en alphabétisation et éducation des adultes

Une bonne gouvernance en alphabétisation et éducation des adultes exige de créer et de maintenir les mécanismes d'une action stratégique impliquant diverses parties prenantes. Il convient de faciliter le transfert vertical de l'autorité et des ressources ainsi qu'une coopération efficace de soutien entre les différentes parties prenantes.

Le potentiel d'un engagement accru de la part de la société civile dans les politiques et pratiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes est ressorti comme thème fort du *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010a). Quelles démarches sont apparues depuis 2009 pour améliorer la coordination entre les acteurs concernés ? Cette section examine à partir des rapports nationaux a) les mécanismes existants de coordination, et b) les actions respectives qui ont été entreprises pour faciliter la coopération entre les parties prenantes.

Les données tirées des rapports nationaux révèlent que 84 % des pays déclarants disposent d'une entité nationale responsable de la coordination de l'alphabétisation des adultes, et 86 % également pour la coordination de l'éducation des adultes. La majorité des pays mentionnent donc l'existence d'un mécanisme national de coordination

responsable de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. L'organe de coordination relève dans la plupart des cas du ministère national de l'éducation.

Les données indiquent en outre une nette tendance dans les pays à concevoir des mécanismes de coordination pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Les pays déclarants reconnaissent de plus en plus l'intérêt d'impliquer toutes les parties prenantes et d'instaurer des mécanismes de coordination appropriés pour élaborer des politiques et déployer des programmes. L'entité responsable n'est cependant pas toujours hébergée directement dans un ministère. Elle peut être implantée dans d'autres types d'institutions tels que des instituts nationaux (par exemple en Norvège et au Mexique), des agences ou des universités.

Les rapports nationaux signalent non seulement l'existence de mécanismes de coordination, mais aussi le déploiement d'activités concrètes pour faciliter cette coordination. Au total de toutes les régions, 81 % des pays déclarants affirment faciliter la coopération entre les parties prenantes de l'alphabétisation des adultes, et 82 % celle de l'éducation des adultes. Ces activités concrètes de coordination consistent essentiellement en réunions régulières des acteurs et établissements concernés.

En Afrique, neuf des dix pays déclarants rapportent l'existence d'une entité chargée de coordonner l'alphabétisation et/ou l'éducation des adultes. Il existe cependant une grande disparité quant au positionnement de l'organe de coordination au sein des structures publiques. Quelques pays (dont la Gambie, l'Ouganda, le Rwanda et la Zambie) mentionnent un ministère sans autre indication, d'autres spécifient une structure dépendant d'un ministère telle que direction ou département (dont : Botswana, Burkina Faso, Cap-Vert, Érythrée, Gabon, Ghana, Madagascar, Mozambique, Namibie, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo et Zimbabwe) ; d'autres encore citent un comité, une commission ou un programme (Angola, Comores, Lesotho, Malawi et Nigéria). Les activités de coordination consistent essentiellement

en réunions régulières des acteurs et établissements engagés dans des activités d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Dans certains cas, des activités visent à créer un organe spécifique de coordination. Plusieurs pays relatent des activités de coordination menées dans le cadre d'événements concrets, tels qu'une journée nationale de l'alphabétisation. Quelques-uns mentionnent l'affectation ou la distribution de fonds comme objectif de la coordination. La Zambie organise une procédure nationale de consultation pour élaborer une politique nationale d'apprentissage ouvert et à distance pour adultes, tandis que le « comité technique de l'alphabétisation des adultes » et le « groupe de consultation sectorielle » tiennent des réunions consultatives sur la coordination de la politique d'alphabétisation des adultes.

Pratiquement trois des quatre rapports provenant des États arabes confirment l'existence d'une entité nationale responsable de la coordination de l'alphabétisation des adultes. Une entité correspondante pour l'éducation des adultes est mentionnée par 57 % des pays. Les unités de coordination sont souvent ancrées dans une structure ministérielle (dont la Jordanie, la Palestine et le Yémen), mais des activités concrètes de coordination ne sont guère mentionnées. Dans certains cas, celles-ci consistent en réunions régulières des acteurs (dont Tunisie et Yémen) ou en un soutien aux activités de programme. Au Maroc, une commission interministérielle présidée par le Premier ministre supervise le comité de coordination de l'alphabétisation, qui est composé de diverses parties prenantes techniques et financières.

Trois des quatre rapports issus de la région Asie-Pacifique confirment l'existence d'une entité nationale responsable de la coordination de l'alphabétisation des adultes. Une entité correspondante pour l'éducation des adultes est mentionnée par 83 % des pays. Dans la majorité des cas, la responsabilité de la coordination incombe au ministère de l'éducation ou à l'une de ses directions générales. En Mongolie, au Népal, en Ouzbékistan et en République de Corée, elle est confiée à un institut ou centre national. Les activités concrètes de coordination comprennent des réunions

« Les pays déclarants reconnaissent de plus en plus l'intérêt d'impliquer toutes les parties prenantes et d'instaurer des mécanismes de coordination appropriés pour élaborer des politiques et déployer des programmes. »

régulières des parties prenantes, des conférences et sessions de réseautage ainsi que, dans certains cas, un soutien à certaines activités de programme. Au Bangladesh, le bureau de l'éducation non formelle, rattaché au ministère de l'éducation primaire et de masse, œuvre étroitement avec les organisations non gouvernementales nationales et internationales, les partenaires du développement et les bailleurs de fonds pour coordonner les activités d'éducation non formelle. En Indonésie, la coordination avec le secteur privé donne naissance à des initiatives déployées dans le cadre de la responsabilité sociale des entreprises, qui mettent infrastructures et services à la disposition de l'éducation des adultes, tels que les centres communautaires de lecture dans les centres commerciaux ou les centres itinérants d'apprentissage. La Malaisie a créé un comité national d'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre du « projet d'acculturation de l'apprentissage tout au long de la vie en Malaisie 2011-2020 ». En Nouvelle-Zélande, un centre national d'alphabétisation et de numératie pour adultes a été créé à l'université de Waikato, qui facilite le développement professionnel et les opportunités de collaboration.

Une grande majorité des rapports soumis par les pays d'Europe et d'Amérique du Nord indique que les gouvernements nationaux veillent à la coordination centrale de l'alphabétisation et/ou de l'éducation des adultes, généralement à travers une entité relevant de leurs ministères de l'éducation. Dans quelques cas cependant, malgré l'existence d'une offre vaste et globale, il n'existe aucune unité nationale de coordination pour l'éducation des adultes (dont l'Allemagne et la France) ou l'alphabétisation des adultes (Allemagne). Les activités de coordination visent essentiellement à améliorer la coopération entre les parties prenantes, à faciliter l'application des politiques, à rehausser la qualité des programmes et à distribuer des fonds. En Norvège, la responsabilité de coordonner l'éducation des adultes a été déléguée à Vox, l'agence norvégienne pour l'apprentissage tout au long de la vie, qui pilote le champ entier de l'éducation des adultes, administre le programme national en faveur des compétences de base au travail, gère le système public

de subventions allouées aux organismes éducatifs non gouvernementaux, et coordonne globalement les synergies nationales en faveur de l'éducation formelle et non formelle des adultes. En Finlande, le ministère de l'éducation est doté d'une division de l'éducation et de la formation des adultes, dont les tâches comprennent la conception de l'entière politique nationale d'éducation des adultes en coopération avec d'autres divisions. Le Luxembourg possède des organes de coordination, tant pour l'alphabétisation que pour l'éducation des adultes, ainsi qu'une commission consultative sur l'éducation des adultes créée pour conseiller le ministre de l'éducation sur les questions afférentes. En Pologne, une équipe interministérielle pour l'apprentissage tout au long de la vie assure la coordination tant de l'alphabétisation que de l'éducation des adultes. En Angleterre (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), la responsabilité générale de la mise en œuvre des politiques incombe au ministère des entreprises, de l'innovation et des compétences (BIS). « L'agence pour le financement des compétences » est chargée de coordonner les fonds. En Lettonie, l'institution responsable de la politique d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation des adultes est le ministère de l'éducation et des sciences, qui assume des tâches centrales de coordination, telle la coopération avec d'autres ministères. Au sein du ministère de l'éducation et des sciences de la Serbie, un groupe sur l'éducation des adultes est chargé de l'enseignement secondaire, avec la mission de préparer des textes législatifs et des arrêtés relatifs à l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie.

En Amérique latine et aux Caraïbes, la majorité des pays signalent l'existence d'une entité nationale chargée de coordonner l'alphabétisation des adultes, et tous les pays mentionnent une telle entité pour l'éducation des adultes. Ces unités de coordination sont le plus souvent rattachées aux ministères de l'éducation. Dans de rares cas (Guatemala et Mexique), la coordination est confiée à un comité ou institut national.

Une participation élargie des parties prenantes s'observe sur le terrain, puisque « ... la mise en œuvre concluante d'une politique publique dépend de plus en plus d'un éventail plus large d'organisations publiques, privées et bénévoles ... » (Husemann et Heikkinen, 2004, p.14). Néanmoins, l'existence même de mécanismes de coordination, qu'ils revêtent la forme d'une entité nationale ou d'actions spécifiques telles que celles mentionnées en vue de faciliter la coopération, n'indique pas si ces efforts sont efficaces ou s'ils représentent une bonne gouvernance.

Dans cette section, nous avons exposé que l'existence d'entités et d'activités de coordination qui facilitent la coopération entre parties prenantes sont des mécanismes indispensables à la gouvernance de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Le défi suivant consiste à rendre ces mécanismes plus efficaces. La section 3.4 examine s'il suffit à une telle entité d'être établie à l'échelle nationale au sein d'un ministère ou d'un institut.

3.4 Processus de décentralisation

La coordination des acteurs et des activités en alphabétisation et éducation des adultes se caractérise par l'interaction entre d'une part la nécessité de structures efficaces de gestion, de sources durables de financement et de la large participation des acteurs à la conception et à la réalisation de l'offre, d'autre part une évolution constante du domaine hétérogène de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

Cette interaction subit également l'influence de la décentralisation, qui se répercute non seulement sur la conception des politiques, la chaîne des responsabilités et la distribution des fonds, mais aussi sur la participation et l'efficacité de l'offre éducative. De nombreux pays évoluent vers une responsabilité partagée entre les acteurs publics et non gouvernementaux, ce qui appelle à une attention accrue sur les conséquences de cette décentralisation.

Le passage du pouvoir de décision et du contrôle des fonds depuis les autorités centrales à des niveaux inférieurs de l'administration est une tendance majeure dans l'évolution mondiale de la gouvernance du secteur public. Depuis les années 1990, de nombreux pays tentent d'améliorer l'efficacité des prestations publiques, de réduire les coûts et de raccourcir les voies décisionnelles. Plus proches des communautés locales et donc plus réceptives aux besoins des citoyens, les administrations locales et régionales sont réputées plus efficaces que le gouvernement central pour dispenser des services publics et sociaux (Bray et De Grauwe, 2009, p. 1 ; Kimr, 2008). Cependant, pour que les réformes de décentralisation réussissent dans le domaine éducatif, le gouvernement central doit impérativement soutenir par le développement des capacités et le financement les parties prenantes locales et régionales, publiques et non gouvernementales (Lugaz et De Grauwe, 2009, p. 4 ; Healey et Crouch, 2012, p. 16).

Si des travaux de recherche ont été effectués en quantité considérable sur la décentralisation du domaine éducatif, seul un nombre très restreint s'est penché sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Il est flagrant que la société civile compense largement l'intervention publique limitée dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes, comparée aux autres domaines du secteur éducatif (Closson *et al.*, 2002). En d'autres termes, l'État n'est pas le seul acteur qui applique les politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Cette mise en œuvre est souvent intégrée à diverses activités de développement et de services publics telles que : initiation à l'entrepreneuriat, vulgarisation agricole, santé et hygiène publique. La décentralisation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes exige par conséquent des mesures scrupuleuses de suivi et d'évaluation ainsi que des activités locales de perfectionnement des capacités pour garantir la réalisation (Closson *et al.*, 2002:38). Nous pouvons déduire des rapports nationaux que les collectivités locales jouent un rôle important dans la programmation, la réalisation et l'évaluation des programmes à la fois d'alphabétisation et d'éducation des adultes (80 % en

moyenne des pays déclarants). En Afrique, l'implication de la communauté est même encore plus élevée, tandis qu'en Amérique latine et aux Caraïbes elle est inférieure (cf. tableau 3.2).

L'implication des apprenants fait partie intégrante du processus de décentralisation. La majorité des États membres africains signalent l'implication des apprenants dans la concertation stratégique (79 %

en alphabétisation des adultes et 80 % en éducation des adultes). Les chiffres mondiaux sont 55 et 59 % respectivement pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, et confirment l'importance que les gouvernements accordent à la participation des apprenants à la programmation, l'application et l'évaluation des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes. (cf. tableau 3.3)

Tableau 3.2
Pourcentage des pays dont les collectivités locales interviennent dans la programmation, la réalisation et l'évaluation des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes

Région	Type de prestation	Pourcentage de pays dans chaque région	Nombre total de pays déclarants
Afrique	Alphabétisation des adultes	97	29
	Éducation des adultes	92	23
Amérique latine et Caraïbes	Alphabétisation des adultes	65	15
	Éducation des adultes	55	12
Asie et Pacifique	Alphabétisation des adultes	74	17
	Éducation des adultes	86	18
États arabes	Alphabétisation des adultes	86	6
	Éducation des adultes	80	4
Europe et Amérique du Nord	Alphabétisation des adultes	81	25
	Éducation des adultes	84	31

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 – réponses à la question 3.5 « Les collectivités locales jouent-elles un rôle dans la programmation, la réalisation et l'évaluation des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes ? »

Tableau 3.3
Pourcentage des pays dont les apprenants sont impliqués dans la concertation relative aux politiques d’alphabétisation et d’éducation des adultes

Région	Type de prestation	Pourcentage de pays déclarant une participation des apprenants à la concertation	Nombre total de pays déclarants
Afrique	Alphabétisation des adultes	80	25
	Éducation des adultes	79	29
Amérique latine et Caraïbes	Alphabétisation des adultes	46	24
	Éducation des adultes	36	22
Asie et Pacifique	Alphabétisation des adultes	64	22
	Éducation des adultes	58	24
États arabes	Alphabétisation des adultes	50	6
	Éducation des adultes	67	9
Europe et Amérique du Nord	Alphabétisation des adultes	51	39
	Éducation des adultes	40	35
Total	Alphabétisation des adultes	59	116
	Éducation des adultes	55	119

Source : rapports nationaux soumis pour GRALE 2012 – réponses à la question 2.8 « Les participants à l’alphabétisation et à l’éducation des adultes sont-ils impliqués dans les débats sur vos politiques et programmes ? »

Études de cas sur la décentralisation de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes : Brésil, Canada, Indonésie, Ouganda et Slovénie

L’impact des processus de décentralisation de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes n’est pas uniforme. Afin d’illustrer ses diverses répercussions, nous avons sélectionné quatre pays¹ dotés de structures décentralisées (Brésil, Canada, Indonésie et Ouganda) pour réaliser des études de cas, qui montrent dans quelle mesure l’application des politiques se concrétise par une prestation. La Slovénie a également fait l’objet d’une étude de cas, car elle possède une structure politique fortement centralisée et une prestation décentralisée de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes.

Au Brésil, l’éducation est décentralisée depuis l’adoption de la constitution de 1988, qui permet aux municipalités d’assumer la responsabilité opérationnelle des quatre premières années de l’éducation de base, les États fédérés prenant la relève de la cinquième à la neuvième année. Le Brésil a en outre transféré l’entière responsabilité de la gestion du personnel et des charges autres que salariales aux municipalités, qui prennent d’importantes décisions quant au financement et quelques-unes dans la conception du curriculum. Cette démarche concerne le système scolaire formel ainsi que l’éducation de base des adultes.

Les nouvelles politiques de décentralisation mises en place en 2006 stipulent explicitement la répartition des fonds entre le système scolaire formel et l’éducation des adultes, mais les études de recherche signalent que les décideurs locaux affectent dans la réalité la majeure partie des fonds disponibles à l’éducation de base dans le système scolaire formel. En fait, cette réforme de décentralisation a donné lieu à

1 L’UIL a commissionné en 2011 des documents de référence pour le second *Rapport mondial sur l’apprentissage et l’éducation des adultes* (GRALE) auprès de chercheurs en éducation des adultes dans cinq pays (Brésil, Canada, Indonésie, Ouganda et Slovénie).

des coupures budgétaires considérables dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Les politiques éducatives du Brésil ont toujours été marquées par le défi de réaliser l'équité et la qualité dans un pays hétérogène et à multiples facettes. La coopération entre tous les niveaux administratifs pour réaliser l'équité et la qualité a toujours été à l'ordre du jour. La répartition déséquilibrée des fonds et cette réforme de décentralisation ont créé des inégalités au sein des municipalités et entre elles, mais aussi entre les différents paliers administratifs (Di Gropello, 2004, p. 3 ; Di Pierro et De Rezende Pinto, 2011 ; UNESCO, 2009, p. 147).

Le Canada ne connaît ni ministère fédéral de l'éducation ni système fédéral intégré d'éducation. En effet, le Canada est le seul pays de l'OCDE sans ministère national de l'éducation et donc sans politique nationale afférente (CMEC, 2008, p. 6 ; Shanahan and Jones, 2007, p. 32). Par conséquent, les provinces sont les principales responsables de l'offre éducative, et le conseil des ministres de l'éducation (CMEC) tient lieu d'organe de coordination entre elles. Le gouvernement central est cependant responsable de l'offre éducative directe aux populations relevant de sa compétence, tels les peuples des Premières nations (Elfert et Rubenson, 2013, p. 224).

Au cours des dix dernières années, une grande partie de la responsabilité et du financement en matière de formation à visée professionnelle est passée du gouvernement fédéral aux provinces. Le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE), un service du ministère Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC), pourvoit au financement des projets menés en alphabétisation et éducation de base dans les provinces. Si l'alphabétisation et l'éducation des adultes sont des affaires incombant aux provinces, le gouvernement fédéral est actif en orientant le programme et en allouant des fonds sur la base des neuf compétences essentielles énoncées par le RHDCC, qui servent de cadre pour l'instruction, l'apprentissage et l'évaluation (RHDCC, 2013). Les politiques varient encore considérablement d'une province à l'autre, mais elles sont toutes fortement influencées par l'agenda des compétences

essentielles. En conséquence, « l'éducation des adultes est de plus en plus synonyme de formation aux savoir-faire liés à l'emploi » (Elfert et Rubenson, 2013, p. 228). Malgré l'engagement fédéral en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, les administrations provinciales jouent un rôle central dans la programmation et la réalisation des programmes ; elles entreprennent une profusion d'activités sous leur seule responsabilité (Ouellet, 2011 ; Shanahan and Jones, 2007, p. 32).

L'éducation était fortement centralisée en Indonésie jusqu'en 1999, date à laquelle une loi de décentralisation a été promulguée en vue de remplacer la structure hiérarchique précédente en faveur d'une redistribution des compétences attribuées aux autorités locales. Cette loi énonce dans les grandes lignes les pouvoirs et responsabilités de chaque niveau administratif, et a donné naissance à une nouvelle structure de responsabilités pour les bureaux municipaux et provinciaux de l'éducation ainsi que pour le gouvernement central. L'autonomie régionale s'accompagne d'une délégation correspondante de l'autorité et des fonctions en matière de finances, de budgétisation et de dépenses, d'acquisition de biens et de recrutement du personnel. Le gouvernement central élabore des normes pour les prestations de base en alphabétisation et éducation des adultes (par exemple : standardisation de la qualité, supervision, politiques nationales de suivi et d'évaluation, allocation de fonds éducatifs avec une orientation en faveur des pauvres). Les bureaux provinciaux et municipaux de l'éducation disposent, en coopération avec les prestataires des programmes, de larges pouvoirs pour lancer de nouvelles formes de prestation et actualiser les méthodes et approches. Toutes ces initiatives exigent des activités permanentes de perfectionnement des capacités auprès des administrations locales, des prestataires et des parties prenantes (Syihab, 2011).

La délégation des pouvoirs dans le secteur éducatif de l'Ouganda, du gouvernement central aux administrations locales, a été effectué après le vote de la nouvelle constitution en 1995 et de la loi sur l'administration locale en 1997. L'Ouganda

est l'un des rares pays à avoir entièrement délégué l'éducation aux autorités régionales et locales. Il est également cité comme exemple d'une histoire réussie de gouvernance éducative (Crouch et Winkler, 2007, p. 14). La décentralisation y a été choisie comme l'approche la plus susceptible de promouvoir la bonne gouvernance et le développement en mettant l'offre éducative sous le contrôle des communautés locales, de sorte à garantir l'efficacité et l'imputabilité (UNESCO, 2009, p. 146). Les politiques publiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes sont exécutées à trois niveaux majeurs de la prise de décision et de la programmation :

- (1) Le ministère ougandais de l'égalité des sexes, du travail et du développement social fournit le cadre stratégique et assume la supervision globale des programmes (le ministère de l'éducation et des sports, ceux de la santé, de l'agriculture, de l'eau et de l'environnement, participent également à la programmation, l'application et l'évaluation des politiques) ;
- (2) Les administrations locales et les conseils de district sont responsables des tâches suivantes : affecter les fonds, mobiliser les communautés, valider le recrutement de personnels, assurer le suivi et la supervision de programmes spécifiques, favoriser les liens intersectoriels, mettre en place des mesures incitatives pour les enseignants et animateurs, valider les projets et budgets ;
- (3) Les agents du développement communautaire mettent en œuvre au niveau local les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, sous la supervision de fonctionnaires de différents niveaux.

Les organisations de la société civile ougandaise sont impliquées dans la fourniture directe des prestations d'alphabétisation et d'éducation des adultes. À l'issue de démarches de sensibilisation et de lobbying, un partenariat concluant a été forgé entre la société civile, les organisations confessionnelles et le gouvernement. Cependant, la décentralisation en Ouganda a rapproché la population non seulement des services publics, mais aussi de la corruption. En

réaction à cette évolution, la société civile et les organisations confessionnelles tentent de former les administrateurs locaux au suivi budgétaire, afin de vérifier l'utilisation des fonds affectés à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes (Okech, 2011).

Tandis que de nombreux pays ont décentralisé leurs systèmes éducatifs – y compris l'alphabétisation et l'éducation des adultes –, la Slovénie a conservé sa structure centralisée (Drofenik, 2011). La loi de 1996 sur l'éducation des adultes y a introduit deux mesures censées susciter l'intérêt du public et accélérer le développement de l'éducation des adultes : (1) une résolution sur les programmes d'éducation des adultes pour la période 2005-2010 ; et (2) un programme annuel d'éducation des adultes adopté chaque année par le gouvernement. La loi sur l'éducation des adultes a également introduit d'importants changements en matière de gouvernance. Le conseil d'experts en éducation, qui avait accordé une place marginale à l'éducation des adultes, a été remplacé par trois conseils d'experts. Le « conseil d'experts en éducation des adultes de la République de Slovénie » s'est vu confier deux rôles majeurs : (1) prendre les décisions relatives au développement de l'éducation des adultes ; et (2) apporter un soutien spécialisé à la conception des politiques publiques et à la réglementation législative en matière d'éducation des adultes.

Pourtant, seules 12 des 212 communautés ont adopté des programmes annuels d'éducation des adultes. Les communautés ne sont tenues par aucune obligation officielle concernant l'éducation des adultes, à une exception près : le droit constitutionnel des adultes au libre accès à l'enseignement primaire, qui relève de la responsabilité mutuelle de l'État et des autorités locales. Cependant, de nombreuses administrations locales ne possèdent ni la capacité financière ni le personnel disponible pour garantir sans un soutien important de la part de l'État l'accès à l'enseignement primaire.

« Quand un pays prend la décision de décentraliser l'alphabétisation et l'éducation des adultes, la démarche doit venir compléter et soutenir les parties prenantes locales et les communautés. »

Par ailleurs, une résolution concernant le programme d'éducation des adultes pour la période 2012-2020 est actuellement débattue et devrait être adoptée au cours de la première moitié de l'année 2013. Il n'est pas envisagé de modifier la législation actuelle sur l'éducation des adultes, mais la « loi portant organisation et financement de l'éducation », qui régleme les exigences pour les activités éducatives et définit la gouvernance et le financement de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire, post-secondaire, professionnel et des adultes, est en cours d'amendement suite à des changements politiques.

La Slovénie traverse en outre une période de centralisation renforcée, accompagnée d'une hausse du financement public et d'une baisse des fonds privés, qui reflète la politique du gouvernement central (Drofenik, 2011).

La décentralisation est réputée conférer efficacité, équité et qualité aux prestations éducatives. Il existe cependant peu de données concrètes qui prouvent un rapport direct entre la décentralisation et une amélioration de ces trois facteurs (De Grauwe, 2010 ; Chikoko, 2009, p. 202). Le processus de transformation d'un système centralisé en un système décentralisé est complexe et produit des résultats contrastés, essentiellement en raison du manque d'imputabilité à différents niveaux de la prise de décision, d'une mise en œuvre inefficace, de frictions politico-économiques et d'une conception programmatique insuffisante (Healey and Crouch, 2012). Certains adversaires de la décentralisation de l'éducation invoquent en particulier les arguments suivants : le risque d'injustice croissante et du creusement des disparités, le manque de contrôle financier et de compétences locales dans la programmation et la gestion de l'éducation (Chikoko, 2009, p. 202 ; De Grauwe, 2010 ; Lugaz, *et al.* ; 2010; Healey and Crouch, 2012).

L'on peut déduire de cette section qu'un manque de capacités au niveau central, régional et local est l'une des causes principales des processus fragilisés de décentralisation, non seulement dans l'alphabetisation et l'éducation des adultes, mais aussi dans l'ensemble du secteur éducatif et dans d'autres

services publics et sociaux. Quand un pays prend la décision de décentraliser l'alphabetisation et l'éducation des adultes, la démarche doit venir compléter et soutenir les parties prenantes locales et les communautés. Ceci peut se réaliser à travers un développement des capacités, mais aussi un renforcement (au lieu d'une réduction) du suivi et de l'évaluation.

La section suivante approfondit le type de renforcement des capacités qui est nécessaire à tous les niveaux d'une gouvernance efficace et efficiente de l'éducation des adultes.

3.5 Développement des capacités

Pour garantir une bonne gouvernance dans le domaine de l'éducation des adultes, il est bien souvent nécessaire de perfectionner les capacités des agents responsables. Les compétences suivantes sont particulièrement indispensables : entamer et maintenir le dialogue, mobiliser les individus, appliquer les résultats scientifiques et susciter une prise de conscience et une compréhension pour l'alphabetisation et l'éducation des adultes (UIL, 2010b).

Le développement des capacités à la bonne gouvernance dans l'enseignement formel fait l'objet de vastes débats, mais la gouvernance de l'alphabetisation et de l'éducation des adultes retient moins l'attention. Une coordination efficace est particulièrement importante en alphabetisation et éducation des adultes, étant donné la large répartition des responsabilités et l'implication d'une myriade de parties prenantes publiques, non gouvernementales et privées. La coordination exige de solides capacités tant chez les individus que dans les institutions, au niveau local, régional et national.

Le perfectionnement des capacités est un processus à long terme qui ne porte ses fruits de façon perceptible qu'après la mise en pratique par les parties prenantes de la capacité acquise. À cet égard, responsabilité, suivi et renforcement des capacités sont étroitement imbriqués. Pour réussir, la mise en œuvre exige que les administrateurs, dans les institutions tant publiques que non gouvernementales, possèdent la formation et la motivation

pour appliquer une politique. Les administrateurs de tous niveaux, national, régional et local, doivent être redevables envers les organes législatifs et exécutifs, et en définitive envers leurs concitoyens (Crouch *et al.*, 2007, p. 11).

Plusieurs pays organisent des ateliers annuels pour perfectionner les capacités des parties prenantes en matière de gouvernance de l'éducation des adultes (Bolivie, Chine, Îles Salomon, Indonésie, Jamaïque, Mozambique, Nigéria, Ouzbékistan, Thaïlande, Togo et Tunisie), alors que Panama et la Turquie tiennent des ateliers et des conférences exclusivement consacrés à la gouvernance de l'alphabétisation des adultes. Le Paraguay donne des cours spécifiques pour apprendre à optimiser et créer des possibilités de participer, à améliorer les systèmes d'information et de gestion des ressources financières, et à effectuer la programmation, le suivi et l'évaluation des programmes d'éducation des adultes. Au Brésil, en République de Trinité-et-Tobago et en Uruguay, le gouvernement central organise pour les prestataires et les parties prenantes des conférences nationales qui forment à concevoir, élaborer, réaliser et évaluer des programmes d'éducation des adultes, et y transmettent aussi les compétences nécessaires à une gouvernance efficace. L'Afghanistan et le Bangladesh organisent des ateliers et séminaires pour perfectionner les capacités des administrateurs qui mettent en œuvre l'alphabétisation des adultes.

En Gambie, au Maroc et au Sénégal, le gouvernement propose aux prestataires de l'alphabétisation des formations au suivi et à l'évaluation des procédures d'administration et de gestion financière. Au Niger, l'Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF) possède une longue expérience dans la formation des décideurs et praticiens africains à la conception, à la programmation, au suivi et à l'évaluation des politiques. En Équateur, des formations en gestion, gestion de projets et conception de politiques sont proposées et encouragées par le ministère de l'éducation.

Au Canada, chaque gouvernement provincial et territorial favorise des activités de développement des capacités, afin de garantir que les diverses parties prenantes puissent s'impliquer dans la conception, la réalisation et l'évaluation des politiques et programmes d'éducation des adultes ainsi que des initiatives de perfectionnement des capacités.

En Lituanie, diverses parties prenantes dans le secteur de l'éducation des adultes contribuent à définir, concrétiser et évaluer les éléments prioritaires contenus dans la politique d'éducation des adultes, à travers diverses études, activités de suivi, enquêtes, conférences annuelles, débats. Le Gouvernement du Burkina Faso a lancé un programme national majeur de développement des capacités de ses administrateurs, en vue d'améliorer la gouvernance tant de l'alphabétisation que de l'éducation des adultes. Le Gouvernement de l'Afrique du Sud assure la formation complémentaire des administrateurs de l'éducation des adultes, depuis ses neuf départements provinciaux de l'éducation.

Un moyen de développer durablement les capacités à la bonne gouvernance consiste à capter le potentiel du secteur universitaire. L'Ouganda par exemple a mis en place de solides programmes de renforcement des capacités par l'intermédiaire d'universités publiques, qui couvrent la vaste gamme de besoins éducatifs des différentes catégories de personnels actifs dans la réalisation, la gestion et l'évaluation de l'alphabétisation des adultes. L'université de N'Djaména au Tchad et l'université du Botswana sont deux autres exemples pour des programmes de perfectionnement à long terme des capacités.

Les capacités locales sont un prérequis décisif pour instaurer une gouvernance efficace de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, en particulier dans les pays fortement décentralisés (cf. 3.4 ci-dessus). Mais si les compétences sont précisément cruciales au niveau régional et local, les capacités à la gouvernance de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ont dans de nombreux pays tendance à « décroître en aval » :

« La tendance actuelle à la responsabilité partagée entre acteurs publics et non gouvernementaux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes doit être assortie de mécanismes efficaces qui assurent la consultation et la coordination permanentes entre les différentes parties prenantes. »

l'application des politiques laisse à désirer sur le terrain en raison de compétences et de capacités insuffisantes au niveau local et régional. Les compétences des administrateurs locaux et régionaux de l'éducation ainsi que les capacités locales d'organisation sont donc indispensables à l'application des politiques (Crouch et Winkler, 2007, p. 11).

Le développement des capacités est essentiel à la réussite de la programmation globale, de la gestion et du contrôle qualité. Au niveau purement programmatique, il est nécessaire de renforcer à la fois les compétences individuelles et les capacités institutionnelles (Richmond *et al.*, 2008, p. 59). En Autriche par exemple, la Conférence autrichienne des établissements de formation des adultes (KEBÖ), composée des dix grands établissements éducatifs, garantit les capacités sociales et éducatives des grands organismes et de leurs établissements membres au moyen d'accords spécifiques : en vue d'accomplir un travail programmatique et stratégique sur une base fiable, ces organismes et le Gouvernement autrichien concluent des accords de « gestion contractuelle » sur une période de trois ans, pour laquelle sont définis les objectifs des différentes institutions et sont alloués les financements appropriés correspondants. En raison de la forte implication des deux parties dans l'élaboration de réglementations juridiques, il existe une relation bien établie entre le Gouvernement autrichien, représenté par le BMUKK (ministère fédéral de l'éducation, des arts et de la culture), et divers établissements d'éducation des adultes.

Plusieurs années sont nécessaires pour mesurer les effets positifs d'un perfectionnement des capacités (De Grauwe, 2009). Les programmes de développement à long terme des capacités à la gouvernance de l'alphabetisation et de l'éducation des adultes exigent d'importantes ressources et un engagement soutenu de la part des gouvernements. L'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), l'Irlande, la Norvège et la République tchèque déclarent affecter des fonds publics au perfectionnement des capacités à la gouvernance de

l'éducation des adultes. En Irlande par exemple, le ministère de l'éducation et des compétences fournit des fonds à des organisations d'éducation des adultes pour mener des études, préparer des présentations et des rapports en soutien à la conception des politiques, et pour défendre les besoins des apprenants. Un autre exemple de subventions publiques allouées au développement des capacités est fourni par la Norvège, dont le gouvernement aide à financer à la fois les frais opérationnels et ceux du développement institutionnel des deux grandes organisations faitières de l'apprentissage non formel : l'association norvégienne pour l'apprentissage des adultes et celle pour l'apprentissage à distance. En outre, des ateliers nationaux de formation à la gouvernance de l'alphabetisation des adultes facilitent aux administrateurs l'application de la législation en vigueur.

Il ressort clairement des rapports soumis qu'une grande majorité des pays déploient des activités de développement des capacités, afin que les diverses parties prenantes puissent participer à la conception des politiques et des programmes d'éducation et d'alphabetisation des adultes. Les rapports nationaux révèlent aussi que quelques pays entreprennent encore uniquement des activités de développement des capacités à court terme ou ponctuelles, telles que des conférences ou ateliers nationaux. Si elles peuvent être considérées comme une première étape vers une démarche à plus long terme de perfectionnement homogène des capacités, ces conférences à court terme ne remplissent pas les conditions pour assurer un renforcement des capacités et individuelles et organisationnelles. Un document de consultation thématique du Groupe de travail des Nations Unies sur le Programme de développement des Nations Unies pour l'après 2015 (Gouvernance et Développement) souligne l'importance des capacités de gouvernance pour la prise de décision, la conception de politiques et le processus législatif à tous les niveaux et dans une démarche transsectorielle, intégrée et intégrante (DAES, PNUD, UNESCO, 2012, p. 5). Quelques pays mentionnent un soutien régulier aux programmes de renforcement

des capacités à la gouvernance de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, mais nombreux sont ceux qui ont besoin de fonds publics supplémentaires pour que les administrations locales et/ou les organisations non gouvernementales garantissent une formation homogène au niveau local.

3.6 Conclusion

Afin de garantir l'équité et la qualité dans l'apprentissage pour tous, les gouvernements doivent ancrer des mécanismes de bonne gouvernance au niveau national, sous-national et local. La participation de tous les acteurs concernés par l'alphabétisation et l'éducation des adultes demeure une condition sine qua non. Les différents contextes nationaux appellent à différentes solutions. La tendance actuelle à la responsabilité partagée entre acteurs publics et non gouvernementaux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes doit être assortie de mécanismes efficaces qui assurent la consultation et la coordination permanentes entre les différentes parties prenantes.

Il n'existe pas de méthode standard pour institutionnaliser une coordination efficace. Les États membres admettent de plus en plus l'importance d'impliquer toutes les parties prenantes et d'établir des mécanismes appropriés de coordination pour la conception des politiques et la réalisation des programmes. Mais l'entité qui assume la responsabilité n'est pas toujours hébergée directement dans un ministère. Elle peut tout aussi bien être implantée dans d'autres types d'institution, tels les instituts nationaux, agences ou universités.

Le renforcement durable des capacités à tous les niveaux pour garantir une bonne gouvernance, et par là un accès équitable à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, n'a jamais été aussi important qu'aujourd'hui. De nombreux États membres offrent encore exclusivement des programmes de développement des capacités à court terme, ce qui entrave l'émergence d'une masse critique d'administrateurs et de prestataires qualifiés, aptes à garantir une application efficace des politiques

à tous les niveaux administratifs. Les processus de décentralisation en cours dans de nombreux pays requièrent encore un réglage précis des mécanismes de gouvernance, qui exige l'acquisition et le renforcement de capacités, non seulement au niveau national mais aussi régional et local.

Il est indéniable qu'une bonne gouvernance dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes dépend d'une volonté politique à long terme et de grande portée, ainsi que de réformes dans la formulation des politiques et la prise de décision. Il est tout aussi irréfutable qu'un financement prévisible et durable est indispensable pour soutenir ces politiques et ces mécanismes de gouvernance.

Messages-clés

- La décentralisation des services aux niveaux régional et local est devenue un instrument fondamental. Toutefois, des ressources financières adéquates et des activités globales de renforcement des capacités sont indispensables à sa mise en œuvre efficace. Une bonne coordination est primordiale.
- L'implication de tous les acteurs concernés reste une condition essentielle à la bonne gouvernance de l'éducation des adultes. En outre, les modèles de gouvernance mixte requièrent des pratiques et des mécanismes de consultation et de coordination hautement efficaces.
- De par leur nature, l'apprentissage et l'éducation des adultes représentent un secteur où l'élaboration de politiques et la mise en place d'actions sont complexes. Les activités de renforcement des capacités et les mécanismes de coordination n'en sont pourtant qu'à leurs balbutiements. L'UNESCO pourrait servir de plateforme d'échange des bonnes pratiques entre les États membres.

Bibliography

Amadio, M. et Geisseler, H. 2008. *A Compilation of Background Information about Educational Legislation, Governance, Management and Financing Structures and Processes in Sub-Saharan Africa*. Geneva, IBE. (Document de référence pour le Rapport mondial sur l'EPT 2009 : Vaincre les inégalités : l'importance de la gouvernance). <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178019m.pdf>

Bray, M. et De Grauwe, A. 2009. Revisiting the role of the state. *IIEP Newsletter*, Vol. 27, No. 3, pp. 1-2.

Chikoko, V. 2009. Educational decentralisation in Zimbabwe and Malawi: a study of decisional location and process. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 3, pp. 201-211.

Closson, R. B., Mavima, P. et Siabi-Mensah, K. 2002. The shifting development paradigm from state centeredness to decentralisation: what are the implications for adult education? *Convergence*, Vol. 35, No. 1, pp. 28-42.

CMEC. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education, ALE*. Ottawa, Council of Ministers of Education, Canada; Commission canadienne pour l'UNESCO.

Crouch, L. et Winkler, D. 2007. *Governance, Management and Financing of Education for All: Basic Frameworks and Case Studies*. (Document de référence pour le Rapport mondial sur l'EPT 2009 : Vaincre les inégalités : l'importance de la gouvernance). <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178719e.pdf>

De Grauwe, A. 2009. Without Capacity there is no Development: Rethinking Capacity Development. Paris, UNESCO, IIEP.

De Grauwe, A. 2010. *Decentralisation, Reforms and Challenges*. Paris, UNESCO, IIEP. (Non publié).

DfID. 2006. *Making Governance Work for the Poor*. Londres, Gouvernement du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.

Di Gropello, E. 2004. *Education, Decentralization and Accountability Relationships in Latin America*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 3453).

Di Pierro, M. C. et De Rezende Pinto, J. M. 2011. *Analysis of the Decentralization and Public Financing to Youth and Adults for Literacy and Basic Education in Brazil*. (Document de référence pour le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2012). (Non publié).

Drofenik, O. 2011. *The Work of Adult Literacy and Adult Education Policies in the Education System in Slovenia*. (Document de référence pour le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2012). (Non publié).

Elfert, M. et Rubenson, K. 2013. Adult education policies in Canada: skills without humanity. Nesbit, T., Taber, N., Brigham, S. and Gibb, T. (eds.). *Building on Critical Traditions: Adult Education and Learning in Canada*. Toronto, Thompson Educational Publishing.

Healey, F. H. et Crouch, L. 2012. *Decentralisation for High-Quality Education: Elements and Issues of Design*. North Carolina, RTI International.

HRSDC (Human Resources and Skills Development Canada). 2013- Literacy and Essential Skills. Gatineau, Human Resources and Skills Development Canada. <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/jobs/les/index.shtml>

Husemann, R. et Heikkinen, A. 2004. *Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education*. Frankfurt a.M., Lang.

Kimr, A. 2008. *Decentralization and the Provision of Public Services*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4503).

Lugaz, C. et De Grauwe, A. 2009. *Decentralisation in education*. *IIEP Newsletter*, Vol. 27, No. 3, pp. 4-5.

Lugaz, C., et al. 2010. *Schooling and Decentralization: Patterns and Policy Implications in Francophone West Africa*. Paris, UNESCO; IIEP.

Okech, A. 2011. *Adult Literacy and Decentralization in Uganda*. (Document de reference pour le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2012). (Non publié).

Ouellet, C. 2011. *Décentralisation de l'alphabétisation au Canada*. (Document de reference pour le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2012). (Non publié).

Richmond, M., Robinson, C. et Sachs-Israel, M. 2008. *The Global Literacy Challenge: a Profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-Point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012*. Paris, UNESCO.

Shanahan, T. et Jones, G. 2007. Shifting roles and approaches: government coordination of post-secondary education in Canada, 1995-2006. *Higher Education Research and Development*, Vol. 26, No. 1, pp. 31-43.

Siyhab, U. 2011. *Adult Literacy and Decentralization in Indonesia*. (Document de reference pour le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2012). (Non publié).

UNDESA, UNDP, UNESCO. 2012. *UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda* (Governance and Development). New York, Paris, UNDESA, UNDP, UNESCO.

UNESCO. 2009. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 : Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris, UNESCO.

UNPAN 2013. *UN Public Administration Glossary*. New York, UNPAN. <http://www.unpan.org/Directories/UNPublicAdministrationGlossary/tabid/928/language/en-US/Default.aspx>

UIL. 2010. CONFINTEA VI : *Cadre d'action de Bélem : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg

UIL. 2010a. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, UIL.

UIL. 2010b. *UIL's Strategy for Strengthening the Capacities of Governments and Civil Society to Attain EFA and Lifelong Learning in Africa, 2010-2013*. Hambourg, UIL. (Non publié).



CHAPITRE 4

LE FINANCEMENT DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

4.1 Introduction

En créant des sociétés plus démocratiques, pacifiques, intégratrices, productives et saines, l'apprentissage et l'éducation des adultes génèrent des bénéfices sociaux. Pour que l'éducation des adultes porte ses fruits, les politiques doivent être soutenues par des ressources appropriées. Dans la plupart des pays du monde, l'apprentissage et l'éducation des adultes souffrent d'un sous-investissement chronique, comme l'a montré le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010). Très peu de pays allouent à ce secteur ne serait-ce qu'un pour cent de leur produit national brut (PNB), voire moins dans certains pays en développement, et ce malgré le rôle important et inclusif de l'apprentissage des adultes souligné par les États membres dans leurs engagements pris lors de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) qui a eu lieu à Hambourg en 1997.

