

80
2013

DVV
International

Éducation des
adultes et
développement

L'après-2015

Parrainé par

BMZ



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

© 2013

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Allemagne
Tél. : +49 228 97569 0
Fax : +49 228 97569 55
Courriel : info@dvv-international.de
Internet : www.dvv-international.de
Facebook : facebook.com/AdEdDevjournal

80
2013



Les auteurs sont responsables des contenus de leurs articles. Les textes signés ne reflètent pas obligatoirement l'opinion de DVV International.

La reproduction de tout matériel dans ce numéro est autorisée à condition que la source soit reconnue et qu'une copie de la réimpression soit adressée à DVV International à l'adresse ci-dessus.

Éditeur : DVV International, Anton Markmiller
Publié en coopération avec le CIEA

Rédacteur en chef : Johanni Larjanko
Directrice éditorial : Ruth Sarrazin

Comité de rédaction
Sturla Bjerkaker (CIEA)
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)
Mahamadou Cheick Diarra
Uwe Gartenschlaeger (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (Bureau régional de DVV International en Asie du Sud et du Sud-Est)
Timothy Ireland (Université fédérale du Paraíba)
Sawsan Majali
Steffi Robak (Université d'Hanovre)
Medha Soni (ASPBAE)

Composition, mise en page :
Stetzer Kommunikationsdesign, Munich
Reprographie et impression :
in puncto druck + medien gmbh, Bonn
ISSN : 0935-8161
Nos publications sont imprimées sur papier
100 % sans chlore.

Print  kompensiert
IC 14-1110888
www.evcs-101.de

Crédits photographiques

Pages 10, 12, 13 > Bert Heinzmeier
Pages 26, 28 > Ruth Sarrazin (DVV International)
Page 37 > World Bank
Page 39 > Abdullah Omer (ANAF AE)
Page 40 > Ana Maria da Costa Pinheiro
Page 41 > Etaferahu Semere (DVV International)
Pages 50–58 > Fatoumata Diabaté
Page 79 > Ravshan Baratov (DVV International)
Page 80 > Edgar Langa (DVV International)
Page 81 > Abdullah Omer (ANAF AE)
Page 82 > Ana Maria da Costa Pinheiro
Pages 107, 108 > Phyllis In'utu Sumbwa
Page 111 > Etaferahu Semere (DVV International)
Page 112 > Abdullah Omer (ANAF AE)
Page 113 > Cathy O'Malony
Page 114 > Juliana Alencar

Attention ! Où étiez-vous en 1973 ?

J'étais sur le point d'être scolarisé, mais je connaissais déjà les lettres et les chiffres. J'avais envie d'apprendre, et de devenir adulte.

La même année, le premier numéro de la revue Éducation des adultes et développement (EAD) voyait le jour. L'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP) serrait son étau pour étrangler l'Ouest, le punissant ainsi d'avoir soutenu Israël lors de la guerre du Kippour ; ce fut la première crise pétrolière. Les USA se retiraient du Viêt-nam. À New York, le World Trade Center devenait le plus haut gratte-ciel au monde. Indira Gandhi était toujours Première ministre en Inde. Nixon était président des États-Unis. La loi martiale était décrétée en Grèce à la suite des révoltes estudiantines. Pinochet prenait le pouvoir au Chili.

Je pourrais continuer, mais je pense que savez où je veux en venir. Beaucoup d'eau a coulé sous les ponts depuis, mais nous piétons toujours.

Le premier article du premier numéro d'Éducation des adultes et développement s'intitulait : Condensé des plus importantes décisions de la 3^e Conférence mondiale sur l'éducation des Adultes – Tokyo, 1972. Ce retour en arrière en 1973 me donne le vertige. Plus les choses changent et plus elles restent pareilles.

Vous tenez à présent entre vos mains la toute dernière incarnation de la revue Éducation des adultes et développement. Nous l'avons repensée, reconçue et relancée avec pour ambition d'être au fait des événements de notre époque. Notre comité de rédaction, composé de gens originaires du monde entier, a opté pour une approche thématique. À partir de maintenant, la revue paraîtra une fois l'an, et chaque numéro sera consacré à un seul sujet.