Le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010a) a identifié cinq domaines d'action clairs pour lesquels les États membres se sont engagés, à savoir :

- a) chercher à consacrer au moins 6 % du PNB à l'éducation, et œuvrer à accroître l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes ;
- b) augmenter les ressources et les budgets actuellement alloués à l'éducation dans les différents ministères pour établir une stratégie intégrée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ;
- c) mettre en place des programmes transnationaux de financement de l'alphabétisation et de l'apprentissage des adultes, conformément aux axes

d'action adoptés au titre du Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie de l'Union européenne, et envisager de lancer de nouveaux programmes ;

- d) créer des incitations propres à mobiliser de nouvelles sources de financement, telles que le secteur privé, les ONG, les communautés et les individus, sans préjudice du respect des principes d'équité et d'inclusion ; et
- e) investir en priorité dans l'apprentissage tout au long de la vie des femmes, des populations rurales et des personnes handicapées.

Les données extraites des rapports nationaux suggèrent néanmoins que les gouvernements et les organismes internationaux d'aide au développement n'accordent qu'une faible priorité budgétaire à l'éducation des adultes. Il est important d'identifier les facteurs, externes et systémiques, responsables de l'écart qui s'est creusé entre les engagements pris à CONFINTEA VI et le comportement adopté par la suite par les États membres, notamment la difficulté à évaluer de façon réaliste les postes de financement essentiels pour obtenir des résultats significatifs dans le monde entier.

Le manque d'investissement est devenu encore plus criant depuis l'année 2000, lorsque seuls deux objectifs de l'éducation pour tous (ETP), consacrés à l'accès universel à l'enseignement primaire et à l'égalité entre les sexes à l'école, ont été inclus aux objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). De réels progrès ont été accomplis concernant ces deux objectifs de l'EPT, particulièrement au début des années 2000. Or, revers inattendu de la médaille, l'investissement dans l'éducation des jeunes et des adultes s'en est trouvé négligé.

« Les données extraites des rapports nationaux suggèrent que les gouvernements et les organismes internationaux d'aide au développement n'accordent qu'une faible priorité budgétaire à l'éducation des adultes. »

Le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010a) n'a pas anticipé la force et l'ampleur de la crise financière mondiale provoquée par le secteur bancaire dans les pays industrialisés et exacerbée par les pressions exercées par les marchés financiers sur les États membres surendettés de l'UE. En 2011, les Nations Unies ont reconnu que les problèmes créés par la crise financière mondiale de 2008 et 2009 pour l'économie globale sont multiples et interconnectés (UN, 2011).

Comme l'a montré le chapitre précédent consacré à la gouvernance, le rôle de catalyseur joué par l'apprentissage et l'éducation des adultes dans la réalisation d'un large éventail d'objectifs de politique sociale rend la gestion des accords financiers interministériels et la coordination des investissements du secteur privé et des organisations de la société civile (OSC) extrêmement compliquées (voir le chapitre 3). À cet égard, les rapports nationaux ne donnent sans doute pas une image complète des investissements réalisés puisque peu d'entre eux tiennent compte des contributions du secteur privé, des OSC ou des ministères autres que celui de l'Éducation.

Dans ce contexte, ce chapitre examine tout d'abord le niveau d'investissement dans l'éducation des adultes en fonction des données qualitatives et quantitatives fournies dans les rapports nationaux. Ensuite, la section 4.3 met en évidence les pratiques et les approches de mobilisation des ressources financières qui ont fait leurs preuves alors que la section 4.4 décrit les mécanismes de financement innovants mis en œuvre au sein de la communauté internationale. Enfin, la section 4.5 préconise une augmentation de l'investissement dans l'éducation des adultes à la lumière de données récemment publiées sur le rapport coûts-bénéfices de cet investissement.

4.2 Niveau d'investissement dans l'éducation des adultes

Les informations quantitatives requises dans la partie financière des rapports nationaux concernent les dépenses en matière (i) d'éducation, (ii) d'éducation des adultes et (iii) d'alphabétisation par différents agents de financement dans chaque secteur. Les tableaux 4.1 et 4.2 résument les données fournies. Sur les 129 pays ayant soumis un rapport national,

Tableau 4.1
Synthèse régionale des informations financières fournies dans les rapports nationaux

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Rapports soumis	31	25	23	8	40	129
Rapports contenant des données sur le financement de l'éducation	12	12	9	2	21	56
Rapports contenant des données sur le financement de l'éducation des adultes	16	13	12	3	20	64
Rapports contenant des données sur le financement de l'alphabétisation des adultes	11	6	6	1	8	32

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012

Tableau 4.2
Disponibilité des données financières dans les rapports nationaux

	Organisme de financement	Nombre de pays ayant fourni des données connexes	Pourcentage du total des rapports fournis
Éducation des adultes	Gouvernement national	48	37
	Gouvernement infranational	13	10
	OSC	3	2
	Donneurs/aide internationale	12	9
	Entreprises privées	4	3
	Apprenants	5	4
Alphabétisation des adultes	Gouvernement national	43	33
	Gouvernement infranational	6	5
	OSC	3	2
	Donneurs/aide internationale	9	7
	Entreprises privées	1	1
	Apprenants	5	4

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012. Réponses aux questions 4.5 et 4.6 concernant les « données [...] sur le niveau des contributions financières » à l'éducation et l'alphabétisation des adultes.

56 (43 %) ont fourni des données sur le financement de l'éducation en général, 64 (49 %) sur le financement de l'éducation des adultes et seulement 32 (25 %) sur l'alphabétisation (voir le tableau 4.1).

Très peu de pays ont communiqué des données relatives au financement par des organisations de la société civile, des donateurs internationaux, le secteur privé ou les apprenants eux-mêmes (voir le tableau 4.2). Il convient donc de garder ces limitations à l'esprit, sans oublier les difficultés inhérentes aux diverses définitions et interprétations de l'éducation des adultes employées par les pays dans leurs rapports nationaux (voir le chapitre 2).

Le tableau 4.3 reprend principalement les informations fournies par les pays concernant les dépenses d'éducation, d'éducation des adultes et d'alphabétisation. Il indique l'évolution, en pourcentage, de l'investissement dans le secteur de l'éducation (colonne 2) et dans l'éducation des adultes, alphabétisation incluse (colonne 3), entre 2009 et 2010. En outre, il montre les dépenses d'éducation des adultes en pourcentage du budget total de l'éducation et du PNB.

D'une manière générale, les pays ont fourni relativement peu de données pour les raisons suivantes : i) moins de la moitié des pays ayant soumis un rapport national (soit moins d'un tiers des pays) ont donné des informations relatives au financement ; ii) les pays appréhendent différemment le champ de l'éducation des adultes ; iii) très peu de parties prenantes autres que les gouvernements ont pris part au processus d'élaboration des rapports ; iv) il existe des incohérences entre les unités de dépenses et entre les monnaies. Il convient de tenir compte de ces limitations lors de l'interprétation des données.

La colonne 2 indique les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB. Un investissement dans l'éducation à hauteur de 6 % du PNB constitue un critère financier international largement reconnu, comme l'ont confirmé les documents résultant de CONFINTEA V et VI. Les informations contenues dans le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous de 2011 (UNESCO, 2011) montrent que la dépense médiane est de 5 % pour les pays développés, de 4,5 % pour les pays en développement et de 4,7 % pour le monde (UNESCO, 2011). Sur

Tableau 4.3
Dépenses publiques d'éducation et d'éducation des adultes en 2009 et 2010

Régions	1	2	3	4	5	6
	Pays	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB 2010	Augmentation (%)		Dépenses publiques d'éducation des adultes en pourcentage du Budget de l'éducation	
			2009–2010		PNB 2010	Budget de l'éducation
			Éducation	Éducation des adultes		
États arabes	Jordanie	5,0*		0,0	0,030	0,60
	Maroc	5,5	6,5	15,7	0,029	0,44
	Oman	4,7	9,9	4,1	0,075	1,45
Europe centrale et de l'Est	Bulgarie	4,7		80,2	0,013	0,30
	Croatie	4,5	-1,1	38,9	0,002	0,05
	Estonie	6,0	12,1	38,4	0,030	1,04
	Ex-République yougoslave de Macédoine	...	...	4,5	0,056	...
	Hongrie	5,4	-3,0	27,3	0,225	4,63
	Lettonie	5,2	11,3	312,5	0,350	9,32
	Pologne	5,3	3,9	...	...	...
	Slovaquie	4,1	...	149,3	0,228	6,00
	Slovénie	5,8	-1,1	6,6	0,098	1,46
	Turquie	2,9*	...	-4,1	0,052	...
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	Chypre	8,1	3,8	22,6	0,211	2,55
	Danemark	8,6	3,8	-3,5	0,340	4,29
	Écosse	5,5*	2,4	...	...	7,21
	Finlande	6,7	...	12,2	0,273	4,63
	Grèce	3,9*	-17,1	-4,5	0,008	0,21
	Irlande	6,6	-0,1	0,0	0,024	0,33
	Israël	6,0		-16,7	0,090	2,09
	Luxembourg	3,9*	17,2	1,5	0,201	5,09
	Malte	6,0	11,6	0,0	0,001	0,02
	Norvège	7,4	5,0	10,0	0,144	3,27
	Pays-Bas	6,1	1,1	-24,5	0,026	0,57
	Portugal	5,1	0,6			
Suède	7,2	2,0	3,5	0,175	2,55	
Asie centrale	Azerbaïdjan	3,5	4,7	0,0	0,010	0,03
	Mongolie	5,9	33,9	10,0	0,030	0,06
Asie de l'Est	Cambodge	2,7	...	-65,8	0,010	0,59
	Chine	3,6*	19,9	...	0,002	0,04
	Indonésie	3,1	1,0	-15,0	0,021	2,05
	Malaisie	5,9	3,3	3,3	0,692	10,00
	Philippines	2,7	...	25,3	0,005	0,21
	Thaïlande	3,9	44,9	58,5	0,360	8,89
Pacifique	Îles Salomon	7,1	...	42,9	0,002	0,18
	Nouvelle-Zélande	7,6	2,4	-9,5	...	4,86
	Palaos	7,8	-0,2	-1,2	0,042	0,54

Régions	1	2	3	4	5	6
	Pays	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB 2010	Augmentation (%)		Dépenses publiques d'éducation des adultes en pourcentage du PNB 2010 et Budget de l'éducation	
			2009–2010			
			Éducation	Éducation des adultes		
Asie du Sud et de l'Ouest	Sri Lanka	2,1	10,8	0,0	...	0,01
	Bhoutan	4,4	-28,0	-5,5	0,079	1,76
	Népal	4,7	-28,6	...	...	...
Amérique latine	Bolivie	8,2*	6,6	13,2	0,232	2,82
	Bésil	5,8	...	10,3	0,178	3,36
	Chili	4,9	...	11,7	0,048	0,82
	Colombie	5,0	...	16,8	0,101	2,46
	Honduras	...	...	-34,8	0,042	...
	Mexique	5,4	17,4	-19,6	0,019	0,62
	Paraguay	4,1	...	23,8	0,117	3,00
	Pérou	2,9	3,9	-11,3	0,096	3,14
	Uruguay	2,9*	...	65,4	...	...
Caraïbes	Bahamas	3,9*	-10,6	-34,5	0,095	2,45
	Belize	6,9	...	30,9	0,151	2,70
	Cuba	13,6	0,8	-23,7	0,195	1,47
	République dominicaine	2,3	5,6	10,4	0,048	2,09
	Trinité-et-Tobago	3,9*	3,7	...	...	...
Afrique subsaharienne	Afrique du Sud	6,1	17,8	6,0	0,063	1,00
	Botswana	8,2	...	-18,7	0,090	1,02
	Burkina Faso	4,0	13,5	...	0,117	2,54
	Côte d'Ivoire	4,8	-5,0	24,6	0,022	0,65
	Gambie	5,4	...	7,3	0,051	1,66
	Ghana	5,6	31,5	254,5	0,030	0,53
	Kenya	6,7	10,6	9,2	0,043	0,78
	Malawi	5,9	28,9	-14,6	0,018	0,39
	Mozambique	6,0	15,8	-3,3	0,030	1,60
	Niger	3,9	-9,9	-12,6	...	...
	Nigéria	...	...	4,6	0,376	...
	Ouganda	3,2	14,6	0,0	...	2,69
	Rwanda	4,7	4,7	-36,6	0,012	0,26
	Sénégal	5,7	3,4	-19,6	0,033	0,48
	Sierra Leone	4,3	-3,6	40,1	0,070	0,78
	Swaziland	7,6	-2,6	-0,1	0,060	0,14
Tchad	7,6	25,4	68,1	0,025	0,95	
Zimbabwe	5,0*	67,4	0,0	...	...

Remarques : les régions sont calquées sur la subdivision de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Les données présentées dans ce tableau se basent principalement sur les rapports nationaux. En cas d'erreur flagrante contenue dans certains rapports, l'UIL a ajusté les informations saisies lors du processus de nettoyage des données. Les sources spécifiques des données sont les suivantes :

Colonne 2 : rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2012, données pour 2010 ou l'année la plus récente disponible. Dans certains cas (*), les données sont issues des rapports nationaux.

Colonnes 3 et 4 : rapports nationaux. La colonne 4 indique la somme des dépenses d'éducation et d'alphabétisation des adultes.

Colonne 5 : calcul basé sur les données des rapports nationaux pour l'année 2010 et le produit national brut (PNB) de la colonne 2.

Colonne 6 : calcul basé sur les données des rapports nationaux pour 2010.

un total de 70 pays ayant communiqué des informations quantitatives concernant le financement dans leurs rapports nationaux, 22 (32 %) ont déjà atteint l'objectif de 6 %, 31 (44 %) investissent entre 4 et 6 % et 17 (24 %) investissent moins de 4 %. Il est évident que les dépenses publiques d'éducation varient largement entre les pays, le pourcentage allant de 2,7 pour le Cambodge à 13,6 pour Cuba. En outre, les pays d'une même région ayant un PNB par habitant¹ similaire allouent des parts de leur PNB différentes à l'éducation. En Amérique latine par exemple, l'Uruguay, dont le PNB par habitant est de 10 290 dollars américains n'investit que 2,9 % de son PNB dans l'éducation alors que le Chili investit 4,9 % avec un PNB par habitant de 10 750 dollars américains. Une étude plus approfondie de l'importance du PNB et des systèmes d'éducation en place pourrait s'avérer nécessaire afin de permettre une compréhension plus nuancée et réaliste des investissements actuels.

La colonne 4 du tableau 4.3 montre l'investissement dans l'éducation des adultes entre 2009 et 2010. Sur les 64 pays sondés, 36 (56 %) ont augmenté leur investissement, 22 (34 %) ont indiqué une baisse et 6 (10 %) n'ont signalé aucune modification. L'investissement global dans le secteur de l'éducation suit une tendance similaire (colonne 3) : sur les 53 pays sondés, 38 (72 %) ont augmenté leur investissement alors que 15 (28 %) ont rapporté une baisse au cours de la même période.

Il convient de souligner qu'il est impossible de dégager une tendance en matière de financement en se basant seulement sur deux années consécutives de données relatives aux allocations et aux dépenses. De plus amples informations à long terme sont nécessaires pour interpréter les variations de l'investissement dans l'éducation des adultes et dans le secteur de l'éducation en général. D'après le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2011 (UNESCO, 2011), en 2009 et 2010, certains

pays ont dû procéder à des coupes dans leurs dépenses d'éducation en raison de la crise financière de 2008.

D'autres raisons expliquent également ces variations. Au Niger, par exemple, après la crise alimentaire de 2009 qui a entraîné une baisse des recettes publiques, les dépenses d'éducation ont chuté de 9,9 % entre 2009 et 2010 (UNESCO, 2011). Les dépenses d'éducation des adultes ont également été réduites de 12,6 % pendant la même période, comme le montre la colonne 4 du tableau. Dans certains pays, l'augmentation significative entre 2009 et 2010 peut traduire une reprise suite aux coupes budgétaires de 2009. Au Tchad notamment, les allocations à l'éducation ont baissé de 7,2 % en 2009 (UNESCO, 2012). Cependant, entre 2009 et 2010, l'investissement dans le secteur de l'éducation dans son ensemble et dans l'éducation des adultes a beaucoup augmenté (25,4 % et 68,1 % respectivement).

Dans d'autres pays, les comparaisons étaient réalisées à partir d'une base de financement très faible, ce qui explique les variations significatives enregistrées dans les dépenses d'éducation des adultes. Prenons l'exemple des Philippines et des Îles Salomon : ces deux pays ne consacrent que 0,21 % et 0,18 % de leurs budgets respectifs de l'éducation à l'éducation des adultes. Ainsi, une augmentation importante des dépenses d'éducation des adultes en pourcentage des dépenses d'éducation peut ne pas constituer une augmentation importante en termes absolus. En revanche, en Malaisie et en Lettonie, où 10 % et 9,3 % des dépenses respectives d'éducation sont alloués à l'éducation des adultes, un léger accroissement du taux pourrait se traduire par une hausse substantielle en termes absolus.

Les taux d'inflation des pays sondés (qui ne figurent pas dans les rapports nationaux) doivent également être pris en considération dans l'analyse des variations des dépenses d'éducation et d'éducation des adultes car ils ont une incidence sur la progression ou le recul en valeurs réelles. Au Nigéria, par exemple, où l'inflation s'élevait à 13,7 % en 2010 (Banque mondiale, 2010), la hausse de 4,6 % des

1 La Banque mondiale assimile le PNB par habitant au RNB (revenu national brut). Pour les définitions, prière de consulter <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GNP.PCAP.CD>

dépenses d'éducation des adultes n'a pas pu ne serait-ce qu'atténuer l'impact de l'inflation. La même situation se retrouve en Sierra Leone, qui affichait un taux d'inflation de 16,6 % en 2010 (Banque mondiale, 2010) et où une baisse de 3,6 % des dépenses d'éducation cachait en réalité une situation financière bien pire.

La colonne 5 du tableau 4.3 indique le pourcentage du PNB investi dans l'éducation des adultes. Là encore, la fourchette est large et va de 0,001 % à Malte et 0,002 % dans les Îles Salomon à 0,36 % en Thaïlande et 0,34 % au Danemark. Bien qu'il n'existe pas de corrélation étroite entre les dépenses d'éducation des adultes d'un pays exprimées en pourcentage de son PNB et son niveau de développement en termes de PNB par habitant, 19 pays classés par la Banque mondiale (2012) comme pays à revenu élevé² ont alloué l'équivalent de 0,1504 % de leurs PNB à l'éducation des adultes. Il s'agit d'une hausse de 50 % par rapport aux dépenses des 34 pays à revenu intermédiaire, qui ont alloué 0,1080 % en moyenne. En outre, ce résultat est 2,6 fois plus élevé que les chiffres signalés par les neuf pays à revenu faible, dont les allocations représentent 0,0418 % en moyenne.

Le tableau 4.3 montre également les dépenses d'éducation des adultes exprimées en pourcentage des dépenses totales d'éducation (indiquées dans la colonne 6). Dans 55 des 61 pays ayant soumis un rapport, ce pourcentage est inférieur à 6 %. Il passe même sous la barre des 1 % dans 27 pays.

L'alphabétisation étant un élément important de l'éducation des adultes, la matrice de présentation des rapports nationaux permettait aux pays de saisir des informations spécifiques quant à leurs dépenses en faveur des programmes d'alphabétisation. Seuls 32 pays ont fourni des données sur l'alphabétisation en tant qu'activité à part entière, séparée de

l'éducation des adultes. Une augmentation pour la période 2009-2010 a été observée dans la moitié d'entre eux, comme le montre le tableau 4.4.

Tout comme pour l'éducation des adultes, les importantes variations des pourcentages des dépenses d'alphabétisation peuvent s'expliquer, dans certains cas, par une base d'investissement très faible. Toutefois, certaines augmentations notables de l'investissement dans l'alphabétisation peuvent être attribuées à la volonté et aux efforts des autorités publiques. Par exemple, les données de la République dominicaine montrent que la hausse considérable du budget est principalement due au plan national récemment mis en œuvre par le Président pour intensifier les efforts en faveur de l'alphabétisation dans le pays.

Il convient d'interpréter ces résultats avec prudence. Il semble que la plupart des pays ne disposent pas d'une agence nationale équipée pour collecter les données sur l'investissement dans l'éducation des adultes. Le volume des investissements pourrait donc être sous-estimé. Par exemple, une récente analyse de la décentralisation et du financement public de l'alphabétisation et de l'éducation de base pour les jeunes et les adultes au Brésil (Di Pierro et Pinto, 2012) indique que la majorité des dépenses des États fédéraux et des municipalités en matière d'éducation des jeunes et des adultes sont sous-déclarées.

Dans un certain nombre de pays, ce sont les enseignants du primaire qui consacrent leurs soirées ou leur temps libre à l'éducation des adultes en tant qu'administrateurs et enseignants/facilitateurs. Ces situations figurent au budget de l'enseignement élémentaire et sont donc rarement intégrées aux coûts de l'éducation des adultes. En réalité, l'investissement dans l'éducation des adultes pourrait être bien plus important que ce que les données recueillies suggèrent. Une étude sur le financement de l'éducation des adultes et non formelle au Nigéria menée par Moshoo Ayinde Hassan (2009) énumère plusieurs raisons pour lesquelles l'investissement en faveur de l'éducation des adultes pourrait être

2 Classification de la Banque mondiale (2012) :
 - Pays à revenu élevé = PNB par habitant supérieur à 12 476 US\$
 - Pays à revenu intermédiaire = PNB par habitant compris entre 1 026 US\$ et 12 475 US\$
 - Pays à faible revenu = PNB par habitant inférieur à 1 025 US\$

Tableau 4.4
Variations des dépenses publiques d'éducation des adultes en 2009 et 2010

Pays	Augmentation	Pays	Augmentation (%)
République dominicaine	303,6	Irlande	0
Ghana	255,7	Ex-République yougoslave	
Suriname	100	de Macédoine	0
Tchad	68	Pays-Bas	0
Danemark	66,7	Sri Lanka	0
Îles Salomon	42,9	Thaïlande	0
Croatie	38,9	Ouganda	0
Côte d'Ivoire	24,6	Hongrie	-0,14
Pérou	18,1	Bhoutan	-5,5
Maroc	15,6	Nouvelle-Zélande	-9,5
Bolivie	9,5	Malawi	-14,6
Oman	8,1	Mexique	-16,8
Swaziland	6,2	Sénégal	-19,6
Afrique du Sud	5,3	Indonésie	-29,4
Norvège	4,8	Rwanda	-36,6
Slovénie	0,8	Colombie	-52,4
		Gambie	-77,8

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012. Réponses à la question 4.6 concernant les « données [...] sur le niveau des contributions financières » à l'alphabétisation des adultes.

Tableau 4.5
Pourcentage moyen du PNB alloué à l'éducation des adultes dans les pays classés par niveau de revenu

Niveau de revenu (nombre de pays)	Pourcentage du PNB alloué à l'éducation des adultes (moyenne arithmétique)
Pays à faible revenu (9)	0,0418
Pays à revenu intermédiaire (34)	0,1080
Pays à revenu élevé (19)	0,1504

Source : calculs de l'auteur basés sur les rapports nationaux et le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2012 (UNESCO, 2012).

sous-estimé : (1) les difficultés à déterminer quels budgets sont utilisés pour l'éducation des adultes et non formelle (par exemple, les activités d'éducation des adultes menées dans les secteurs de la santé, l'agriculture, du commerce, de l'industrie ou autre ne sont pas considérées comme faisant partie du secteur de l'éducation des adultes et le budget consacré à l'éducation ne précise souvent pas le pourcentage octroyé à l'éducation des adultes) ; (2) l'inadéquation des informations fournies sur la répartition du financement de l'éducation des adultes et non formelle entre les différentes agences gouvernementales mais aussi (3) le manque d'informations relatives au financement par les particuliers et le secteur privé.

En résumé, bien que les données relatives à l'investissement collectées dans les rapports nationaux soient en deçà de la réalité, l'investissement actuel dans l'éducation des adultes n'atteint pas les objectifs fixés par CONFINTEA V et VI. Ce défaut d'investissement contraste vivement avec la demande émergente en matière d'éducation et d'alphabetisation des adultes. Par exemple, une étude de la région Asie-Pacifique a estimé à 45 milliards de dollars américains le coût total de la réalisation de l'objectif 4 de l'EPT sur l'alphabetisation des adultes pour 255,7 millions d'adultes qui ne possèdent pas de compétences élémentaires en lecture et en écriture (205,8 millions de femmes et 49,9 millions d'hommes). Cette estimation est basée sur un coût par apprenant de 176 dollars américains (Raya, 2012)³. Mobiliser de telles ressources pourrait s'avérer particulièrement difficile pour les pays d'Asie du Sud. En effet, l'Afghanistan, le Bangladesh, l'Inde, le Népal, et le Pakistan devront allouer à l'alphabetisation des adultes 15 à 30 % de leurs budgets consacrés à l'éducation. Pour combler efficacement l'écart d'alphabetisme et atteindre l'objectif de l'EPT en matière d'alphabetisation des adultes, ces pays devront faire preuve d'une réelle volonté politique et bénéficier d'une aide externe à long terme.

3 L'objectif 4 consiste à améliorer de 50 % les niveaux d'alphabetisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015 et à assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Bien que le manque de données fiables relatives aux dépenses en matière d'éducation des adultes dans les 195 États membres de l'UNESCO rende l'interprétation des tendances de ces dernières années difficile, les informations disponibles permettent malgré tout de tirer certaines conclusions. Les données annuelles collectées dans 64 pays pour la période 2009-2010 montrent une hausse globale de 56 % de l'investissement dans l'éducation des adultes. Autre résultat d'importance, il ressort de l'analyse des données que les pays à revenu élevé sont davantage susceptibles de dépenser relativement plus pour l'éducation des adultes que les pays à revenu faible. (Ils ont d'ailleurs investi 2,6 fois plus que ces derniers, en pourcentage de leur PNB.) Malheureusement, dans la très grande majorité des pays, la part totale du budget de l'éducation octroyée à l'éducation des adultes reste bien inférieure aux besoins en la matière des jeunes et des adultes.

4.3 La mobilisation des ressources financières

La plupart des programmes d'alphabetisation et d'éducation des adultes sont proposés par un large éventail de prestataires et s'adressent à des populations d'apprenants très hétérogènes. Il convient de tenir compte de cette diversité dans le cadre de la réflexion sur la mobilisation et l'utilisation des ressources financières. Le financement couvre la façon dont les ressources financières peuvent être mobilisées mais aussi dont elles peuvent être dépensées. En mobilisant et en augmentant le niveau global du financement auprès de toutes les sources existantes, les pays peuvent garantir des niveaux d'investissement dans l'éducation des adultes appropriés. En outre, grâce à une utilisation juste et efficace des ressources financières, leurs sociétés tireront pleinement profit des bénéfices élargis de l'éducation des adultes.

La question de savoir qui paie ou qui devrait payer occupe une place prépondérante dans le financement de l'éducation des adultes ou de toute forme d'apprentissage et d'éducation. Le coût de l'éducation des adultes inclut le coût de la main-d'œuvre (éducateurs et administrateurs),

« Les pays à revenu élevé sont davantage susceptibles de dépenser relativement plus pour l'éducation des adultes que les pays à revenu faible. (Ils ont d'ailleurs investi 2,6 fois plus que ces derniers, en pourcentage de leur PNB. »

Encadré 4.1 Exemples de financement public de l'alphabétisation

Afrique

Burkina Faso : dans le cadre de la mise en œuvre du Programme pour l'accélération de l'alphabétisation, l'État contribue davantage à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle afin de soutenir les activités des autorités locales.

Namibie : le ministère de l'Éducation a augmenté son financement par le biais de la Direction de l'alphabétisation des adultes.

Nigéria : un fonds OMD d'un montant de 1 milliard de NGN (Naira nigérien) a été octroyé pour la mise en œuvre du Programme national pour la revitalisation de l'alphabétisation des adultes et des jeunes.

Amérique latine et Caraïbes

Argentine : le budget consacré au Programme national d'alphabétisation « Encuentro » et au Plan pour l'achèvement des études primaires et secondaire (Fines) est financé par l'État fédéral, alors que le programme intitulé « Enseignement secondaire et formation pour garantir l'emploi des jeunes » est cofinancé par une subvention de l'Union européenne.

Asie et Pacifique

Nouvelle-Zélande : la Commission sur l'enseignement supérieur (TEC, Tertiary Education Commission) administre plusieurs fonds qui soutiennent les activités d'alphabétisation des adultes, notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul sur le lieu de travail, l'apprentissage intensif de la lecture, de l'écriture et du calcul pour les apprenants ayant des besoins plus importants et l'éducation des réfugiés.

République démocratique populaire lao : le financement public de l'éducation non formelle a augmenté au niveau central et local, en particulier pour ce qui est de l'alphabétisation.

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE

le coût des installations et du matériel, la perte marginale de salaire des apprenants pendant leur formation, ainsi que les dépenses supplémentaires pour le transport, l'hébergement, les supports d'apprentissage, la garde d'enfants, etc. Si l'offre en matière d'éducation des adultes varie largement, la qualité a un prix et il y a lieu de se demander si tous les aspects peuvent être financés par le gouvernement ou une autre partie prenante seule, quelle qu'elle soit. Dans la plupart des pays, le financement de l'éducation des adultes provient aussi bien du secteur public que de sources privées.

En 1996, lors d'une réunion de l'OCDE visant à promouvoir l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, des

décideurs politiques et des experts ont indiqué que la répartition des coûts devrait mieux refléter les bénéficiaires et les bénéficiaires de l'éducation et de l'apprentissage (Schuetze, 2009). D'autres spécialistes suggèrent qu'elle devrait également tenir compte de la capacité des individus à payer, le financement public étant principalement réservé à ceux qui en ont le plus besoin (Dohmen, 2012). Dans le cas de l'éducation des adultes, les bénéficiaires sont des particuliers, des employeurs et diverses entités sociales aux niveaux local, régional et national. Ainsi, tous ces bénéficiaires, y compris les gouvernements, les employeurs, la société civile, les partenaires internationaux pour le développement et les particuliers, devraient participer au financement de l'éducation des adultes proportionnellement aux bénéficiaires qu'ils en retirent et à leur capacité à payer. Comme nous le verrons dans la section suivante, les régimes de financement reposent déjà sur diverses approches du partage des coûts.

a. Augmentation des ressources financières publiques

Dès 1976, la *Recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes*, appelée *Recommandation de Nairobi*, énonçait des principes pour les gouvernements investissant dans l'éducation des adultes : « Pour l'intéressé, le manque de ressources financières ne devrait pas constituer un obstacle à la participation aux programmes d'éducation des adultes. Les États membres devraient veiller à ce qu'une aide financière à des fins d'étude soit accordée à ceux qui en ont besoin pour pouvoir bénéficier de l'Éducation des adultes. La participation à de tels programmes des membres des groupes sociaux défavorisés devrait, en règle générale, revêtir un caractère gratuit. » (UNESCO, 1976, p. 13, § 12).

Le financement public, au niveau local, régional ou national, intervient de deux façons : *du côté de l'offre ou du côté de la demande*. Les politiques basées sur l'offre financent les coûts liés à l'apprentissage alors que les approches basées sur la demande contribuent à la capacité des individus à payer (Dohmen et Timmermann, 2010).

Dans la plupart des pays, le gouvernement constitue un bailleur de fonds essentiel pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Les encadrées 4.1 et 4.2 donnent des exemples d'approches de financement

Encadré 4.2**Exemples de financement public de l'éducation des adultes****Afrique**

Afrique du Sud : le programme d'éducation de base des adultes est proposé et financé par deux ministères : 1) le ministère de l'Éducation de base, qui est responsable de la promotion de l'alphabétisation initiale par le biais d'une campagne et 2) le ministère de l'Enseignement supérieur, qui assure l'alphabétisation de base des adultes devant atteindre les niveaux deux à quatre de l'éducation de base des adultes. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation utilise un modèle décentralisé dans le cadre duquel les fonds sont alloués aux neuf provinces chargées de la mise en œuvre des programmes. En outre, il assure la gestion du Fonds national de compétences (National Skills Fund), dont certaines Autorités de l'éducation et de la formation sectorielles (Sectorial Education and Training Authorities) se servent pour financer des activités d'éducation de base et de formation à des compétences spécifiques.

Ghana : en finançant des formations innovantes dans les secteurs de l'éducation formelle et informelle, le Fonds de développement des compétences du Ghana (SDF, Skills Development Funds) réserve des fonds spéciaux exclusivement dédiés à encourager la formation et l'entrepreneuriat et à soutenir le secteur de l'éducation informelle.

Amérique latine et Caraïbes

Bolivie : une grande partie du soutien financier en faveur de l'éducation des adultes est assurée par le gouvernement national et les gouvernements locaux.

Colombie : les gouvernements régionaux sont autorisés à utiliser les ressources allouées par le gouvernement central, au titre de « redevances » (versées par les compagnies pétrolières pour l'exploitation des champs pétrolifères colombiens, une ressource naturelle non renouvelable), afin de mettre en œuvre des programmes d'éducation primaire et secondaire pour tous les âges.

Jamaïque : le gouvernement a créé le Trust national pour l'éducation (NET, National Education Trust) qui assure le financement de l'éducation des adultes. Il s'agit d'un mécanisme qui vise à garantir la disponibilité d'un financement sûr et non récurrent pour l'investissement de capitaux à long terme. Cela permet au secteur de l'éducation, y compris l'éducation des adultes, d'entreprendre d'importantes initiatives de développement et de création d'infrastructures sans souffrir des contraintes ni des fluctuations inhérentes au financement d'un gouvernement central.

Trinité-et-Tobago : le financement Aide gouvernementale pour les frais de scolarité (GATE, Government Assistance for Tuition Expenses) a désormais été élargi à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels pour aider financièrement les étudiants.

Asie et Pacifique

Bhoutan : le gouvernement royal du Bhoutan octroie chaque année des fonds dédiés à l'éducation des adultes.

Îles Salomon : le gouvernement a augmenté son budget pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). En outre, chaque année, une partie de ce budget est allouée à l'Association pour l'alphabétisation des Îles Salomon.

États arabes

Syrie : le gouvernement est le principal bailleur de fonds, les organisations internationales et caritatives apportant quant à elles soutien et assistance.

Europe et Amérique du Nord

États-Unis d'Amérique : au niveau fédéral, le budget consacré à l'éducation et à la formation a augmenté, passant de 80,6 milliards de dollars américains en 2009 à 130,9 milliards de dollars américains en 2010. Ces fonds servent, entre autres choses, à soutenir les services consacrés à la formation et à l'emploi mais aussi à l'éducation, à la formation et à la réhabilitation des vétérans.

Royaume-Uni (excepté l'Irlande du Nord) : le gouvernement central et les gouvernements locaux ont mis en place divers mécanismes de soutien à l'éducation des adultes dans le cadre desquels l'employabilité revêt une importance particulière. L'alphabétisation des adultes est, le plus souvent, gratuite pour les apprenants bien que le recours à un compte individuel d'apprentissage soit encouragé pour l'apprentissage sur le lieu de travail.

Serbie : un nouveau système de financement de la mise en œuvre du projet « Seconde chance », axé sur l'éducation fonctionnelle des adultes, a été mis en place. La nouvelle ligne budgétaire pour le financement de l'éducation primaire des adultes a été établie. Dans ce cadre, l'agence nationale pour l'emploi propose des programmes actifs en faveur de l'emploi qui assurent un financement supplémentaire de la formation professionnelle. Eu égard à l'adoption de mesures d'emploi actives pour les chômeurs, l'agence nationale pour l'emploi a augmenté ses dépenses en faveur de l'éducation et de la formation des adultes. Ces dernières sont passées de 0,99 million d'euros en 2009 à 4,19 millions d'euros en 2012.

extraites de rapports nationaux. Outre les budgets réservés à l'éducation, les investissements dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes proviennent de budgets d'autres ministères comme celui de l'Emploi, de la Santé, de l'Agriculture, de l'Industrie ou de la Défense. Au Burkina Faso, par exemple, chaque ministère est chargé de planifier, mettre en œuvre et financer des programmes d'alphabétisation.

Au cours des trois dernières années, les évolutions suivantes en matière de financement public de l'éducation des adultes ont été observées : une attention accrue portée à l'égalité et à l'adoption de politiques axées sur les populations pauvres, une plus grande efficacité du financement public direct des institutions et la décentralisation du financement et des prestations.

L'éducation des adultes a la capacité de redresser les inégalités économiques, sociales et culturelles. Le *Cadre d'action de Belém* insiste sur le fait qu'il ne peut y avoir d'exclusion motivée par l'âge, le sexe, l'appartenance à une ethnie, le statut de migrant, la langue, la religion, le handicap, l'appartenance au milieu rural, l'identité ou l'orientation sexuelle, la pauvreté, le déplacement ou l'incarcération (UIL, 2010). Le financement contribue largement à améliorer l'intégration et l'égalité. À cet égard, certains pays européens mettent l'accent sur l'égalité et l'adoption de politiques en faveur des populations pauvres, comme le montrent les exemples encourageants qui suivent. En 2009, le gouvernement national autrichien a dépensé 2,81 millions d'euros afin de mettre en place des leçons d'intégration pour les étrangers. Ces leçons sont en partie obligatoires pour les immigrants en provenance de pays à revenu faible, dans le cadre d'un effort visant à garantir à ces populations des compétences linguistiques en allemand de niveau A2. En France, la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 garantit aux travailleurs les moins qualifiés un meilleur accès à la formation professionnelle. En Slovaquie, des nouvelles mesures visant à inciter les employés peu qualifiés à participer à des programmes d'éducation et de formation professionnelle ont été introduites en complément des programmes pour l'acquisition des compétences de bases orientés vers les

groupes vulnérables déjà existants. En Irlande, le Fonds national pour la formation (NTF, National Training Fund) a investi 32 millions d'euros dans des opportunités d'éducation et de formation touchant 11 500 apprenants du pays. Le NTF se concentre sur les personnes peu qualifiées ainsi que sur d'autres groupes cibles. Il a également permis de financer le soutien au tutorat et les activités multimédia de l'Agence nationale d'alphabétisation des adultes.

En parallèle, dans bon nombre de pays, la pratique veut que le gouvernement ou ses agences allouent directement des ressources financières aux institutions publiques d'éducation des adultes. Asa Sohlman (2011) décrit des mécanismes récemment mis en place pour optimiser le financement public, à savoir (1) différents types de mesures d'incitation, comme le financement en fonction des résultats afin d'optimiser les ressources, (2) la décentralisation de la prise de décision en matière de financement, ce qui autonomise les institutions d'éducation et de formation locales, et (3) l'exercice de la concurrence pour les contrats publics en lançant des procédures d'appel d'offres. Aux États-Unis, par exemple, certains États ont adopté des systèmes de financement basé sur les performances dans le cadre desquels les fonds réservés à l'éducation des adultes sont distribués en fonction des performances des étudiants et des programmes.

Dans la foulée de la décentralisation de la gouvernance de l'éducation des adultes (voir le chapitre 3), la responsabilité financière pour l'octroi de fonds à ce secteur a également été décentralisée. Les gouvernements locaux se voient donc confier de plus grandes responsabilités. D'après des études sur les dépenses publiques en faveur de l'éducation des adultes et des jeunes menées au Brésil en 2010, le gouvernement fédéral a pris en charge 33 % des dépenses alors que les États et les municipalités se sont répartis les 67 % restants (Di Pierro et Pinto, 2012). En Lettonie, la section 46 de la loi sur les gouvernements locaux confère aux autorités locales la responsabilité de préparer le budget pour le financement autonome de l'éducation, notamment l'éducation des adultes. Aux États-Unis, la

Encadré 4.3**L'adoption de systèmes de financement basés sur les performances pour l'apprentissage et l'éducation des adultes aux États-Unis**

Aux termes de la loi sur l'alphabétisation des familles et l'éducation des adultes (titre II de la Loi sur l'investissement dans la main-d'œuvre de 1998), les États doivent mettre en place un système complet de compte rendu des performances afin d'évaluer l'efficacité avec laquelle les agences admissibles améliorent sans cesse leurs activités d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Pour encourager les prestataires locaux en la matière à optimiser la qualité et l'efficacité de leurs services, les États ont commencé à adopter des systèmes de financement basés sur les performances en vue d'allouer des ressources fédérales et locales consacrées à l'éducation des adultes.

Les États ont souvent recours au processus de développement du financement basé sur les performances pour réévaluer et, dans bien des cas, refondre entièrement leurs systèmes de financement de l'éducation des adultes. Ils en profitent pour intégrer de nouveaux critères de financement de base afin d'allouer des ressources non basée sur les performances. Ces critères peuvent inclure des indicateurs relatifs aux besoins de la communauté, aux inscriptions et à l'emplacement géographique, entre autres. Par ailleurs, ils ont pour objectif de garantir que les allocations sont justes, équitables et transparentes.

En 2008, le Bureau de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (OVAE, Office of Vocational and Adult Education), qui fait partie du département américain de l'Éducation, a lancé son initiative intitulée « Assistance technique aux États en matière de financement basé sur les performances » pour aider les décideurs politiques des États et les administrateurs du secteur de l'éducation des adultes à prendre des décisions en meilleure connaissance de cause concernant l'adoption de systèmes de financement basé sur les performance afin d'allouer les ressources consacrées à l'éducation des adultes. Entre 2009 et 2010, douze États ont été choisis pour bénéficier de neuf mois de soutien individuel en vue de concevoir ou d'améliorer de tels systèmes.

Source : rapport national soumis pour le GRALE 2012

plus importante source d'investissement dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes au niveau fédéral est la Loi sur l'investissement dans la main-d'œuvre (WIA, Workforce Investment Act), qui octroie un budget de 595 millions de dollars américains. Les investissements au niveau local et des États sont, quant à eux, trois fois supérieurs à ce montant. Ils s'élèvent à 1,5 milliard de dollars américains par an environ (NCL, 2012).

b. Soutien financier de la part des employeurs et organisations privées et de la société civile

Dans la plupart des pays, le financement public de l'éducation des adultes est complété par des contributions d'employeurs et d'organismes de formation privés. En effet, le secteur privé considère l'éducation et la formation de ses employés comme un investissement dans les

ressources humaines. D'aucuns affirment que les employeurs ont la responsabilité de veiller à ce que leurs employés disposent des compétences nécessaires, d'une part, et de permettre aux individus d'atteindre, de maintenir et de mettre à jour des compétences professionnelles adaptées à leur entreprise, d'autre part (Commission européenne, 2011).

Dans les pays à revenu élevé, les employeurs et les organismes privés jouent un rôle plus important dans le financement de l'éducation des adultes. Parmi les pays membres de l'OCDE, le nombre total d'heures d'éducation non formelle qu'un individu peut espérer suivre entre 25 et 64 ans sert d'indicateur pour déterminer le niveau d'investissement d'une entreprise dans l'éducation des adultes. D'après les données du rapport de l'OCDE intitulé Regards sur l'éducation

(OCDE, 2011), l'investissement total dans tous les domaines de l'éducation non formelle dépasse les 1 500 heures d'enseignement au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède. En revanche, il est inférieur à 500 heures en Grèce, en Hongrie, en Italie et en Turquie. Plus concrètement, et en termes financiers, la commission britannique pour l'emploi et les compétences suggère que « les employeurs du Royaume-Uni dépensent environ 20 milliards de livres sterling chaque année pour les coûts non salariaux liés à la formation et au développement du personnel, en plus des dépenses du gouvernement en faveur de l'apprentissage des adultes et du développement des compétences qui se montent à 12 milliards de livres sterling pour le pays » (UKCES, 2010).

Malgré le rôle actif joué par les employeurs dans le financement et la création d'opportunités d'apprentissage en général, les employés ayant des niveaux d'éducation plus élevés semblent en profiter davantage que ceux aux niveaux de compétence inférieurs. Dans les pays membres de l'OCDE, les particuliers ayant suivi un enseignement supérieur passeront trois fois plus de temps en formation que ceux ayant fait moins d'études (OCDE, 2011). Une récente étude sur l'éducation des adultes en Europe (Dohmen *et al.*, 2013) souligne également les inconvénients des initiatives financées par les employeurs : au lieu de cibler les personnes qui affichent les plus bas niveaux de qualification initiale, l'apprentissage au travail financé par les employeurs s'adresse essentiellement aux travailleurs hautement qualifiés qui occupent souvent des postes spécialisés ou à responsabilité. La plupart des formations au travail visent à aider l'entreprise à être plus performante plutôt que d'aider les particuliers à réaliser leurs objectifs personnels d'apprentissage, souvent liés à des objectifs de vie plus larges (Riddell, 2012). Il convient, néanmoins, de remarquer que l'apprentissage sur le lieu de travail est parmi les plus importants moteurs d'innovation, si ce n'est le plus important (Dohmen *et al.*, 2013).

Il existe également de nombreux exemples de financement de l'éducation des adultes par des organismes privés dans les

pays à revenu faible et intermédiaire. En Azerbaïdjan, les banques et les compagnies d'assurance allouent des budgets au développement professionnel. Cependant, les fonds sont rarement dépensés pour des projets externes, la formation étant dispensée en interne, au sein même des entreprises. En Slovénie, l'Agence pour l'éducation des employés a été créée en 2009 par la chambre de commerce régionale pour servir de fonds de formation. Les membres doivent verser 1 % de leur revenu au titre de la contribution à la formation de leurs employés. En Indonésie, depuis 2012, les Unités d'éducation non formelle (équivalentes aux centres communautaires d'apprentissage) sont en pleine revitalisation. Depuis qu'elles ne peuvent plus s'appuyer sur le financement public, beaucoup ont commencé à établir des partenariats avec le secteur privé.

De nombreux pays ont signalé l'existence d'une taxe de formation basée sur les salaires qui sert à mobiliser des fonds pour la formation aux compétences professionnelles. Une analyse de Richard Johanson (2009) montre qu'un tel mécanisme de prélèvement existe ou a existé dans soixante pays environ, en Amérique latine, en Afrique, en Asie et surtout en Europe. Les grands pays ne sont pas les seuls à instaurer des taxes de formation. Bien au contraire, elles existent dans des pays ayant une population relativement peu élevée, comme la Barbade, le Botswana, les Fidji, les Îles Marshall, la Jamaïque, Maurice, la Namibie et les pays d'Amérique centrale. Les impôts sur les rémunérations peuvent être utilisés pour financer les activités proposées par les organismes publics de formation ainsi que la formation dispensée directement par les entreprises dotées d'un système d'attribution administré par un fonds de formation. Dans le cadre de ce système, le coût de la formation qualifiante est remboursé aux entreprises. La réussite du prélèvement repose sur une base économique suffisamment large dans le secteur de l'éducation formelle, d'une part, et une capacité administrative raisonnable, d'autre part. Ces mécanismes sont plus efficaces dans les pays bénéficiant d'un secteur de l'éducation formelle important et d'une base d'imposition large. L'encadré 4.4 montre les avantages et les limites des régimes de prélèvement de l'impôt.

Encadré 4.4**Avantages et limites des régimes de prélèvement de l'impôt****Avantages :**

- Les impôts sur les rémunérations spécifiques peuvent être considérés comme des « taxes sur les gains ». Ainsi, les bénéficiaires (employeurs et travailleurs) percevant une rémunération paient leur formation.
- Les systèmes de prélèvement de l'impôt peuvent augmenter de manière significative les ressources pour les formations.
- Les ressources de formation optimisées peuvent améliorer de manière significative la fréquence des formations.
- Les impôts peuvent constituer une source protégée et constante de financement, ce qui représente un avantage face aux budgets publics fluctuants.
- Les systèmes d'attribution des impôts peuvent encourager les entreprises à intensifier leurs efforts de formation, à augmenter leurs capacités en la matière et à optimiser la qualité de leurs formations.
- Les taxes de formation prélevées auprès d'employeurs du secteur de l'éducation formelle peuvent représenter un subventionnement croisé, par exemple pour les plus petites entreprises ou pour les sociétés du secteur de l'éducation informelle.
- Les fonds financés par les impôts peuvent atténuer les déséquilibres en matière d'accès aux formations en regroupant les fonds, notamment pour former les populations défavorisées, sans emploi ou qui évoluent dans le secteur de l'éducation informelle.
- Les systèmes de prélèvement de l'impôt diffèrent des taxes spécifiques, qui ne se conforment pas aux principes de finances publiques saines et affaiblissent les tentatives d'unification du système de taxation national.

Limites :

- Les impôts sur les rémunérations augmentent le coût de la main-d'œuvre pour les employeurs, ce qui peut les dissuader d'embaucher.
- Les employeurs peuvent diminuer les salaires des travailleurs afin d'absorber les impôts. Dans ce cas, les travailleurs en supportent la charge en lieu et place des employeurs.
- Revenus précaires : face aux pressions fiscales, les gouvernements peuvent injecter les produits des impôts dans les bénéfices issus des taxes publiques générales à des fins non liées à la formation.
- Accès inégal : nombre de sociétés, notamment les petites entreprises, ne bénéficient pas de ce programme. Cela accroît le mécontentement et met en péril le statut des taxes de formation en tant que « taxes sur les gains ».
- Inefficacité : les impôts sur les rémunérations peuvent constituer une source de financement surprotégée, ce qui génère des excédents inutilisés, des inefficacités et une bureaucratie surchargée.

Source : Johanson, 2009

c. Contributions des apprenants

La plupart des programmes d'éducation des adultes sont en partie financés par leurs participants. Dans un tel cas, les apprenants individuels doivent financer eux-mêmes leurs activités d'apprentissage selon leurs propres moyens (revenus actuels, économies ou prêts). Les contributions des apprenants comprennent deux types de coûts : les coûts directs et le coût de la vie. En théorie, le système d'autofinancement de l'éducation des adultes se fonde sur

certaines hypothèses fondamentales. Il part notamment du principe (1) que l'offre et la demande en matière d'éducation des adultes sont conformes au système d'attribution des marchés et sont alimentées par les prix du marché, (2) que le coût de l'apprentissage est (uniquement ou en partie) pris en charge par l'apprenant, en vertu du principe de paiement à l'usage, (3) que les apprenants disposant de revenus insuffisants peuvent et veulent payer ces prix et (4) que les apprenants

originaires de milieux (plus) modestes, capables de s'acquitter d'une partie seulement des prix du marché ou dans l'impossibilité de les payer sont en mesure de souscrire un prêt, qu'ils rembourseront lorsqu'ils percevront des revenus vraisemblablement supérieurs (Dohmen et Timmermann, 2010).

Il est difficile d'évaluer l'investissement des apprenants dans l'éducation des adultes. Après examen des données disponibles sur les dépenses individuelles, l'étude Dieter Dohmen *et al.* (2013) a révélé que chaque personne investit des sommes plutôt limitées. Ce phénomène est souvent imputable au financement de l'offre qui diminue de manière considérable les frais. Or, selon l'enquête sur l'éducation des adultes menée en Allemagne en 2010, les apprenants individuels dépensent environ 6 milliards d'euros (Gnahs et von Rosenblatt, 2011), soit 37,5 % des dépenses nationales totales liées à l'éducation continue qui s'élèvent à 16 milliards d'euros en 2009. Pour résumer, la collecte des données dans ce domaine n'est pas transparente. Bien que la contribution des apprenants vis-à-vis des coûts de leur formation soit incontestable, notamment par le biais de coûts indirects (transports, services de garde, manuels, etc.), il est nécessaire d'approfondir les travaux sur la portée et l'échelle de cette participation financière.

d. Soutien financier apporté par des partenaires dans le développement

Les partenaires au développement, notamment des fonds et des organismes internationaux, apportent un soutien financier à l'éducation des adultes dans les pays à revenu faible. D'après les informations tirées des rapports nationaux, l'UNICEF, le PNUD et l'UNESCO sont souvent cités pour leur contribution à l'éducation des adultes sur le continent africain. Par exemple, l'Érythrée a bénéficié de leur soutien financier et de celui d'autres partenaires lors de la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation destinés aux adultes et aux enfants déscolarisés. Au Malawi, les programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes sont actuellement financés grâce à une stratégie sectorielle de l'éducation mais aussi par un fonds commun de l'Éducation pour tous (EPT) et de l'Initiative

pour sa mise en œuvre accélérée (IMOA). En outre, des partenaires de développement, comme l'Agence islandaise de développement international (ICEIDA), ont versé 84 millions de kwachas malawiens (MKD) en 2009 et 90 millions de MKD en 2010. Le PNUD a soutenu le programme FLIRD (Functional Literacy for Integrated Rural Development) à hauteur de 140 millions de MKD en 2009 et en 2010. Au Tchad, dans le cadre de l'initiative LIFE (Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir) et du Programme de renforcement des capacités en faveur de l'EPT (CapEPT), le bureau de l'UNESCO de Yaoundé, au Cameroun, finance des activités afin de renforcer les capacités administratives mais aussi les sous-secteurs de l'éducation et des organismes impliqués dans l'éducation non formelle et l'alphabétisation.

Outre le financement de l'initiative LIFE par le programme CapEPT, d'autres projets d'alphabétisation ont été mis en place à l'aide de subventions spéciales accordées par des fonds-en-dépôt nationaux, des fondations ou des donateurs bilatéraux. Par ailleurs, les pays sortant d'un conflit bénéficient du soutien véritablement salvateur de divers donateurs internationaux. Par exemple, un important projet d'alphabétisation a été mené dans le Sud-Soudan de 2009 à 2011 grâce à l'appui financier du gouvernement italien et à l'aide technique de l'ONG BRAC basée sur le terrain. En Afghanistan, un vaste programme intitulé « Enhancement of Literacy in Afghanistan » (ELA ou Renforcement de l'alphabétisation en Afghanistan), qui cible 600 000 adultes et jeunes dans 18 provinces, est financé par le gouvernement japonais et mis en œuvre avec la collaboration du ministère de l'Éducation. En Iraq, un projet LIFE de quatre ans a été lancé en 2010 grâce à un financement (de 6,4 millions de dollars américains) par la Fondation pour l'Éducation, les sciences et le développement communautaire du Qatar. Son objectif principal consiste à développer des capacités humaines et institutionnelles.

Certains pays africains ont également bénéficié de la coopération Nord-Sud-Sud. Par exemple, le Brésil et l'Espagne ont financé des programmes d'éducation

des adultes mis en place au Cap-Vert. Au Sénégal, de tels programmes gérés par la société civile et le secteur privé, en plus des opérations nationales menées par les communautés locales, ont bénéficié de l'appui des sources suivantes : INTERVIDA (Espagne), PMA (Pays-Bas), USAID, IDB, fonds OMD (Espagne), PRC (donateurs multiples), ACDI/FEED-APC (employés de l'ICS spécialisés dans l'alphabétisation), Métal Afrique et BCI (État du Sénégal).

Dans la région Asie-Pacifique, la Banque mondiale et la Banque asiatique de développement (BASD) apportent un soutien considérable à l'éducation des adultes. Elles ont également aidé à mettre en place l'EFTP en République démocratique populaire lao. En 2010, la Banque mondiale a financé des recherches en alphabétisation menées dans deux provinces des Îles Salomon par la « Coalition for Education Solomon Islands » (Coalition pour l'éducation dans les Îles Salomon).

En Europe, certains pays ont bénéficié du programme IAP (Instrument d'aide de préadhésion) de l'Union européenne, du Fonds européen d'ajustement à la mondialisation et du Fonds social européen. En Croatie, plusieurs projets destinés aux apprenants adultes et aux institutions d'éducation des adultes ont été financés depuis 2009 grâce à l'IAP. Depuis 2011, la Croatie a pris pleinement part au programme d'apprentissage tout au long de la vie de l'Union européenne. En Irlande, le Fonds européen d'ajustement à la mondialisation couvre jusqu'à 65 % des coûts des programmes mis en place pour aider les travailleurs licenciés à mettre à jour leurs compétences. En Lituanie, le projet lié au système d'éducation des adultes, qui est financé par le Fonds social européen, confère des compétences de base aux apprenants et instaure les priorités fondamentales de la stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie. À Chypre, le budget global du « Programme for Greek Language Teaching Applicable to Migrants and Other Foreign Language Speaking Residents » (Programme d'enseignement de la langue grecque aux immigrés et à d'autres résidents étrangers) s'élève à 3,25 millions d'euros, ce qui devrait couvrir les dépenses engagées jusqu'en 2015. Le Fonds social européen

finance 70 % de ce programme et le gouvernement prend en charge les 30 % restants.

En Amérique latine, l'initiative « Educación Media y Formación para el trabajo para jóvenes » (Éducation médiatique et formation pour garantir l'emploi des jeunes) mise en place en Argentine est financée en partie par une subvention de l'Union européenne. Au Guatemala, le programme de formation professionnelle et d'alphabétisation a bénéficié de l'appui financier de l'Organisation des États américains (OEA) et de l'UNESCO. Par ailleurs, le Pérou a perçu des subventions de la Communauté européenne, ce qui lui a permis de lancer un projet intitulé « Formation professionnelle pour une intégration au travail : consolidation et amplification ». Parallèlement, l'éducation des adultes et des jeunes au Paraguay est principalement financée par plusieurs fonds de développement nationaux et internationaux. Au cours de la dernière décennie, les initiatives paraguayennes dans ce domaine ont été soutenues par l'Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo ou AECID (Agence espagnole de coopération internationale pour le développement), dont les fonds sont gérés par l'Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ou OEI (Organisation des états ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture). Ainsi, l'éducation des adultes et des jeunes a pu être réformée et la qualité s'en est trouvée améliorée.

Grâce à des fonds versés par le gouvernement fédéral d'Allemagne et d'autres donateurs, dvv international, l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes, collabore avec plus de 200 partenaires implantés dans une trentaine de pays afin d'honorer son engagement envers les droits de l'homme mais aussi la défense des droits des femmes et de l'égalité des sexes. L'institut favorise l'échange d'informations et d'expertises en matière de développement et d'éducation des adultes en Europe et dans le reste du monde.

4.4 Systèmes de financement efficaces et innovants

En matière d'investissement dans l'éducation des adultes, les mécanismes financiers doivent être sélectionnés avec soin afin d'obtenir de manière efficace les résultats escomptés et ce, indépendamment des buts recherchés (Sohlman, 2011). L'efficacité financière des organismes de financement (nationaux, privés ou autres), des institutions spécialisées dans l'éducation des adultes et des apprenants individuels peut être optimisée de différentes façons.

a. Partenariats et partage des coûts

En ce qui concerne le rôle des gouvernements, du secteur privé, des partenaires de développement et des particuliers vis-à-vis du financement de l'éducation des adultes, il est important de souligner que, dans bien des cas, les responsables d'une telle tâche s'associent afin de partager les coûts de l'éducation des adultes. Comme l'explique Schuetze (2009), une telle approche est entièrement justifiée par le principe selon lequel les bénéficiaires devraient participer au financement, étant donné que plusieurs parties prenantes profitent des avantages de l'apprentissage. En outre, le partage des coûts permet d'identifier de manière efficace si les parties prenantes concernées enregistrent une demande suffisante ou sont disposées à financer certains services d'éducation (Sohlman, 2011). Le tableau 4.6 ci-dessous présente les principaux mécanismes de financement et modèles de partage des coûts disponibles pour l'apprentissage des adultes dans les pays développés.

Les accords relatifs au partage des coûts varient étant donné que les pays optent pour différentes dispositions et réglementations financières. Selon une étude sur les modèles de financement et les dépenses en matière d'apprentissage tout au long de la vie récemment menée au Royaume-Uni, les contribuables, les employeurs et les particuliers participent tous au financement des activités d'apprentissage. Il est important d'associer ces contributeurs car l'investissement dépend du principe commun selon lequel chacun contribue de manière équitable. Le cofinancement, soit le partage des coûts

par deux parties prenantes ou plus, permet d'exploiter les ressources disponibles pour l'apprentissage (Williams *et al.*, 2010).

Un exemple frappant est le partenariat stratégique qui a été instauré en Autriche en janvier 2012 entre le gouvernement fédéral et les neuf provinces autrichiennes. Son objectif est de développer, tant sur le plan quantitatif qu'en termes qualitatifs, des programmes d'éducation sur une période de trois ans. Les fonds mis à disposition par le gouvernement fédéral et les provinces impliquées renforcent l'efficacité de ces programmes. Par conséquent, ce modèle apporte une importante valeur ajoutée. Les stratégies durables en matière d'éducation génèrent ainsi des effets. Un tel résultat n'aurait pas pu être atteint si les parties concernées avaient travaillé séparément.

En Allemagne, 21 % des coûts liés à l'éducation continue sont assumés par le gouvernement fédéral, 24 % par les États, 18 % par les municipalités, 36,5 % par le secteur privé (contribuables, entreprises, organisations à but non lucratif) et 0,1 % par des contributeurs étrangers (Bildung in Deutschland, 2010, fig. B1-2, p. 31).

Les systèmes de partage des coûts dans le domaine de l'éducation des adultes n'existent pas uniquement en Europe. D'après une étude sur l'apprentissage tout au long de la vie récemment menée dans trois pays asiatiques, les fonds gouvernementaux sont souvent accompagnés de plans de financement innovants, comme le Fonds de dotation pour l'apprentissage tout au long de la vie à Singapour et le Fonds d'assurance de l'emploi en République de Corée, qui mobilisent des fonds supplémentaires provenant du secteur privé. En outre, des réglementations ont été adoptées afin d'inciter le secteur privé et les gouvernements locaux à financer les initiatives d'éducation des adultes (Yang *et al.*, 2012). En ce qui concerne El Salvador, la Commission nationale pour l'alphabétisation, qui rassemble des ONG, des autorités religieuses, des universités et des municipalités, envisage de trouver d'autres sources de revenu afin de soutenir le programme d'alphabétisation national. Au Togo, dans le cadre du Plan sectoriel d'éducation pour la période 2010–2020, le gouvernement, des donateurs et le secteur

Tableau 4.6
Principaux mécanismes de financement et modèles de partage des coûts disponibles pour l'apprentissage des adultes dans les pays développés

	Financement public		Instruments de partage des coûts		Financement privé	
	Particulier	Prestataire	Particulier	Employeur/ société	Particulier	Employeur/ société
État	<p>État</p> <p>Financement fondé sur l'offre (soumis ou non à conditions)</p> <p>Financement fondé sur la demande (par exemple, bons d'achat n'exigeant aucun cofinancement)</p>	<p>Subventions uniquement (accordées par le gouvernement sans requérir, explicitement ou implicitement, de contribution individuelle)</p>	<p>Bons d'achat/compte d'apprentissage individuel</p> <p>Subventions (partage des coûts impliquant une contribution financière du particulier)</p> <p>Prêts (s'ils sont subventionnés ou accordés par l'État)</p> <p>Incitations fiscales</p> <p>Plans d'épargne (s'ils sont subventionnés ou réglementés par l'État)</p>	<p>Subventions accordées aux entreprises</p> <p>Incitations fiscales</p> <p>Prêts (s'ils sont subventionnés ou accordés par l'État)</p> <p>Fonds de formation (si l'État contribue aux bases du financement)</p> <p>Congé de formation (si l'État contribue aux coûts)</p>		
Particulier					<p>Prêts (aux conditions du marché sans subvention de l'État)</p> <p>Plans d'épargne (s'ils ne sont ni subventionnés ni réglementés par l'État)</p> <p>Contrats liés au capital humain</p>	<p>Clauses de remboursement</p>
Employeur/ société					<p>Congé de formation sans solde</p> <p>Frais (en cas de congé payé)</p>	<p>Congé de formation payé</p> <p>Fonds de formation national, du secteur concerné (en l'absence de contribution publique)</p>

Source : Dohmen, 2012

privé ont mis sur pied le Fonds d'aide à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle.

b. Déduction fiscale

Certains pays utilisent leurs recettes fiscales pour subventionner les formations. Pour ce faire, ils permettent aux entreprises de déduire leurs frais de formation de leurs factures fiscales ou aux particuliers (les travailleurs) de déduire leurs frais de formation de leurs impôts sur le revenu (Falch et Oosterbeek, 2011). Étant donné que les frais de formation font partie intégrante des coûts de fonctionnement habituels d'une entreprise, cette dernière peut les déduire de ses factures fiscales. Plusieurs pays bénéficient d'une telle mesure, notamment le Canada, le Chili, la Chine, le Japon et divers États membres de l'Union européenne. Les particuliers vivant en Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni peuvent également déduire leurs frais de formation de leurs revenus imposables. Dans d'autres pays, comme l'Australie, le Canada et les États-Unis, cette déduction des frais de formation est autorisée dans la mesure où l'apprentissage concerné vise à mettre à jour des compétences existantes. Après avoir examiné plusieurs études consacrées à la déduction des frais de formation directs des revenus imposables, Falch et Oosterbeek (2011) concluent que cette approche semble représenter un instrument efficace d'accumulation du capital humain. Chaque euro investi par le gouvernement sous la forme d'une déduction fiscale à un taux d'imposition marginal de 0,4 représente une dépense privée de 0,75 à 1,50 euro liée aux investissements dans les formations. Cette tendance s'explique sans doute par la mise à disposition de cet instrument à tous les contribuables alors que les autres politiques en la matière sont généralement destinées à des groupes spécifiques de travailleurs peu qualifiés. En outre, les incitations fiscales s'appliquent aux frais de déplacement et d'hébergement en sus des dépenses générales. Il s'agit donc de mesures plus exhaustives relatives aux coûts remboursables.

Les incitations fiscales tendent à augmenter le nombre d'activités d'apprentissage. Or, elles sont particulièrement efficaces pour les personnes qui paient des impôts élevés. Par conséquent, elles ont moins d'impact

pour les membres les plus défavorisées de la société comparées à d'autres mesures. Cette stratégie ne motive pas les personnes qui paient peu d'impôts ou ne sont pas imposables étant donné que ces dernières doivent régler la totalité des coûts de leur apprentissage.

c. Congé-éducation ou de formation payé et sans solde

En 1974, l'Organisation internationale du travail (OIT) a adopté la Convention C140 sur le congé-éducation payé. Dans le cadre d'un congé-éducation payé et sans solde, le temps et, le cas échéant, les fonds requis pour l'apprentissage sont accordés (CEDEFOP, 2012). Si un employé bénéficie d'un congé payé, son salaire lui est versé même lorsqu'il s'absente de son poste pour suivre une formation. Cette dernière n'est pas toujours liée à la profession de l'employé mais plutôt à ses centres d'intérêt personnels. Si un employé bénéficie d'un congé sans solde, il est autorisé à s'absenter pour suivre une formation. Toutefois, son salaire ne lui est plus versé. Face à l'évolution démographique et à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, les politiques de congé-éducation vont jouer un rôle de plus en plus important en vue d'inciter davantage d'employés à en faire usage. Des preuves empiriques démontrent que les congés de formation réglementés sur le plan juridique ont été très peu plébiscités en Europe : En général, moins d'un pour cent des employés éligibles en ont bénéficié (CEDEFOP, 2012). Dans certains cas, les gouvernements versent des indemnités aux particuliers afin de les encourager à recourir davantage aux congés-éducation sans solde. Par exemple, le gouvernement autrichien attribue des indemnités au même taux que les allocations chômage afin de compenser l'inévitable perte de revenus. En Finlande, les participants peuvent également bénéficier d'une subvention égale aux allocations chômage qu'ils pourraient percevoir.

Selon une étude sur la formation et l'éducation des adultes dans un contexte de crise financière menée par la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (2011), certains pays ont amélioré leurs politiques relatives au congé-éducation/de formation. L'Autriche a instauré la réforme des congés

de formation la plus importante. D'après les nouvelles conditions mises en place, un employé peut bénéficier d'un congé de formation après avoir travaillé six mois de suite au sein de l'entreprise l'ayant embauché. (Avant 2008, le délai était de trois ans). En outre, la durée minimum de la formation est passée de trois à deux mois. Le congé de formation peut commencer à tout moment et être réparti en plusieurs périodes d'au moins deux mois chacune. (Toutefois, il ne peut pas excéder 12 mois en l'espace de quatre ans). Ainsi, de plus en plus d'employés demandent un congé de formation. En effet, en Autriche, le nombre mensuel moyen d'employés ayant bénéficié d'un congé de formation s'est élevé à 1 551 en 2008 et à 4 894 en 2009. Cette année-là, le chiffre record de 6 855 a été atteint au mois de novembre.

d. Bons d'achat

Les bons d'achat ont été envisagés comme une alternative au financement par les gouvernements ou d'autres organismes. Cette solution vise à augmenter la demande en éducation des adultes en en réduisant les coûts directs tout en optimisant la capacité des particuliers à faire leur choix parmi les possibilités offertes sur le marché. Ainsi, au lieu d'attribuer directement des budgets aux prestataires, l'État pourra reverser de l'argent aux particuliers sous la forme de bons d'achat ou de droits. Grâce à cela, les particuliers bénéficieront d'un plus grand pouvoir d'achat sur le marché de l'éducation. Un bon d'achat correspondra à une somme précise et chaque personne éligible en recevra un certain nombre pour régler, en partie ou en totalité, les frais de l'éducation et des formations organisées par l'État, des organismes privés à but non lucratif ou des organisations à but lucratif fournissant des services d'éducation.

D'après une récente étude de Falch et Oosterbeek (2011), les instruments, tels que les bons d'achat et les comptes d'apprentissage individuels, montrent explicitement aux apprenants éventuels que leur pouvoir d'achat augmente lorsqu'ils bénéficient d'activités d'apprentissage. Cette confirmation sensibilise davantage les particuliers quant à la disponibilité et la valeur de telles activités. Dans le cadre de leur étude, Dohmen et Timmermann (2010) évoquent

l'utilité des bons d'achat. Ces derniers permettant aux particuliers d'opter pour le programme ou l'institution d'éducation de leur choix, il est fondamental de développer un système élaboré qui fournisse des informations utiles et facilement accessibles aux prestataires comme aux clients. Le principal avantage des bons d'achat est leur capacité à offrir à toutes les personnes ayant soif d'apprendre un accès équitable à l'éducation des adultes mais aussi à optimiser l'efficacité de la prestation et de l'utilisation des opportunités d'apprentissage.

Nombre de pays européens commencent à adopter les bons d'achat dans le cadre de leurs opportunités d'éducation des adultes. En 2010, environ 65 000 particuliers allemands ont bénéficié du système fédéral de primes d'éducation. Grâce à ce plan, de la fin 2008 à la fin 2011, quelque 200 000 personnes au total ont cofinancé leur formation. En 2008, un chèque de formation flamand a été remis à 200 000 employés, ce qui représente 9,7 % du groupe cible (Heyman, 2010). En Autriche, les États fédéraux et les chambres de commerce ont distribué des bons d'achat et des comptes d'apprentissage à un peu plus de 100 000 participants par an (Dohmen et Timmermann, 2010). La Grèce utilise également les bons d'achat pour la formation et l'éducation professionnelle initiale mais aussi l'EFTP continu. Enfin, en Lettonie, l'État distribue des bons d'achat pour l'apprentissage des adultes non formel à condition que le bénéficiaire cofinance 30 % des coûts engagés.

e. Prêts

Grâce aux prêts, les personnes ne disposant pas de liquidités suffisantes peuvent financer leurs activités d'éducation des adultes. Par conséquent, ces instruments optimisent la capacité des particuliers à régler leurs frais. En outre, ils représentent une forme d'éducation des adultes financée par des fonds privés, même s'ils proviennent souvent de subventions publiques par le biais de bonifications d'intérêts. Toutefois, les prêts sont peu susceptibles de favoriser la participation des populations à revenu faible. Ainsi, toute augmentation de la demande imputable à ces instruments reflèterait uniquement la répartition inégale des revenus personnels dans la société.

Or, lorsque l'autofinancement est le seul mécanisme utilisé, la participation peine à s'élever. Pour la plupart des particuliers, il est donc plus acceptable de régler une partie des coûts engagés dans le cadre du programme choisi (Dohmen et Timmermann, 2010). Selon de récentes recherches, les prêts pour l'éducation des adultes ont connu les plus grandes réussites dans les pays qui ont enregistré de forts taux de participation aux activités d'éducation des adultes (Dohmen *et al.*, 2013).

4.5 Positionnement en faveur d'un financement plus important de l'éducation des adultes : les bénéfices de l'apprentissage

Avant d'aborder les bénéfices élargis de l'éducation et de l'apprentissage des adultes, il est nécessaire de souligner que l'alphabétisation et l'éducation des adultes font partie intégrante du droit à l'éducation, comme le rappellent nombre de déclarations et de conventions internationales. L'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, indiquant que « [t]oute personne a droit à l'éducation », vise à s'appliquer tout au long de la vie (UNESCO, 2000, p. 55). La *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et son Protocole facultatif* de 1979 reconnaît le droit des adultes à l'éducation et l'alphabétisation dans l'article 10(e). Ce dernier incite toutes les parties à s'assurer que les hommes et les femmes bénéficient « [d]es mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanents, y compris aux programmes d'alphabétisation pour adultes et d'alphabétisation fonctionnelle » (UNESCO, 2000, p. 55). La *Convention relative aux droits de l'enfant* de 1989 fait également la promotion de l'alphabétisation (Nations Unies, 2006, Art. 28.3, p. 110). Indépendamment du sexe, de la capacité mentale ou physique et de l'âge des personnes, le droit à toutes les formes d'éducation et d'apprentissage n'est pas seulement un droit en lui-même. Il s'agit d'une exigence de base pour la réalisation de l'ensemble des autres droits humains. Par conséquent, du seul point de vue des droits humains, il incombe clairement aux États membres de mobiliser les ressources financières et autres pour

développer des programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes.

L'augmentation du financement de l'éducation des adultes s'est avérée difficile. Bien que les résultats de l'apprentissage des adultes semblent bien réels et concrets aux yeux des personnes impliquées, ils sont souvent compliqués à comprendre pour tout individu extérieur. Il est largement reconnu que l'apprentissage optimise les opportunités en matière de sources de revenus et enrichit les esprits. Toutefois, les résultats concrets de l'investissement dans l'éducation des adultes ne sont pas évidents en soi, ce qui génère beaucoup d'hésitation vis-à-vis de l'augmentation du financement.

Grâce à des mécanismes comme le retour sur investissement social, les bénéfices de l'éducation des adultes peuvent être convertis en valeur monétaire. Le retour sur investissement social est une méthode analytique qui élargit le concept de la valeur notamment en quantifiant les avantages de l'éducation des adultes mais aussi en leur conférant des valeurs sociales et environnementales (The SROI Network, 2012). Par ailleurs, plusieurs initiatives se penchent sur l'élaboration de nouveaux indicateurs du bien-être et des avancées de la société. Par exemple, le *Report of the Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives* (Rapport du groupe de réflexion de la société civile sur les perspectives de développement international) répertorie un éventail d'indicateurs, notamment en termes d'économie, d'équité et de répartition, de bien-être, des droits humains et de développement durable (Dag Hammarskjöld Foundation, 2012). Ces concepts de développement socio-économique posent un regard neuf sur le financement de l'éducation des adultes.

Les paragraphes suivants examinent la manière dont les bénéfices de l'apprentissage exercent un impact sur d'autres domaines où sont engagées des dépenses gouvernementales, principalement dans les secteurs de la santé, du droit, des revenus économiques et de la participation démocratique. Ils montrent comment l'éducation des adultes permet de réaliser des économies et d'améliorer les résultats obtenus dans d'autres domaines stratégiques. De tels

rapprochements sont essentiels et doivent être reconnus par les gouvernements. Ainsi, les services autres que ceux consacrés à l'éducation renforceront leurs niveaux d'investissement et saisiront mieux la valeur de l'éducation et de l'apprentissage des adultes.

a. Apprentissage et santé

Une société dans laquelle un grand nombre de personnes souffrent d'une santé précaire connaîtra une crise financière suite à la hausse des coûts des soins de santé. Par conséquent, la capacité de sa population à contribuer au développement sera compromise. Le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010) montre comment les programmes d'éducation ont pu améliorer les résultats en matière de santé vis-à-vis des femmes sud-africaines (UIL, 2010). Au Royaume-Uni, le Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (Centre de recherche sur les bénéfices élargis de l'apprentissage) s'est basé sur des études de cohortes longitudinales afin d'examiner les bienfaits spécifiques de l'apprentissage des adultes. L'étude de 2006 s'est concentrée sur la corrélation positive entre les adultes suivant des cours non formels et formels, d'une part, et les modifications ultérieures intervenues au niveau de leur santé et de leur bien-être, d'autre part. Ces changements consistent en des pratiques de vie plus saines, comme arrêter de fumer et augmenter son activité physique (Hammond et Feinstein, 2006). Comme l'éducation exerce un impact positif sur la santé, indépendamment du revenu, de la race ou du milieu social, il est parfaitement justifié d'investir dans des mesures d'apprentissage afin de compenser les éventuelles conséquences de facteurs externes (ELLI 2010, p. 5).

Les troubles mentaux des adultes représentent un coût sanitaire croissant (Kingsbury, 2008). D'après les données collectées jusqu'à présent, les expériences négatives en matière d'éducation initiale, les faibles taux de qualification et une santé mentale déficiente sont étroitement connectés. Selon une étude menée par la Mental Health Foundation (Fondation pour la santé mentale) en 2011 au Royaume-Uni, les programmes communautaires d'apprentissage des adultes permettent

de lutter efficacement contre la dépression et l'anxiété. Cette étude montre qu'un nombre statistiquement important de participants a signalé avoir connu des améliorations sur le plan de la santé mentale dans trois domaines (le bien-être, les symptômes de dépression et les symptômes d'anxiété) après avoir pris part à des programmes communautaires d'apprentissage des adultes. En outre, la majorité des participants ont indiqué que ces programmes leur ont permis de s'exprimer de manière créative et leur ont davantage donné confiance en eux. Certains ont même réussi à arrêter de prendre des médicaments. Par conséquent, un investissement approprié et dédié dans l'apprentissage communautaire génère une diminution des dépenses en médicaments et traitements, ce qui permet de réhabiliter les personnes souffrant de troubles mentaux.

Les initiatives d'apprentissage qui ciblent les femmes ont été couronnées de succès, notamment dans les pays en développement. En effet, elles ont obtenu de bons résultats en matière de soins de santé mais aussi enregistré une hausse de la productivité et des bénéfices. Comme l'ont démontré une étude McKinsey de 2010 et le « Global Gender Gap Report » (Rapport sur l'inégalité entre les hommes et les femmes) publié en 2012 par le Forum économique mondial, les entreprises qui investissent dans les programmes destinés aux femmes ont signalé avoir connu des améliorations financières. Un tiers des sociétés sondées ont signalé une hausse de leurs bénéfices. Par ailleurs, 38 % des participants à l'étude prévoient une augmentation de leurs recettes (Yeager, 2010, Forum économique mondial, 2012). Outre ces gains, les femmes bénéficient de programmes orientés vers l'amélioration de la santé, notamment les programmes HERproject⁴ mis en place en Chine, en Égypte, en Inde, au Mexique, au Pakistan

4 HERproject (<http://herproject.org/about/>) est un programme d'éducation sur la santé destiné aux femmes, qui est mis en œuvre dans les usines. Business Social Responsibility (BSR) est à la tête d'une coalition de partenaires, comprenant des entreprises internationales, leurs fournisseurs (usines et fermes) mais aussi des ONG travaillant sur le terrain. Leur but est de promouvoir l'accès aux services de santé pour les femmes et de les sensibiliser en la matière.

et au Viet Nam. D'après les informations fournies par les entreprises implantées au Pakistan, l'absentéisme pour raison de santé a diminué, la productivité a augmenté et les relations entre les dirigeants et les travailleurs se sont améliorées grâce au programme HERproject. Suite à une discussion de groupe sur la sensibilisation des femmes à la santé organisée dans une usine de Karachi, au Pakistan, dans le cadre du programme HERproject, le taux global d'absentéisme au travail a diminué de 11 %, ce qui a généré une hausse de productivité nette de 2,5 heures par travailleur par mois au cours de la période étudiée (Yeager, 2010).

b. Apprentissage et prévention criminelle

Les coûts financiers de la criminalité grèvent lourdement toutes les sociétés. Il ne s'agit pas seulement des frais générés par les crimes en eux-mêmes. En effet, d'importants coûts cachés sont également engendrés, notamment par les prisons, le système judiciaire, la perte de productivité, les victimes et les criminels mais aussi les coûts socio-économiques touchant les familles et les communautés. En d'autres termes, les communautés et les populations affectées souhaitent que leur gouvernement engage d'importantes dépenses dans ce domaine (Mitra, 2012, p. 13).

Le lien entre le manque d'éducation et l'implication dans des activités criminelles est avéré. Selon l'« European Lifelong Learning Index » (Index européen de l'apprentissage tout au long de la vie), une hausse de 1 % du nombre de bacheliers américains engendrerait une baisse annuelle des crimes à hauteur de 34 000 à 64 000. En outre, une augmentation de 10 % des taux de réussite aux examens diminuerait le nombre de meurtriers poursuivis en justice de 14 à 27 %, ce qui représenterait des économies annuelles de 0,9 à 1,9 milliard de dollars américains (ELLI 2010a, p. 15). Si les coûts moyens dépensés par étudiant sont comparés aux mêmes frais engagés pour chaque détenu, les États-Unis déboursent actuellement 13 000 dollars américains de plus chaque année pour un détenu que pour un élève inscrit dans une école publique (Mitra, 2012, p. 16). Étant donné que 85 % des délinquants juvéniles du monde entier ne

disposent pas des compétences de base en lecture et en écriture, l'investissement dans l'éducation des adultes et des jeunes permettrait de réaliser des économies en réduisant les fonds engagés dans les actions en justice et la lutte contre la criminalité (Cree, 2012, p. 6).

La corrélation entre l'éducation et les activités criminelles est également due au fait que la réussite dans l'enseignement supérieur optimise généralement l'employabilité. Les personnes ayant un emploi stable et de haut niveau bénéficient en grande partie d'une sécurité économique garantie tandis que la criminalité représente une opportunité ou une voie attrayante pour les chômeurs ou les travailleurs précaires. Pour résumer, le financement accru de l'éducation des adultes et des jeunes renforce l'employabilité, ce qui optimise les opportunités d'emploi et réduit la criminalité (Mitra 2012, p. 14).

c. Apprentissage et participation démocratique

La relation entre l'apprentissage des adultes et la participation démocratique est liée au concept de l'éducation des adultes comme un droit fondamental qui renforce l'égalité sociale tant pour les particuliers que pour la société dans son ensemble. La contribution de l'éducation des adultes peut être évaluée selon trois points de vue différents, à savoir 1) l'effet de l'éducation des adultes, notamment l'éducation civique, sur les activités politiques locales, 2) l'effet de l'alphabétisation des adultes sur les connaissances et la participation démocratique mais aussi 3) les liens entre l'alphabétisation des adultes, la confiance en soi et les activités civiques.

Même s'il existe peu de recherches sur ce sujet, les données recueillies démontrent que l'éducation des adultes, notamment l'éducation civique, renforce la participation politique dans des activités civiques comme le vote et promeut les valeurs démocratiques. Une étude menée en Afrique du Sud (Finkel *et al.*, 2000) s'est penchée sur les effets de l'éducation des adultes. Pour ce faire, un sondage a comparé les réponses de participants à des activités d'éducation civique à celles de personnes n'en bénéficiant pas. Le premier groupe de participants apporte une crédibilité supplémentaire à la supposition

que la culture politique démocratique peut considérablement évoluer sous l'effet de stimuli à court terme. Les personnes engagées dans la politique locale ont participé à divers types d'activités : elles étaient présentes à des réunions municipales ; elles sont entrées en contact avec les élus et elles se sont impliquées dans des groupes communautaires de résolution des problèmes. D'après des rapports similaires provenant de Pologne et de République dominicaine, l'apprentissage civique des adultes exerce un impact particulier sur la participation à la vie politique locale, ce qui représente une hausse de près de 20 % du nombre de personnes activement impliquées dans leur gouvernement local (Finkel *et al.*, 2000, p. 27). Par conséquent, l'éducation des adultes permet de promouvoir et de développer la participation politique démocratique (Finkel *et al.*, 2000, p. 108).

L'alphabétisation des adultes influe également sur l'activité civique. Lorsque les adultes renforcent leurs compétences de base en lecture et en écriture, ils peuvent obtenir plus facilement des informations sur leur environnement politique, notamment en ce qui concerne les actions de leur gouvernement. Ainsi, les particuliers s'impliquent davantage au sein de leur communauté et les gouvernements sont plus réceptifs aux besoins des citoyens (Stromquist, 2005, p. 2). Ce phénomène a été illustré par une étude menée en 2002 auprès de femmes népalaises. Cette dernière a comparé les résultats d'un questionnaire soumis à deux groupes différents, des participantes et des non-participantes à des programmes d'alphabétisation. Après deux ans de participation à ces programmes, les femmes qui y ont pris part ont fait preuve de meilleures connaissances politiques et pensent avec davantage de certitude qu'elles peuvent devenir des représentantes politiques. Par ailleurs, les participantes sont mieux sensibilisées aux problèmes liés aux droits de l'homme et à la politique, comme la violence domestique et le trafic de femmes. Ces femmes se sont également mieux impliquées dans des groupes communautaires et des organismes de la société civile (Stromquist, 2005, p. 6). Les résultats de l'étude népalaise se retrouvent dans une étude similaire menée en Bolivie et au Nigéria.

Cette dernière montre que les personnes ayant acquis davantage de compétences de base en lecture et en écriture votent plus que d'autres et connaissent mieux la législation (Stromquist, 2005, p. 10).