Vous avez remarqué la couverture, non ? Nous en sommes plutôt fiers. Chaque couverture sera désormais une œuvre d'art unique, à chaque fois créée pour la revue par un artiste différent. Et il y a des tas d'autres changements et innovations : par exemple un séminaire virtuel accompagnant ce numéro et organisé par le CIEA, notre partenaire dans le domaine de la coopération. Mais je vous invite à découvrir ce numéro et à constater tout cela par vous-même.

Néanmoins, avant que vous ne commenciez, j'aimerais vous expliquer ce qui nous a poussés à choisir le thème de ce numéro.

Il est consacré à l'après-2015, aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et au débat international sur ce qui devrait se passer après 2015, l'année de l'échéance des OMD. Pour faire ce qu'il faut, nous devons comprendre ce qui nous a amené où nous en sommes.

Ce que vous verrez sur ces pages est l'effort que nous avons entrepris pour tenter d'éclaircir ce qui est en fait un sujet très complexe. Une chose reviendra article après article : l'éducation est un droit humain. C'est vrai aujourd'hui comme ça l'était en 1972 lorsqu'à l'occasion de la Conférence mondiale de Tokyo il fut déclaré que :

L'éducation est un processus permanent ; l'éducation des adultes et celle des enfants et adolescents sont inséparables. Mais, pour être un agent efficace de transformation, l'éducation a besoin de la participation et de l'engagement actifs des adultes. Elle doit chercher à améliorer les conditions et la qualité de la vie. L'apathie, la misère, la maladie et la faim sont les grands fléaux de l'humanité d'aujourd'hui. Le seul moyen de les éliminer est de faire prendre conscience aux individus de leur cause et des méthodes qui permettent de les combattre. L'amélioration de la société et l'éducation des adultes sont ainsi complémentaires. [...]

L'expérience montre que l'augmentation des moyens d'éducation dans une communauté tend à favoriser surtout ceux qui ont déjà un bon niveau d'instruction ; dans ces conditions, il incombe aux catégories défavorisées sur le plan éducatif de faire valoir leurs droits. L'éducation des adultes n'est pas une exception à la règle, car ceux qui en ont le plus besoin ont jusqu'ici été en grande partie négligés – ce sont les « laissés-pour-compte ».

Ainsi, la tâche essentielle de l'éducation des adultes pendant la deuxième Décennie des Nations unies pour le développement consiste à déterminer quels sont ces laissés-pour-compte et à subvenir à leurs besoins.¹

Nous continuons à lutter contre les mêmes problèmes. J'espère que la publication de notre revue pourra être de quelque utilité pour ces laissés-pour-compte.

Johanni Larjanko
Rédacteur en chef

¹ / UNESCO (1972) : Rapport final. Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Disponible sur <http://bit.ly/1bCK36E>

Sommaire

- 1 Éditorial
- 124 Liste d'abréviations

Document clés

- 8 2000 : Objectifs du millénaire pour le développement
- 9 2000 : Objectifs Éducation pour tous
- 23 2009 : Cadre d'action de Belém
- 29 1997 : Agenda pour l'avenir
- 87 1948 : Déclaration universelle des droits de l'homme

Participez !

- 46 Le séminaire virtuel du CIEA
- 97 S'abonner à EAD
- 99 Faites-nous part de vos commentaires – Questionnaire
- 126 EAD en ligne
- 126 Appel à la soumission d'articles

Les artistes de ce numéro

- 59 Fatoumata Diabaté (photographe)
- 105 Claudius Ceccoon (caricaturiste)
- 127 Oswaldo De León Kantule (illustrateur de la couverture)