Les personnes dotées de meilleures compétences de base en lecture et en écriture ont davantage confiance en elles car elles bénéficient de plus grandes connaissances leur permettant de s'impliquer de manière efficace dans la société. Cela renforce l'engagement dans des activités politiques, via le vote ou la participation à des réunions municipales, mais aussi incite les particuliers à penser qu'ils disposent des connaissances et des outils nécessaires pour se distinguer. Selon une évaluation nationale des programmes d'alphabétisation organisée dans le cadre de la loi « Adult Education Act » (Loi sur l'éducation des adultes) en vigueur aux États-Unis, 85 % des apprenants participant à un programme d'alphabétisation ont indiqué une amélioration de leur niveau d'estime de soi et de leur vision d'eux-mêmes. En outre, 65 % de ces apprenants se sont sentis mieux dans leur peau après un suivi sur trois ans (Stromquist, 2005, p. 12). Des rapports similaires ont souligné le rôle du temps comme facteur important. En effet, plus les particuliers participent longtemps à des programmes d'alphabétisation, plus leur confiance en eux-mêmes et en leurs capacités augmentera.

d. Apprentissage et bénéfices économiques

Le cadre « *Skills Towards Employment and Productivity* » (STEP ou Compétences pour l'emploi et la productivité) de la Banque mondiale (2010a) montre comment une combinaison séquentielle d'activités d'éducation, de formation et du marché du travail peut optimiser la productivité et la croissance économique. Ce modèle se base sur une éducation de qualité supérieure (notamment les compétences d'employabilité générales comme la lecture, l'écriture, le calcul et la communication), sur des compétences d'employabilité spécifiques, sur l'incitation à l'entrepreneuriat et à l'innovation, sur la facilitation de la mobilité au travail mais aussi sur l'adéquation des emplois aux demandeurs d'emploi (DFID, 2011).

L'État de Victoria en Australie prend en charge un vaste réseau d'éducation et de communauté des adultes destiné à ses citoyens, regroupant 384 prestataires spécialisés dans ce domaine et plus de 130 000 apprenants adultes par an. Parmi les participants à ce réseau, les hommes âgés de 25 à 49 ans ont bénéficié en moyenne, en 2007, d'une hausse de salaire annuelle de 10 573 dollars australiens,⁵ tandis que les femmes ont vu leur salaire augmenter de 1 770 dollars australiens (Victoria's Department of Planning and Community Development, 2008).

Le rapport publié en 2012 par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle montre comment l'innovation, les compétences, les capacités et la formation sur le lieu de travail se développent et s'optimisent mutuellement, ce qui génère davantage d'opportunités technologiques et professionnelles permettant de réaliser des progrès. En renforçant les connaissances de leurs employés, les entreprises augmentent leur capacité concurrentielle sur de nouveaux marchés et s'adaptent mieux aux changements (CEDEFOP 2012a). Un lieu de travail favorable aux apprenants instaure un environnement d'opportunités en matière d'éducation. Ainsi, les employés sont davantage conscients de leurs capacités, prennent plus de responsabilité dans le cadre de leur poste mais aussi s'avèrent plus motivés pour innover (CEDEFOP, 2012a). Dans le prolongement de cette recherche, Dohmen *et al.* (2013) ont mis en évidence l'existence d'un lien entre les taux de croissance réels des pays et les taux de participation aux activités d'éducation des adultes, sur la base de l'étude réalisée en 2007 dans ce domaine. Même en ce qui concerne le contrôle du PIB par habitant, cette étude a indiqué que les pays affichant les taux de croissance les plus élevés enregistrent également les taux de participation les plus forts en matière d'éducation des adultes.

L'investissement dans l'éducation peut également générer des bénéfices et des pertes, comme l'indiquent des statistiques à grande échelle, notamment le produit

d'État brut (Gross State Product ou GSP)⁶. Dans l'État de Victoria, la valeur nette prévue du produit d'État brut supplémentaire correspondant à l'éducation communautaire et des adultes pour la période 2007-2031 s'élève à 16 milliards de dollars australiens. En 2007, un produit d'État brut supplémentaire de 63,7 millions de dollars australiens a été généré. D'ici 2031, il devrait passer à 1,7 milliard de dollars australiens. Bien entendu, cette envolée du produit d'État brut augmente les recettes fiscales, qui devraient s'élever à un total cumulé de 4,26 milliards de dollars australiens sur la période 2007-2031 (Victoria's Department of Planning and Community Development 2008).

L'alphabétisation joue un rôle plus important dans l'évolution et la croissance financière des pays en développement. Le Brésil est un exemple parfait qui illustre la corrélation entre la scolarité, l'alphabétisation et la classe économique (voir le tableau 4.7). En tant qu'acteur émergent sur le marché de la finance, le Brésil est entravé sur le plan économique à cause de son gouvernement qui n'investit pas suffisamment dans l'éducation. En moyenne, le Brésil dépense 15 % du PIB par habitant pour chaque étudiant suivant une éducation formelle (du primaire à l'enseignement supérieur). Par comparaison, les pays développés plus aisés investissent 25 % (Di Pierro et Pinto, 2012, p. 17). Au Brésil, 14 millions d'adultes et de jeunes sont toujours analphabètes. Par conséquent, il est nécessaire d'investir davantage dans l'éducation afin de réduire les disparités économiques, d'optimiser le capital humain et de garantir l'alphabétisation de toute la population.

Les exemples ci-dessus mettent clairement en lumière les liens entre l'éducation et les bénéfices économiques. Considérant les besoins généraux des sociétés du savoir, l'un des antidotes les plus efficaces aux problèmes socio-économiques est l'investissement accru dans l'éducation des adultes. D'après les recherches effectuées, l'analphabétisme alourdit la charge financière d'une société. Selon un rapport publié en 2012 par la World

« L'augmentation des ressources financières pour l'apprentissage et l'éducation, permet d'établir l'alphabétisation et l'éducation des adultes comme un droit fondamental. Les États membres ne peuvent pas se soustraire à leur responsabilité de financer la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. »

5 1 dollar australien = 0,9668 dollar américain

6 Le produit d'État brut est la somme de toutes les valeurs ajoutées par les industries nationales ou provinciales.

Tableau 4.7
Analphabetisme, scolarité et niveau de revenu des personnes âgées
de 15 à 64 ans au Brésil (2009)

Niveau de revenu ⁷	Nombre moyen d'années de scolarité	Taux d'analphabetisme (%)	Taux d'analphabetisme fonctionnel et absolu combiné (%)
Extrêmement pauvre	3,4	32,7	54,1
Pauvre	4,3	24,6	43,9
Défavorisé	9,3	3,4	10,6
Non pauvre	9,5	2,3	8,9
Total	7,4	9,7	21,5

Source : Di Pierro et al., 2012

Literacy Foundation (Fondation mondiale pour l'alphabétisation), l'analphabetisme engendre des coûts correspondant à 2 % du PIB d'un pays développé, à 1,2 % du PIB d'une économie émergente et à 0,5 % du PIB d'un pays en développement. Par ailleurs, l'analphabetisme génère des pertes s'élevant à environ 1,19 billion de dollars américains pour l'économie mondiale. La méthodologie de cette recherche peut certes être remise en question et il est permis de douter que les pertes économiques soient uniquement imputables à l'analphabetisme ou à un manque de compétences et de connaissances en résultant. Néanmoins, les résultats enregistrés indiquent que les déficits en matière d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, d'éducation des adultes et d'alphabétisation exercent un important impact négatif sur l'économie.

Chaque domaine mentionné ci-dessus prouve que l'investissement dans l'éducation des adultes peut garantir de meilleurs résultats et diminuer les dépenses, ce qui engendrerait des avantages pour les particuliers comme pour la société. L'investissement dans l'éducation et l'apprentissage des adultes garantit des avantages évidents. Outre le fait que l'éducation des adultes est un droit

fondamental, les bénéfices qu'elle produit devraient encourager des investissements accrus. Même si ces derniers n'apportent pas de résultats immédiats, le temps et l'argent consacrés à l'éducation des adultes assurent une société et une économie florissantes. Ainsi, les particuliers et la société bénéficient de meilleurs soins de santé et d'un pouvoir d'achat renforcé. En outre, les taux de criminalité sont en baisse et la participation démocratique en hausse.

4.6 Conclusion

Ce chapitre a montré combien l'investissement financier dans l'éducation des adultes reste faible, même si 35 pays (soit 56 % des pays sondés) ont connu une hausse de leurs ressources financières nominales entre 2009 et 2010. En général, les financements découlent de politiques nationales. Par conséquent, si les États membres ne s'efforcent pas d'en développer en matière d'éducation des adultes, le niveau d'investissement peut rester faible. Ceci est particulièrement le cas dans les pays en développement où il règne une concurrence entre les priorités dans un contexte de pénurie de ressources.

La crise économique mondiale influe clairement sur l'attribution des ressources en faveur de l'éducation des adultes. Nombre de gouvernements et de partenaires internationaux pour le développement adopteront des mesures d'austérité afin de réduire tous les types de dépenses publiques engagées dans l'éducation et la formation, préférant

7 L'étude classe dans la catégorie « non pauvre » les personnes vivant dans des foyers dont les revenus par habitant sont égaux ou supérieurs au salaire minimum national (soit 465 BRL par mois en 2012). Les autres catégories comprennent les personnes aux niveaux de revenus inférieurs.

garantir des retours sur investissement précis, explicites et à court terme. Comme le souligne David Atchoarena (2009), dans les pays en développement et les économies en transition, les besoins basiques accaparent la plupart des ressources disponibles pour les services sociaux. Suite aux engagements de l'EPT pris en 2000 à Dakar, au Sénégal, les financements et les stratégies ont été réservés à l'éducation de base, notamment dans l'enseignement primaire, au détriment d'autres domaines.

L'augmentation des ressources financières pour l'apprentissage et l'éducation, permet d'établir l'alphabétisation et l'éducation des adultes comme un droit fondamental. Les États membres ne peuvent pas se soustraire à leur responsabilité de financer la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les données recueillies dans le cadre d'études récemment menées sur les bénéficiaires élargis de l'apprentissage incitent fortement à investir davantage dans l'alphabétisation et l'éducation. En effet, la participation aux programmes contribue grandement à améliorer la santé de la population, à diminuer la criminalité, à augmenter les bénéfices économiques pour les particuliers et la société mais aussi à renforcer la participation démocratique.

En vue d'augmenter le financement des activités d'éducation des adultes, les gouvernements doivent accomplir tous les efforts nécessaires pour mobiliser des ressources financières à l'échelle nationale, régionale et locale. Il est coûteux de mettre en place une éducation des adultes de qualité et les méthodes utilisées doivent encourager la contribution des gouvernements, des employeurs, de la société civile, des partenaires internationaux pour le développement et des particuliers sous différentes formes afin de garantir des ressources adéquates. Par conséquent, les pays à revenu faible, dont une grande partie de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, ne peuvent évidemment pas mobiliser seuls les ressources nécessaires. Afin de combler l'écart en matière d'éducation des

adultes parmi les pays les plus pauvres et les groupes les plus défavorisés de la population, les pays riches doivent tenir leurs engagements.

Certaines régions ont indiqué qu'elles consacraient plus particulièrement leurs investissements aux populations les plus défavorisées et qu'elles demandaient aux particuliers et entreprises capables de subvenir à leurs besoins en apprentissage de prendre en charge de telles dépenses. Une étude de l'utilisation des différents instruments financiers disponibles en matière d'éducation des adultes illustre comment sont appliqués les divers systèmes de partage des coûts. Par ailleurs, elle démontre que les pays en développement ont recours à moins d'instruments financiers en faveur des particuliers que les pays développés.

Bien des pays considèrent qu'il incombe au gouvernement d'organiser les formations préalables à l'embauche, initiales et institutionnelles. En revanche, le financement de l'éducation et de la formation continues relève de la responsabilité des partenaires sociaux.

Plusieurs pays n'ont pas été en mesure de fournir les informations requises sur le financement dans leurs rapports nationaux. Cela pourrait indiquer qu'il n'existe aucune donnée sur les coûts et le financement de l'éducation des adultes dans nombre de pays. Compte tenu de la diversité des programmes d'éducation des adultes et de la variété des circuits financiers, de nombreux efforts sont nécessaires pour fournir des données fiables et valides sur les coûts de l'éducation des adultes à l'échelle nationale et internationale. Il est encore fondamental de mener de solides recherches empiriques et d'utiliser des outils de collecte des données dans le domaine du financement de l'éducation des adultes afin de mieux faire comprendre les bénéfices économiques liés aux investissements en la matière mais aussi de mobiliser davantage de ressources financières.

Messages-clés

- Malgré les difficultés auxquelles les États membres font face pour garantir des données fiables et valides, il est incontestable que le secteur de l'éducation des adultes souffre d'un sous-investissement bien réel. Les niveaux d'investissement n'atteignent pas les objectifs internationaux et sont bien loin de satisfaire la demande.
- La diversité est une caractéristique inhérente au secteur de l'éducation des adultes. Il convient donc d'employer des stratégies variées et innovantes pour garantir les ressources nécessaires. Les gouvernements des États membres ainsi que leurs agences aux niveaux local, régional et national doivent trouver de nouveaux moyens de mobiliser des ressources financières qui se distinguent en garantissant des services d'éducation des adultes de qualité élevée.
- Les informations de base relatives aux systèmes et aux pratiques de financement ne sont toujours pas disponibles et les bénéfices élargis et concrets de l'apprentissage restent difficiles à démontrer. Il pourrait s'avérer utile de mettre à la disposition des États membres une base de connaissances sur laquelle ils s'appuieraient pour concevoir, en collaboration avec l'UNESCO, des modèles de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes efficaces.

Bibliographie

- Allemagne. Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. 2010. *Bildung in Deutschland*.
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400>
- Banque mondiale. 2010. *Stepping up Skills for More Jobs and Higher Productivity*.
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22640776~menuPK:282391~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>
- Banque mondiale. 2010a. Inflation, prix à la consommation (% annuel). <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/FP.CPI.TOTL.ZG>
- CEDEFOP. 2012. *Fostering Innovation through Workplace Learning: Linking innovation and training*. Thessalonique.
- CEDEFOP. 2012a. *Training Leave in Europe*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Commission européenne. 2011. *Report on the 1st Meeting and its Follow-up*. Bruxelles, Direction générale de l'éducation et de la culture, groupe de travail thématique sur le financement de l'éducation et de la formation des adultes.
- Cree, A., et al. 2012. *The Economic and Social Cost Of Illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. Melbourne, World Literacy Foundation.
- Dag Hammarskjöld Foundation. 2012. *Development Dialogue No. 59: Report of the Civil Society Reflection Group on Global Development Perspectives*.
<http://www.dhf.uu.se/publications/development-dialogue/dd59/>
- DFID. 2011. *Engaging the Private Sector in Skills Development*.
<http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications1/eng-priv-sect-skills-dvmt.pdf>
- Di Pierro, M. et Pinto J. 2012. *Analysis of the Decentralization and Public Financing to Youth and Adult Literacy and Basic Education in Brazil*. Sao Paulo, Université de Sao Paulo, faculté d'Éducation.
- Dohmen, D. 2012. *Background Paper on Adult Education Financing Mechanisms in Different Socio-Economic Backgrounds*. Hambourg, UIL.
- Dohmen, D. et Timmermann D. 2010. *Financing Adult Learning. Background report for the workshop "Financing adult learning in the times of crisis"*, Bruxelles, 18-19 octobre 2010. Projet de rapport final, août 2010. Commandé par la Direction générale de l'éducation et de la culture.
http://www.ksll.net/Documents/ALWG_Workshop%20Financing%20Adult%20Learning_background%20report.pdf
- Dohmen et al. 2013. *Financing the adult learning sector*. Étude commandée par Commission européenne. (non-publiée)
- ELLI (European Lifelong Learning Index). 2010. *The wider benefits of learning: Learning and health*. Bielefeld, Bertelsmann Stiftung.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. 2011. *Preparing for the Upswing: Training and qualification during the crisis*.
<http://www.eurofound.europa.eu/>

Falch et Oosterbeek. 2011. *Financing Lifelong Learning: Funding mechanisms in education and training*. EENEE Analytical Report No. 10, préparé pour la Commission européenne http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR10.pdf

Finkel, S., et al. 2000. *The impact of Adult and School Programs on Democratic Attitudes and Participation*. Washington, U.S. Agency for International Development.

Gnahs, D. et von Rosenblatt, B. 2011. Individuelle Kosten der Weiterbildung. Bilger, F. et von Rosenblatt, B. (éds.) *Weiterbildungsbeteiligung 2010: Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bielefeld, DIE, pp. 185-190.

Hammond, C. et Feinstein, L. 2006. *Are Those Who Flourished At School Healthier Adults? What role for adult education?* Londres, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. (Wider Benefits of Learning Research Report, No. 17).

Hassan, M. A. 2009. Financing adult and non-formal education in Nigeria. *Educational Research and Review*, vol. 4, no. 4, pp. 195-203. <http://www.academicjournals.org/ERR>

Heyman, R. 2010. *Training and Guidance Vouchers Scheme*. Presentation at the International Workshop – vouchers in education, Düsseldorf 21.01.2010.

Johanson, R. 2009. *A Review of National Training Funds*. Washington, Banque mondiale. (SP Discussion Paper No. 0922).

Kingsbury, K. 2008. Tallying mental illness' costs. *TIME Health*. <http://www.time.com/time/health/article/0,8599,1738804,00.html>

Mental Health Foundation. 2011. *Learning for Life: Adult learning, mental health and well-being*. Londres.

Mitra, D. 2012. *Pennsylvania's Best Investment: The social and economic benefits of public education*. Philadelphia, Pennsylvania State University.

Nations Unies. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. 2006. *Principaux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*. New York et Genève, 2006. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CoreTreatiesfr.pdf>

Nations Unies. 2011. *World Economic Situation and Prospects 2012*. http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_current/2012wesp_prerel.pdf

NCL (National Coalition for Literacy). 2012. *Adult Education: A Good investment in national priorities*. <http://www.ncladvocacy.org/ffadult.html>

OCDE. 2011. *Regards sur l'éducation*. Paris, OCDE.

Raya, R. 2012. *Pursuing adult literacy: the cost of achieving EFA Goal 4*. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1325&clang=1

Riddell, S. 2012. Conclusion: the role of lifelong learning in reducing social inequality at a time of economic crises. R. Riddell, J. Markowitsch et E. Weedon (éds). *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance*. Bristol, Policy Press.

Schuetze, H. G. 2009. Financing lifelong learning. P. Jarvis (éd.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Londres, Routledge, pp. 375–89.

Sohlman, A. 2011. Financing of adult and lifelong learning. K. Rubenson (éd.). *Adult Learning and Education*. Londres, Elsevier, pp. 186–191.

The SROI Network. 2012. *A guide to Social Return on Investment*.
http://www.nef-consulting.co.uk/wp-content/uploads/A-Guide-to-Social-Return-on-Investment-2012-edition.pdf?utm_source=nef+consulting&utm_campaign=8c95e09db7-nefCbuletin-Sept&utm_medium=email

Stromquist, N. 2005. *The Political Benefits of Adult Literacy*. Paris, UNESCO. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life).

UIL. 2010. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, UIL.

UIL. 2010a. *CONFINTEA VI: Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.

UKCES. 2010. *Strategic priority 3*.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.ukces.org.uk/about-ukces/about-the-uk-commission/stategic-priorities/strategic-priority-three/>

UNESCO. 1976. *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*. Adoptée par la Conférence générale à sa 19e session à Nairobi. Paris.
http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_F.PDF

UNESCO. 2000. *Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2011. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous : La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2012. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris, UNESCO.

Victoria Department of Planning and Community Development. 2008. *The economic benefit of investment in adult community education in Victoria: Report to the Department of Planning and Community Development and the Adult, Community and Further Education Board*. Melbourne, Gouvernement de Victoria.

Williams, J., McNair, S. et Aldridge, F. 2010. *Expenditure and funding models in lifelong learning*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

Yang, J., Yorozu, R. et Lee, K. 2012. *Synthesis Report on Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore*. Hambourg, UIL.

Yeager, Rachael. 2010. *Investing in Women for a Better World*. New York, Business for a Better World, BSR. (BSR Insight).



ALFABETIZANDO COM SAÚDE



CURITIBA

Formação de educadores para alfabetização em saúde
Volume 1

CHAPITRE 5

DÉVELOPPER LA PARTICIPATION ET LES SERVICES DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES

5.1 Introduction

L'accès et la participation aux activités éducatives sont essentiels pour permettre aux personnes de participer activement à la transformation de leur vie et de la société dans laquelle elles vivent. Lorsque, à Jomtien (1990) puis à Dakar (2000), les gouvernements ont décidé d'inscrire les besoins des jeunes et des adultes en matière d'apprentissage ainsi que l'alphabétisation des adultes dans les Objectifs de l'Éducation pour tous 3 et 4, ils ont réaffirmé le rôle fondamental que l'apprentissage et l'éducation jouent dans la société. Cependant, d'après le Rapport mondial de suivi, de nombreux pays n'atteindront probablement pas ces deux objectifs de l'EPT d'ici 2015.

C'est également ce qu'indiquait la première édition du GRALE, qui expliquait que les services d'éducation des jeunes et des adultes n'atteignaient pas la majorité des gens, et plus particulièrement ceux qui sont le plus dans le besoin. Les États membres de l'UNESCO qui ont participé à CONFINTEA VI se sont donc engagés à « promouvoir et à faciliter un accès et une participation plus équitables à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en renforçant la culture de l'apprentissage et en éliminant les obstacles à cette participation. » (UIL, 2010, p. 19).

Ce chapitre fait le bilan des progrès que les États membres ont réalisés pour offrir un accès plus équitable à l'éducation des adultes. Étant donné qu'il est important de comprendre comment les taux de participation sont calculés, la première section examine les mécanismes de mesure et de suivi. Elle présente différents modèles de collecte des données, notamment plusieurs enquêtes nationales et internationales sur la participation.

La section suivante décrit les objectifs relatifs à la participation fixés par les politiques. Ce chapitre examine en outre la question de la diversité dans l'offre d'éducation des adultes, en montrant que l'éducation a évolué vers l'inclusion de tous, et s'intéresse plus particulièrement aux groupes marginalisés. La dernière partie étudie différentes mesures pour répondre aux problèmes de faible participation et d'exclusion, et s'articule plus particulièrement autour de deux stratégies : cibler des groupes spécifiques, et renforcer la culture de l'apprentissage. Des idées et programmes innovants issus de plusieurs pays sont enfin présentés afin de partager les bonnes pratiques pour augmenter la participation à l'éducation des adultes.

5.2 Mesurer et suivre la participation

À Belém, des délégations de 144 États membres ont reconnu « la nécessité de disposer de données quantitatives et qualitatives valides et fiables » (UIL, 2010, p. 20) pour éclairer la formulation des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. Plus particulièrement, les États membres se sont engagés à collecter et analyser régulièrement « des données et informations relatives à la participation aux programmes d'éducation des adultes et à l'avancement de ces programmes, ventilées par sexe et en fonction d'autres facteurs, en vue de mesurer les changements intervenus au fil du temps et de partager les bonnes pratiques » (ibid., p. 20). La section suivante passe en revue les types de données et informations que les pays ont collectées trois ans plus tard, ainsi que les méthodes utilisées pour évaluer la participation. Elle présente également une partie des résultats de quelques enquêtes.

a. Collecte des données à l'échelle nationale

La mesure de la participation pose de nombreux défis, l'éducation des adultes et l'alphabétisation des adultes étant des concepts larges qu'il n'est pas aisé de définir. L'un de ces défis résulte de la diversité des environnements d'apprentissage (formel, non formel et informel). La période de référence constitue également une source de difficultés, étant donné que chaque programme a sa propre durée et sa propre intensité.

Comparer les chiffres concrets mentionnés dans les rapports nationaux n'est donc pas tâche aisée. De nombreux pays collectent des données sur la participation à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, mais la nature de ces données varie (tableaux 5.1 et 5.2). Les pays collectent des informations sur l'inscription aux cours, la fréquentation de ces cours, ou l'achèvement d'un programme qui est généralement associé à un type de diplôme.

Quatre-vingt-quatorze pays ont répondu par l'affirmative à la question de savoir s'ils collectaient des informations sur les inscriptions aux programmes d'alphabétisation, et ils ont été légèrement

plus nombreux (99) à répondre qu'ils collectaient des données sur les taux d'inscription pour les programmes d'éducation des adultes hors alphabétisation (tableaux 5.1 et 5.2). Les taux d'achèvement sont le troisième type d'information le plus fréquemment cité, par 89 et 85 pays pour les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, respectivement, tandis que les taux de fréquentation sont le moins fréquemment cités. Il est néanmoins important de relever que la majorité des pays affirment collecter ces trois types de données.

La comparaison des informations ci-dessus avec les informations disponibles dans les rapports nationaux en 2008-2009 indique une augmentation du nombre de pays qui collectent des données sur la participation à l'éducation et à l'alphabétisation des adultes depuis CONFINTEA VI. À l'époque, seulement 43 % des pays (66 pays sur les 154 pays répondants) avaient fourni des taux de participation à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes (UIL, 2010a, p. 59). En 2012, 73 % (94 pays sur 129) ont indiqué qu'ils collectaient au moins un type d'information sur la participation à l'alphabétisation des adultes et 77 % (99 pays sur 129) ont indiqué qu'ils collectaient au moins un type d'information sur la participation à l'éducation des adultes.

Tableau 5.1
Nature des données collectées sur les programmes d'alphabétisation des adultes

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Inscription	25	21	14	9	25	94
Fréquentation	25	17	10	8	18	78
Achèvement	24	19	15	9	22	89
Les trois catégories ci-dessus	21	16	10	8	16	71
Nombre total de rapports nationaux	31	25	24	9	40	129

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 5.8 « Le gouvernement collecte-t-il des informations sur les éléments suivants : inscriptions dans les programmes d'alphabétisation ; fréquentation des programmes d'alphabétisation ; achèvement des programmes d'alphabétisation ? »

Tableau 5.2
Nature des données collectées sur les programmes d'éducation des adultes hors alphabétisation

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Inscription	14	25	17	7	36	99
Fréquentation	14	21	14	6	28	83
Achèvement	12	21	13	7	32	85
Les trois catégories ci-dessus	12	20	13	6	26	77
Nombre total de rapports d'étape nationaux	31	25	24	9	40	129

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; réponses à la question 5.8 « Le gouvernement collecte-t-il des informations sur les éléments suivants : inscriptions dans les programmes d'alphabétisation (hors alphabétisation) ; fréquentation des programmes d'alphabétisation (hors alphabétisation) ; achèvement des programmes d'alphabétisation (hors alphabétisation) ? »

Encadré 5.1 **Enquêtes nationales sur la participation**

Le ministère **burkinabé** de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation a collecté des données détaillées sur les programmes d'alphabétisation pour adultes et d'éducation non formelle pour les enfants dans tous les districts pour la première fois en 2009. Les données ont été collectées et publiées au niveau central après le développement participatif de questionnaires et des formations, avec l'aide d'antennes régionales/provinciales et d'ONG. Le rapport fournit des données sur le nombre de centres, d'éducateurs, d'apprenants par région/province, sexe, groupe d'âge, environnement rural/urbain, langue des programmes d'alphabétisation, et type de centre. Les données de 2009 indiquent l'inscription de 429 851 apprenants (60 % de femmes) à trois types de programmes d'alphabétisation des adultes différents. Les rapports statistiques annuels réalisés par la suite au Burkina Faso se sont concentrés sur les programmes d'éducation formelle pour les enfants. Il sera utile de collecter régulièrement ce type de données sur l'éducation des adultes pour analyser les tendances et les lacunes dans l'offre de programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle des adultes.

Source : *Burkina Faso, 2010*

Au **Canada**, les informations sur la participation des adultes aux activités d'apprentissage sont collectées à l'aide d'enquêtes par sondage pour mesurer les facteurs favorables et les obstacles à la participation. L'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation (EASEF) au Canada a été menée de juin à octobre 2008 par Statistique Canada, l'agence statistique nationale, avec la collaboration et le soutien de Ressources humaines et Développement de compétences Canada (RHDCC), le département du gouvernement du Canada chargé d'élaborer, gérer et mener à bien les programmes et services sociaux. Elle a remplacé l'Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE), l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP) et l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EEFA). La population cible de l'EASEF est composée de résidents canadiens âgés de 65 ans et moins. L'échantillon comprenait un total de 72 000 numéros de téléphone. Le gouvernement fédéral du Canada financera l'EASEF 2013 afin de mieux comprendre les opportunités dont les adultes bénéficient et les obstacles qu'ils rencontrent dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'EASEF examinera également le rôle des informations et du financement étudiant en termes de participation des adultes à l'apprentissage et à la formation.

Source : *Statistique Canada, 2012*

Le rapport *Alphabétisation au Maroc – Pour une pleine participation de tous dans la société*, publié par la Direction de la lutte contre l'analphabétisme (DLCA), procure une vue d'ensemble des tendances dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans le pays au cours des cinq dernières années. Parallèlement aux enquêtes menées par les ONG dans les différentes régions (entretiens avec 552 associations), la DLCA a collecté des données qualitatives et quantitatives. L'analyse de ces données révèle une progression impressionnante. Au cours des dix dernières années (2002-2012), le nombre de participants a triplé par rapport à la période de vingt ans entre 1982 et 2001. D'autres enquêtes sur les impacts qualitatifs sont en cours.

Source : Maroc, 2012

L'Institut national pour l'éducation continue des adultes (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) au **Royaume-Uni** conduit une enquête annuelle sur la participation des adultes à l'apprentissage qui « adopte délibérément une définition large de l'apprentissage, comprenant une vaste gamme d'apprentissages formels, non formels et informels, bien au-delà des limites des opportunités éducatives que les pouvoirs publics proposent aux adultes » (Aldridge et Hughes, 2012, p. 4). On a demandé à 5 000 adultes âgés de 17 ans et plus s'ils avaient pris part à une quelconque activité d'apprentissage, récemment ou au cours des trois dernières années, et s'ils étaient susceptibles de participer à une activité d'apprentissage au cours des trois prochaines années. Depuis 1996, les résultats annuels indiquent qu'environ 40 % des adultes participent à l'apprentissage, tandis qu'un tiers n'ont participé à aucun apprentissage depuis qu'ils ont quitté l'école. Alors que 80 % du groupe des adultes participant à des activités d'apprentissage ont l'intention de continuer à apprendre, seulement 17 % des adultes qui n'ont pas participé à des activités d'apprentissage ont signalé vouloir continuer à apprendre en 2012 (Aldridge et Hughes, 2012, p. 1 et 4). Ce résultat suggère qu'il est nécessaire de consacrer une attention particulière aux adultes qui manifestent un faible intérêt pour l'apprentissage et de prendre des mesures d'incitation pour augmenter leur participation. Les données approfondies ventilées par âge, sexe et catégorie socio-économique disponibles dans cette enquête sont très utilisées par les chercheurs du domaine de l'éducation des adultes.

Source : Jones, 2010 ; White, 2012

Comme la matrice de présentation des rapports nationaux ne demandait pas de plus amples informations sur les nombres d'apprenants correspondants, il était impossible de déterminer si la participation avait augmenté ou baissé dans les pays au cours de la période. L'encadré 5.1 présente les pratiques innovantes que certains pays ont mises en œuvre pour mesurer la participation.

Une autre approche de la participation au niveau national consiste à examiner la motivation des apprenants. Au Japon, des enquêtes d'opinion publique sont menées pour étudier la disposition à participer aux programmes d'éducation des adultes (Japon, 2009). Un écart substantiel entre la volonté des gens à participer à des activités d'apprentissage (71 %) et leur participation effective (52 %) a été constaté.

« En moyenne, la participation des femmes a baissé trois fois plus que celle des hommes dans les pays européens. »

b. Enquêtes comparables à l'échelle internationale

Les enquêtes comparatives menées collectivement par plusieurs pays avec un organe de coordination international ou régional sont un phénomène croissant dans le domaine de l'éducation (par ex. PISA, TIMSS). Le tableau 5.3 décrit sept enquêtes internationales qui visent à

rassembler différents types d'informations sur la participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à la formation. Bien que les pays ne mènent pas ces enquêtes de façon indépendante, les gouvernements financent et organisent la collecte et l'analyse des données. Ces processus peuvent être confiés à des agences statistiques nationales. La participation à des enquêtes comparables à l'échelle internationale aide les pays à améliorer leur expertise et la qualité des enquêtes nationales, ainsi qu'à tirer des enseignements des bonnes pratiques et à partager les expériences. Les inconvénients de ces enquêtes récemment menées sont leurs coûts, ainsi que le degré élevé d'expertise technique qu'elles nécessitent. À cet égard, il est important de mentionner que la moitié des enquêtes concernent des pays européens et/ou de l'OCDE.

Suivant les recommandations du *Cadre d'action de Belém* de coordonner un processus de pilotage au niveau mondial, l'Institut de statistique de l'UNESCO a piloté un questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes en 2012. Un rapport analytique est étant prévu pour fin 2013, quelques résultats préliminaires sont présentés dans la prochaine section.

Tableau 5.3
Vue d'ensemble des enquêtes internationales sur la participation à l'éducation des adultes

Titre de l'enquête	Organisme/institution	Année(s) des données les plus récentes	Fréquence	Type et champ de l'enquête	Type d'apprentissage couvert	Groupe d'âge de l'échantillon	Nombre et des pays participants
Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (EFT UE)	Union européenne	2012	Trimestrielle	Enquête auprès des ménages sur la participation à l'activité économique et le statut professionnel, les tendances du marché européen du travail, les distinctions entre emploi temporaire/permanent et à temps complet/partiel, et les raisons des taux d'inactivité et de chômage.	Toute formation ou toutes études suivies au cours des quatre semaines précédant l'enquête.	25–64	27 pays européens
Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EEFA)	Union européenne	2011–2012	Tous les cinq ans	Enquête basée sur un questionnaire standard sur la participation à des activités de formation tout au long de la vie, les raisons, les coûts, les types de participation et l'intensité. Comprend les obstacles à la participation liés aux contextes national, social et culturel.	Toute formation et toutes études formelles, non formelles et informelles suivies au cours des 12 mois précédant l'enquête. Des questions supplémentaires concernent les activités d'apprentissage informel au sein de la famille à l'aide de supports pédagogiques radio ou télédiffusés, et de visites à des bibliothèques, musées et centres d'apprentissage.	25–64	29 pays européens
Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme for the International Assessment for Adult Competencies – PIAAC)	Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)	2013	Pas de périodicité	Enquête transversale internationale auprès des ménages évaluant les compétences d'alphabétisation (lecture), d'arithmétique et de résolution des problèmes dans des environnements riches en technologie. Évalue l'impact de ces compétences sur le succès dans les études et au travail.	Activités d'apprentissage liées au travail et participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes, notamment les types de cours, formation, cours particuliers, classes en groupe ou ateliers suivis dans les 12 mois précédant l'enquête.	16–65	23 pays de l'OCDE
UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE)	Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) OCDE	2012	Annuelle	Questionnaire pays suivant les activités éducatives à l'échelle nationale.	Participation à et achèvement des programmes d'éducation pour adultes et d'éducation continue équivalents à l'éducation primaire et secondaire formelle.	Tous	43 pays

Titre de l'enquête	Organisme/institution	Année(s) des données les plus récentes	Fréquence	Type et champ de l'enquête	Type d'apprentissage couvert	Groupe d'âge de l'échantillon	Nombre et des pays participants
Programme Indicateurs mondiaux de l'éducation (IME) (World Education Indicator Programme – WEI)	Bureau européen des statistiques ISU	2012	Annuelle	Questionnaire pays suivant les activités éducatives à l'échelle nationale.	Participation à et achèvement des programmes d'éducation pour adultes et d'éducation continue équivalents à l'éducation primaire et secondaire formelle.	Tous	13 pays
Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes	ISU	2010	Non indiquée	Questionnaire pays sur l'alphabétisation et les programmes d'éducation primaire et secondaire pour les jeunes et les adultes.	Participation à et achèvement des programmes d'éducation pour adultes et d'éducation continue équivalents à l'éducation primaire et secondaire formelle ainsi que des programmes d'alphabétisation des adultes.	Tous	30 pays
Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy Assessment and Monitoring Programme, LAMP)	ISU	Non indiquée	Non indiquée	Enquête transversale auprès des ménages utilisant des questionnaires communs pour évaluer la participation à l'alphabétisation.	Évaluation des compétences d'alphabétisation (lecture), d'arithmétique et de résolution des problèmes à l'aide des TIC ; lecture, évaluation et compréhension des informations, utilisation efficace et éthique des informations, et application des informations pour créer et communiquer des connaissances.	15 et +	14 pays

Sources: Eurostat, 2012 ; Eurostat, 2012a, Eurostat, 2013 ; Eurostat, 2013a ; Eurostat, 2013b ; ISU 2011 ; ISU 2012 ; ISU 2012a ; ISU 2012b ; OCDE, 2012 ; OCDE, 2013

Les expériences de ces enquêtes, qui se standardisent de plus en plus, forment la base d'une analyse comparative internationale de la participation à l'éducation des adultes. D'après les données de ces enquêtes, les institutions gouvernementales responsables de l'éducation des adultes peuvent investir des ressources de façon plus systématique.

c. Résultats des enquêtes

La diversité des enquêtes et la complexité des données sur la participation montrent clairement qu'il est difficile d'évaluer les progrès des taux de participation au niveau mondial. Actuellement, les informations

spécifiques disponibles se rapportent principalement aux pays européens.

Au niveau régional, les pays de l'Union européenne collectent des données sur la participation de façon systématique. Le tableau 5.4 ci-dessous montre les taux de participation des adultes en 2009 et en 2011 ventilés par sexe, origine migratoire et situation éducative et professionnelle dans 27 pays. Les pays qui présentaient des taux de participation élevés avant CONFINTEA VI ont eu tendance à enregistrer une augmentation de la participation, mais une grande partie de ceux qui présentaient les taux les plus bas ont affiché une baisse. En moyenne, la participation des femmes a baissé trois fois plus que celle des hommes

Tableau 5.4
Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans participant à l'éducation des adultes en Europe

	2009			2011			Changements (2009–2011)			Faible niveau d'éducation	Sans emploi
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes		
UE (27 pays)	9,3	8,4	10,2	8,9	8,2	9,6	-0,4	-0,2	-0,6	3,9	9,1
Allemagne	7,8	7,8	7,7	7,8	7,9	7,7	0,0	0,1	0,0	3,1	5,1
Autriche	13,8	12,8	14,7	13,4	12,2	14,5	-0,4	-0,6	-0,2	4,1	18,6
Belgique	6,8	6,4	7,2	7,1	6,7	7,4	0,3	0,3	0,2	3,1	8,9
Bulgarie	1,4	1,3	1,5	1,2	1,2	1,2	-0,2	-0,1	-0,3	:	:
Chypre	7,8	7,8	7,8	7,5	7,2	7,8	-0,3	-0,6	0,0	(1,3)	6,9
Danemark	31,2	25,3	37,2	32,3	25,6	39	1,1	0,3	1,8	23,4	35,1
Espagne	10,4	9,6	11,3	10,8	10	11,6	0,4	0,4	0,3	4,6	13,2
Estonie	10,5	7,6	13,2	12	9,2	14,5	1,5	1,6	1,3	:	(8,5)
Finlande	22,1	18,5	25,9	23,8	19,9	27,7	1,7	1,4	1,8	10,7	19,7
France	5,7	5,3	6,1	5,5	5,2	5,9	-0,2	-0,1	-0,2	2,5	5,2
Grèce	3,3	3,2	3,3	2,4	2,6	2,3	-0,9	-0,6	-1,0	0,4	2,7
Hongrie	2,7	2,5	3	2,7	2,6	2,9	0,0	0,1	-0,1	0,5	2,0
Irlande	6,3	5,7	7	6,8	6,3	7,2	0,5	0,6	0,2	2,8	6,4
Italie	6	5,6	6,4	5,7	5,3	6	-0,3	-0,3	-0,4	1,2	5,5
Lettonie	5,3	3,6	6,9	5	3,8	6,1	-0,3	0,2	-0,8	:	(4,0)
Lituanie	4,5	3,6	5,4	5,9	4,6	7,1	1,4	1,0	1,7	:	(3,5)
Luxembourg	13,4r	13,4r	13,5r	13,6	14,2	13	0,2	0,8	-0,5	(4,5)	(15,3)
Malte	6,1	5,9	6,3	6,6	6,3	6,9	0,5	0,4	0,6	3,3	:
Pays-Bas	17	16,5	17,5	16,7	16,5	16,9	-0,3	0,0	-0,6	10,5	17,3
Pologne	4,7	4,3	5,1	4,5	4	5	-0,2	-0,3	-0,1	(0,8)	4,8
Portugal	6,5	6,2	6,8	11,6r	11,1r	12,1r	5,1	4,9	5,3	8,0r	17,1r
République tchèque	6,8	6,5	7	11,4r	11,2r	11,6r	4,6	4,7	4,6	2,8r	7,5r
Roumanie	1,5	1,3	1,6	1,6	1,6	1,5	0,1	0,3	-0,1	(0,3)	(1,5)
Royaume-Uni	20,1	16,8	23,3	15,8p	14,0p	17,5p	-4,3	-2,8	-5,8	7,2p	14,8p
Slovaquie	2,8	2,2	3,3	3,9	3,4	4,4	1,1	1,2	1,1	:	1,7
Slovénie	14,6	12,9	16,4	15,9	13,7	18,2	1,3	0,8	1,8	(3,3)	16,4
Suède	22,2p	16,1p	28,5p	25	18,4	31,9	2,8	2,3	3,4	16,9	40,4
Pays hors UE inclus dans l'analyse d'Eurostat											
Croatie	2,3	2,4f	2,1f	2,3	2,3f	2,3f	0,0	-0,1	0,2	1,4	5,5
ERY Macédoine	3,3	2,4	2,1	2,9	3	2,7	0,6	0,6	0,6	9,9	23,0
Islande	25,1	20,4	30	25,9	22,8	29	0,8	2,4	-1,0	:	:
Norvège	18,1	16,8	19,5	18,2	17,1	19,2	0,1	0,3	-0,3	16,1	30,9
Suisse	23,9i	22,8i	25,0i	29,9	31	28,7	6,0	8,2	3,7	(0,3)	(2,3)
Turquie	2,3	3,2	3,4	3,4	3,4	3,3	0,1	0,2	-0,1	10,4	18,9

Sources : Eurostat, 2012 ; Eurostat, 2013c

r = rupture de série
i = voir métadonnées

p = provisionnel
f = peu fiable

dans les pays européens. Au Royaume-Uni, les taux de participation des femmes ont connu une baisse de 5,8 points entre 2009 et 2011.

Le rôle de l'apprentissage des adultes en tant que « levier pour stimuler la performance économique, développer la cohésion sociale et encourager la citoyenneté active » (Boeren *et al.*, 2012, p. 247) est mis en avant dans la région européenne. En mai 2009, le Conseil européen a adopté un ensemble de nouveaux critères à remplir pour la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie d'ici à 2020. Bien que le critère précédent d'un taux de participation de 12,5 % dans l'apprentissage tout au long de la vie des adultes n'ait pas été atteint dans de nombreux pays de la région, un critère plus élevé d'une moyenne d'au moins 15 % age tout au long de la vie a été fixé (Commission européenne, 2010, p.10). Le tableau 5.4 indique que le taux de participation moyen dans la région a chuté de 9,3 % en 2009 à 8,9 % en 2011.

Pour compléter les données sur la participation obtenues dans le cadre de l'Enquête sur les forces de travail, les pays de l'Union européenne ont également convenu de collecter des données plus détaillées tous les cinq ans à partir de 2011. Les données concernant les taux de participation par sexe, groupe d'âge, mode d'apprentissage (formel, non formel et informel), type d'obstacle et accès à l'information sur les possibilités d'apprentissage figurent dans la base de données statistiques Eurostat.

Les données présentées dans le tableau 5.4 montrent que la participation à l'éducation des adultes est très élevée dans les pays scandinaves. Rubenson et Desjardins (2009) affirment que la longue tradition de recherche de l'équité sociale qui existe dans les États providence nordiques contribue à la présence de taux de participation à l'apprentissage des adultes plus élevés. Le « marché du travail est structuré autour d'une stratégie de spécialisation », et il y existe une « société civile qui favorise l'apprentissage pour le développement social et personnel » (Rubenson et Desjardins, 2009, p. 202), ce qui garantit la poursuite de l'apprentissage

à l'âge adulte pour les groupes défavorisés, et augmente l'employabilité de leurs membres. Cette perspective a été très efficace pour éliminer les barrières individuelles et structurelles à l'éducation des adultes.

L'OCDE a indiqué quant à elle une augmentation des taux de participation à l'éducation formelle chez les jeunes (en moyenne 86 % du groupe d'âge 15–19 ans), et 44 % du groupe d'âge 20–24 ans, dans tous les pays de l'OCDE, et une augmentation du nombre de personnes de 15 à 29 ans qui ne sont ni en train d'étudier ni en train de travailler (16 % en 2010). Dans certains pays tels que la Turquie ou le Mexique, les jeunes femmes ont deux fois plus de probabilités de n'être ni en train d'étudier ni en train de travailler que les jeunes hommes. Il existe un fossé en matière de participation entre les groupes d'âge dans les pays de l'OCDE, avec seulement 27 % des personnes de 55 à 64 ans, contre 50 % des personnes de 25 à 34 ans participant à des activités d'éducation formelle ou non formelle (OCDE, 2012). Les enquêtes précédentes de l'OCDE sur la participation (l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes dans les années 1990 et l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes en 2002–2006) fournissent des données de référence sur les facteurs déterminants de la participation à l'éducation des adultes. Les résultats du PIAAC 2013 devraient contribuer à enrichir l'analyse (Thorn, 2009, p. 19).

Les résultats du Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes mené par l'Institut de statistique de l'UNESCO (voir tableau 5.5) montrent quant à eux que les gouvernements qui ont besoin de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation à une plus grande échelle pour leurs populations analphabètes ont recours à des programmes plus courts. Les pays dont les programmes durent plus longtemps couvrent une plus petite portion de la population analphabète sur une période donnée. Il faut analyser l'efficacité des programmes qui durent moins de six mois afin de comprendre la mesure dans laquelle les apprenants qui achèvent ces programmes arrivent à maintenir leurs compétences d'alphabétisme.

« Étant donné les difficultés rencontrées lors des tentatives d'accroître la participation, même dans les pays où l'investissement dans l'éducation des adultes est déjà élevé, il est important de tenir compte des informations disponibles sur les facteurs qui freinent ou empêchent la participation. »

Tableau 5.5
Part d'adultes analphabètes en Amérique latine et dans les Caraïbes qui participent à des programmes (publics) d'alphabétisation en fonction de leur durée

Durée	Pays et territoires	Taux d'alphabétisme des adultes ¹	Participants / Population analphabète ¹
6 mois et plus	Chili, Colombie, Costa Rica ² , Jamaïque ² , Mexique, Paraguay, Porto Rico ² , République dominicaine, Uruguay	93,5	5,2
Les deux types de programme	Antigua-et-Barbuda ² , El Salvador, Équateur, Guatemala, Pérou	88,1	11,4
Moins de 6 mois	Bolivie, Cuba, Nicaragua	89,7	24,2

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (UIS, 2013)

Étant donné les difficultés rencontrées lors des tentatives d'accroître la participation, même dans les pays où l'investissement dans l'éducation des adultes est déjà élevé, il est important de tenir compte des informations disponibles sur les facteurs qui freinent ou empêchent la participation, par exemple grâce à de petites enquêtes par sondage. Pour commencer à collecter des informations sur la participation allant au-delà de programmes d'éducation des adultes spécifiques, chaque gouvernement pourrait identifier des enquêtes régionales ou nationales qui ciblent la population adulte, et y ajouter des questions sur les personnes qui participent à des activités d'apprentissage formel et non formel et sur les raisons de la non-participation.

L'engagement politique pour l'inclusion de tous les apprenants est un élément important du *Cadre d'action de Belém*. Les gouvernements ont reconnu que « une éducation inclusive est une condition fondamentale de tout développement humain, social et économique » et que « il ne peut y avoir d'exclusion motivée par

l'âge, le sexe, l'appartenance à une ethnie, le statut de migrant, la langue, la religion, le handicap, l'appartenance au milieu rural, l'identité ou l'orientation sexuelle, la pauvreté, le déplacement ou l'incarcération » (UIL, 2010, p. 18-19). À cet égard, la formulation de certaines cibles est comprise comme un indicateur de la valeur qu'un gouvernement accorde à la participation à l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

Depuis CONFINTEA VI, des pays et des organismes régionaux ont défini différentes cibles pour la participation à l'éducation des adultes. Comme mentionné précédemment, l'Union européenne a augmenté son objectif général de 12,5 % en 2010 à 15 % de tous les adultes (de 25 à 64 ans) participant à des activités d'apprentissage d'ici à 2020 (Commission européenne, 2010, p. 10).

Certains pays se sont fixé des objectifs encore plus ambitieux. L'Autriche, par exemple, vise à augmenter son taux de participation à l'apprentissage des adultes de 14 % (2010) à 20 % en 2020 (Autriche, 2011, p. 4). De nombreux pays garantissent le droit à l'éducation au niveau de base, mais d'autres, tels que la Suède, étendent ce droit à l'éducation des adultes de niveau secondaire supérieur afin d'englober l'accès aux études supérieures (Suède, 2010, p. 7-8).

En Asie, la Nouvelle stratégie de croissance du Japon (2010-2020) mentionne trois cibles pour la participation : (1) atteindre

1 Les valeurs présentées sont des moyennes non pondérées. Les taux d'alphabétisation et la population adulte analphabète comprennent les données les plus récentes pour chaque pays (données publiées en juin 2013 : années de référence 2005-2011). L'année de référence pour les données sur les participants est 2010, sauf pour la Bolivie (2008) et le Chili et le Guatemala (2011).

2 Programmes mis en œuvre uniquement par le secteur public

les nombres de 90 000 étudiants adultes à l'université et 150 000 étudiants adultes dans les écoles supérieures de formation professionnelle ; (2) atteindre 70 % et 50 % de participation à des activités d'apprentissage pour les employés à plein temps et à temps partiel, respectivement ; et (3) amener la moitié des adultes à participer à des activités de développement social ou communautaire d'ici à 2020 (Sawano, 2012, p. 668).

Les rapports nationaux montrent que de nombreux pays qui affichent des taux de participation faibles ont adopté l'Objectif 4 de l'Éducation pour tous, consistant à réduire le taux d'analphabétisme des adultes de 50 % pour 2015. Certains pays ont défini des objectifs d'alphabétisation spécifiques pour les femmes.

Les tableaux 5.6 et 5.7 montrent des exemples de cibles quantitatives et d'échéances mentionnées par différents pays concernant les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Les informations ci-dessus montrent que des cibles en matière d'alphabétisation ont été définies dans toutes les régions, malgré de grands écarts dans les situations d'alphabétisation. Par exemple, le Danemark, qui possède le plus grand taux de participation des adultes à des activités d'apprentissage formel et non formel de l'Union européenne, a défini un objectif pour la participation aux classes d'alphabétisation des adultes en réponse au PIAAC. En 2011, une étude sur le niveau d'alphabétisation des adultes en

Tableau 5.6
Exemples d'objectifs quantitatifs de participation pour l'alphabétisation des adultes dans les politiques nationales

Pays	Objectifs quantitatifs	Échéance
Afghanistan	Fournir des programmes d'alphabétisation à 3,6 millions d'analphabètes	Pour 2015
Afrique du Sud	Permettre à 4,7 millions d'adultes analphabètes de s'alphabétiser	Annuelle
Chine	Fournir une éducation obligatoire universelle de base de 9 ans	Pour 2020
Colombie	Faire reculer le taux d'analphabétisme de 6,7 % à 5,7 % ; fournir des programmes d'alphabétisation des adultes à 600 000 personnes de plus de 15 ans	Pour 2020
Côte d'Ivoire	Réduire la proportion d'analphabètes de 35 % en fournissant des programmes d'alphabétisation de base et post-alphabétisation à 250 000 jeunes et adultes par an	Pour 2020
Danemark	Faire participer 40 000 personnes à des cours d'alphabétisation	Pour 2014
Érythrée	Réduire l'écart existant entre les sexes dans le domaine de l'alphabétisation à moins de 10 %	Annuelle
Myanmar	Atteindre un taux d'alphabétisation des adultes de 99 %	Pour 2015
Niger	Fournir des programmes d'alphabétisation des adultes à 1,5 million d'adultes	Pour 2015
Ouganda	Fournir un service d'alphabétisation des adultes répondant aux besoins communautaires à 2 millions d'adultes, plus particulièrement pour les populations pauvres et défavorisées	2016
Pays de Galles (Royaume-Uni)	80 % des adultes en âge de travailler atteignent au moins une alphabétisation de niveau 1	Pour 2016
Sénégal	Fournir des programmes d'alphabétisation des adultes à 300 000 personnes	Pour 2020
Thaïlande	Faire participer plus de 50 000 personnes à des programmes d'alphabétisation	Pour 2015
Tunisie	Réduire le taux d'analphabétisme de 8 % au sein de la population en âge de travailler	Annuelle

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE, 2012 ; réponse à la question 2.3 : « La/les politique/s nationale/s fixe/nt-elle/s des objectifs ou des délais aux mesures prises en faveur de l'éducation et/ou de l'alphabétisation des adultes ? Dans l'affirmative, préciser quel est l'objectif poursuivi et, le cas échéant, le calendrier fixé. »

Allemagne a montré que 14 % de la population en âge de travailler (de 18 à 64 ans) sont analphabètes fonctionnels, ce qui représente un total de 7,5 millions de personnes (Grotlüschen et Riekmann, 2011). Selon l'Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne conduite en 2011, un grand nombre des 73 millions d'adultes qui possèdent un faible niveau d'éducation (de 25 à 64 ans) ont de fortes probabilités d'avoir des problèmes liés à l'alphabétisation (Union européenne,

2012, p. 78) (voir chapitre 1). Ces résultats ont commencé à influencer l'offre de programmes d'alphabétisation des adultes dans la région européenne.

Contrairement à la dispersion régionale des pays qui ont défini des objectifs en matière d'alphabétisation, pour l'éducation des adultes ce sont principalement les pays européens et les États-Unis d'Amérique qui ont indiqué avoir fixé des objectifs spécifiques (tableau 5.7).

Tableau 5.7

Exemples de cibles quantitatives pour la participation à l'éducation des adultes dans les politiques nationales

Pays	Objectifs quantitatifs	Échéance
Bolivie	Un taux de participation de 50 % pour les personnes âgées de 15 ans et plus aux programmes donnant une formation équivalente à un niveau de 6e	Pour 2015
Chine	Atteindre une participation de 50 % dans l'éducation continue pour les apprenants sur le lieu de travail	Pour 2020
États-Unis	Atteindre la proportion de diplômés universitaires la plus élevée au monde – 10 millions de diplômés supplémentaires issus des établissements universitaires à cycle court, à cycle de quatre ans, et universités Créer et soutenir des opportunités visant à permettre à chaque Américain d'effectuer au moins un an d'enseignement supérieur ou de formation avancée au cours de sa vie	Pour 2020
Lettonie	Augmenter le taux de participation de la population âgée de 25 à 64 ans pour atteindre 15 % Réduire la population âgée de 18 à 24 ans sans éducation de niveau secondaire ou sans qualifications professionnelles et qui ne participe pas à des activités d'éducation formelle ou non formelle à 13,4 %	Pour 2020
Malaisie	Atteindre une augmentation de 50 % dans les taux de participation à l'apprentissage tout au long de la vie pour les personnes âgées de 15 ans et plus	Pour 2020
Malte	Réduire les abandons scolaires précoces à moins de 10 %	Pour 2015
Serbie	Atteindre un taux de participation d'au moins 10 % de la population adulte dans l'éducation formelle et non formelle des adultes	Pour 2020
Slovaquie	Atteindre 15 % de la population âgée de 15 à 64 ans avec des programmes d'éducation des adultes	Pour 2020
Slovénie	Atteindre 18 % de participation à l'apprentissage tout au long de la vie pour la population âgée de 25 à 64 ans Atteindre 6 % de participation à l'éducation générale non formelle (programmes d'alphabétisation agréés, langues étrangères, loisirs, et programmes d'enseignement libéral) Un tiers des adultes qui n'ont pas le niveau d'instruction élémentaire l'atteignent 60 % de la population âgée de 25 à 64 ans atteint un niveau d'instruction équivalent à au moins 4 ans d'enseignement secondaire supérieur	Pour 2015

Source : rapports nationaux pour le GRALE, 2012 ; réponse à la question 2.3 : « La/les politique/s nationale/s fixe/nt-elle/s des objectifs ou des délais aux mesures prises en faveur de l'éducation et/ou de l'alphabétisation des adultes ? Dans l'affirmative, préciser quel est l'objectif poursuivi et, le cas échéant, le calendrier fixé. »

En plus des objectifs quantitatifs, quelques pays tels que l'Écosse ont défini des objectifs qualitatifs pour l'offre et la participation en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Le document de politique du gouvernement écossais, *Adult Literacies in Scotland 2020* (Alphabétismes des adultes en Écosse 2020), mentionne quatre résultats attendus : les adultes écossais ont accès à des opportunités d'apprentissage et d'alphabétisation grâce auxquelles ils peuvent atteindre leurs objectifs et progresser ; les apprenants des programmes d'alphabétisation des adultes reçoivent un apprentissage et un enseignement de grande qualité afin qu'ils puissent atteindre leurs objectifs ; l'Écosse possède une infrastructure d'alphabétisation des adultes cohérente et efficace qui favorise une amélioration continue de l'offre ; et l'on obtient des preuves des effets et de la valeur de l'alphabétisation pour les personnes et pour la société (Gouvernement écossais, 2011, p. 14).

5.3 La diversité de l'offre d'éducation des adultes

« Le nombre de domaines d'apprentissage que les pays ont déclarés en 2012 a augmenté, ce qui suggère que l'offre est plus large, indépendamment du niveau de développement des pays. »

Le chapitre 2 sur la Politique a décrit les fondations conceptuelles et les implications politiques du vaste éventail d'interprétations de l'éducation des adultes. Une analyse complète de l'offre et de la mise en œuvre des opportunités d'apprentissage met en évidence la relation entre l'état d'esprit politique et les domaines d'apprentissage couverts par les différents acteurs. Les catégories d'activités d'apprentissage suivantes étaient proposées dans la matrice de présentation des rapports nationaux :

1. alphabétisation (lecture, écriture et calcul) ;
2. enseignement professionnel (technique, lié à la génération de revenus) ;
3. compétences nécessaires dans la vie courante et questions relatives à la santé ;
4. utilisation des technologies de l'information et de la communication ;
5. langue officielle/locale ;
6. langue étrangère ;
7. droits humains ou éducation civique ;

8. éducation libérale ou développement personnel (par ex. art, culture) ; ou
9. tout autre domaine d'apprentissage qui pourrait être important dans un contexte spécifique.

Le tableau 5.8 montre les domaines d'éducation des adultes couverts par secteur, d'après les rapports nationaux. En général, on peut voir que, indépendamment de la région, le secteur public est le principal prestataire de services d'alphabétisation et d'éducation technique et professionnelle ainsi que de programmes de compétences nécessaires dans la vie courante liées à la santé (entre 87 et 100 %). Les cours concernant les droits de l'Homme, l'éducation civique et les langues tendent en revanche à être proposés par un éventail d'acteurs plus large dans toutes les régions.

Ce tableau ou les rapports nationaux ne permettent pas à eux seuls d'établir si cette offre est suffisante. Ces sources semblent néanmoins indiquer qu'il n'y a pas de corrélation entre les niveaux d'offre et le statut social et économique des pays. Il faut réexaminer la typologie de l'offre entre pays possédant des indices de l'Éducation pour tous élevés, moyens et faibles, telle qu'elle figurait dans le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2009* (UIL, 2010a). Comme indiqué à l'époque, « les profils de l'éducation des adultes sont dynamiques et tendent à évoluer avec les progrès économiques et sociaux » (ibid., p. 53). Trois ans plus tard, et après que le monde entier a traversé une période de bouleversement économique et social, les schémas semblent avoir changé. Dans l'ensemble, le nombre de domaines d'apprentissage que les pays ont déclarés en 2012 a augmenté, ce qui suggère que l'offre est plus large, indépendamment du niveau de développement des pays.

Par exemple, en 2009, 77 % cent des pays ont déclaré que le gouvernement proposait des programmes d'éducation de base et d'enseignement des compétences générales telles que l'alphabétisation (ibid., p. 50), tandis qu'en 2012, 92 % des pays indiquaient une offre publique en matière d'alphabétisation (lecture, écriture et calcul). Le chiffre pour les activités d'apprentissage technique, professionnel

Tableau 5.8
Nombre de pays fournissant des programmes d'éducation des adultes par domaines d'apprentissage et secteur

Secteur public	Alphabétisation	Enseignement technique et professionnel	Compétences nécessaires dans la vie courante et questions relatives à la santé	TIC	Langues officielles/ locales	Langues étrangères	Droits de l'Homme / éducation civique	Éducation libérale / développement personnel	Autre	Nombre total de rapports nationaux
Afrique	30	27	29	22	26	15	23	18	6	31
Amérique latine et Caraïbes	25	22	19	20	12	7	16	10	7	25
Asie et Pacifique	18	23	23	16	17	15	17	14	4	24
États arabes	9	8	7	4	6	4	3	4	2	9
Europe et Amérique du Nord	37	39	32	37	35	33	32	30	9	40
Total	119	119	110	99	96	74	91	76	28	

Secteur privé	Alphabétisation	Enseignement technique et professionnel	Compétences nécessaires dans la vie courante et questions relatives à la santé	TIC	Langues officielles/ locales	Langues étrangères	Droits de l'Homme / éducation civique	Éducation libérale / développement personnel	Autre	Nombre total de rapports nationaux
Afrique	20	19	19	18	16	11	14	13	3	31
Amérique latine et Caraïbes	15	15	11	15	6	7	8	9	2	25
Asie et Pacifique	12	14	13	10	10	11	6	8	5	24
États arabes	4	3	3	4	2	3	1	1	0	9
Europe et Amérique du Nord	16	28	22	25	16	25	8	18	9	40
Total	67	79	68	72	50	57	37	49	19	

Société civile	Alphabétisation	Enseignement technique et professionnel	Compétences nécessaires dans la vie courante et questions relatives à la santé	TIC	Langues officielles/ locales	Langues étrangères	Droits de l'Homme / éducation civique	Éducation libérale / développement personnel	Autre	Nombre total de rapports nationaux
Afrique	27	26	26	22	19	12	21	20	7	31
Amérique latine et Caraïbes	20	16	16	15	6	5	14	9	5	25
Asie et Pacifique	21	22	20	14	13	10	14	12	4	24
États arabes	7	5	6	3	4	3	4	3	1	9
Europe et Amérique du Nord	22	26	27	29	18	25	26	28	9	40
Total	97	95	95	83	60	55	79	72	26	

Source : rapports nationaux pour le GRALE, 2012 ; réponse à la question 5.1 « Indiquer les domaines d'apprentissage investis par les différentes organisations ».

et liées à la génération de revenus est passé de 68 % des pays participants en 2009 à 92 % trois ans plus tard. En ce qui concerne les compétences nécessaires dans la vie courante et les questions liées à la santé, 40 % des pays ont déclaré dans le premier GRALE que des programmes d'éducation étaient proposés par une entité publique, tandis qu'en 2012, ce chiffre est passé à 84 %.

Il est intéressant de noter qu'un plus grand nombre de pays européens qu'en 2009 ont indiqué proposer des programmes d'alphabétisation des adultes. À cette époque, seuls 26 des 38 pays européens répondants avaient mentionné des compétences de base telles que l'alphabétisation comme faisant partie de leur offre globale d'éducation des adultes (ibid., p. 45). En 2012, ce nombre est passé à 37 des 40 pays répondants, soit 93 %. Cela peut être une réponse à de récentes enquêtes montrant les défis de l'alphabétisation dans la région européenne (voir chapitre 1). Mérite également d'être signalé que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sont mentionnés par davantage de pays dans toutes les régions. Les différences régionales majeures résident dans les domaines de l'éducation libérale et du développement personnel, comme les activités artistiques ou culturelles, des langues étrangères et des droits de l'Homme et de l'éducation civique.

En général, les programmes d'éducation des adultes sont caractérisés par des prestataires multiples issus des secteurs public, privé et de la société civile. Le tableau 5.8 montre que l'alphabétisation, l'EFTP et les compétences nécessaires dans la vie courante et liées à la santé sont les principaux domaines d'apprentissage que le secteur public et les organisations de la société civile couvrent. Bien que le secteur privé privilégie l'éducation liée à l'emploi (par ex. EFTP et TIC), il fournit également des programmes d'alphabétisation dans plus de la moitié des pays répondants. À l'échelle régionale, les trois secteurs offrent des programmes d'alphabétisation et d'éducation à la santé dans la majorité des pays africains subsahariens, bien que le secteur privé semble moins actif. L'enseignement d'une langue étrangère

est principalement proposé en Europe et dans les pays de l'Amérique du Nord, tout comme l'éducation libérale ou les activités d'apprentissage pour le développement personnel.

Malgré cette grande diversité d'offres, qui sont destinées à différents groupes cibles avec des objectifs spécifiques, beaucoup sont toujours exclus et dans l'impossibilité de participer à l'éducation des adultes.

5.4 Mesures pour améliorer les taux de participation faibles et combattre l'exclusion

Lorsqu'ils traitent des facteurs qui affectent la participation à l'éducation des adultes, les chercheurs catégorisent généralement les obstacles en trois types (identifiés par Cross, 1981) : 1) les obstacles liés à la situation (qui découlent de la situation des personnes dans la vie) ; 2) les obstacles liés aux institutions (pratiques et procédures qui empêchent la participation) ; et 3) les obstacles liés à la disposition (attitudes et dispositions envers l'apprentissage). Ces obstacles ont été expliqués en détail dans la première édition du GRALE (UIL, 2010a, p. 67ff). Rubenson (2010) a considéré qu'il fallait ajouter une quatrième catégorie à la liste : les obstacles liés à l'information (un manque d'informations sur l'éducation, les opportunités d'apprentissage et les bénéfiques). Bien qu'il existe « des différences fondamentales dans la façon dont les barrières sont conceptualisées [...], il est communément admis que les barrières sont des obstacles qui empêchent certains groupes de participer » (Rubenson, 2010, p. 224).

Tout d'abord, il est important de remarquer que nombre des études sur la participation couvrent l'Europe et l'Amérique du Nord. Il faut donc faire preuve de prudence lorsqu'on examine ces études, tout particulièrement en ce qui concerne la façon dont les variables affectent la participation entre différentes régions. Une supposition relevant du simple bon sens se voit confirmée par la littérature, qui indique que la classe socio-économique est un facteur clé de prédiction de la participation à l'éducation et la formation des adultes. Les classes supérieures tendent à participer davantage que les classes plus

défavorisées. Il existe également un lien avec la situation professionnelle du participant. C'est-à-dire que ceux qui sont en situation d'emploi tendent à participer davantage et, réciproquement, ceux qui sont en-dehors du marché du travail sont ceux qui participent le moins (Aldridge et Hughes, 2012 ; Aldridge et Tuckett, 2011 ; Jones, 2010 ; White, 2012). Roosmaa et Saar (2012), dans leur étude sur la participation à l'apprentissage non formel dans les pays européens, avancent que « l'inégalité dans la participation reflète la distribution des occupations (ou des lieux de travail avec différentes exigences) plus qu'elle ne reflète les qualifications disponibles de la population active » (Roosmaa et Saar, 2012, p. 48). Cela signifie que, dans les sociétés axées sur le marché, l'impact du marché est plus important que la production du système éducatif pour prédire la participation à l'éducation.

Cela ne veut pas dire que les acquis antérieurs dans le domaine éducatif ne sont pas un facteur ; de fait, l'apprentissage antérieur joue un grand rôle dans la participation. Les personnes qui ont poursuivi leur éducation initiale jusqu'à l'âge de 21 ans au moins sont beaucoup plus susceptibles de participer à l'éducation des adultes que celles qui ont quitté l'école plus jeunes (Aldridge et Hughes, 2012 ; Aldridge et Tuckett, 2011 ; White, 2012 ; Jones, 2010).

En ce qui concerne les effets du sexe sur la participation, bien qu'il existe un écart depuis un certain temps, il se réduit, et l'on constate une évolution vers la parité (White, 2012 ; Jones, 2010). Un écart subsiste cependant entre hommes et femmes. Pour illustrer cela, Jones (2010) se reporte à l'Enquête sur l'avenir de l'éducation tout au long de la vie (Inquiry into the Future for Lifelong Learning – IFLL), qui a conclu que les hommes ont plus de probabilités d'apprendre au travail ou indépendamment et que les femmes ont plus de probabilités d'apprendre dans des cadres financés par le gouvernement ou communautaires.

L'âge est un autre facteur qui influence la participation ; plus les gens sont âgés, moins il est probable qu'ils participent à des activités d'apprentissage (Aldridge et

Hughes, 2012 ; Aldridge et Tuckett, 2011 ; White, 2012). En outre, Aldridge et Tuckett (2011) montrent que les personnes âgées de 17 à 54 ans participent à l'apprentissage pour leur travail ou pour faire avancer leur carrière, tandis que les personnes âgées de plus de 65 ans tendent à participer pour des raisons d'intérêt personnel et pour leurs loisirs.

Lors de la CONFINTEA VI, les États membres ont convenu d'éliminer ces « obstacles à la participation » (UIL, 2010, p. 19) qui empêchent les personnes d'apprendre, ce qui représente une étape importante vers un accès équitable pour tous. L'élimination de ces obstacles est un processus complexe, que l'on ne peut pas traiter en une seule étape. Une première étape consisterait à identifier et analyser les barrières pour chaque groupe cible.

a) Aborder le cas de groupes cibles spécifiques

L'une des grandes obligations formulées dans le *Cadre d'action de Belém* est de donner « à tous les jeunes et tous les adultes la possibilité d'exercer » (UIL, 2010, p. 15) leur droit à l'éducation. Il a été convenu qu'il était inacceptable que des personnes soient exclues des activités éducatives, et que les parties prenantes devaient lutter contre l'exclusion « motivée par l'âge, le sexe, l'appartenance à une ethnie, le statut de migrant, la langue, la religion, le handicap, l'appartenance au milieu rural, l'identité ou l'orientation sexuelle, la pauvreté, le déplacement ou l'incarcération » (UIL, 2010, p. 19). Cette sous-section décrit ce que les pays font concrètement contre l'exclusion de groupes cibles spécifiques. Les groupes cibles retenus pour l'analyse sont les groupes d'apprenants adultes les plus cités dans les rapports nationaux.

i. Femmes et hommes

Comme les États membres se sont explicitement engagés à « améliorer l'accès et la participation des femmes à l'éventail complet des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, en tenant compte de leurs besoins particuliers liés aux aspects de leur existence propres à leur sexe » (UIL, 2010, p. 19), il est intéressant de voir, trois ans plus tard, si et comment les pays

Tableau 5.9
Pays faisant état de différences en matière de participation à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation des adultes entre les hommes et les femmes

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Nombre de pays indiquant que plus de femmes participent à des programmes d'éducation des adultes	12	16	6	2	22	58
Nombre de pays indiquant que plus d'hommes participent à des programmes d'éducation des adultes	12	5	7	2	4	30
Nombre de pays indiquant que plus de femmes participent à des programmes d'alphabétisation des adultes	25	17	10	9	14	75
Nombre de pays indiquant que plus d'hommes participent à des programmes d'alphabétisation des adultes	3	5	7	2	3	20

Source : rapports nationaux pour le GRALE, 2012 ; réponse à la question 5.10 « Y a-t-il des différences entre les hommes et les femmes en termes de participation aux programmes d'éducation et/ou d'alphabétisation des adultes ? »

Tableau 5.10
Pays qui prennent des mesures pour résoudre les différences entre hommes et femmes en termes de participation par régions

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Nombre de pays qui indiquent prendre des mesures pour combler les différences entre hommes et femmes en termes de participation aux programmes d'éducation des adultes	15	8	9	2	10	44
Nombre de pays qui indiquent prendre des mesures pour combler les différences entre hommes et femmes en termes de participation aux programmes d'alphabétisation des adultes	23	8	11	6	7	55

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE, 2012 ; réponse à la question 5.10 « En cas d'écarts : Des mesures ont-elles été prises pour combler ces différences dans les programmes d'éducation/d'alphabétisation des adultes ? »

tiennent compte des femmes, ainsi que des hommes, dans leurs offres éducatives. Le tableau 5.9 montre les différences entre hommes et femmes dans la participation, pour les différentes régions de l'UNESCO.

Dans la région africaine, dans les États arabes, en Amérique latine et dans les Caraïbes, les femmes semblent participer davantage aux classes d'alphabétisation des adultes que les hommes. En Europe et en Amérique du Nord, les pays ont déclaré une participation plus importante des femmes à l'éducation des adultes. En Asie et dans le Pacifique, les informations fournies par les pays répondants ne font pas état de différences significatives entre hommes et femmes dans la participation, que ce soit à l'éducation des adultes ou à l'alphabétisation des adultes. Cinquante-huit pays ont indiqué que l'un des deux sexes participait davantage que l'autre à l'éducation des adultes (voir tableau 5.9). Cinquante-huit pays indiquent que les femmes sont plus nombreuses à participer à l'éducation des adultes, tandis que 30 indiquent la tendance inverse.

Cependant, seule la moitié des 44 pays répondants travaillent activement à améliorer l'égalité des sexes dans l'éducation des adultes (voir tableau 5.10). En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, 54 des 94 pays qui constatent des différences dans les taux de participation des hommes et des femmes indiquent qu'ils prennent des mesures pour éliminer ces différences. Le tableau 5.10 explique combien de pays dans les régions respectives ont indiqué prendre des mesures pour éliminer ces différences dans la participation entre hommes et femmes. On peut voir que les programmes d'alphabétisation semblent s'atteler à résoudre ces inégalités plus souvent que les programmes d'éducation des adultes.

Dans chaque région, plusieurs pays ont mentionné la réduction des différences liées au sexe et l'amélioration de l'équité dans l'éducation et l'alphabétisation des adultes comme des objectifs importants. C'est également ce qu'illustrent les exemples présentés dans l'encadré 5.2, qui décrivent les initiatives mises en œuvre pour améliorer l'équité entre les sexes dans la participation à l'éducation des adultes.

ii. La jeunesse vulnérable

Le *Cadre d'action de Belém* a également énoncé clairement qu'il faut répondre aux besoins en matière d'apprentissage des jeunes dans le cadre d'un système d'apprentissage tout au long de la vie holistique et global. Il s'agit d'une urgence, car d'après les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), 123,2 millions de jeunes dans le monde, dont 61,3 % de femmes, ne possèdent pas les compétences de base en matière de lecture et écriture (ISU, 2013a). La région de l'Afrique subsaharienne se démarque des autres, avec 3 jeunes sur 10 analphabètes en 2011 (28,4 millions de jeunes femmes et 18,9 millions de jeunes hommes) (ISU, *ibid.*). La majorité des pays qui ont envoyé des rapports nationaux ont cité les jeunes comme étant un groupe cible particulier dans leurs politiques et programmes d'éducation.

En vue d'améliorer les capacités des États membres de l'UNESCO de réduire les obstacles à l'éducation que les jeunes possédant peu ou pas d'expérience scolaire rencontrent dans de nombreux contextes différents, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a entrepris en 2010 un processus de recherche et de dialogue politique en partenariat avec l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Ce processus a pour objectif d'identifier des moyens adéquats pour faire en sorte que l'alphabétisation et l'apprentissage de compétences nécessaires dans la vie courante améliorent les chances des jeunes dans la vie, notamment leur accès à l'emploi et/ou à la formation technique et professionnelle. En guise de premier pas, l'UIL a mené une étude multi-pays pour dresser un inventaire des politiques et pratiques dans 15 pays d'Afrique, d'Asie-Pacifique et d'Amérique latine et Caraïbes.

L'analyse documentaire et politique qui en a résulté a révélé que les programmes efficaces pour les jeunes vulnérables partagent des caractéristiques communes. Pour cibler un groupe spécifique de jeunes, il est important d'identifier les raisons structurelles et personnelles de leur vulnérabilité. L'étude a également montré que les programmes efficaces tendent à ne pas être isolés, mais intègrent plutôt l'éducation de base et l'alphabétisation

Encadré 5.2**Améliorer l'équité : exemples de mesures pour améliorer l'équité entre les sexes dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes****Ciblant les femmes :**

Le **Burkina Faso** encourage la discrimination positive en faveur des femmes. Le « principe de parité » a été mis en place par le gouvernement pour garantir un quota de 60 % de femmes dans les inscriptions aux centres d'alphabétisation des adultes et d'éducation des adultes.

Début 2012, la **Gambie** a lancé un programme de formation pour les femmes et les jeunes filles dans des domaines de compétences dominés par les hommes avec le soutien du Fonds de développement social national. Ces programmes de formation sont menés par l'Institut de formation technique de Gambie.

Le **Honduras** a augmenté la participation des femmes aux programmes d'alphabétisation et d'éducation de base en proposant un programme de garde d'enfants pendant les heures de classe. Si les mères savent que leurs enfants sont bien pris en charge, non seulement elles participent davantage, mais en général leurs résultats d'apprentissage sont meilleurs, car elles se concentrent mieux pendant les cours. La puériculture a également été ajoutée au programme d'enseignement.

La République dominicaine facilite la participation des femmes et des mères aux programmes d'alphabétisation grâce au projet « De las Manos con sus Hijos/as » (main dans la main avec vos enfants) qui propose des activités parallèles pour leurs enfants. Ce projet a été mis en œuvre par le département de l'Éducation des adultes, avec le soutien financier du ministère espagnol de l'Éducation et de la Culture.

Ciblant les hommes :

Le **Cap-Vert** cible les hommes en proposant des programmes éducatifs et de formation professionnelle pour les hommes seulement dans les domaines où la participation des hommes est très faible.

L'**Éthiopie** attire les hommes, et plus particulièrement les jeunes hommes à la recherche d'un emploi, en associant activités génératrices de revenus et programmes d'alphabétisation mis en œuvre par les ONG locales.

En **Jamaïque**, une formation spéciale pour les enseignants a été mise au point afin de leur donner des méthodes pour stimuler la motivation, l'intérêt, la participation et la rétention des hommes dans les activités d'apprentissage, afin d'augmenter la participation masculine à l'éducation et l'alphabétisation des adultes.

Le **Malawi** a ouvert des classes d'alphabétisation pour hommes seulement afin d'augmenter leur participation. Une initiative pour mettre les diplômés en contact avec des activités de génération de revenus et des leçons d'anglais a également été mise en place.

À **Malte**, des campagnes pour l'éducation des adultes ciblent les hommes depuis 2011 en utilisant des éducateurs pour adultes et des apprenants adultes masculins pour faire de la publicité pour les classes à la radio. En outre, des photos représentant des classes d'éducation des adultes mixtes pour illustrer le catalogue des cours proposés par la Direction de l'apprentissage tout au long de la vie.

Après avoir mené une enquête sur les raisons pour lesquelles les hommes ne fréquentent pas les cours d'alphabétisation, **Oman** a commencé à traiter le problème en modifiant les programmes afin qu'ils plaisent davantage aux hommes. L'enquête a révélé que les principaux motifs de leur réticence sont le manque de temps pour participer à cause de leurs responsabilités familiales, le manque d'incitation financière à étudier, et le manque de sensibilisation sur les bénéfices de l'alphabétisation.

avec la formation professionnelle et aux compétences, et construisent des partenariats actifs avec différents types de parties prenantes. La participation des jeunes à différentes étapes, de la conception des politiques jusqu'à la formulation des programmes, a également été identifiée comme un facteur essentiel pour le succès de toute pratique (UIL, 2011). L'encadré 5.3 décrit des programmes efficaces pour les jeunes vulnérables.

iii. Les groupes défavorisés par des handicaps multiples

Plusieurs études (par exemple de l'OCDE et l'EIAA) menées par des pays industrialisés ont montré que les personnes possédant un faible niveau d'éducation, issues d'un milieu socio-économique défavorisé, sans emploi, non spécialisées ou appartenant à un groupe défavorisé sont le moins susceptibles de participer à l'éducation des adultes (Desjardins, 2010, p. 208).

Comme l'explique la première édition du GRALE, ce schéma d'exclusion peut être observé dans toutes les régions, ce qui montre que ceux qui « ont acquis un niveau d'éducation plus élevé tendent à poursuivre leur éducation, et ceux pour qui ce n'est pas le cas ont des difficultés à recevoir quelque éducation que ce soit » (UIL, 2010a, p. 68). Pour atteindre ces groupes qui ne participent pas et briser le cycle de l'exclusion, plusieurs pays ont mis au point des programmes spécifiques pour « anticiper l'enfermement de groupes identifiables dans une spirale de handicaps multiples », comme indiqué dans le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010, p. 19). L'encadré 5.4 présente ce que l'Afrique du Sud et l'Allemagne font à cet égard.

Un autre pas en direction de plus de participation, inclusion et équité que les États membres se sont engagés à franchir dans le *Cadre d'action de Belém* consiste à « élaborer des réponses éducatives efficaces à l'intention des migrants et des réfugiés, ce qui sera un axe essentiel du travail de développement » (UIL 2010, p. 19). Au Bangladesh, au Cameroun, en Guinée et au Tchad, le Programme alimentaire mondial (PAM) a mis au point, en collaboration avec les ministères concernés dans ces pays, des programmes d'éducation des adultes qui visent à augmenter la sécurité alimentaire au sein

Encadré 5.3 Exemples de programmes pour les jeunes vulnérables

Le programme « Boy's Recycling School » (École de recyclage pour garçons) du Caire, en **Égypte**, cible les enfants des ramasseurs de déchets, qui n'ont pas accès à une éducation scolaire formelle. Il est conçu pour intégrer éducation de base, expérience professionnelle, protection de l'environnement et génération de revenus afin de créer un cadre où les actions profitent sur de nombreux plans à cette communauté appauvrie. Les parents apportent les bouteilles en plastique qu'ils ont ramassées à l'école, qui les vend à l'industrie du recyclage. Les revenus générés couvrent les salaires du personnel enseignant et les frais de fonctionnement de l'école. L'une des principales leçons à retenir de ce projet est que l'éducation de base requiert un cadre d'enseignement et un soutien sur le long terme, car l'éducation et les compétences d'alphabétisme des individus ne peuvent pas se consolider avec seulement des programmes à court terme (voir UIL, 2011a).

Pour réagir face à l'augmentation alarmante du nombre de jeunes non scolarisés, la **République des Îles Marshall** a mis au point un cours d'éducation de base et de compétences nécessaires dans la vie courante (Basic Education and Life Skills – BELS) qui comprend l'acquisition de compétences en informatique, l'alphabétisation en anglais ainsi que le développement de compétences en matière de pensée critique et de résolution de problèmes. Cette approche multidisciplinaire permet à des jeunes âgés de 17 à 23 ans de participer à un apprentissage en groupe, individualisé et indépendant. Ce programme a montré que les jeunes non scolarisés possèdent un large répertoire de connaissances et de compétences qu'il est possible d'améliorer (UIL, 2012).

des groupes vulnérables. Par exemple, au Cameroun, les programmes « vivres contre biens » et « vivres contre formation » se basent sur une approche intégrée de la distribution de nourriture et de la formation, avec des cours sur des sujets tels que l'alphabétisation, la santé et la nutrition (activités essentielles de nutrition), soutien à la subsistance, agriculture, pêche, protection de l'environnement, apiculture, activités génératrices de revenus et exploitation de ferme pour les réfugiés et les populations hôtes de la République centrale africaine (RCA). Depuis le début des programmes en 2011, ils ont atteint 7 338 participants (et 36 690 bénéficiaires de l'aide alimentaire). L'inclusion dans ces programmes de membres des communautés hôtes environnant les sites de refuge (49 % des participants) a contribué à intégrer les réfugiés en RCA et à renforcer la cohésion sociale (PAM 2013).

Encadré 5.4**Programmes nationaux répondant aux besoins de groupes défavorisés par des handicaps multiples**

En **Afrique du Sud**, la campagne d'alphabétisation de masse Kha Ri Gude répond aux besoins des personnes analphabètes handicapées. Cette campagne, qui a ciblé 4,7 millions d'adultes âgés de plus de 15 ans, a veillé à inclure les personnes handicapées et a été développée en conformité avec les normes internationales, notamment les objectifs de *l'Éducation pour tous* (EPT) des Nations Unies, les *Objectifs du Millénaire pour le développement* (OMD) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (CRDPH) que l'Afrique du Sud a ratifiée en 2007.

L'alphabétisation des personnes handicapées a été conceptualisée non comme un « ajout » au programme, mais comme faisant partie intégrante de la planification et du budget, en tenant compte de l'équipement spécialisé et des modifications requises pour ouvrir l'accès aux personnes handicapées. La campagne a réussi à jouer un rôle dans la lutte contre la pauvreté dans les communautés en déployant des personnes handicapées sans emploi qui pouvaient enseigner aux apprenants handicapés. Environ 8 % des apprenants inscrits à la campagne Kha Ri Gude sud-africaine sont des personnes handicapées.