Articles

- 4 L'apprentissage tout au long de la vie pour tous : un objectif mondial potentiel pour les calendriers de l'éducation et du développement de l'après-2015 !
Heribert Hinzen
- 14 Le monde nous fait bouger – vous êtes peut-être plus international que vous ne le pensez
Rajesh Tandon
- 18 Faire le boulot : que se passe-t-il au juste une fois qu'un plan d'action international a été approuvé ?
John Aitchison
- 31 Ne devrions-nous pas y être arrivés maintenant ?
Francisco Cabrera Romero
- 36 Apprentissage pour tous : la Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation
Elizabeth King
- 42 Pour qu'un autre monde soit possible, il faut un objectif mondial clair concernant l'apprentissage tout au long de la vie pour tous
Alan Tuckett
- 47 Faut-il abandonner l'idée d'un monde alphabétisé ?
Rosa María Torres del Castillo
- 60 Mais où va vraiment l'argent ?
– Les aides à l'éducation des jeunes et des adultes
Raquel Castillo
- 68 Sans se pencher sur la façon de financer l'éducation des adultes, impossible d'envisager le calendrier de l'après-2015
David Archer
- 72 Éducation en transition : le monde arabe que nous voulons
Samir A. Jarrar
- 83 Les droits humains sont la clé du monde que nous voulons
Camilla Croso
- 91 Ce que la recherche nous montrera – et ce que nous devons comprendre au sujet des compétences des aînés
Jens Friebe, Johanna Gebrande, Bernhard Schmidt-Hertha
- 101 L'alphabétisation en Afrique repose entre nos mains
Gorgui Sow
- 106 Où sont les hommes ? Pourquoi se désintéressent-ils de l'alphabétisation ?
Phyllis In'utu Sumbwa, Wanga Weluzani Chakanika
- 115 Il faut rompre le silence sur l'éducation pour le développement durable
Jose Roberto Guevara
- 119 Deux voies s'offrent pour l'éducation. Laquelle emprunter ?
Sobhi Tawil

Mot pour mot

Pas de filtres. Aucun changement. Juste mot pour mot ce que les personnes que nous avons interviewées avaient à dire.



Interview



Auma Obama

« Ne nous donnez pas du poisson. Ne nous enseignez pas comment pêcher. Demandez-nous si nous mangeons du poisson ! »

Page 10

Rita Süßmuth

« L'éducation des adultes nécessite d'être traitée indépendamment au plan mondial. »

Page 26

Bien vu

En y regardant de près, vous pourrez constater l'influence de l'alphabétisation sur la vie rurale au Mali. La photographe Fatoumata Diabaté est allée le voir sur place.

Page 50



Le récit de ma vie

Apprendre n'est pas une notion abstraite, voire un concept politique merveilleux. Pour ces gens, apprendre est lié à la vie.



1^{re} partie

Roshan, Afghanistan

Antonio, Brésil

Bosena, Éthiopie

Page 39

II^e partie

Tamara, Ouzbékistan

Aurora, Mozambique

Rahmatullah, Afghanistan

Floreni, Brésil

Page 79



III^e partie

Alemtsehay, Éthiopie

Sonia, Afghanistan

Tony, Irlande

Edmilson, Brésil

Page 111

L'apprentissage tout au long de la vie pour tous : un objectif mondial potentiel pour les calendriers de l'éducation et du développement de l'après-2015 !



Heribert Hinzen
DVV International, Laos

Résumé – *Les calendriers de l'éducation et du développement couvrant les années de 2000 à 2015 s'achèveront bientôt. Cet article explique les processus ayant conduit aux agendas actuels et ce qui se passe à présent. Nous voyons déjà que malgré un certain nombre d'accomplissements et de progrès, la plupart des objectifs dont il avait été convenu n'ont pas été atteints – notamment pour ce qui touche à l'éducation des jeunes et des adultes, et aux besoins de ces personnes en matière d'apprentissage et de formation. Par conséquent, la communauté de l'éducation des adultes doit continuer d'être davantage impliquée dans le débat qui bat son plein actuellement au sujet de la période de l'après-2015. Il est nécessaire de soutenir davantage les jeunes et les adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous.*

Lorsque nous entamâmes le nouveau millénaire, dans la crainte des pannes informatiques que pourrait susciter le passage informatique à l'an 2000 (qui s'en souvient encore aujourd'hui ?)¹, les Nations unies accomplirent une chose vraiment spectaculaire : sévèrement critiquée tant pour la lenteur de ses prises de décisions que pour son incapacité à les mettre en œuvre, cette organisation réussit à composer un plan ambitieux pour atteindre nombre de ses objectifs fondamentaux. Manifestement, les Objectifs du millénaire pour le développement, également dits OMD, furent le fruit de nombreuses discussions et se traduisirent par un compromis. Néanmoins, ils déployaient une feuille de route concrète, avec des objectifs mesurables dans huit domaines. En même temps, en 2000, nous nous dotâmes des six Objectifs de l'éducation pour tous (EPT).

OMD et EPT

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) sont le résultat produit par 193 États membres qui, réunis au Sommet du millénaire des Nations unies à New York, se mirent d'accord pour atteindre huit objectifs visant à réduire la pauvreté, la mortalité infantile et le VIH-SIDA, et à améliorer l'éducation primaire, l'égalité des sexes, la santé maternelle, la durabilité écologique et le partenariat pour le développement [voir page 8 pour plus de détails, nldr]. L'éducation pour tous (EPT) est le résultat produit par les 1 500 participants au Forum mondial sur l'éducation de

Dakar qui se mirent d'accord sur six objectifs couvrant la petite enfance, l'éducation primaire, les jeunes et les compétences, l'alphabétisation des adultes et l'éducation permanente, l'égalité des sexes et l'amélioration de la qualité [voir page 9 pour plus de détails, ndlr].

Le calendrier de l'EPT représentait un grand pas en avant. Il remplaçait la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous intitulée : *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, qui avait été adoptée à Jomtien en 1990. L'EPT considérait l'éducation d'un point de vue holistique, et cette nouvelle vision entendait couvrir toute la vie – dans sa longueur, sa profondeur et sa largeur.

Participer

Le mouvement mondial de l'éducation des adultes a commencé de bonne heure à participer à ces processus, dépassant ainsi le cadre des CONFINTEA, les conférences mondiales sur l'éducation des adultes organisées par l'UNESCO. En 1990, juste avant Jomtien, le Conseil international de l'éducation des adultes (CIEA) organisa son assemblée mondiale également en Thaïlande. Au plan national, DVV International, déployait d'intenses activités de plaidoyer au sein du groupe de travail préparatoire en Allemagne, ce qui me valut plus tard d'être invité à me joindre à la délégation du gouvernement qui participa à la conférence de Dakar. Depuis, cette revue a publié des numéros spéciaux et de nombreux articles pour préparer ou analyser des manifestations organisées sur le thème de l'EPT ainsi que leurs résultats dans la politique et la pratique aux plans mondial, régional et national.

Pour cette raison, le CIEA, DVV International et d'autres membres furent invités à rejoindre d'importants comités comme le groupe consultatif de la CONFINTEA VI, celui des experts de la Décennie de l'alphabétisation organisée par l'ONU ou le comité de rédaction du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, publié une fois par an. L'édition 2012 s'intitulait *Jeunes et Compétences*, le suivant s'intitulera *Apprendre et enseigner pour le développement*.

Deux de nos objectifs furent approuvés à Dakar comme appartenant à l'EPT :

- « (iii) Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
- (iv) 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. »

Malheureusement, cette vision élargie de l'EPT se retrouva limitée par les seconds Objectifs du millénaire pour le dé-

veloppement qui voulaient « réaliser l'éducation primaire universelle ». De ce fait, la plupart des gouvernements et des partenaires du développement ne prêtèrent d'attention qu'à cet aspect du calendrier de l'EPT. Il serait important d'analyser le flux de l'aide au développement accordée à l'éducation et de démontrer combien – même si ce n'est pas suffisant – a été fait pour les enfants et les écoles, et le peu qui a été entrepris pour l'éducation permanente et les besoins en formation des jeunes et des adultes.

La communauté de l'éducation des adultes a critiqué la mise en œuvre des OMD et des objectifs de l'EPT pour leur focalisation sur la scolarité primaire et la façon dont les jeunes et les adultes, et leurs besoins en matière d'éducation et de formation ont été négligés. Cette publication vise à remettre les pendules à l'heure et à prendre part au débat déjà engagé : que devrait-il se passer après 2015 ? Étant donné que le succès obtenu à Dakar par la communauté de l'éducation des adultes ne s'est pas traduit par une réussite à l'avenant quant à la mise en œuvre des objectifs, le moment est venu de dresser l'inventaire des réalisations et d'examiner ce qu'il faudrait faire maintenant.