Source : *Unité Kha Ri Gude, 2012*

En **Allemagne**, le projet pilote *Migrantinnen lotsen Migrantinnen* (« Des immigrées guident des immigrées ») travaille avec des femmes immigrées qui parlent bien l'allemand et vivent dans le pays depuis un certain temps, et qui accompagnent d'autres femmes immigrées issues de la même culture à leurs cours d'alphabétisation en allemand. Ces assistantes peuvent expliquer la grammaire et les contextes difficiles aux apprenantes dans leur première langue, ce qui intensifie et approfondit le processus d'apprentissage. Les formateurs utilisent des approches non écrites telles que l'interprétation, l'audio-visuel et une pédagogie qui stimule les compétences orales des apprenantes. Les assistantes sont formées grâce à des tutoriels d'éducation, santé, nutrition et nouveaux média. Deux ans après le début du projet, le groupe se compose de 17 femmes issues de sept pays, âgées de 21 à 52 ans. Le projet est principalement financé par le Bureau fédéral de l'Immigration et des Réfugiés. Entre 2008 et 2010 il a atteint plus de 1 000 participantes, dont les retours d'information ont été majoritairement positifs.

Source : *Mannheimer Abendakademie, 2012*

b) Renforcer la culture de l'apprentissage

Dans le *Cadre d'action de Belém*, les États membres de l'UNESCO se sont engagés à « promouvoir et à faciliter un accès et une participation plus équitables à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en renforçant la culture de l'apprentissage » (UIL, 2010, p. 19). Il y a plusieurs moyens de renforcer la culture de l'apprentissage, à l'échelle de la communauté et à l'échelle du pays. Cela peut comprendre des initiatives isolées ou des efforts concertés dans les villes et régions d'apprentissage. Les acteurs clés, outre les institutions d'éducation formelle et non formelle, peuvent comprendre notamment les musées, les bibliothèques, les médias éducatifs, les festivals et les campagnes d'apprentissage.

Les deux sections suivantes fournissent des exemples sur la façon de promouvoir une culture de l'apprentissage en créant des espaces d'apprentissage communautaire et en élargissant les possibilités d'apprentissage à travers les TIC.

i. Créer des espaces d'apprentissage communautaires

L'un des engagements concrets du *Cadre d'action de Belém* concerne la création « d'espaces et centres d'apprentissage communautaires multifonctions » (UIL, 2010, p. 19) pour améliorer l'accès aux activités d'apprentissage. Les centres d'apprentissage communautaires se sont rapidement propagés dans 24 pays en Asie et dans le Pacifique, ainsi que dans les États arabes et l'Amérique latine grâce à la coopération Sud-Sud. Les pratiques appliquées et les défis rencontrés à travers le monde par les mécanismes fonctionnant à la base pour offrir des opportunités d'apprentissage sont bien documentés et modérés grâce à des conférences annuelles sur les centres d'apprentissage communautaires organisées par l'UNESCO dans la région Asie et Pacifique (UIL, 2012a ; UNESCO Bangkok, 2012 ; dvv international, 2010).

Deux centres d'apprentissage communautaires de Mindanao, une région peu développée des Philippines, ont trouvé des moyens d'accroître la participation et de résoudre le problème de la distance pour

arriver aux centres. Pour l'un des centres, les frais de transport sont couverts par un fonds de développement du gouvernement local. De plus, l'absentéisme des participants indigènes a été réduit grâce à un programme d'alimentation. Le deuxième centre a mis en place un programme d'assistance à domicile dans le cadre duquel les instructeurs rendent visite aux adultes et aux jeunes non scolarisés pour leur dispenser des leçons et leur fournir des supports d'apprentissage. Ces approches sur mesure sont plus efficaces lorsqu'elles sont mises en œuvre par des personnes de la même communauté, qui ont l'opportunité de participer à des activités d'apprentissage formel et informel de multiples façons, en tant qu'apprenants, facilitateurs ou gestionnaires. La participation active de la communauté et l'appropriation des espaces d'apprentissage sont d'importants facteurs de succès pour les centres d'apprentissage communautaires. La stabilité financière de ces centres est une question importante, car ils requièrent un soutien externe continu de la part du gouvernement national (Domingo, 2012).

Organiser les activités d'apprentissage près des groupes cibles constitue une stratégie efficace pour réduire les barrières liées à la situation. Les « Centres d'apprentissage tout au long de la vie » en Slovaquie sont un bel exemple de réussite. Des « Points d'apprentissage tout au long de la vie » ont été créés dans plusieurs organisations d'apprentissage (par ex. des bibliothèques et des bureaux de poste) pour proposer des programmes d'éducation non formelle sur site et fournir des informations et des services de conseil. Un suivi mobile est également assuré grâce à des visites à domicile, sur le lieu de travail, dans les prisons, etc. pour identifier les besoins d'apprentissage et pour orienter les individus vers des Points d'apprentissage tout au long de la vie. Pour les femmes immigrées qui n'ont qu'un faible niveau d'éducation, l'un des Centres d'apprentissage tout au long de la vie de Slovaquie élabore des plans d'apprentissage individuels et les soutient à l'aide de deux médiateurs culturels (Vrečer, 2012).

Le gouvernement mongol considère que l'éducation non formelle et des adultes fait partie intégrante de son système d'éducation, et revêt la même importance

que d'autres domaines d'éducation dans le Plan directeur pour développer l'éducation en Mongolie en 2006-2015 (gouvernement de la Mongolie, 2006). Les centres du savoir ENF ont donc été mis en place, sur la base de l'article 17 de la Loi mongole d'éducation, qui préconise d'« organiser des formations d'éducation non formelle (ENF) dans les provinces, la capitale, les quartiers pauvres et les districts et aider les autodidactes, soit à travers des centres d'ENF indépendants ou des centres d'ENF agissant au sein d'autres institutions ». En 2011, il y avait 370 centres du savoir ENF dans toute la Mongolie. Ces centres proposent des formations d'alphabétisation, des programmes d'équivalence et d'autres projets et programmes d'ENF. Lors de l'évaluation de la structure de l'ENF actuelle à travers une Analyse sectorielle de l'éducation non formelle (Batchuluun, 2009), la plupart des participants ont qualifié cette structure d'appropriée pour le contexte mongol, dont 99 % des directeurs d'école, 92 % des apprenants et 100 % des enseignants/facilitateurs d'ENF. L'Analyse sectorielle de l'ENF a indiqué que 54 des 98 centres du savoir ENF impliqués (55 %) recueillent des données sur le niveau d'éducation de la population et renouvellent les données régulièrement afin de répondre aux besoins et demandes du groupe cible, et pour garantir des programmes utiles et de qualité, tandis que 25 centres (25,5 %) recueillent des données, mais de façon insuffisante, et 19 % organisent leurs activités sans enquêtes ni recherche (Batchuluun, 2009, p. 56–59).

Les espaces d'apprentissage communautaires contribuent également à nourrir la culture de l'apprentissage, car ils sensibilisent un vaste pan de la société à l'apprentissage. Le projet *Faróis do Saber* [« Phares du savoir »], initié dans la ville brésilienne de Curitiba, en est un bon exemple. Ces centres éducatifs gratuits comprennent des bibliothèques, d'autres ressources culturelles et l'accès gratuit à Internet à travers le premier réseau Internet public du Brésil. Les Phares du savoir, qui sont utilisés pour accueillir des activités éducatives et pour coordonner les formations emploi et le bien-être social, travaillent en collaboration avec les écoles publiques de chaque quartier. En 2010, les Phares du savoir étaient au nombre de 46

au total (Tavares da Costa Rocha, 2010). En Finlande, les bibliothèques publiques sont gratuites et offrent le libre accès à Internet. Elles sont très utilisées, avec 80 % de la population qui utilisent activement les services d'une bibliothèque. En 2011, on a enregistré une moyenne de onze visites à la bibliothèque et 18 prêts de livre par citoyen finlandais (Wigell-Ryyänen, 2012). Ces deux exemples montrent que les bibliothèques qui sont soutenues par des politiques et stratégies fortes, et bénéficient d'un financement adéquat, peuvent arriver à inclure de vastes pans de la société.

Même dans les pays moins riches, les centres d'apprentissage et bibliothèques communautaires peuvent fournir des solutions pratiques et économiques pour créer une culture de l'apprentissage et un environnement lettré. Les communautés défavorisées ont su trouver toutes sortes de moyens pour diffuser les supports pédagogiques et de lecture : avec des ânes en Colombie et au Zimbabwe, des chameaux, des motos et des tentes de lecture au Kenya, des éléphants en Inde et des bateaux en Argentine et au Bénin (UNESCO Bangkok, 2011). Depuis mi-2012, les BiblioTaptaps multicolores, le premier service mobile de livres à Haïti, a atteint plus de 15 000 personnes par mois dans les régions qui ont le plus souffert du tremblement de terre de 2010 (American Libraries Magazine, 2012). Les cultures d'apprentissage peuvent être nourries même avec des ressources économiques minimales, par exemple avec des bibliothèques de rue et de proximité « là où vivent les enfants les plus pauvres et leur familles » (ATD Quart Monde, 2012).

Depuis 1997, l'UIL soutient la mise en place et le maintien de bibliothèques communautaires à travers ALADIN, un réseau global de 100 centres de documentation, services d'information et bibliothèques partageant des ressources d'alphabétisation et d'apprentissage des adultes ainsi qu'information et expertise.

Ces exemples montrent que les espaces et centres d'apprentissage communautaires peuvent être un véhicule essentiel pour diffuser largement des opportunités d'apprentissage qui s'adaptent aux besoins et circonstances des apprenants.

Les réponses individuelles par pays ont indiqué l'existence de différents modèles et montrent la faisabilité et le potentiel de leur reproduction à grande échelle comme base institutionnelle pour l'apprentissage des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie.

ii. Élargir les opportunités d'apprentissage grâce aux TIC

Les technologies de l'information représentent également une approche prometteuse pour faciliter l'accès à l'apprentissage. Entre 2000 et 2012, le nombre de téléphones mobiles utilisés dans le monde est passé de 1 milliard à environ 6 milliards. Aujourd'hui, 75 % de la population mondiale a accès à un téléphone portable, et la plupart des téléphones appartiennent à des personnes vivant dans des régions à faibles revenus (Banque mondiale, 2012). L'apprentissage mobile est devenu une option viable, car il peut se faire simplement à travers la connexion à un appareil mobile.

L'analyse des rapports d'étape nationaux montre que l'utilisation des TIC dans les programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes varie beaucoup entre pays et domaines d'apprentissage. Soixante-quatre pour cent des pays répondants ont indiqué que les TIC sont utilisées dans les programmes d'alphabétisation du secteur public. D'un point de vue régional, ce sont les gouvernements d'Europe qui utilisent le plus les TIC dans les activités d'alphabétisation (81 % des pays répondants), tandis que les pays africains sont ceux qui utilisent le moins des programmes d'alphabétisation basés sur les TIC, avec seulement 42 % des pays répondants. Les TIC sont également utilisées dans d'autres domaines de l'apprentissage, et 66 % des pays répondants ont déclaré les utiliser dans l'éducation civique et aux droits de l'Homme. Les cours de langues étrangères s'appuient sur les TIC dans 60 % des cas. Cependant, il n'existe pas de preuves suffisamment concluantes que les TIC favorisent une plus grande participation à l'éducation des adultes. De fait, une étude menée par l'Institut national de l'éducation continue des adultes (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) au Royaume-Uni a montré qu'il

n'y avait « aucune preuve démontrant que les technologies de l'information et de la communication augmentaient ou élargissaient l'accès à l'éducation » (White, 2012, p. 153).

Le Pakistan nous fournit un exemple concret de développement et d'entretien des compétences d'alphabétisme à l'aide de téléphones mobiles. Le principal opérateur cellulaire du pays, Mobilink, travaille en collaboration avec l'UNESCO pour renforcer les compétences des diplômés de programmes d'alphabétisation de base après leur retour dans un environnement non lettré. Ces personnes récemment devenues alphabètes reçoivent des contenus post-alphabétisation sous forme de messages, ce qui les invite à prendre part à des activités liées à l'alphabétisation pour entretenir et améliorer leurs compétences. Dans la première partie du programme, les participants reçoivent quotidiennement des messages informatifs en Ourdou, auxquels on leur demande de répondre. La deuxième partie constitue une évaluation mensuelle des connaissances qu'ils ont acquises afin de stimuler leur intérêt pour l'alphabétisme (UNESCO Islamabad, 2012).

Le Commonwealth of Learning (COL) a lancé un autre programme d'apprentissage mobile en Inde en 2004. Les résultats positifs qu'il a obtenus ont motivé la reproduction du programme Apprentissage tout au long de la vie pour les fermiers (Lifelong Learning for Farmers – L3 Farmers) dans plusieurs pays en Afrique, en Asie-Pacifique et dans les Caraïbes. Il a été montré que ce programme « représente une valeur ajoutée pour le processus de développement en atteignant ceux qui ne sont pas atteints et en facilitant l'apprentissage autonome chez les fermiers, les ouvriers sans terres et différents groupes marginalisés des communautés rurales » (Balasubramanian *et al.* 2010, p. 193). Les universités et les organisations locales mettent au point des applications pour téléphones portables qui donnent aux fermiers des actualités et des informations sur l'agriculture. Les participants reçoivent des conseils précieux sur l'accès au marché, l'utilisation des engrais, l'espacement des plants, les époques de plantation, les maladies locales et d'autres sujets basés sur

les connaissances indigènes et mis en contexte pour les adapter à la langue et à l'environnement locaux (*ibid.*, p. 194 ; Commonwealth of Learning, 2012).

En République-Unie de Tanzanie, un projet récent innove en s'appuyant sur l'utilisation de smartphones par des fermiers qui connaissaient déjà les téléphones portables, mais pas Internet. Le programme leur propose à travers les smartphones des vidéos contenant des conseils sur les techniques agricoles et des informations météorologiques afin qu'ils puissent améliorer leur récolte (Banque mondiale, 2012).

Outre les téléphones mobiles, la radio joue elle aussi un rôle important pour transmettre des messages aux personnes difficiles à atteindre. La directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova, a déclaré à l'occasion de la Journée mondiale de la radio en 2013 que « la radio est une plate-forme essentielle pour l'éducation et la protection des cultures et des langues locales ». Elle a souligné que, bien que le monde se soit radicalement transformé depuis l'invention de la radio au dix-neuvième siècle, « elle reste ce qu'elle a toujours été : largement accessible, relativement bon marché et très simple à utiliser. Elle reste le média capable de porter n'importe quel message, n'importe où et n'importe quand – même sans électricité » (UNESCO, 2013).

Particulièrement en Afrique et en Asie, les stations de radio communautaires fournissent aux personnes des régions rurales et isolées des informations et opportunités d'apprentissage précieuses. Elles peuvent créer des plateformes interactives pour parler des questions qui intéressent la communauté locale. Cela les distingue des médias commerciaux et publics. Il s'agit souvent de petites stations de radio à but non lucratif principalement gérées par des bénévoles.

Par exemple, depuis 2006 trois stations de radio communautaires ont commencé à diffuser dans les bidonvilles de Nairobi, à l'initiative de jeunes vivant sur place et qui voulaient améliorer la situation dans leur communauté locale. Aujourd'hui, les trois stations sont gérées par des jeunes et s'adressent aux jeunes, le groupe le plus

nombreux et le plus vulnérable dans la communauté. Les programmes proposent un divertissement éducatif, et sensibilisent les auditeurs à propos de sujets essentiels qui affectent leur vie, comme la toxicomanie, les grossesses précoces et la violence conjugale. Les auditeurs reçoivent des informations utiles, des conseils et des encouragements qui les aident à améliorer leur vie. De plus, en faisant participer des jeunes comme bénévoles dans la production média, ce projet leur donne une voix et une opportunité d'acquérir des compétences professionnelles et de l'expérience (Gustafsson, 2012).

Dans les montagnes et vallées isolées du Népal, environ 200 stations radio de ce type sont en activité, dont cinq sont entièrement gérées par des femmes. Étant donné le faible taux d'alphabétisation (56,6 % en 2011) ainsi que le terrain montagneux et le manque d'infrastructure dans le pays, la radio est le médium qui peut atteindre le plus grand nombre de personnes : 86 % de la population, qu'il faut comparer avec seulement 7 % de la population ayant la possibilité de se connecter à Internet (UNESCO Katmandou, 2012).

La télévision est un autre outil qui peut contribuer à l'apprentissage, en particulier pour sensibiliser les publics les plus difficiles à atteindre sur les bénéfices que représente l'apprentissage. Par exemple, la Tunisie a mis en place une campagne télévisée pour motiver les jeunes de moins de 30 ans à participer à des activités d'apprentissages pour les adultes.

En général, ces exemples montrent qu'il existe différents outils pour renforcer la culture de l'apprentissage et favoriser un accès plus équitable et une plus grande participation à l'éducation des adultes. Diverses approches ont déjà été mises au point, en fonction des besoins et contextes de vie des apprenants. La prochaine étape consistera à suivre et évaluer l'efficacité de ces outils pour augmenter la participation.

5.5 Conclusion

Le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* a souligné non seulement la faible participation à l'éducation des

adultes dans la plupart des pays, mais également les inégalités en termes d'accès et de participation au sein des pays et entre différents pays. Pour résoudre ces problèmes interdépendants, le Rapport soulignait qu'il fallait « recueillir davantage de données sur la participation dans les pays à revenu faible et moyen » afin de proposer des programmes plus appropriés (UIL, 2010a, p. 77). En 2012, près de cent pays ont indiqué qu'ils collectaient des informations sur la participation à l'alphabétisation et/ou à l'éducation des adultes. Cela implique non seulement de recueillir des informations sur les inscriptions, la fréquentation et l'achèvement, dont la plupart sont collectées à travers des programmes spécifiques mais également de prendre part à des enquêtes internationales qui collectent des informations sur la participation à travers des échantillons de population.

Comme ces informations disponibles sur la participation à l'éducation des adultes couvrent différents types d'apprentissage et sont le résultat de différentes méthodes de mesure, les données peuvent être utiles pour suivre les progrès dans le temps, mais pas pour comparer les pays. En rassemblant et analysant les pratiques utilisées pour mesurer et suivre les données sur la participation, ce chapitre a essayé de tirer des enseignements sur ce qui fonctionne dans différents contextes.

Il reste encore beaucoup à apprendre pour effectuer le suivi de la participation et de l'offre en termes de cibles et d'objectifs dans les politiques nationales. Il s'avère donc essentiel pour de nombreux pays de concevoir un cadre de suivi servant les objectifs de leurs politiques nationales et de leur structure de gouvernance. Ces cadres de suivi devraient dans l'idéal inclure toute la gamme de prestataires et être compatibles avec les cadres de travail mondiaux ou régionaux. Les résultats d'une analyse comparative internationale pourraient informer les pays sur leur situation par rapport à d'autres pays confrontés aux mêmes problèmes. Pour favoriser et soutenir ce processus, il faudrait encore renforcer les capacités statistiques et analytiques dans le domaine de l'éducation des adultes par un travail de coopération régionale et internationale.

« Les informations concernant les barrières à la participation recueillies dans les enquêtes nationales révèlent qu'un faible niveau d'études et de faibles revenus ont un impact négatif sur la participation. »

Étant donné les défis que représente l'augmentation de la participation, il est important d'étudier soigneusement les informations disponibles sur les facteurs qui freinent ou empêchent la participation. L'élimination de ces obstacles est un processus complexe, que l'on ne peut pas traiter en une seule étape. Une première étape consisterait à identifier et analyser les barrières pour chaque groupe cible, par exemple à l'aide de petites enquêtes par sondage.

Les informations concernant les barrières à la participation recueillies dans les enquêtes nationales révèlent qu'un faible niveau d'études et de faibles revenus ont un impact négatif sur la participation. Pour résumer, « ceux qui ont le moins d'éducation sont ceux qui sont le moins susceptibles d'en recevoir » (UIL, 2010a, p. 77). Les différents besoins et exigences des individus et des groupes en matière d'apprentissage peuvent être entravés par divers obstacles, et certains groupes continuent de souffrir d'une grave exclusion. Pour motiver les apprenants, jeunes et moins jeunes, il est important de comprendre tout d'abord les différents types de barrières à l'inclusion.

Une autre mesure pourrait consister à partager les expériences entre les pays et au sein des régions à l'aide de programmes structurés (par ex. le programme Grundtvig en Europe et le Plan ibéro-américain pour l'alphabétisation et l'éducation de base des jeunes et des adultes en Amérique latine). Il s'agit également d'une stratégie efficace pour favoriser la participation de groupes exclus de l'éducation des adultes à travers un financement ciblé dans de nombreux pays. Par exemple, un réseau sur les Centres d'apprentissage communautaires en Asie, soutenu par des conférences annuelles et des réseaux sociaux, est une plateforme de diffusion de bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage local. Les centres sont également un moyen apprécié de rapprocher les activités d'apprentissage et d'alphabétisation des adultes des groupes cibles et de réduire les barrières à l'apprentissage liées à la situation.

Dans l'ensemble, les rapports nationaux indiquent que plusieurs problèmes liés à l'exclusion des apprenants adultes sont

liés à la disponibilité des informations sur les groupes exclus et sur leurs demandes en matière d'apprentissage. De plus, une mauvaise circulation de l'information parmi les personnes qui ont un accès réduit à l'éducation semble entraver l'inclusion. Pour une majorité des États membres, le défi reste d'atteindre les personnes difficiles à atteindre. En somme, les gouvernements et les éducateurs d'adultes ont énormément à faire pour offrir à tous un accès juste et égal, et pour supprimer les obstacles à la participation. La volonté et l'action collectives pourraient mener à une offre de programmes bien conçus répondant directement aux besoins des jeunes et des adultes, et leur permettant de réaliser tout leur potentiel, non seulement dans leur propre intérêt, mais également pour contribuer à la transformation de leurs sociétés.

Messages-clés

- Les pays doivent impérativement élaborer des cadres de suivi efficaces afin de déterminer le niveau et le degré de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Ces cadres devraient inclure un large éventail de prestataires et être compatibles avec les cadres mondiaux ou régionaux déjà existants.
- Des études comparatives internationales doivent être menées pour que les pays puissent voir où ils se situent par rapport aux autres pays qui font face aux mêmes problèmes. L'UNESCO pourrait aider à renforcer les capacités statistiques et analytiques en vue de promouvoir et de soutenir ce processus.
- Il est important d'étudier attentivement les facteurs qui entravent ou empêchent la participation. L'élimination de ces obstacles relève d'un processus complexe qui doit se dérouler en plusieurs étapes. La première étape serait d'identifier et de référencer les obstacles de chaque groupe cible, par le biais d'enquêtes portant sur des petits échantillons par exemple.

Bibliographie

- Aldridge, F. et Hughes, D. 2012. *NIACE Adult Participation in Learning Survey: Headline findings*. Leicester, NIACE.
- Aldridge, F. et Tuckett, A. 2011. *Tough Times for Adult Learners: The NIACE survey on adult participation in learning 2011*. Leicester, NIACE.
- American Libraries Magazine. 2012. *Library on Wheels*.
http://americanlibrariesmagazine.org/al_focus/photos/library-wheels
- ATD Quart Monde. 2012. *Les bibliothèques de rue et les bibliothèques des champs : ATD Quart Monde*.
<http://www.atd-fourthworld.org/Street-Libraries-and-Doorstop.html>
- Autriche. Ministère fédéral de l'Enseignement, des Arts et de la Culture. 2011. *Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. 2011. Vienne, Ministère fédéral de l'Enseignement, des Arts et de la Culture.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/llarbeitspapier_ebook_gross.pdf
- Balasubramanian, K. *et al.* 2010. Using mobile phones to promote lifelong learning among rural women in Southern India. *Distance Education*, vol. 31, no. 2, août 2010, pp. 193-209.
- Banque mondiale. 2012. *Information and Communications for Development: Maximising mobile*. Washington D.C., Banque mondiale.
<http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/IC4D-2012-Report.pdf>
- Batchuluun, Y. 2009. *Non-Formal Education Sector Analysis: Mongolia*. Oulan-Bator, National Centre for Non Formal and Distance Education.
- Boeren, E. *et al.* 2012. Why do adults learn: Developing a typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 10, no. 2, juin 2012, pp. 247-269.
- Burkina Faso. Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. 2010. *Statistiques de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle : campagne 2009*. Ouagadougou, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.
http://www.depmeba-bf.org/data/etats/etat_annuaire_2009-2010/XI/annuaire_non_formel_2009.pdf
- Commonwealth of Learning. 2012. *Lifelong Learning for Farmers: Commonwealth of Learning in action*.
http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/L3Farmers_COLinAction_July2012.pdf
- Commission européenne. 2010. *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training: Indicators and benchmarks 2010/2011*. (Document de travail des services de la commission). Bruxelles, Commission européenne.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf
- Cross, K.P. 1981. *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Desjardins, R. 2010. Participation in Adult Learning. Rubenson, K. (éd.), *Adult Learning and Education*. London, Elsevier, pp. 240-250.

Domingo, Z. T. 2012. *The Community Learning Centre (CLC): Its viability as a grassroots mechanism for delivering non-formal education*. Hambourg, UIL. (Article commandé et non publié).

dvv international. 2010. *Éducation des adultes et Développement*, no. 74, 2010. Bonn, dvv international. (consulté le 21 septembre 2012).
http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1063&clang=1

Eurostat. 2012. *Lifelong Learning: Reference metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)*. Luxembourg, Commission européenne, Eurostat.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/trng_esms.htm

Eurostat. 2012a. *Eurostat: Tables, Graphs and Maps Interface (TGM) table*. Luxembourg, Commission européenne, Eurostat.
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=fr&pcode=tsdc440&plugin=1>

Eurostat. 2013. *Statistiques sur l'apprentissage tout au long de la vie*. Luxembourg, Commission européenne, Eurostat.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics/fr

Eurostat. 2013a. *Adult Education Survey*. Luxembourg, Commission européenne, Eurostat.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/trng_aes_esms.htm

Eurostat. 2013b. *Education: Reference Metadata I Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)*.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm

Eurostat. 2013c. *Base de données*. Luxembourg, Commission européenne, Eurostat.
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Gouvernement de la Mongolie. 2006. *Master Plan to Develop Education of Mongolia in 2006–2015*. Oulan-Bator, Gouvernement de la Mongolie.

Gouvernement écossais. 2011. *Adult Literacies in Scotland 2020: Strategic guidance*. Edimbourg, Gouvernement écossais.
<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/339854/0112382.pdf>

Grotlüschen, A. and Riekmann, W. 2011. *leo - Level-One Study: Literacy of adults at the lower rungs of the ladder*. Hambourg, Université de Hambourg. (Brochure de presse).
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Press-brochure15-12-2011.pdf>

Gustafsson, J. 2012. Community radio as promoters of youth culture. Tufte, Th. *et al.* (éds), *Speaking Up and Talking Back: Media empowerment and civic engagement among East and Southern African youth*. Göteborg, Nordicom, pp. 255-268.

ISU. 2011. Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Mise à jour No. 4. Montréal, ISU.
<http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/lamp-update-oct2011-v1-fr.pdf>

ISU. 2012. *Alphabétisme des adultes et des jeunes*. Montréal, ISU. (Bulletin d'information de l'ISU, No 20).
<http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs20-literacy-day-2012-fr-v5.pdf>

ISU. 2012a. *Indicateurs mondiaux sur l'éducation*. Montréal, ISU.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/world-education-indicatorsFR.aspx?>

ISU. 2012b. New Questionnaire on Adult Education for Latin America and the Caribbean. Montréal, ISU.

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/LACQuestionnaireEN.aspx>

ISU. 2013a. *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*.

Montreal, UIS. (Rapport non publié).

ISU. 2013a. Adult and Youth Literacy: National, regional and global trends, 1985-2015. *UIS Information paper*. Montréal, ISU

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/literacy-statistics-trends-1985-2015.pdf>

Japon. Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. 2009. *Two Trends and Development in Education, Science and Technology Policies*.

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1305890.htm

Jones, P. 2010. *Participation in Adult Learning*. Southampton, Université de Southampton.

Mannheimer Abendakademie. 2012. *Migrantinnen lotsen Migrantinnen*.

<http://www.lotsinnen.de/index.htm>

Maroc. Ministère de l'Éducation Nationale. 2012. *Alphabétisation au Maroc: bilan 2007–2012: pour une pleine participation de tous dans la société*. Rabat, Direction de la lutte contre l'analphabétisme.

<http://www.alpha.gov.ma/bilan/bilanAlpha2007-2012Fr.pdf>

OCDE. 2012. *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>

OCDE. 2013. *PIAAC: Organisation de Coopération et de Développement Économiques*. Paris, OCDE.

<http://www.oecd.org/sites/piaac/piaacparticipatingcountries.htm> (consulté le 17 juin 2013)

PAM. 2013. Our Work: Food for Assets. Rome, Programme Alimentaire Mondial.

<http://www.wfp.org/food-assets>

Roosmaa, E.-L. et Saar, E. Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 31, no. 4, pp. 477–501.

Rubenson, K. 2010. Barriers to participation in adult education. Peterson, P., Baker, E. et McGaw, B. (éds), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, pp. 234-239.

Rubenson, K. et Desjardins, R. 2009. The Impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult learning: a bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, vol. 59, no. 3, mai 2009, pp. 187-207.

Sawano, Y. 2012. Lifelong learning to revitalize community case studies of citizens' learning initiatives in Japan. Aspin, D.N. et al. (éds), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Springer, pp. 665-678.

Schemmann, M. et Wittpoth, J. 2008. Asking more than we can tell: social status, social milieu and social space in explanations for participation in adult education. *Studies in the Education of Adults*, vol. 40, no. 2, pp. 160–175.

Statistique Canada. 2009. *Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation* (EASEF).
http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5151&lang=fr&d b=imdb&adm

Suède. Services du gouvernement. 2010. *The New Education Act for Knowledge, Choice and Reforms*.
<http://www.government.se/sb/d/12996/a/142348>

Tavares da Costa Rocha, C. 2010. Information and communication mediated by computers: Faróis de Saber de Curitiba (Brazil). *International Journal of Collaborative Open Learning*, vol. 1. <http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365555>

Thorn, W. 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. Paris, OECD Publishing. (OECD education working papers, no. 26).
<http://dx.doi.org/10.1787/221351213600>

UIL. 2010. *Cadre d'action de Belém: Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.

UIL. 2010a. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation*. Hambourg, UIL.

UIL. 2011. *Report of the Africa Policy Forum on Literacy and Basic Life Skills for Vulnerable Youth*. Hambourg, UIL. (Article non publié).

UIL. 2011a. *Literacy and Life Skills for Vulnerable Youth: Policy forum in the Arab States*. Hambourg, UIL. (Article non publié).

UIL. 2012. *La déscolarisation des jeunes : alphabétisation sommaire et développement des aptitudes à la vie quotidienne*.
<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&country=MH&programme=32&language=fr>

UIL. 2012a. *Pratiques efficaces d'alphabétisation › Programmes › Thèmes › Développement communautaire*.
<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=8&theme=5&language=fr>

UNESCO. 2013. *Message de Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, à l'occasion de la Journée mondiale de la radio*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002195/219537f.pdf>

UNESCO Bangkok. 2011. *Creating and sustaining literate environments*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214653E.pdf>

UNESCO Bangkok. 2013. UNESCO Office in Bangkok: Community Learning Centres (CLCs).
<http://www.unescobkk.org/education/literacy-and-lifelong-learning/communitylearningcentres-clcs/> (Consulté le 21 janvier 2013).

UNESCO Islamabad. 2012. *Mobile-Based Literacy Programme*.
<http://www.unesco.org.pk/education/mlp.html>

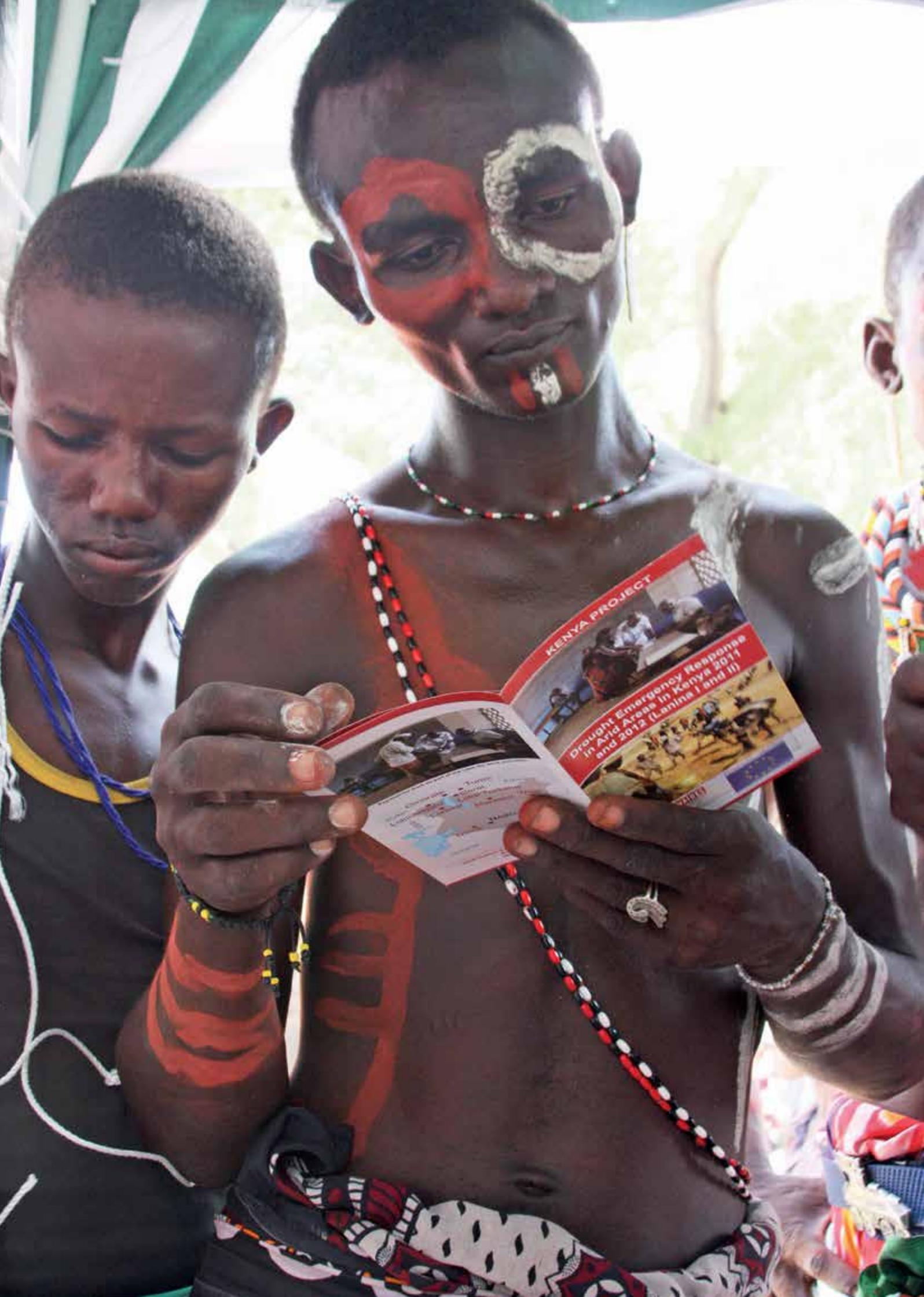
UNESCO Katmandou. 2012. *Améliorer l'enseignement du journalisme pour répondre aux attentes des jeunes népalais*.
http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/improved_journalism_education_to_meet_demand_from_nepali_youth/

Union européenne. 2012. *EU High Level Group of Experts on Literacy 2012: Final report. Bruxelles.*
<http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>

Vrečer, N. 2012. *Multi-Purpose Community-Based Learning Centres (CLC): Lifelong Learning Centres (LLC) in Slovenia.* Hambourg, UIL. (Article commandé et non publié).

White, P. 2012. Modelling the 'learning divide': predicting participation in adult learning and future learning intentions 2002 to 2010. *British Educational Research Journal*, vol. 38, no. 1, Février 2012, pp. 135-175.

Wigell-Ryynänen, B. 2012. *Lifelong Reading.* (Article présenté à l'IFLA 2012).
<http://conference.ifla.org/past/ifla78/108-ryynanen-en.pdf>



CHAPITRE 6

GARANTIR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

6.1 Introduction

La pertinence, l'équité, l'efficacité et l'efficience sont les quatre dimensions de la qualité dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui figurent dans le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010). La pertinence signifie qu'un programme est ajusté aux besoins de toutes les parties prenantes, de sorte à atteindre des objectifs personnels, socioculturels, économiques et éducatifs. L'équité implique à la fois un accès et une participation équitables à l'éducation des adultes. L'efficacité exprime le degré de réalisation des objectifs d'un programme donné. L'efficience couvre à la fois la capacité d'un système à atteindre des objectifs et la relation entre les investissements financiers ou autres et les bénéfices qui en résultent. Assurer la qualité de l'éducation des adultes, y compris de l'alphabétisation des adultes, implique donc de prêter attention à chacune de ces dimensions.

Le *Cadre d'action de Belém* souligne également l'importance de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il énonce : « La qualité de l'apprentissage et de l'éducation est une pratique et un concept multidimensionnels et globaux qui exigent une attention constante et des efforts de développement continus. » (UIL, 2010a, p.19) ; Il énumère en outre les tâches nécessaires pour tendre à la qualité :

- a) élaborer des critères de qualité pour les programmes d'enseignement, les matériels didactiques et les méthodes pédagogiques ;
- b) reconnaître la diversité et la pluralité des prestataires ;

- c) améliorer la formation, le renforcement des capacités, les conditions d'emploi et la professionnalisation des éducateurs d'adultes ;
- d) élaborer des critères pour évaluer les résultats de l'apprentissage ;
- e) mettre en place des indicateurs de qualité précis ; et
- f) apporter un soutien accru à la conduite de recherches sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, que viendront compléter des systèmes de gestion des connaissances.

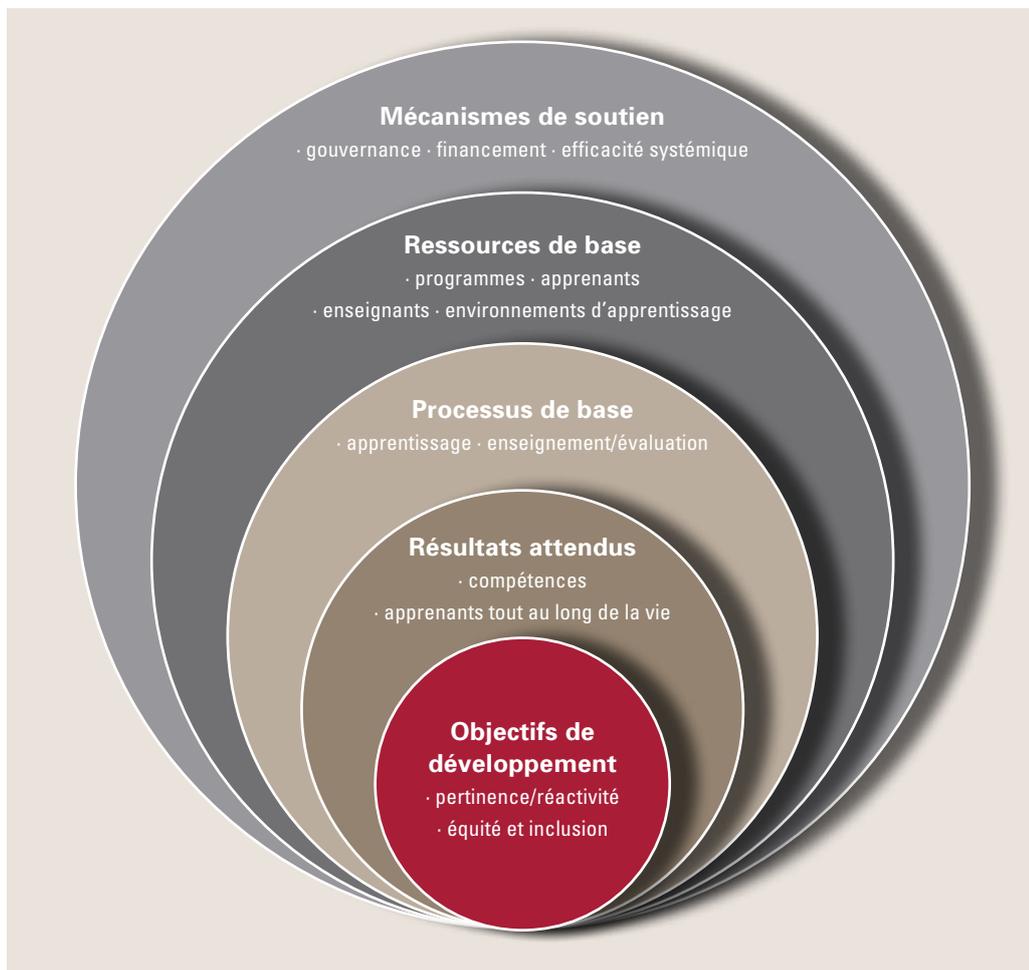
Le présent chapitre examine dans quelle mesure les États membres ont progressé dans ces tâches. Il présente tout d'abord un cadre conceptuel de la manière dont la qualité pourrait être appréhendée et en conséquence opérationnalisée. Puis il décrit l'exploitation des résultats de l'apprentissage dans divers domaines : curriculums, cadres de qualification, programmes, validation de l'apprentissage non formel et informel. Il s'ensuit une présentation des critères de qualité pour les différents domaines de l'éducation des adultes :

- a) méthodologies d'enseignement et d'apprentissage ;
- b) professionnalisation des éducateurs d'adultes ;
- c) suivi, évaluation et assurance qualité ; enfin
- d) recherche.

6.2 Cadre conceptuel de la qualité

Au sens générique, la qualité désigne les facteurs qui rendent l'éducation et l'apprentissage dignes d'intérêt et lui confèrent un but précis. J.P. Naik (1975) signale l'importance de la relation entre la fin et les moyens, et entre les objectifs

« Au sens générique, la qualité désigne les facteurs qui rendent l'éducation et l'apprentissage dignes d'intérêt et lui confèrent un but précis. »

Graphique 6.1**Cadre d'analyse de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) de l'UNESCO**

Source : UNESCO, 2012

General Education Quality Analysis/Diagnosis Framework.

individuels et sociaux du développement. Christopher Winch (1996) souligne la portée du caractère public de l'éducation, et le rôle que la qualité devrait jouer dans la conception des politiques éducatives. Une façon courante d'émettre des jugements de valeur sur la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes consiste à diviser les composantes de la qualité en *éléments structurels* (tels que buts, curriculums, ressources, personnels et prestataires), en *éléments liés aux processus* (enseignement et apprentissage, organisation et gestion) et en éléments liés aux résultats (responsabilité, évaluation, résultats et impacts). Le Cadre de bilan-diagnostic de la qualité de l'enseignement général (GEQAF) proposé par l'UNESCO (UNESCO, 2012) permet de visualiser

l'interaction entre acteurs, mécanismes, processus, ressources et objectifs au sein de la démarche d'assurance qualité.

La qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ne relève pas de la seule responsabilité du secteur de l'éducation et de la formation. Se partagent cette charge un vaste groupe de parties prenantes, dont les autorités locales, régionales et nationales ; les acteurs du développement économique et social (tels que employeurs et employés, universitaires, chercheurs et responsables des moyens de communication) ; les organisations non gouvernementales et les agences.