Les débats de l'après-2015

Nous observons toute une diversité de processus, de conférences et de sites Internet sur la scène mondiale. Ils tentent d'évaluer les résultats obtenus jusqu'à présent et d'entamer le débat sur ce qui devrait suivre. Somme toute, il apparaît clairement que les huit OMD n'ont pas été atteints dans la plupart des pays du Sud et ne le seront pas d'ici 2015. On peut dire la même chose des six objectifs de l'EPT pour lesquels la plupart des indicateurs montrent qu'il reste encore beaucoup à faire. En même temps, nous devrions fêter les nombreux succès et en tirer des enseignements, car ils peuvent nous enseigner des leçons nécessaires pour la prochaine décennie. Nombre de ces succès sont bien présentés dans les différents numéros du Rapport mondial de suivi sur l'EPT publié une fois par an et qui abonde en récits de ce type.

Des voix s'élèvent, suggérant d'établir une fois de plus un ensemble d'objectifs mondiaux, mais cette fois assortis d'objectifs nationaux et/ou contextuels, et avec des indicateurs s'y appliquant. L'argument en faveur de cette démarche se base sur le fait que ce qui est facile à atteindre dans un pays peut être très difficile à réaliser dans un autre. Il existe même à l'intérieur des pays des écarts souvent importants quant aux possibilités offertes dans les zones urbaines et rurales, entre les riches et les personnes marginalisées, sans parler des inégalités existant toujours entre l'accès à ces possibilités pour les femmes et les hommes. Les nouveaux OMD, que l'on pourrait qualifier d'objectifs pour le développement durable, expriment une compréhension croissante de l'interconnexion des différents objectifs : des gens en meilleure santé apprennent mieux, des jeunes et des adultes plus instruits sont moins vulnérables.



« Interprétation stricte de Jomtien »

L'équipe spéciale du système des Nations unies, chargée de travailler sur le calendrier du développement de l'ONU de l'après-2015 (*UN System Task Team on the post 2015*) a publié un rapport qu'elle a qualifié de « document de réflexion thématique » sur « l'éducation et les compétences pour un développement inclusif et durable après 2015 ». Elle observe des tendances en matière d'éducation et articule ses résultats de la manière suivante :

- la croissance de la quantité d'informations et la nouvelle nature de ces dernières ;
- moins d'attention accordée à l'enseignement au profit d'une concentration accrue sur l'apprentissage ;
- apprentissage tout au long de la vie : au-delà d'un paradigme de l'éducation centré sur les cours en classe ;
- apprentissage futur : estomper les limites entre l'éducation, le travail et la vie ;
- élever le niveau des exigences en matière de compétences et celui des compétences de base ;
- défis de l'employabilité : faciliter la transition entre l'école et la vie professionnelle ;
- anticiper les changements.

Il semble que malgré tout un ensemble d'opinions et d'arguments divers il y ait une conception de plus en plus communément acceptée qui demande au sujet des différents agendas

- un calendrier spécifique à l'éducation, couvrant tous les aspects de la scolarité, de la formation et de l'apprentissage ;
- la présence de l'éducation à tous les niveaux de la mise en œuvre du calendrier du développement.

Cette conception courante peut être constatée dans les nombreux documents que l'on trouve partout. Cette tendance travaille pour nous, mais il faut la renforcer. Le dé-

bat sur l'après-2015 bat son plein, et si la conférence qui s'est tenue en mars à Dakar indique une chose, c'est que la communauté de l'éducation des adultes doit intensifier ses efforts si nous voulons influencer sur les objectifs à venir. Heureusement, nous sommes tous invités à prendre part à la discussion.

La communauté de l'éducation des adultes dispose de nombreuses occasions de participer à ce débat par le biais d'un grand nombre de conférences, sites Internet, blogs et réseaux sociaux. Cette discussion peut servir d'exemple positif dans la région Asie-Pacifique où le bureau de l'UNESCO à Bangkok a pris l'initiative d'examiner les perspectives d'avenir avec des spécialistes à l'occasion d'une série de conférences :

- mai 2012 : Vers des objectifs de l'EPT pour 2015 et au-delà – modeler une nouvelle vision de l'éducation (*Towards EFA 2015 and Beyond – Shaping a new Vision of Education*) ;
- novembre 2012 : Quelle éducation pour l'avenir : après 2015. Repenser l'apprentissage dans un monde en changement (*What Education for the Future: Beyond 2015. Rethinking Learning in a Changing World*) ;
- mars 2013 : L'éducation dans le calendrier du développement après 2015. Consultation thématique régionale dans la région Asie-Pacifique (*Education in the post 2015 Development Agenda. Regional Thematic Consultation in the Asia Pacific*).