6.3 Plusieurs exploitations des résultats de l'apprentissage

La notion de résultats de l'apprentissage occupe une place prédominante dans les réformes éducatives. Au sens le plus large, les résultats d'apprentissage décrivent ce qu'un apprenant connaît, comprend ou sait faire à l'issue d'un processus éducatif. L'énoncé des résultats de l'apprentissage est important pour améliorer la transparence, la flexibilité et la responsabilité des systèmes et des établissements ; faciliter l'apprentissage et le soutien de l'apprenant individuel ; et clarifier les buts et objectifs pour les apprenants mais aussi pour les enseignants et les gestionnaires (Bjørnåvold, 2008). Les normes éducatives sont aujourd'hui de plus en plus exprimées en résultats d'apprentissage. S'il règne un consensus sur l'importance des résultats de l'apprentissage dans tous les environnements éducatifs, et si leur exploitation devient courante tant dans les pays industrialisés qu'en développement, ils sont appréhendés et définis de différentes manières selon les pays.

Globalement, les résultats de l'apprentissage sont appréhendés de trois manières :

- Ils représentent les objectifs généraux ou la vision globale qui sous-tendent les curriculums.
- Ils servent à alimenter les cadres nationaux de qualification (CNQ).
- Ils constituent les objectifs d'apprentissage de programmes spécifiques.

a. Les résultats de l'apprentissage : objectifs généraux ou vision globale à la base du curriculum

La première interprétation des résultats de l'apprentissage sert à définir les buts supérieurs ou la vision globale qui sous-tendent le programme d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les buts contribuant à atteindre les objectifs nationaux de développement jouent un rôle central dans la qualité de l'apprentissage des adultes. En tant que bien public, l'éducation des adultes sert de vastes objectifs liés au développement éducatif, économique, professionnel, socioculturel et individuel.

Dans de nombreux pays africains, la finalité des programmes s'inspire des objectifs de développement. En Sierra Leone, le département Assurance qualité et Résultats de la division Égalité des sexes et Développement social élabore des curriculums qui intègrent de nouveaux éléments tels que la paix et les conflits, les compétences pour la vie courante dans l'éducation religieuse et morale, des séances d'information et d'orientation, la santé sexuelle et reproductive et des études sociales (African Development Bank Group / Groupe de la Banque africaine de développement 2011, p. 28). En Égypte, les objectifs supérieurs des programmes d'éducation des adultes sont transsectoriels. Ils englobent la santé reproductive, l'alphabétisation liée au travail, l'enfance et la maternité, et les droits humains. L'introduction de ces objectifs s'explique par une volonté de traiter les problèmes relatifs à la surpopulation, au développement rural, à l'intégration sociale, à la citoyenneté et la réduction de la pauvreté, et de combler le fossé entre les sexes (ministère de l'éducation, 2008).

En Europe, l'Allemagne et l'Écosse (Royaume-Uni) fixent les objectifs généraux des curriculums en termes de résultats d'apprentissage (Frommberger et Krichewsky, 2012). Le concept allemand *Handlungskompetenz* (capacité d'agir), et en Écosse les résultats et expériences figurant dans le *Curriculum for Excellence* (Des programmes éducatifs pour atteindre l'excellence), impliquent des objectifs globaux comme valeurs de référence pour l'éducation à visée professionnelle et la formation professionnelle des adultes, et émanent d'une conception de la compétence spécifique à chacune de ces sociétés (gouvernement écossais, 2012). La *Handlungskompetenz* allemande renferme une conception nationale de la compétence qui comporte des dimensions sociales, morales et civiques. Certains scientifiques opposent cette vision intégratrice à la notion de savoir-faire fondé sur des tâches privilégiée en Angleterre (Royaume-Uni) (Brockmann *et al*, 2011, p. 9). Plusieurs pays, dont la France et les Pays-Bas, valorisent une conception multidimensionnelle des compétences, qui couvre les connaissances, les savoir-faire et les comportements utilisés dans la pratique.

« Les résultats fondés sur les compétences doivent être complétés par des données, à savoir la connaissance que l'apprenant doit acquérir pour être en mesure d'évoluer au-delà de sa performance actuelle. »

b. Les résultats de l'apprentissage servent à alimenter les cadres nationaux de qualification (CNQ)

La seconde utilisation des résultats de l'apprentissage a lieu dans le domaine des cadres nationaux de qualification (CNQ). Ceux qui sont élaborés depuis 2005 diffèrent sensiblement de la première génération de ces cadres, apparue en Angleterre (Royaume-Uni), en Afrique du Sud et en Nouvelle-Zélande. Ces premiers cadres reposaient sur ce qu'on pourrait appeler une approche « guidée par les résultats » au lieu de « fondée sur les résultats ». Nombreux sont les pays qui élaborent actuellement des cadres de qualification, notamment dans les secteurs dont les tâches et compétences spécifiques sont facilement identifiables. Michael Young (2009) avance que cette mesure des résultats comportementaux effectuée en Afrique du Sud, en Angleterre (Royaume-Uni), et jusqu'à une date récente dans le Cadre européen des certifications (CEC), est en fait une tentative de la part de l'industrie de s'emparer du contrôle des résultats éducatifs obtenus par les établissements de formation, surtout quand la « compétence » est entendue dans un sens strictement comportemental.

Cette évolution récente en faveur des cadres fondés sur les résultats de l'apprentissage a déclenché une activité dans de nombreux pays en développement (Singh, à paraître ; Singh et Duvekot, à paraître). Le Bangladesh, le Bhoutan, le Burkina Faso, le Ghana, l'Inde et la Namibie ont aujourd'hui soit entamé soit achevé la conception d'un cadre national de qualification pour le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). Plusieurs de ces pays conçoivent explicitement ces cadres pour créer des équivalences entre l'apprentissage formel et non formel, et pour orienter l'alphabetisation et l'éducation de base des adultes vers des qualifications professionnelles. Quant à la conception dans les pays en développement de qualifications fondées sur les résultats de l'apprentissage, Michael Young et Stephanie Allais (2011) signalent que les résultats fondés sur les compétences doivent être complétés par des données, à savoir la connaissance que l'apprenant doit acquérir pour être en mesure d'évoluer

au-delà de sa performance actuelle. Ronald Sultana mentionne une préoccupation connexe : « Alors qu'il n'existe aucune définition unique et officielle du terme compétence, s'impose de plus en plus un consensus sur le fait que ce terme ne doit pas être utilisé dans un sens strictement techniciste qui se réfère uniquement aux savoir-faire, précisément en raison des implications sur l'éducation et la formation » (Sultana, 2009, p. 20).

À l'origine, le Cadre européen des certifications (CEC) était une tentative d'adopter une approche transformationnelle des qualifications fondées sur les résultats, en réglementant les systèmes nationaux dans une optique fortement comportementale (Raffe, 2011). T. M. Brockmann, *et al.* (2011, p. 9) critiquent la façon dont le terme compétence est utilisé dans le CEC, comme une catégorie distincte du savoir et du savoir-faire, ce qui le rend éventuellement anti-intégrateur. Plusieurs pays se sont d'ailleurs penchés sur cette ambiguïté du concept de compétence, comme le mentionne l'inventaire européen des CNQ (CEDEFOP, 2013). Ce dernier montre que l'intérêt pour les résultats de l'apprentissage s'accompagne souvent dans la plupart des pays européens d'un examen des établissements et des structures de programme. Cet inventaire signale en outre que de nombreux pays insistent sur le caractère global de la compétence, et déconseille de la réduire à une question d'autonomie et de responsabilité.

c. Les résultats de l'apprentissage : objectifs éducatifs de programmes spécifiques

En troisième lieu, les résultats de l'apprentissage sont utilisés comme objectifs éducatifs pour un programme donné d'éducation des adultes. Ces objectifs peuvent être reliés aux apports d'apprentissage et poursuivent un but plus pédagogique, tel le curriculum national anglais, qui contient des programmes d'études (contenu prescrit) et des cibles à atteindre à différentes étapes du programme d'enseignement. Les instruments d'évaluation sont conçus pour vérifier si et dans quelle mesure la norme a été atteinte. Il existe donc un rapport interne ou conceptuel entre le contenu prescrit (qui vise à correspondre au descripteur du résultat d'apprentissage), et

l'appréciation du fait de savoir si le résultat d'apprentissage a été obtenu (Brockmann *et al.*, 2011).

En République de Corée, le système de crédits universitaires (*Academic Credit Bank System, ACBS*) permet aux citoyens d'accumuler des crédits dans l'éducation formelle reposant sur un curriculum, dans des cours non formels reconnus par l'État, ainsi que dans l'expérience formatrice informelle de contextes professionnels ou auto-dirigés. En Indonésie et dans d'autres pays d'Asie du Sud-Est, où les programmes d'équivalence sont très répandus au niveau de l'éducation de base, les objectifs des programmes non formels passent pour équivalents à ceux de l'enseignement primaire et secondaire des premier et second cycles. L'Afrique du Sud possède un cadre national de qualification à quatre niveaux d'éducation et de formation de base des adultes, l'achèvement du quatrième niveau correspondant à la scolarité obligatoire, c'est-à-dire à dix ans d'enseignement formel de base. Même l'alphabétisation initiale des adultes est considérée comme un tremplin vers une mesure plus formelle d'éducation et de formation de base pour adultes. Ces exemples montrent que les résultats de l'apprentissage, définis comme objectifs d'apprentissage, peuvent accroître l'équité dans l'éducation des adultes.

Au Canada et aux États-Unis d'Amérique, certains établissements conçoivent des programmes diplômants sur la base des résultats ou des compétences d'apprentissage de l'étudiant, et non sur celle des contenus universitaires nécessaires pour obtenir des unités de valeur. Les établissements décernent alors des diplômes à partir de ce que les étudiants ont démontré connaître et savoir-faire. Aux États-Unis d'Amérique, Ganzglass *et al.* (2011) rapportent cependant que seul un petit nombre d'établissements propose actuellement des programmes fondés sur les compétences.

6.4 Évaluation et responsabilité

L'adoption d'une approche fondée sur les résultats a de nombreuses implications pour l'évaluation, la validation et la certification. Traditionnellement, l'évaluation repose

sur les exigences posées et sur les résultats escomptés dans l'éducation et la formation professionnelle du système formel. Mais cette démarche ne convient pas à l'éducation des adultes, qui connaît des filières d'apprentissage extrêmement diversifiées. Le passage à une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage ouvre de nouvelles perspectives pour la procédure de validation : elle permet une diversification des cours débouchant sur les mêmes résultats d'apprentissage et qualifications ; une diversification des méthodes d'évaluation des résultats d'apprentissage en fonction du type de cours et du type d'apprenant ; une diversification des modalités de validation ; enfin, un assouplissement des règles de certification. L'évaluation peut avoir lieu à la fin du processus éducatif (examen final) et/ou lors de contrôles partiels (accumulation d'acquis) et/ou en continu et/ou sous forme de procédures mixtes.

La reconnaissance des acquis, indépendamment de la date, du lieu et des circonstances de l'apprentissage, fait aujourd'hui partie dans un grand nombre de pays des politiques et pratiques d'éducation des adultes. Quarante-huit (68 %) des 129 pays déclarent posséder un cadre stratégique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel. Détaillé par régions, ce chiffre se répartit en 29 (74 %) pays d'Europe et d'Amérique du Nord, 21 (68 %) pays d'Afrique, suivis de 15 (62 %) et de 14 (58 %) pays respectivement d'Amérique latine-Caraïbes et d'Asie-Pacifique. Huit (89 %) des pays de la région arabe ont mis en place des cadres de RVA (cf. tableau 6.1).

Les Lignes directrices de l'UNESCO (UIL, 2012) donnent les définitions suivantes : « La *reconnaissance* consiste à reconnaître formellement les acquis de l'apprentissage et/ou les compétences et peut donner lieu à la reconnaissance de leur valeur dans une société donnée. La *validation* est la confirmation par un organisme agréé que les acquis de l'apprentissage ou les compétences d'un individu ont été appréciés par rapport à des points ou des normes de référence en faisant appel à des méthodes d'évaluation prédéfinies. L'*accréditation* est un processus par lequel un organisme officiel, qui s'appuie sur une

« La reconnaissance des acquis, indépendamment de la date, du lieu et des circonstances de l'apprentissage, fait aujourd'hui partie dans un grand nombre de pays des politiques et pratiques d'éducation des adultes. »

Tableau 6.1
Pays dotés d'un cadre de politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation
[des acquis] de l'apprentissage non formel et informel

Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
21 (68%)	15 (62%)	14 (58%)	8 (89%)	29 (74%)	87

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 2.5 « Existe-t-il dans votre pays un cadre politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation [des acquis] de l'apprentissage non formel et informel ? »

Encadré 6.1
Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA)
des acquis de l'apprentissage non formel et informel

« Finalité et objectifs

L'ambition globale de ces Lignes directrices est de proposer des principes et des mécanismes susceptibles d'aider les États membres à mettre en place ou améliorer les structures et les procédures de reconnaissance des acquis de toutes les formes d'apprentissage, en particulier non formel et informel » (p. 3).

« Principes

- Assurer l'équité de l'accès à des possibilités d'apprentissage ouvertes à tous, sans exclusion. Chaque individu doit avoir le droit d'accéder et de participer à n'importe quelle forme d'apprentissage adaptée à ses besoins pour que ses acquis soient ainsi visibles et valorisés.
- Défendre l'idée que tous les acquis de l'apprentissage, qu'il soit formel, non formel ou informel, ont la même valeur. Les compétences accumulées par chacun à travers des formes d'apprentissage non formel et informel doivent être considérées comme équivalentes à celles obtenues par le biais de l'apprentissage formel.
- Faire en sorte que les individus soient au cœur du processus de RVA. Ce processus doit respecter et refléter les besoins de chacun, sur la base d'une participation volontaire.
- Améliorer la flexibilité et l'ouverture de l'éducation et de la formation formelles. Les systèmes d'éducation et de formation doivent tenir compte de différentes formes d'apprentissage, qui respectent les besoins et les expériences des apprenants.
- Promouvoir une assurance de la qualité du processus de RVA dans son intégralité. Les critères et les procédures d'évaluation et de validation de l'apprentissage non formel et informel doivent impérativement être pertinents, fiables, équitables et transparents.
- Renforcer les partenariats entre tous les acteurs. Le partage des responsabilités, depuis la conception jusqu'à la mise en œuvre et l'évaluation du système de RVA, doit être systématiquement prôné » (p. 4).

« Principaux domaines d'intervention à l'échelon national

1. Faire de la RVA un volet essentiel de toute stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie
2. Mettre en place des systèmes de RVA accessibles à tous
3. Faire de la RVA un élément à part entière des systèmes d'éducation et de formation
4. Créer une structure nationale de coordination impliquant toutes les parties prenantes
5. Renforcer les capacités du personnel en charge de la RVA
6. Concevoir des mécanismes de financement durables » (pp.4-6).

Source : UIL, 2012

évaluation des acquis de l'apprentissage et/ou des compétences, délivre des qualifications (certificats, diplômes ou titres), ou accorde des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses ou émet des documents tels que des livrets de compétences. » (UIL, 2012, p. 8).

Il importe de faire la distinction entre évaluation et responsabilité. L'évaluation est effectuée dans plusieurs buts, entre autres l'évaluation formative qui contribue à l'apprentissage, ou la certification, qui permet une poursuite dans le parcours éducatif ou l'entrée sur le marché du travail, et qui garantit la responsabilité des exécutants ou des établissements. Toute une gamme d'instruments (dont les taux de certification) peut être utilisée pour garantir cette responsabilité, ce qui revient à une utilisation efficace et efficiente des deniers publics.

Comme mentionné plus haut, un pourcentage élevé de pays privilégie les acquis de l'apprentissage dans l'évaluation des programmes éducatifs. Il s'agit manifestement des mêmes pays

qui ont fixé des critères de qualité pour évaluer les acquis de l'apprentissage tant dans l'éducation des adultes (88) que dans l'alphabétisation des adultes (78) (tableaux 6.2 et 6.3). À la question « Comment le gouvernement mesure-t-il les acquis de l'apprentissage dans les programmes d'éducation des adultes ? », 66 (52 %) des pays répondent que « les acquis de l'apprentissage sont mesurés au moyen de tests standardisés en vue d'une procédure de certification », alors que 65 (51 %) répondent que « les acquis de l'apprentissage sont mesurés par les enseignants ou les animateurs » (tableau 6.2). Quant à l'alphabétisation des adultes, la majorité des pays rapportent que la mesure des acquis de l'apprentissage est effectuée par l'enseignant (73 soit 57 %), réponse suivie par les tests standardisés en vue d'une certification (54 soit 42 %), et les tests standardisés à des fins statistiques (20 soit 23 %) (tableau 6.3). Dans l'analyse régionale, l'Afrique et l'Europe comptent un grand nombre de pays où les acquis de l'apprentissage sont mesurés par l'enseignant.

Tableau 6.2
Répartition régionale des moyens utilisés par les gouvernements pour mesurer les acquis de l'apprentissage dans les programmes d'éducation des adultes

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Uniquement enseignants / animateurs	12	14	11	6	22	65
Tests standardisés à des fins statistiques	8	6	7	3	8	32
Tests standardisés en vue d'une certification	15	13	14	4	20	66
Autres	4	1	2	2	11	20

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 5.9 « Le gouvernement mesure-t-il les résultats des programmes suivants en terme d'apprentissage ? »

Tableau 6.3
Répartition régionale des moyens utilisés par les gouvernements pour mesurer les acquis de l'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation des adultes

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Uniquement enseignants / animateurs	18	15	15	6	19	73
Tests standardisés à des fins statistiques	11	3	6	3	7	30
Tests standardisés en vue d'une certification	15	9	8	7	15	54
Autres	3	1	1	1	6	12

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 5.9 « Le gouvernement mesure-t-il les résultats des programmes suivants en terme d'apprentissage ? ».

Un regard plus attentif sur les réponses des pays dévoile des mécanismes spécifiques. Le Botswana rapporte que le conseil botswanais des examens élabore actuellement un schéma d'évaluation alternatif approprié à l'éducation de base des adultes et à celle des enfants non scolarisés. Le Tchad mentionne des méthodes à la fois formatives et certificatives ainsi que d'auto-évaluation. L'Angola, la République démocratique du Congo, la Zambie et le Zimbabwe signalent tous à des fins d'évaluation l'utilisation de tests, d'examen, de séances d'instruction et de mesures externes. En Afrique du Sud, la campagne d'alphabétisation de masse *Kha Ri Gude* a adopté une approche d'évaluation par laquelle les apprenants démontrent la progression de leurs compétences dans un livret intitulé *Yes I can*. Ce document structuré contient l'évaluation des compétences de l'apprenant par rapport à une liste de compétences standardisées à acquérir et toutes les notes des apprenants y figurent. En Thaïlande, l'apprentissage non formel et informel est évalué au moyen de tests classiques sur papier, de livrets, d'entretiens et d'observations.

En République de Corée, le compte d'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning Account, LLA*), introduit en 2008, permet de gérer sur un compte éducatif en ligne les diverses expériences d'apprentissage d'un individu, et ses acquis sont reconnus sous forme de crédits d'apprentissage ou de qualifications. Le système coréen de l'éducation nationale chapeaute l'éducation formelle et non formelle, et prévoit des équivalences à tous les niveaux du système d'éducation et de formation professionnelle. En Mongolie, au Népal, aux Philippines et en Thaïlande, des certificats sont délivrés après l'achèvement de programmes d'équivalence accomplis dans l'enseignement non formel. Les Philippines ont un système qui valide les acquis de l'apprentissage informel auprès d'établissements de formation continue post-secondaire ou supérieure, hors du système formel des établissements d'enseignement supérieur et des universités.

En Palestine, les apprenants des cours d'alphabétisation passent des examens de niveau national et reçoivent un certificat équivalent à l'achèvement de la sixième année scolaire. Il existe en outre des

examens nationaux pour les apprenants de l'enseignement non formel parallèle, qui sont sanctionnés par des certificats correspondant à l'accomplissement de la neuvième année. Enfin, il existe un cadre national de qualification pour la procédure de validation et d'accréditation au niveau national.

Plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont instauré un système national d'évaluation des acquis de l'apprentissage en vue de la certification des compétences de base. Comme mentionné au chapitre 1, lorsqu'ils sont questionnés sur leur méthode pour établir les taux d'alphabétisme des adultes, la majorité des pays indiquent les recensements de population et les enquêtes auprès des ménages qui se fondent sur l'auto-déclaration comme source majeure d'information. Les tests standardisés administrés par les enseignants pour mesurer les acquis de l'apprentissage ne semblent pas être largement utilisés pour évaluer les taux d'alphabétisme, les autorités nationales les considérant comme des actes pédagogiques ou administratifs, qui ne sont généralement pas accomplis pour établir le taux d'alphabétisme d'une population. Cette situation souligne la nécessité de concevoir et d'introduire une méthodologie et des mécanismes crédibles et réalisables pour évaluer les acquis de l'apprentissage dans l'éducation des adultes.

6.5 Existence de critères de qualité pour l'apprentissage et l'éducation des adultes

Les rapports nationaux confirment l'importance de critères de qualité pour les programmes d'enseignement pour adultes. Sur les 129 pays qui ont répondu, 96 (75 %) soulignent comme critères de qualité l'importance des curriculums ; 88 (69 %) insistent sur l'évaluation des résultats de l'apprentissage ; 87 (68 %) valorisent la formation des éducateurs, 85 (66 %) signalent les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ; et 83 (65 %) mentionnent les matériels d'apprentissage. Trente-trois pays déclarent n'avoir pas formulé de critères de qualité. Dans la répartition régionale, le plus grand nombre de pays dotés de critères de

qualité pour les curriculums et les matériels d'apprentissage (74 %) se situe en Afrique. Dans la région arabe, seuls quelques pays déclarent appliquer de tels critères. En Asie-Pacifique, l'importance accordée à la qualité s'observe dans tous les domaines concernés. En Europe, les critères de qualité importent dans tous les domaines, mais en particulier pour les curriculums, l'évaluation des acquis de l'apprentissage et la formation des éducateurs. En Amérique latine-Caraïbes, une importance égale est accordée à tous les domaines de la qualité.

Les réponses à la même question posée sur l'alphabétisation des adultes livrent un schéma comparable. Sur les 129 pays qui ont répondu, 81 (63 %) appliquent des critères de qualité à leurs curriculums, suivis de 78 (61 %) à l'évaluation des acquis de l'apprentissage (tableau 6.5).

La reconnaissance par un grand nombre de pays de l'importance des critères de qualité est d'évidence une première étape incontournable pour rehausser la qualité de l'éducation des adultes. Un obstacle majeur doit néanmoins encore être surmonté : comment les pays relient-ils les différentes phases du processus d'éducation et d'apprentissage des adultes (apports, processus, résultats et acquis) aux caractéristiques du curriculum (syllabaires, méthodes d'enseignement, normes de qualification fondées sur les résultats de l'apprentissage) (Sloane et Dilger, 2005) ?

En outre, les adultes doivent pouvoir changer de filière et décider s'ils passent ou non un examen. Dans les pays dont les curriculums sont adaptés aux apprenants adultes, les qualifications et les compétences peuvent être acquises de manière formelle, non formelle ou informelle ; le parcours éducatif est individualisé, l'évaluation prend la forme d'un livret au lieu d'un test ; il n'existe pas de durée ni de site d'apprentissage fixes ; enfin, chaque module curriculaire peut faire l'objet d'une évaluation afin de comptabiliser des crédits avant même d'achever l'ensemble du programme. La logique de cette approche réside dans la volonté de rendre les programmes inclusifs et réactifs aux besoins et aux conditions de vie des apprenants potentiels.

Tableau 6.4
Nombre de pays dotés de critères de qualité pour l'éducation des adultes

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Curriculums	23	17	18	3	35	96
Matériels d'apprentissage	23	16	16	3	25	83
Formation des animateurs	21	15	17	3	31	87
Méthodes d'enseignement et d'apprentissage	21	16	16	3	29	85
Évaluation des acquis de l'apprentissage	20	17	16	2	33	88

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 6.1 « Existe-t-il des critères de qualité [...] dans les domaines suivants : programmes d'études, supports d'apprentissage, formation des animateurs, méthodes d'enseignement et d'apprentissage et évaluation des résultats ? »

Tableau 6.5
Nombre de pays dotés de critères de qualité pour l'alphabétisation des adultes

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Curriculums	26	14	16	4	21	81
Matériels d'apprentissage	26	14	14	3	14	71
Formation des animateurs	25	13	15	4	20	77
Méthodes d'enseignement et d'apprentissage	25	13	15	4	17	74
Évaluation des acquis de l'apprentissage	24	15	13	4	22	78

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 6.1 « Existe-t-il des critères de qualité [...] dans les domaines suivants : programmes d'études, supports d'apprentissage, formation des animateurs, méthodes d'enseignement et d'apprentissage et évaluation des résultats ? »

6.6 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour l'éducation des adultes sont mentionnées dans le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010a) comme étant un élément décisif de la qualité. Il signale que les résultats (mesurés selon des normes) ne garantissent pas en eux-mêmes la qualité, et doivent être considérés en fonction des processus qui les ont produits. Les critères de qualité pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage peuvent être envisagés selon deux approches pédagogiques dominantes (cf. Frommberger et Krichewsky, 2012). Dans l'approche « centrée sur l'enseignant », l'apprenant adulte reproduit des connaissances et comportements tels qu'ils lui sont transmis par l'enseignant ou le formateur. L'apprentissage est organisé en matières distinctes qui n'ont guère de liens explicites avec les contextes de la vie réelle, tandis que l'évaluation a pour objectif premier de mesurer les performances au moyen de tests. L'approche « centrée sur l'apprenant », par contre, privilégie l'apprentissage actif, l'intégration de la théorie et de la pratique ainsi que l'évaluation à des fins pédagogiques. Les indicateurs de qualité énumérés ci-dessous

peuvent permettre de comparer ces deux approches pédagogiques et d'identifier celle qui est dominante.

L'analyse des rapports nationaux révèle un large consensus sur le principe de l'enseignement et de l'apprentissage centrés sur l'apprenant, mais aussi des différences quant à l'application de ce principe. Les données nationales montrent que divers soucis étroitement liés portant sur la qualité, l'équité et la pertinence influencent l'enseignement et l'apprentissage. Certains pays se fient largement aux spécifications des curriculums nationaux, tandis que d'autres tablent sur les matériels, les pratiques d'évaluation et les échanges informels entre pairs. Le parcours professionnel des enseignants et la stratégie locale d'éducation des adultes sont également des facteurs décisifs, qui influent sur les normes et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les rapports nationaux du Cap-Vert, de la République démocratique du Congo et du Tchad soulignent l'importance des méthodes participatives et de la remontée organisée d'informations de la part des apprenants.

« Les résultats (mesurés selon des normes) ne garantissent pas en eux-mêmes la qualité, et doivent être considérés en fonction des processus qui les ont produits. »

Les cadres fixant les compétences indispensables sont des instruments qui favorisent l'enseignement et

Tableau 6.6
Critères de qualité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage

Critères de qualité	Approche centrée sur l'enseignant	Approche centrée sur l'apprenant
Contexte d'apprentissage (matériels d'apprentissage)	Matières individuelles	Curriculum intégré
Méthodes d'apprentissage	Instruction	Apprentissage actif, apprentissage auto-dirigé
Évaluation	sommative	formative et sommative
Expérience du travail	Séparation entre théorie et pratique	Apprentissage par l'expérience, intégration de la théorie et de la pratique ; apprentissage lié au monde du travail
Regroupement des compétences	Compétences	Approches des résultats de l'apprentissage

Source : Frommberger et Krichewsky, 2012

l'apprentissage. En regroupant les savoirs en compétences clés ou transversales, comme dans le cadre européen des compétences clés (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2006), il est désormais possible de concevoir de nouveaux curriculums pour adultes de niveau de base et du secondaire supérieur, plus transsectoriels et moins compartimentés par matières. Ces curriculums favorisent une évaluation de la qualité, qui va au-delà de la question si des compétences données sont acquises ou pas. Un autre projet de l'Union européenne – *Qualified to Teach/Qualifiés pour enseigner 2009–2011* – mené dans huit pays (Allemagne, Angleterre [Royaume-Uni], pays de Galles [Royaume-Uni], Italie, Pologne, Roumanie, Suède et Suisse) a identifié les compétences qui seront probablement décisives à l'avenir chez les adultes : l'ouverture d'esprit, l'usage des médias, l'auto-motivation et la prise de responsabilité pour l'apprentissage, enfin la flexibilité. La République dominicaine a instauré un modèle flexible d'éducation de base pour jeunes et adultes de plus de 15 ans axé sur les compétences, qui favorise les passerelles entre expériences formelles et non formelles ou informelles d'apprentissage.

La promotion des pratiques d'apprentissage actif centré sur l'apprenant constitue une priorité majeure en Nouvelle-Zélande. La « stratégie communautaire de l'apprentissage et du développement » y favorise l'apprentissage au sein des communautés. En France, la documentation d'appui pour les enseignants, conçue par l'administration de l'éducation nationale, apporte un soutien dans l'aménagement d'un apprentissage plus individualisé en formation professionnelle. Sur le continent africain, en Gambie, chaque établissement de formation élabore ses propres critères pédagogiques de qualité. Le Tchad adapte son curriculum d'éducation des adultes à l'environnement de l'apprenant. Le Zimbabwe veille à ce que le curriculum soit pertinent et centré sur l'apprenant, et la Sierra Leone « harmonise » le curriculum aux besoins de l'apprenant. Enfin, la République démocratique du Congo veille à la « validité intrinsèque » qui repose sur des approches centrées sur l'apprenant.

En vue de tirer profit des TIC et de l'apprentissage à distance, le ministère colombien de l'éducation déploie des programmes d'alphabétisation en ligne, qui incluent des séances d'interaction vidéo entre apprenants et formateurs. Les téléphones portables sont également utilisés pour promouvoir l'alphabétisation. Si le potentiel de ce support reste à exploiter pleinement, il a des implications évidentes pour la motivation et la participation des apprenants.

Dans l'optique de cibler les groupes marginalisés, des programmes d'éducation de base sont proposés aux aides domestiques du Paraguay en vue d'améliorer leurs conditions de travail et leur rémunération.

En Ouganda, si *la conception des matériels* a lieu à l'échelle nationale, la démarche est consultative et implique communautés locales, commissions linguistiques, établissements de formation et agences de la société civile. Aux Îles Salomon, l'association pour l'alphabétisation facilite des ateliers au cours desquels les communautés composent leurs contenus éducatifs. Dans un grand nombre de pays européens, les matériels d'alphabétisation sont produits au niveau national conformément aux curriculums d'éducation et d'alphabétisation des adultes, tandis que les apprenants élaborent leur plan individuel d'apprentissage. On observe en Jamaïque une tendance en faveur d'une conception des matériels adaptée aux contextes et guidée par les conditions de vie des apprenants. Aux États-Unis d'Amérique, les programmes nationaux et locaux élaborent en règle générale des matériels d'alphabétisation, ou utilisent ceux qui sont disponibles dans le commerce.

Un cadre pour *la reconnaissance, la validation et l'accréditation* des acquis antérieurs (RVA) est indispensable pour maintenir les niveaux de qualité et améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, l'application d'un cadre de RVA aux activités d'éducation des adultes dépend de l'existence de niveaux suffisants dans les capacités et prestations des enseignants, question qui est développée dans la section suivante.

6.7 Formation, conditions de travail et professionnalisme des éducateurs d'adultes

La qualité du personnel enseignant est un prérequis décisif pour qu'un système éducatif réalise son potentiel (Hattie, 2009). Établir, maintenir et perfectionner le personnel enseignant dans l'éducation des adultes, et créer l'environnement de travail qui favorise le professionnalisme sont des exigences cruciales.

a. Conditions de travail

Dans la majorité des pays, le statut, les conditions de travail et la rémunération du personnel de l'éducation des adultes, y compris les alphabétiseurs, sont inférieurs à ceux des enseignants dans les autres secteurs de l'éducation et de la formation. En règle générale, l'enseignement et l'apprentissage dans l'éducation des adultes sont faiblement réglementés, même si des mesures à cet égard sont à l'étude dans quelques pays. Par exemple, le Cap-Vert, le Lesotho, la Malaisie, l'île Maurice, le Nigéria et la Thaïlande fixent les salaires en fonction de la profession et des qualifications. Au Suriname, les salaires sont alignés sur les prescriptions nationales valables dans le système formel, dépendant du type et du niveau de formation. Dans d'autres pays, tels le Bangladesh, l'Équateur, l'Irlande et Madagascar, il n'existe manifestement aucune norme ou aucun critère pour la rémunération et le salaire des éducateurs d'adultes, en particulier

lorsqu'ils offrent leurs services à titre d'animateurs d'alphabétisation bénévoles ou ponctuels. En Mongolie, les salaires pour les éducateurs d'adultes du non formel à temps partiel ne sont pas fixes. Quelques pays relèvent en outre des différences dans les conditions de travail entre les secteurs public et privé (Gambie, Luxembourg, Mozambique, Portugal, Serbie, Slovénie et Yémen).

b. Formation continue

Les personnels de l'éducation des adultes proviennent de divers horizons professionnels ; ils œuvrent dans de nombreux cas sur la base de contrats à court terme parallèlement à un autre emploi, et rejoignent fréquemment la profession plus tard dans leur parcours après avoir acquis une expérience professionnelle dans d'autres contextes. Un grand nombre de pays signale l'existence d'un développement professionnel initial et continu sous forme de cours de courte durée, d'apprentissage en situation de travail, de programmes d'initiation et de mesures de perfectionnement en cours d'emploi. La formation initiale des éducateurs d'adultes a lieu le plus souvent dans les universités (68), suivies par les établissements publics (59), les organisations non gouvernementales (42) et les organismes privés (25). Quant à la formation continue, elle est assurée pour 59 pays sur 129 par les établissements publics, pour 48 par les universités, pour 46 par les organisations non gouvernementales, et pour 34 par les agences privées (cf. tableau 6.7).

« Établir, maintenir et perfectionner le personnel enseignant dans l'éducation des adultes, et créer l'environnement de travail qui favorise le professionnalisme sont des exigences cruciales. »

Tableau 6.7
Pays dotés de prestataires de la formation initiale et continue

	Formation initiale	Formation continue
Établissements publics	59	59
Universités	68	48
Organismes privés	25	34
Organisations non gouvernementales	42	46

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 6.2 « Existe-t-il des programmes de formation initiale et continue pour les éducateurs/animateurs en charge de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes ? ».

Dans certains pays, des normes nationales fixent les compétences requises chez les éducateurs d'adultes – ce qu'ils sont censés connaître, comprendre et savoir faire. En Malaisie par exemple, l'agence de qualification assume cette tâche, et aux Palaos les éducateurs d'adultes reçoivent une formation professionnelle qui associe les résultats de l'apprentissage aux normes définies par l'office de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes du ministère étasunien de l'éducation. Les normes applicables en Angleterre [Royaume-Uni] à la formation continue reposent sur des cadres conçus par les autorités désignées. Il s'agit de l'agence d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur ainsi que de l'office des normes éducatives, des services de garde et de protection des enfants et de développement des compétences (OFSTED). Les lignes directrices telles que la stratégie d'alphabétisation Skills for Life (Compétences pour la vie) ou les cours d'anglais pour non-anglophones (ESOL) ont également établi des normes pour le perfectionnement professionnel. Dans le pays de Galles [Royaume-Uni], le « cadre commun d'inspection » régleme la qualité du corps enseignant. Quelques pays ont introduit des dispositions juridiques portant sur les normes professionnelles. Il s'agit aux Pays-Bas de la loi relative à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes. En Suède, le développement professionnel du personnel de l'éducation des adultes est fixé dans la loi sur la formation et le curriculum des éducateurs d'adultes. Les prestataires locaux de l'éducation des adultes y sont tenus de documenter l'assurance qualité et d'atteindre des objectifs nationaux. En Finlande, la loi sur la nouvelle éducation des adultes pose des exigences spécifiques concernant les compétences des personnels de l'éducation non formelle des adultes.

L'accréditation institutionnelle constitue une base pour la qualité du développement professionnel dans plusieurs pays, par exemple Trinité-et-Tobago. La Slovénie fait une distinction entre programmes accrédités pour éducateurs d'adultes, et programmes non formels non agréés, qui peuvent appliquer des critères de qualité internes et non pas les indicateurs de

qualité publics et officiellement reconnus. Dans beaucoup de pays d'Europe de l'Est, telle l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la formation continue a lieu par le biais d'une agence nationale de perfectionnement des capacités, le centre de développement de l'éducation des adultes, qui propose des programmes d'éducation, d'alphabétisation et d'enseignement primaire pour adultes.

c. Qualifications requises

Les qualifications requises pour les éducateurs d'adultes varient elles aussi considérablement d'un pays à l'autre. Au Lesotho, certains éducateurs possèdent des diplômes du niveau de la licence ou de la maîtrise. La Croatie ne connaît aucune qualification officiellement obligatoire pour le personnel de l'éducation formelle des adultes. Au Portugal est exigé un titre universitaire (qualification d'enseignant) ou un certificat de formateur qualifié. En Lituanie, un diplôme d'enseignant est requis, tandis que la Suisse applique le système AdA de formation modulaire à trois niveaux pour les éducateurs d'adultes. Depuis sa création en 1996, ce système a accrédité 120 prestataires de formation. En Autriche, l'académie de formation continue reconnaît et accrédite les éducateurs d'adultes sur la base d'un curriculum qui inclut les compétences requises. Cette académie est certifiée ISO. La qualification et la formation des animateurs en alphabétisation des adultes sont des questions controversées. Plusieurs études signalent que les qualifications officielles et les formations pédagogiques du personnel d'alphabétisation sont moins importantes que les bonnes dispositions et relations positives de ce personnel avec la communauté (Lind, 2008).

d. Un cadre de référence pour les praticiens de l'éducation des adultes

Le développement et le perfectionnement professionnels des personnels de l'éducation des adultes bénéficient d'une plus grande attention, et il a été plusieurs fois tenté d'ébaucher un catalogue commun de compétences clés, ce qui mènerait à la création d'un cadre de référence valable dans l'ensemble de l'Europe. Il a également été procédé à la description des filières permettant d'acquérir ces compétences (Buiskool et Broek, 2011). Les objectifs et contextes d'apprentissage ainsi que les

compétences clés ont été identifiés comme il suit, et servent de critères pour former des familles de compétences :

- Objectifs et contextes d'apprentissage : a) fournir des qualifications pour le marché du travail (éducation à visée professionnelle et formation professionnelle) ; b) transmettre des compétences de base non liées directement au marché du travail ; c) améliorer les connaissances culturelles et artistiques ; et d) renforcer la cohésion sociale et la citoyenneté (Buiskool et Broek, 2011) ;
- Compétences clés : (i) le répertoire des activités organisationnelles ; (ii) les aptitudes professionnelles ; (iii) les compétences pédagogiques spécifiques ; et (iv) les compétences individuelles.

6.8 Systèmes de suivi, d'évaluation et de gestion de la qualité

Le suivi et l'évaluation sont fréquemment mentionnés dans un même souffle, comme s'il s'agissait d'une seule et même chose. Ce sont en fait des activités distinctes, même si elles sont connexes par un chevauchement des démarches et des objectifs. Dans cette section sont abordés ces deux domaines d'activités dans l'optique de leur contribution à améliorer et à garantir la qualité de l'éducation des adultes.

Quatre-vingt des 129 pays confirment l'existence de mécanismes de suivi de l'éducation des adultes. Un peu plus de la moitié (68 sur 129) déclare posséder

des mécanismes d'évaluation. En termes de répartition régionale, la fréquence des systèmes de suivi varie d'un tiers dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, à 5 % dans les pays de la région arabe. Quant à l'évaluation, l'écart varie de 31 % en Europe et Amérique du Nord à 7 % dans la région arabe (cf. tableau 6.8).

Suivi et évaluation au niveau central et local

En règle générale, le suivi et l'évaluation sont effectués à deux niveaux différents : 1) au niveau du système ou de la politique, souvent au moyen d'une collaboration avec les unités organisationnelles décentralisées ; et 2) au niveau local ou municipal, par les responsables des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Au Burkina Faso par exemple, le suivi et l'évaluation externes des activités d'alphabétisation sont effectués à un niveau central par la Direction générale Alphabétisation et Éducation non formelle (DGAENF) et par le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAEN). Ils veillent au respect des réglementations et spécifications pour les programmes et imposent les exigences minimales. Au niveau décentralisé, chaque prestataire ou responsable élabore sa propre démarche interne de suivi et d'évaluation, qui décrit explicitement pour chaque acteur (coordinateur, superviseur, formateur et animateur) les tâches, outils, fréquences ainsi que les méthodes de collecte, d'analyse et de production des rapports. Les communautés bénéficiaires sont souvent, mais pas toujours, impliquées dans la conception et la gestion des programmes ainsi que dans le suivi et l'évaluation des activités.

Tableau 6.8

Mécanismes de suivi et d'évaluation en éducation des adultes dans les pays des différentes régions

	Afrique	Amérique latine et Caraïbes	Asie et Pacifique	États arabes	Europe et Amérique du Nord	Total
Suivi	18	17	15	4	26	80
Évaluation	17	14	11	5	21	68

Source : rapports nationaux soumis pour le GRALE 2012 ; répond à la question 6.5 « Les gouvernements nationaux ou infranationaux ont-ils introduit des mécanismes de suivi et d'évaluation ? »

Les États arabes qui ont mentionné des systèmes de suivi et d'évaluation – Égypte, Jordanie, Maroc, Palestine, Tunisie et Yémen – indiquent que le suivi prend généralement la forme de visites régulières dans les cours d'alphabétisation et d'éducation des adultes, tandis que l'évaluation est effectuée en majeure partie au moyen de rapports annuels. Au niveau central, le Maroc utilise des indicateurs portant sur la gestion, la formation professionnelle, la supervision, la coordination entre parties prenantes, la sensibilisation et la communication, pour suivre la mise en œuvre de la stratégie gouvernementale. Au niveau du programme, le Programme national d'éducation des adultes de la Tunisie applique des indicateurs tirés des objectifs et des priorités de chaque programme. Ce programme tunisien est actuellement remanié pour tenir compte de l'évolution dans l'apprentissage des adultes.

Aux États-Unis d'Amérique, au niveau du système ou de la politique, l'office de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes dépendant du ministère de l'éducation effectue des visites de suivi, afin de s'assurer du respect de la législation fédérale afférente par les États. Ces derniers à leur tour doivent procéder au suivi et à l'évaluation des prestataires locaux d'alphabétisation et d'éducation des adultes, pour veiller à l'application des règles en vigueur et garantir que les programmes obtiennent des résultats mesurables pour les participants. Au niveau local, les organisations communautaires réalisent un suivi à l'aide de diverses méthodes telles que les visites sur site, les enquêtes informelles après chaque cours, et des évaluations écrites qui permettent de suivre les tendances dans le financement, la participation, la prestation d'enseignement, l'engagement bénévole, la pertinence des objectifs fixés et le rendement.

En Europe, l'assurance qualité est un processus croissant d'interaction entre la réglementation gouvernementale et les forces du marché. L'Allemagne possède plusieurs modèles de gestion de la qualité, le plus connu étant DIN EN ISO 9000ff, suivi de la fondation européenne pour la gestion de la qualité (EFQM) et la certification de la qualité centrée sur

l'apprenant (LQW). Cette dernière convient mieux à l'éducation des adultes, tandis que les deux premiers modèles ont été conçus à l'origine pour l'industrie (Aust et Schmidt-Hertha, 2012). En général, ces modèles opèrent plus au niveau organisationnel qu'à celui des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Aux Pays-Bas, la marque de qualité CEDEO a été créée pour réduire le nombre de modèles existants. L'Angleterre [Royaume-Uni] et la France connaissent un système d'inspection qui vérifie la qualité dans l'éducation continue et la formation permanente. Dans ces deux pays, le suivi de la gestion qualité n'est pas seulement ancré directement dans le système de formation continue des adultes, mais les critères et indicateurs de qualité sont sous le contrôle direct de l'État. Les autorités sont responsables du contrôle externe, tandis que le contrôle interne de la qualité se trouve essentiellement entre les mains des établissements d'apprentissage des adultes.

6.9 Recherche, collecte des données, bonnes pratiques

L'Europe et l'Amérique du Nord ont mis l'accent sur les capacités et ressources pour la recherche, ce qui se reflète clairement dans la qualité et la nature des décisions stratégiques et des stratégies programmatiques en éducation des adultes. Les gouvernements des autres régions doivent par conséquent accorder une plus grande priorité aux capacités et aux ressources pour la recherche utile à la formulation de politiques.

Avant tout, des données plus différenciées sont nécessaires que celles actuellement disponibles au niveau national et sous-national. L'interaction entre la participation, facteur d'apport, les processus et les résultats, doit être prise en compte lors de la collecte et de la diffusion des données à des fins de suivi et d'évaluation. La participation est un important facteur d'apport, mais elle doit être reliée aux facteurs de résultat tels que la progression et les taux de persévérance.

Cuba est l'un des rares pays en développement qui a conçu des systèmes de gestion des connaissances pour la collecte, l'analyse et la diffusion des

données et des bonnes pratiques. Cuba encourage l'étude de l'éducation des adultes dans le cadre de programmes de doctorat des départements d'éducation des adultes. Outre les processus pédagogiques et didactiques, Cuba explore aussi les moyens de transférer les adultes des centres d'apprentissage pour adultes vers les filières de l'enseignement supérieur et des universités. Les États-Unis mènent également des travaux de recherche sur le passage des apprenants en compétences de base et en anglais vers l'éducation de base et l'enseignement secondaire des adultes.

En Nouvelle-Zélande, des études sont menées à un niveau de pédagogie pratique, notamment dans l'optique du « poste de travail éducatif ». La recherche se concentre sur l'évaluation formative des projets d'alphabétisation et de numératie menés par les organismes de formation de l'industrie (Ryan *et al.*, 2012), ainsi que sur le transfert au poste de travail des compétences en littératie et numératie acquises dans les programmes (Cameron *et al.*, 2011). Elle examine par ailleurs la façon d'« accroître l'engagement des employeurs en faveur de programmes d'alphabétisation sur les lieux de travail » (ministère du travail de Nouvelle-Zélande, 2010). De manière comparable, une étude du pays de Galles [Royaume-Uni] analyse les niveaux d'expérience et de satisfaction chez les participants à des programmes d'apprentissage en situation de travail.

Les travaux de recherche réalisés en Angleterre [Royaume-Uni] en vue d'informer la conception et l'application des politiques et programmes portent sur les sujets suivants : l'impact économique, la satisfaction de l'apprenant, les bienfaits secondaires de l'apprentissage, les enquêtes longitudinales sur les apprenants adultes dans les cours d'alphabétisation et de numératie dispensés dans les établissements d'enseignement secondaire. La pertinence des programmes d'éducation des adultes pour le développement économique fait également l'objet d'une étude en Croatie.

6.10 Conclusion

Les principaux éléments de la qualité, qui ont été identifiés comme étant la pertinence, l'équité, l'efficacité et l'efficience, la structure, les processus et les résultats des programmes, ne constituent pas de nouveaux concepts dans le discours sur l'éducation et l'apprentissage des adultes. De nouveaux accents émanent du *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010a), à savoir la juxtaposition de l'équité et de la qualité, la justification et la validation des apports et des processus par des critères de résultat, et l'intégration de l'éducation des adultes dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Conceptualiser la qualité en termes d'acquis de l'apprentissage et de résultats des programmes, et évaluer l'apprentissage en valorisant la reconnaissance, la validation et l'accréditation des diverses expériences éducatives, sont des étapes importantes vers l'apprentissage tout au long de la vie. Comme mentionné plus haut, 70 % des 129 pays qui ont répondu ont déclaré utiliser un cadre de RVA pour évaluer les connaissances et les compétences des adultes. L'exploitation des acquis de l'apprentissage dans un sens large peut favoriser la clarté, faire ressortir la pertinence des programmes et ainsi accroître la participation.

Les aspects suivants doivent être envisagés par rapport aux acquis de l'apprentissage :

- Les niveaux déterminent si les acquis de l'apprentissage sont valables au niveau de la politique, s'ils visent les acquis intentionnels de l'apprentissage au niveau des normes de qualification, ou les acquis spécifiques de l'apprentissage au niveau des programmes éducatifs ;
- Les acquis de l'apprentissage ne doivent pas être énoncés de manière stricte et limitée, ce qui restreindrait les attentes des apprenants au lieu de les élargir ;
- Les acquis de l'apprentissage ne doivent pas être limités à des mesures rigides de résultats, mais doivent être utilisés en relation avec les processus et les données sur les contenus ;
- Les approches et méthodes d'évaluation doivent intégrer les divers niveaux et contextes.

« La participation est un important facteur d'apport, mais elle doit être reliée aux facteurs de résultat tels que la progression et les taux de persévérance. »

Les trois quarts des pays qui ont soumis des données pour ce rapport avaient conçu et appliqué des critères de qualité à leurs programmes d'éducation des adultes. Il existe néanmoins de grandes disparités quant à la conception de la qualité, ainsi qu'à la définition et l'utilisation des indicateurs de qualité. L'on peut déduire des réponses des pays que les autorités nationales continueront à assumer une grande part de responsabilité dans la réglementation et la définition des normes de qualité pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, et que la qualité devrait être prépondérante dans la conception des politiques éducatives. Ce rôle de l'État englobe la promotion et la concrétisation de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie dans l'éducation des adultes, en assurant la diversité des filières, en encourageant toutes les parties prenantes, et en impliquant le secteur privé et les organisations non gouvernementales dans la création de programmes réactifs aux divers contextes d'apprentissage et besoins éducatifs des adultes.

Il importe que la recherche contribue à la gestion de la qualité dans l'éducation des adultes, en tenant compte de la chaîne de causalité entre apports, processus, résultats et acquis. L'accent doit être mis sur les intérêts en jeu pour les diverses parties prenantes. Il est important que les pays mettent en évidence le lien entre les apports de qualité et la réalisation de l'équité, de l'inclusion sociale et du développement économique. Les ressources et les capacités dans le domaine de la recherche doivent être multipliées, afin de diffuser et d'appliquer à l'intérieur des pays et entre eux les meilleures pratiques en éducation des adultes. Ces mesures sont nécessaires pour compléter les procédures d'évaluation et de responsabilisation, dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes d'éducation des adultes.

Messages-clés

- Ces dernières années ont été marquées par le développement continu de cadres nationaux de qualification dans les États membres. Ces cadres ont, à leur tour, incité à l'élaboration de mécanismes pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des connaissances et des compétences acquises de façon non formelle et informelle. Les systèmes basés sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) doivent réussir à prendre en charge une offre plus large en termes d'apprentissage des adultes professionnellement pertinent en fusionnant la formation générale avec la formation professionnelle et les modalités d'apprentissage non formelles et informelles. Ces changements font partie de la refonte des systèmes et des pratiques d'éducation et de formation dans le cadre du passage à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie.
- La professionnalisation et la réglementation, associées à la recherche, au suivi et à l'évaluation, supposent toujours une action concertée. Dans un souci de regroupement positif des professionnels expérimentés et novices, la professionnalisation et la réglementation doivent être judicieusement standardisées.
- Nombreux sont les États membres qui ont conçu et appliquent des critères de qualité. Toutefois, la conceptualisation, la définition et l'utilisation des indicateurs de qualité varient largement. L'UNESCO pourrait servir de centre d'échange d'informations pour mener un débat intégré et placé sous le signe de la réflexion active sur les avantages de l'hétérogénéité pour la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Bibliographie

- African Development Bank Group. 2011. *Sierra Leone Country Gender Profile*. Quality Assurance and Results Department, Gender and Social Development Division.
- Aust, K. et Schmidt-Hertha, B. 2012. Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 35, No. 2, 2012, p. 43-55
- Bjørnåvold, J. 2008. How can the EQF and national qualifications frameworks facilitate the validation of non-formal and informal learning? *Workshop 2. Implementing the European Qualifications Framework Conference*, Bruxelles 3-4 juin, 2008.
- Brockmann, M., Clarke, L. et Winch, C. *et al.* 2011. *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market: What's in a vocational qualification?* Londres, Routledge.
- Cameron, M., Whatman, J., Potter, H., Brooking, K., Robertson, S. et Madell, D. 2011. The Transfer of LLN Skills from Learning Programmes into the Workplace: Research report. Wellington, Nouvelle-Zélande Ministry of Business, Innovation and Employment. <http://www.dol.govt.nz/services/LMI/research-programme/lln/> (Accessed 13 February 2013).
- CEDEFOP. 2013. Analysis and Overview of NQF Developments in European Countries: Annual Report 2012. Thessaloniki, CEDEFOP (Cedefop working paper). <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/21311.aspx> (Accessed 23 April 2013).
- Égypte. Ministère de l'Éducation. 2008. *The National Report on Literacy and Adult Education*. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Arab%20States/Egypt.pdf
- Frommberger, D. et Krichewsky, L. 2012. Comparative analysis of VET curricula in Europe. Pilz, M. (ed.). *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Springer, pp. 235-255.
- Ganzglass, E., Bird, K. et Prince, H. 2011. *Giving Credit when Credit is Due: Creating a competency-based qualifications framework for post-secondary education and training*. Washington D.C., Centre for Post-secondary and Economic Success (CLASP).
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning*, Oxford, Routledge.
- Hertig, P. 2005. *Littératie et compétences des adultes*. Premiers résultats de l'enquête ALL – Adult Literacy and Lifeskills. Office fédéral de la statistique (OFS) Neuchâtel.
- Lind, A. 2008. *Literacy for All: Making a difference*. Fundamentals of educational planning. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Naik, J.P. 1975. *Equality, Quality and Quantity: The elusive triangle of Indian education*. Bombay, Allied Publishers.
- Nouvelle-Zélande. Ministère du Travail. 2010. *Upskilling Partnership Programme – Evaluation Report*. Wellington, New Zealand Ministry of Business, Innovation and Employment.
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. 2006. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, 30.12.2006, pp. 10-18. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

- Raffe, D. 2011. The role of learning outcomes in national qualifications frameworks. Bohlinger, S. and Münchhausen (eds) *Recognition and Validation of Prior Learning*. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ryan, R., McDonald, H., Sutton, A. et Doyle, S. 2012. *Formative Evaluation of ITO Embedded Literacy and Numeracy Projects*. Wellington, Department of Labour, Nouvelle-Zélande, Ministry of Business, Innovation and Employment.
- Scottish Government. 2012. *Curriculum for Excellence*.
<http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/>
- Singh, M. (à paraître). *Why Recognition Matters: Global perspectives on the recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*. Hambourg, UIL.
- Singh, M. et Duvekot, R. 2013. *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks: International benchmarking of experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning*. Hambourg, UIL
- Sloane, P.F.E. et Dilger, B. 2005. The competence clash. Dilemmata bei der Übertragung des "Konzepts der nationalen Bildungsstandards" auf die berufliche Bildung. *bwp@online*, No. 8.
http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf.
- Sultana, R.G. 2009. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 9, pp. 15-30.
- UIL. 2010. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, UIL.
- UIL. 2010a. *CONFINTEA VI : Cadre d'action de Bélem : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.
- UIL. 2012. *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Hambourg, UIL.
- UNESCO 2012. *Cadre de diagnostique/analyse et de suivi de la qualité de l'enseignement général de l'UNESCO (GEQAF)*. Paris, UNESCO
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/GEQAF_fr.pdf.
- Winch, C. 1996. Quality in education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 30, No. 1.
- Young, M.F.D. 2009. *Alternative Educational Futures for a Knowledge Society*. Keynote speech given at the European Educational Research Association Conference (EERA), Vienne, Autriche, 2009.
- Young, M. et Allais, S. (2011). *Options for Designing an NVQF for India* (manuscript non publié soumis au ministère du Travail et de l'Emploi, New Delhi, Inde).



RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

Aujourd'hui, l'apprentissage des adultes fait partie intégrante de la théorie et de la pratique de l'éducation. Il a connu un nouvel élan au sein de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que paradigme pour l'inclusion et l'autonomisation. Dans une certaine mesure, ce processus est le reflet d'une évolution théorique et sociopolitique : l'accès à différents types d'apprentissage est un droit universel et démocratique des personnes de tous âges, indépendamment de leur situation personnelle et du contexte socioéconomique dans lequel elles vivent. Cependant, les facteurs qui sous-tendent les changements actuels, à savoir la mondialisation, la numérisation, la mobilité et l'écologie, sont au moins aussi puissants que les principes démocratiques et nous imposent de redéfinir et remanier tous les aspects de l'éducation.

Le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UIL, 2010) a montré que dans de nombreux pays, les décideurs politiques ont certes commencé à saisir l'importance de l'apprentissage des adultes et la place fondamentale qu'il occupe au sein de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, le secteur de l'éducation des adultes manque cruellement de ressources et pose des défis pour la mise en place d'une gouvernance efficace. En outre, les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats persistent dans toutes les régions du monde.

Le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010) a confié à l'UIL la tâche de préparer des rapports GRALE à intervalles réguliers. Se fondant sur les données contenues dans les rapports nationaux, ce second *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* parvient à la conclusion qu'à ce jour, rien n'a vraiment changé depuis

la tenue de CONFINTEA VI en 2009. Les thèmes et les messages essentiels du *Cadre d'action de Belém* se sont toutefois invités dans les débats nationaux. Certains sont même omniprésents dans les processus de réforme des politiques. Dans le même temps, les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO et les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations Unies ne sont pas des éléments saillants des rapports nationaux sur lesquels se base ce second Rapport. Cela était prévisible dans la mesure où, contrairement aux attentes initiales, leur capacité à donner une nouvelle vigueur aux mesures politiques dans le secteur de l'éducation n'a pas été suffisamment exploitée. Les objectifs politiques fixés par la communauté internationale donnent des orientations aux États membres de l'UNESCO. Un degré de priorité bien plus élevé doit être accordé à l'apprentissage des adultes, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, et soutenu par des engagements en faveur d'une surveillance mutuelle : telle est la leçon à retenir pour l'agenda de développement post-2015.

La seconde édition du GRALE met en exergue l'alphabétisation pour plusieurs raisons. Tout d'abord, beaucoup trop de personnes, en particulier des femmes de tous âges, continuent de vivre avec des compétences de base faibles en lecture et en écriture. Au total, 774 millions de personnes, dont 123 millions de jeunes et jeunes adultes âgés de 15 à 24 ans, ne savent ni lire ni écrire. Étant donné la nature imprécise des données sur lesquelles reposent ces chiffres, il est presque certain que le nombre réel de cas est bien plus important que les cas signalés, y compris dans les pays les plus développés (UIL, 2013 ; Commission européenne, 2012).

Ensuite, les conséquences d'un faible niveau d'alphabétisme sur les chances dans la vie et la qualité de vie des personnes concernées prennent aujourd'hui toute leur importance. En effet, les technologies numériques ont envahi notre quotidien et exigent des compétences en lecture et en écriture plus complexes. L'alphabétisation définit le potentiel de développement personnel et social de chacun et la qualité des ressources disponibles détermine l'accès des personnes à ces compétences. Enfin, l'alphabétisation ne reflète pas uniquement des niveaux de compétences en lecture et en écriture mais également tout un éventail de compétences ancrées dans de multiples formes et processus de communication humaine et sociale. Ces dernières s'acquièrent, s'utilisent, se renouvellent, se perdent parfois, tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie. L'alphabétisation est, par conséquent, le socle inébranlable de toutes les formes d'éducation et d'apprentissage. Elle est, et restera toujours, indispensable à tous, à toutes les périodes de la vie et dans toutes les régions du monde.

C'est pour toutes les raisons mentionnées précédemment que ce rapport place l'alphabétisation au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, il enjoint aux décideurs politiques et aux professionnels du domaine de repenser leur façon de concevoir l'alphabétisation, d'évaluer les compétences d'une manière plus fiable et utile et de proposer à des populations extrêmement hétérogènes d'apprenants (potentiels) une palette durable de programmes d'alphabétisation ciblés. Comme l'a souligné le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2006), les soixante dernières années ont été marquées par une succession de définitions de l'alphabétisation dans le monde de la politique internationale. Le *Cadre d'action de Belém* (UIL, 2010) cherche à ancrer le concept d'alphabétisation en tant que continuum dans les politiques et les mesures des États membres. Les rapports nationaux témoignent de la grande diversité des approches, notamment les premières qui ont été adoptées dans les années 1960.

Pour que l'alphabétisation puisse prendre la place qu'elle mérite dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, les politiques et les

mesures doivent être étayées et guidées par les concepts, les méthodes et les pratiques les plus avancés. L'accent devrait être mis sur la création de sociétés apprenantes et d'environnements lettrés stimulants plutôt que sur la simple baisse de l'analphabétisme. L'intégration de l'alphabétisation et de l'apprentissage dans des perspectives éducatives diversifiées touchant à tous les aspects de la vie, y compris la formation professionnelle et par le travail, l'éducation communautaire, la participation sociale et politique, la vie de famille, la santé et l'environnement, favorise l'émergence de tels environnements et sociétés.

La complexité liée à la production de données valides relatives aux niveaux et aux dimensions de l'alphabétisation illustre parfaitement les difficultés auxquelles le secteur de l'éducation dans son ensemble doit faire face en matière d'évaluation et de suivi. Nombreux sont les États membres qui utilisent encore aujourd'hui des indicateurs simplistes, peu fiables et indirects afin de déterminer les taux d'alphabétisme. Ils sont tout à fait conscients des limites de ces indicateurs, mais ils savent également qu'il est extrêmement difficile de générer des données de meilleure qualité et que, dans la plupart des cas, leurs ressources sont très restreintes. Parallèlement, des enquêtes internationales actuellement en cours, telles que l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EACA), l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) et la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires de programmes d'alphabétisation (RAMAA), ont ouvert la voie à l'élaboration d'ensembles plus fournis d'indicateurs et de possibilités de comparaison entre les pays. Toutefois, tous les acteurs impliqués dans ces initiatives ont conscience du travail de développement qu'il reste encore à accomplir. Par exemple, la diversité culturelle et linguistique rend très difficile la conception et la mise en œuvre de mesures et de méthodes de travail de terrain efficaces, en particulier dans les communautés pauvres et isolées. Dans

le même temps, il convient de garder à l'esprit que les données peuvent se présenter sous plusieurs formes. Ainsi, les enquêtes quantitatives et les instruments d'évaluation ne sont pas les seules options disponibles. Pour comprendre comment l'alphabétisation est conçue, soutenue et utilisée, il faut disposer d'une panoplie de sources de données complémentaires, comme les ethnographies et les études basées sur la méthode biographique et la recherche-action. Ces approches pourraient s'avérer plus durables et plus efficaces dans les contextes dont les paramètres physiques, économiques et culturels ne sont pas réellement propices à la réalisation d'enquêtes conventionnelles.

Alphabétisation : les messages-clés

- D'importants progrès ont été accomplis vers la réalisation de l'objectif 4 de l'Éducation pour tous (améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente). Toutefois, de nombreux groupes et individus sont encore laissés pour compte.
- L'alphabétisation est un continuum et non une dichotomie. L'apprentissage et l'utilisation des compétences en lecture et en écriture constituent un processus continu, lié au contexte, qui s'inscrit tant dans les milieux explicitement éducatifs qu'en dehors, et se poursuit tout au long de la vie. Cela implique l'élaboration concertée de politiques intersectorielles.
- Les politiques en matière d'alphabétisation doivent se concentrer sur le développement et l'approfondissement des compétences de base dans leur ensemble mais aussi inclure la création de sociétés apprenantes et d'environnements lettrés stimulants. L'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie constitue le moyen le plus prometteur de relever le défi de l'alphabétisation.

- Les taux d'alphabétisme se fondent largement sur des méthodes et des données simplistes et non fiables. L'évaluation directe gagne du terrain, mais elle est complexe et onéreuse. Pour aller de l'avant, une double approche est nécessaire, à savoir élaborer des méthodes et des outils de mesures culturellement adaptés et améliorer la qualité des enquêtes conventionnelles et peu coûteuses qui reposent sur l'autodéclaration.
- Il est indispensable de générer et d'échanger des données de recherche fiables et comparables pour prendre des décisions éclairées à tous les niveaux, y compris au niveau international. Parvenir à un consensus entre les États membres afin d'identifier les besoins et les exigences en matière de recherches pertinentes pour l'élaboration de politiques profiterait à tous. Un tel processus devrait se dérouler sous la houlette de l'UNESCO

Ce second rapport GRALE est axé sur le thème de l'alphabétisation. Toutefois, il suit également les progrès accomplis depuis 2009 dans les cinq domaines stratégiques et d'action énoncés dans le *Cadre d'action de Belém*. Les conclusions tirées pour chaque domaine ainsi que les messages clés et les recommandations qui découlent de l'analyse sont résumés ci-dessous.

Politique

Le *Cadre d'action de Belém* stipulait que les politiques et les mesures législatives en faveur de l'éducation des adultes doivent être complètes, inclusives et intégrées, dans la perspective de l'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie, sur la base d'approches sectorielles et intersectorielles couvrant et articulant entre elles toutes les composantes de l'apprentissage et de l'éducation.

Bien qu'une importante majorité des pays ayant soumis un rapport ait développé des politiques en matière d'éducation des adultes (92 %), d'alphabétisation des adultes (88 %) et d'apprentissage tout au long de la vie (87 %), l'application de ces politiques n'a connu qu'un succès

limité. Les rapports montrent que, sur le terrain, rien n'a vraiment changé depuis le premier rapport mondial. Les titres des politiques mentionnent généralement des objectifs plus larges. Or, dans la réalité, le développement des ressources humaines au service des marchés du travail domine les priorités thématiques et les mesures de mise en œuvre. Dans certaines régions, l'apprentissage tout au long de la vie fait désormais partie intégrante des dialogues et discours politiques nationaux et transnationaux, en tant qu'objectif en soi et que moyen d'atteindre d'autres objectifs économiques et sociaux. L'apprentissage tout au long de la vie risque pourtant d'être « sous-estimé » et présenté comme la dernière panacée politique en date pour faire face aux divisions économiques et sociales dans les pays et entre eux, d'une part, et pour relever les défis liés aux évolutions sociales et technologiques qui ont lieu partout dans le monde, d'autre part.

Au niveau mondial, l'importance capitale de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes ne jouit toujours pas d'une reconnaissance homogène dans les décisions politiques. Les définitions sont confuses et obscures alors que les modalités et les parcours en matière d'apprentissage non formel et informel restent en marge de la reconnaissance et des récompenses. Il est peut-être trop tôt pour voir des progrès tangibles pouvant être clairement attribués aux retombées de la mise en œuvre du *Cadre d'action de Belém*. Pourtant, la teneur générale des rapports suggère que les débats et les discussions politiques qui ont eu lieu dans la foulée de CONFINTEA VI ont assimilé les messages du *Cadre d'action de Belém* et les diffusent progressivement dans les politiques en cours de formulation et les processus de mise en œuvre.

L'apprentissage et l'éducation des adultes ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie doivent impérativement être mis en avant dans les priorités de l'agenda stratégique post-2015. En outre, le renforcement des capacités humaines doit contrebalancer le poids des logiques économiques. Le principe d'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus accepté et appliqué dans les projets d'éducation. Cette tendance positive

illustre la prise de conscience croissante autour de la nature intégrée des différents formats et modalités d'éducation.

Politique : les messages-clés

- L'apprentissage et l'éducation des adultes font partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie en tant que cadre visant à encourager et soutenir l'épanouissement d'une citoyenneté démocratique active. Les approches politiques doivent encore révéler leur potentiel en ce qui concerne les jeunes et les adultes qui évoluent hors des pédagogies et des systèmes formels.
- Quatre années se sont écoulées depuis CONFINTEA VI, mais il est encore trop tôt pour en évaluer l'impact réel. Toutefois, les rapports nationaux montrent clairement que les débats et les discussions se sont appropriés les principaux thèmes de la conférence et véhiculent progressivement les messages clés dans les politiques en cours d'élaboration et les processus de mise en œuvre.
- Il existe toujours d'importants écarts entre les discours politiques et les recherches que les organisations et les agences internationales devraient s'atteler à combler de manière plus durable. Le Pôle de l'ASEM (Dialogue Asie-Europe) Éducation et recherche pour l'apprentissage tout au long de la vie peut être considéré comme un exemple de bonne pratique.

Gouvernance

Améliorer l'efficacité et l'efficacités des services publics est devenu une priorité pour de nombreux pays. La meilleure façon d'y parvenir est de décentraliser les services aux niveaux régional et local. Cependant, le succès ne sera pas au rendez-vous sans les ressources financières et le renforcement des capacités nécessaires. Même si l'efficacité des processus de décentralisation varie pour plusieurs raisons, la capacité (ou son absence), associée à une évaluation et un suivi cohérents, constituent des facteurs

déterminants. Cela vaut particulièrement pour le domaine de l'éducation des adultes caractérisé par une répartition des responsabilités formelles et pratiques entre de très nombreux acteurs et entités. Une bonne coordination est donc primordiale. Pourtant, dans nombre de pays, plus les actions se situent « en aval », plus la bonne gouvernance en matière de renforcement des capacités, qui représente un investissement à long terme, tend à se raréfier.

Le *Cadre d'action de Belém* a adopté deux principes essentiels pour la promotion de la bonne gouvernance, à savoir la mise en œuvre des programmes et des politiques selon des modalités efficaces, transparentes, responsables et équitables, d'une part, et la représentation et la participation des parties prenantes afin de garantir la prise en compte des besoins de tous les apprenants. Il recommande également trois façons d'appliquer ces principes : créer et maintenir des mécanismes propres à assurer la participation, prendre des mesures de renforcement des capacités afin de faciliter la participation éclairée et promouvoir et soutenir la coopération intersectorielle et interministérielle. Les programmes nationaux montrent que les pays s'orientent davantage vers des modèles de gouvernance mixte entre l'État et les ONG. Les ministères nationaux de l'Éducation occupent généralement une place importante, mais, à bien des égards, les responsabilités sont partagées, plus encore pour l'alphabétisation des adultes que pour l'éducation des adultes dans son ensemble. Plus de 80 % des pays ayant soumis un rapport confirment disposer d'entités nationales chargées de la coordination de l'éducation des adultes, pourcentage qui augmente encore lorsqu'il s'agit de l'alphabétisation des adultes. Ces structures opèrent le plus souvent au sein du ministère de l'Éducation.

L'implication de tous les acteurs concernés reste une condition essentielle à la bonne gouvernance de l'éducation des adultes. En outre, les modèles de gouvernance mixte requièrent des pratiques et des mécanismes de consultation et de coordination hautement efficaces. Il n'existe pas de solution unique mais un objectif commun, à savoir constituer un

solide éventail de professionnels qualifiés et de prestataires au réseau bien développé qui, ensemble, assurent la mise en œuvre de mesures politiques efficaces à tous les niveaux, en particulier à l'échelle régionale et locale.

Gouvernance : les messages-clés

- La décentralisation des services aux niveaux régional et local est devenue un instrument fondamental. Toutefois, des ressources financières adéquates et des activités globales de renforcement des capacités sont indispensables à sa mise en œuvre efficace. Une bonne coordination est primordiale.
- L'implication de tous les acteurs concernés reste une condition essentielle à la bonne gouvernance de l'éducation des adultes. En outre, les modèles de gouvernance mixte requièrent des pratiques et des mécanismes de consultation et de coordination hautement efficaces.
- De par leur nature, l'apprentissage et l'éducation des adultes représentent un secteur où l'élaboration de politiques et la mise en place d'actions sont complexes. Les activités de renforcement des capacités et les mécanismes de coordination n'en sont pourtant qu'à leurs balbutiements. L'UNESCO pourrait servir de plateforme pour l'échange des bonnes pratiques entre les États membres.

Financement

Il est extrêmement difficile de réaliser des évaluations fiables des investissements nécessaires et des investissements réels ; c'est là le premier défi à relever en vue d'analyser le financement de l'éducation des adultes. L'apprentissage et l'éducation des adultes sont corrélés à un éventail d'objectifs politiques sociaux et économiques. Par conséquent, ils sont également financés de façon directe et indirecte par une myriade de ministères et de sources privées et publiques. Une déclaration insuffisante des investissements s'avère donc inévitable.

Plusieurs États membres n'ont pas été en mesure de fournir des informations précises sur le financement dans leurs rapports nationaux. Compte tenu de la diversité des programmes d'éducation des adultes et de la variété des circuits financiers, de nombreux efforts sont requis afin de fournir des données fiables et valides sur les coûts de l'éducation des adultes à l'échelle nationale et internationale. Il est fondamental de mener de solides recherches empiriques et d'utiliser des outils de collecte des données dans le domaine du financement de l'éducation des adultes. Cela permet d'améliorer la compréhension des bénéfices économiques tirés des investissements dans ce domaine mais aussi de mobiliser davantage de ressources financières.

Les rapports nationaux mettent en exergue trois tendances actuelles en matière de financement public de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, à savoir une plus grande attention portée à l'égalité et à l'adoption de politiques axées sur les populations pauvres, une meilleure efficacité du financement public direct des institutions et la décentralisation du financement et des prestations. Les pays déclarent appliquer divers mécanismes de financement innovants et efficaces, dont des partenariats basés sur le partage des coûts, les allègements fiscaux pour les dépenses liées à l'éducation, des congés-éducation payés ou subventionnés, des bons d'achat pour l'éducation/la formation et des prêts personnels sans intérêt ou à taux réduit.

Les avantages concrets de l'apprentissage peuvent être difficiles à mesurer et à prouver. Ainsi, les personnes prônant une hausse des investissements ont adopté des mécanismes, comme le retour sur investissement social qui attribue une valeur monétaire aux bienfaits de l'éducation des adultes et aux coûts qu'il permet d'économiser dans d'autres secteurs, notamment la santé, la loi ou encore la protection sociale. Néanmoins, bien que la moitié des pays sondés ait déclaré avoir augmenté le financement nominal entre 2009 et 2010, l'investissement dans l'éducation des adultes au niveau mondial n'en reste pas moins bas. Il est difficile de ne pas

en conclure que le manque de volonté politique a une importante responsabilité dans ce constat.

Il est coûteux de mettre en place une éducation des adultes de qualité. Par ailleurs, les méthodes utilisées doivent encourager la contribution des gouvernements, des employeurs, de la société civile, des partenaires internationaux du développement et des particuliers sous différentes formes afin de garantir des ressources appropriées. Il est évident que les pays à faible revenu ne peuvent pas, seuls, mobiliser les ressources nécessaires. Afin de combler l'écart en matière de ressources pour l'éducation des adultes dans les pays les plus pauvres et parmi les groupes les plus défavorisés de la population, les pays riches doivent tenir leurs engagements.

Financement : les messages-clés

- Malgré les difficultés auxquelles les États membres font face pour garantir des données fiables et valides, il est incontestable que le secteur de l'éducation des adultes souffre d'un sous-investissement bien réel. Les niveaux d'investissement n'atteignent pas les objectifs internationaux et sont bien loin de satisfaire la demande.
- La diversité est une caractéristique inhérente au secteur de l'éducation des adultes. Il convient donc d'employer des stratégies variées et innovantes pour garantir les ressources nécessaires. Les gouvernements des États membres ainsi que leurs agences aux niveaux local, régional et national doivent trouver de nouveaux moyens de mobiliser des ressources financières qui se distinguent en garantissant des services d'éducation des adultes de qualité élevée.
- Les informations de base relatives aux systèmes et aux pratiques de financement ne sont toujours pas disponibles et les bénéfices élargis et concrets de l'apprentissage restent difficiles à démontrer. Il pourrait s'avérer utile de mettre à la disposition des États membres une base de connaissances sur laquelle ils s'appuieraient pour concevoir,

en collaboration avec l'UNESCO, des modèles de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes efficaces.

Participation

Bien que de nombreux États membres aient déclaré proposer un large éventail de programmes d'éducation des adultes au-delà de l'alphabétisation, nous ne disposons pas de données comparatives à l'échelle mondiale indiquant le nombre et le contexte des apprenants qui participent à ces programmes. Les rapports nationaux montrent l'existence de divers modèles dont certains pourraient être reproduits à grande échelle. Ces données, qui couvrent divers types d'apprentissage et différentes méthodes d'évaluation, pourraient s'avérer utiles pour suivre les progrès dans le temps mais pas pour réaliser des comparaisons entre les pays.

Les données relatives aux obstacles à la participation montrent qu'un niveau d'études et des revenus faibles ont une incidence négative sur la participation. Comme l'ont montré à maintes reprises des études nationales et internationales, ce sont toujours les mieux lotis qui profitent le plus. Pour motiver les apprenants, indépendamment de leur âge et de leur situation dans la vie, il faut tout d'abord comprendre les différentes barrières qui entravent l'inclusion et la participation mais aussi les stratégies qui ont permis de les surmonter.

Partager les expériences entre les pays et au sein des régions par le biais de programmes structurés (comme le programme européen Grundtvig et le plan ibéro-américain pour l'alphabétisation et l'éducation de base des jeunes et des adultes) peut faciliter cette compréhension. C'est également un moyen efficace de promouvoir la participation des groupes exclus de l'éducation des adultes en garantissant l'octroi de fonds consacrés à ces groupes dans de nombreux pays. En Asie, les centres d'apprentissage communautaires constituent également une plateforme de diffusion des bonnes pratiques en matière de services d'apprentissage locaux. Ces centres facilitent l'accès des groupes

ciblés aux activités d'apprentissage et d'alphabétisation des adultes, réduisant ainsi les barrières conjoncturelles à l'apprentissage.

D'une manière générale, les rapports nationaux soulignent que l'exclusion des apprenants adultes est liée à la disponibilité des informations relatives aux groupes exclus et à leurs exigences en matière d'apprentissage. Par ailleurs, il semblerait que, chez les personnes n'ayant qu'un accès limité à l'éducation, une mauvaise diffusion des informations soit un obstacle à l'inclusion. Par conséquent, les États membres doivent encore relever le défi d'établir le contact avec les groupes difficiles à atteindre. Pour garantir un accès juste et équitable à tous et faire tomber les barrières à la participation, les gouvernements et les éducateurs pour adultes ont encore un long chemin à parcourir.

Participation : les messages-clés

- Les pays doivent impérativement élaborer des cadres de suivi efficaces afin de déterminer le niveau et le degré de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Ces cadres devraient inclure un large éventail de prestataires et être compatibles avec les cadres mondiaux ou régionaux déjà existants.
- Des études comparatives internationales doivent être menées pour que les pays puissent voir où ils se situent par rapport aux autres pays qui font face aux mêmes problèmes. L'UNESCO pourrait aider à renforcer les capacités statistiques et analytiques en vue de promouvoir et de soutenir ce processus.
- Il est important d'étudier attentivement les facteurs qui entravent ou empêchent la participation. L'élimination de ces obstacles relève d'un processus complexe qui doit se dérouler en plusieurs étapes. La première étape serait d'identifier et de référencer les obstacles de chaque groupe cible, par le biais d'enquêtes portant sur des petits échantillons par exemple.

Qualité

Le *Cadre d'action de Belém* définit la qualité comme un concept multidimensionnel global et un cycle sans cesse renouvelé d'action et de réflexion. Nombreux sont les pays qui ont désormais commencé à élaborer des cadres nationaux de qualification dans le but de créer des équivalences entre l'apprentissage formel, non formel et informel, d'une part, et d'aligner l'alphabetisation et l'éducation de base des adultes sur les qualifications professionnelles, d'autre part. Ces cadres pourraient contribuer à l'équité et à l'efficacité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Dans le même temps, l'adoption d'un système d'évaluation et de certification basé sur les résultats de l'apprentissage peut garantir pertinence et rentabilité dans la mesure où elle permet de diversifier l'offre et les parcours. En effet, 87 des 127 pays (soit 68 %) disposent désormais d'un cadre politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel. (Ce système est moins répandu en Asie-Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes).

À l'heure actuelle, les critères de qualité sont principalement axés sur les programmes d'études. Cependant, l'attention est relativement bien répartie entre toutes les régions et tous les aspects de la qualité (programmes d'études, supports d'apprentissage, formation, méthodes et évaluation des résultats). L'évaluation des résultats de l'apprentissage occupe une place moins importante en Afrique, alors qu'en Europe et en Amérique du Nord, les programmes d'études et l'évaluation sont particulièrement mis en avant.

La qualité professionnelle des enseignants/formateurs du secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes joue également un rôle important dans les politiques relatives à la qualité. Dans la majorité des pays, la formation, les niveaux de qualification, le statut professionnel, le salaire et les conditions de travail des professionnels de l'éducation des adultes sont inférieurs à ceux des professeurs/formateurs d'autres secteurs. Dans

l'ensemble, le secteur de l'éducation des adultes reste mal réglementé en ce qui concerne la professionnalisation. Certains pays ont toutefois établi des normes nationales de compétences, y compris à l'égard des cadres juridiques et de l'accréditation institutionnelle. La professionnalisation formalisée peut prêter à controverse, notamment dans le cas des professionnels de l'alphabetisation des adultes où certains soutiennent, recherches à l'appui, que les qualités sociales et personnelles sont plus efficaces en termes de pédagogie que la formation et les qualifications formelles.

Qualité : les messages-clés

- Ces dernières années ont été marquées par le développement continu de cadres nationaux de qualification dans les États membres. Ces cadres ont, à leur tour, incité à l'élaboration de mécanismes pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des connaissances et des compétences acquises de façon non formelle et informelle. Les systèmes basés sur l'enseignement et la formation professionnels (EFPro) doivent réussir à prendre en charge une offre plus large en termes d'apprentissage des adultes professionnellement pertinent en fusionnant la formation générale avec la formation professionnelle et les modalités d'apprentissage non formelles et informelles. Ces changements font partie de la refonte des systèmes et des pratiques d'éducation et de formation dans le cadre du passage à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie.
- La professionnalisation et la réglementation, associées à la recherche, au suivi et à l'évaluation, supposent toujours une action concertée. Dans un souci de regroupement positif des professionnels expérimentés et novices, la professionnalisation et la réglementation doivent être judicieusement standardisées.

- Nombreux sont les États membres qui ont conçu et appliquent des critères de qualité. Toutefois, la conceptualisation, la définition et l'utilisation des indicateurs de qualité varient largement. L'UNESCO pourrait servir de centre d'échange d'informations pour mener un débat intégré et placé sous le signe de la réflexion active sur les avantages de l'hétérogénéité pour la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

En conclusion, les sociétés actuelles sont hétérogènes et polymorphes. C'est dans des environnements stimulants et ouverts, propices à l'apprentissage et au développement tout au long de la vie, que leur potentiel, aux niveaux individuel et communautaire, se révèle le mieux. Ces environnements incluent tous les acteurs, pas uniquement ceux qui conçoivent, financent et gèrent les systèmes éducatifs et les opportunités d'apprentissage de toutes sortes, mais également les citoyens apprenants actifs ainsi que les professionnels et les animateurs du secteur engagés dans un processus de réflexion active. Les modèles de gouvernance mixte

et décentralisée constituent un moyen efficace de garantir le développement durable de tels environnements sociaux et éducatifs. Ils sont un gage de qualité des processus et des résultats de l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie.

Les sociétés contemporaines, ainsi que leurs besoins et exigences en matière d'éducation, proposent aux gouvernements des programmes ambitieux pour les décennies à venir. Il ne fait aucun doute que l'élaboration de politiques intersectorielles qui repose sur une solide base factuelle constituera un élément déterminant de la réussite de ces programmes. Enfin, le paysage mondial de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dépeint dans le premier GRALE se confirme dans ce deuxième rapport. Ce secteur se caractérise par des principes directeurs et diverses pratiques propres au domaine et doit faire face à des défis complexes, avec des difficultés persistantes concernant les ressources. Cependant, il est déterminé à améliorer la qualité et l'efficacité de sa contribution au développement culturel, économique et social pour tous.

Bibliographie

Commission européenne. 2012. *EU High Level Group of Experts on Literacy: Final report*. Bruxelles, Commission européenne.
<http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>

ISU. 2013. Adult and Youth Literacy: National, regional and global trends, 1985–2015. *UIS Information paper*. Montréal, ISU.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/literacy-statistics-trends-1985-2015.pdf>

UIL. 2010. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg, UIL.

UIL. 2010a. CONFINTEA VI. *Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.

UNESCO. 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO

ANNEXE

Rapports soumis dans le format standard¹

<http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confintea-portal>)

Afrique

Afrique du Sud, Angola, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe

Amérique latine et Caraïbes

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

Asie et Pacifique

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Chine, Îles Salomon, Indonésie, Japon, Malaisie, Mongolie, Myanmar, Nauru, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire lao, Sri Lanka, Thaïlande, Viet Nam

États arabes

Bahreïn, Égypte, Jordanie, Maroc, Oman, Palestine, République arabe syrienne, Tunisie, Yémen

¹ Suivant le modèle de rapport envoyé à toutes les commissions nationales de l'UNESCO.

Europe et Amérique du Nord

Allemagne, Angleterre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan², Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Écosse³, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Ex-république yougoslave de Macédoine, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, Pays de Galles³, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord³, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie

Rapports soumis dans un format différent⁴

Afrique

Guinée-Bissau, Mali, République centrafricaine

Amérique latine et Caraïbes

Aucun

Asie et Pacifique

Fidji, Îles Cook

États arabes

Iraq, Koweït, Libye, Qatar, Soudan

Europe et Amérique du Nord

Canada, Monaco

² Pour adapter les statistiques aux données de l'UIS et du GMR, l'Azerbaïdjan a été inclus dans l'Asie et le Pacifique lors de l'analyse

³ L'Angleterre, l'Écosse et le Pays de Galles ont soumis des rapports nationaux séparés.

⁴ Les rapports soumis contiennent trop peu de réponses pour être utilisés dans l'analyse ou sont narratifs.