Où en sommes-nous maintenant ?

Le débat a atteint un premier moment crucial au niveau mondial avec la consultation thématique de l'ONU sur l'éducation dans le calendrier du développement de l'après-2015. La conférence de Dakar, en mars 2013, a proposé des priorités visant : « Une concentration accrue sur la qualité et la façon de la mesurer, sur l'équité et sur l'accès offert aux enfants difficiles à atteindre, et sur ce qui devrait se passer durant les trois premières années de scolarité secondaire. » Ces priorités indiquent clairement que les besoins des enfants en matière de scolarisation dominent une fois de plus dans le déroulement actuel des processus et débats liés aux objectifs de l'EPT.

En même temps, un grand pas en avant a été effectué dans le résumé des résultats où sont proposés « une éducation et un apprentissage pour tous tout au long de la vie, de qualité et équitable » en tant qu'objectif primordial de l'éducation pour créer le monde que nous voulons.

Le communiqué de la société civile publié à l'occasion du Forum mondial de la société civile sur le calendrier du développement de l'après-2015, qui s'est déroulé en mars 2013 à Bali, proposait dans une déclaration qu'un futur « cadre comporte des objectifs et des cibles à tolérance zéro concernant l'accès universel à un système de santé équitable, à une éducation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs, à l'eau et à

l'hygiène publique, et à la sécurité de la nourriture et de l'alimentation. »

En prenant part maintenant à ces débats et en les approfondissant par le biais de notre revue, nous espérons offrir une occasion supplémentaire de discuter en profondeur sur la raison pour laquelle « l'apprentissage tout au long de la vie pour tous » serait un but primordial faisant de l'éducation un droit humain, de même qu'il ferait des connaissances et compétences en matière de citoyenneté, de moyens d'existence et de besoins professionnels une orientation globale.

Il n'est pas trop tard pour que la communauté de l'éducation des adultes s'implique davantage. Les membres du CIEA devraient le faire aux niveaux national et régional. La communauté de l'éducation des adultes peut renforcer ses positions et ses exigences par des recommandations politiques reposant sur des preuves tirées de bonnes pratiques. Les lecteurs de cette publication sont tous invités à se joindre au débat à l'occasion d'un séminaire virtuel prévu début 2014 [voir page 46 pour plus de détails, *ndlr*]. Découvrez ci-dessous les thèmes qui y pourront y être abordés.

- Quels sont les autres paradigmes dans et pour l'éducation et le développement qui transcendent l'orientation limitée en direction de la seule croissance économique ?
- Comment les systèmes d'éducation peuvent-ils tendre la main de façon à offrir un meilleur accès et des structures plus inclusives reposant sur la politique, la législation et les finances pour tous les sous-secteurs ?
- Comment la société civile aux plans national, régional et international peut-elle mieux participer à ces débats et, par conséquent, soutenir les efforts du CIEA et d'autres intervenants ?

Cette participation devrait s'étendre tant à l'éducation qu'au calendrier du développement. L'apprentissage et la formation des jeunes et adultes doivent avoir du poids dans ces deux domaines.

CONFINTEA et GRALE

Les Objectifs du millénaire pour le développement et les Objectifs de l'éducation pour tous ne sont pas les seuls consacrés à l'éducation au plan mondial. N'oublions pas la CONFINTEA. Le Cadre d'action de Belém, ratifié à la CONFINTEA VI en 2009, fait l'objet d'un suivi de la part de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUL) qui doit présenter un rapport à mi-parcours en 2015.

C'est à Belém que fut présenté le premier Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*Global Report on Adult Learning and Education/GRALE*). Une fois le prochain GRALE publié, fin 2013, la communauté de l'éducation des adultes sera bien placée pour

savoir ce qui a été accompli depuis Belém et sur quels politiques, pratiques, soutiens et partenariats il faudrait qu'elle se concentre – ce qui inclut la gouvernance et les structures et mécanismes professionnels et financiers sérieusement nécessaires.

Il devrait être clair qu'il reste de moins en moins d'occasions et de temps pour les débats du bas vers le haut. La suite du processus de l'EPT pourrait déjà commencer début 2015 en Corée. Par conséquent, il faut une stratégie claire qui pourrait, par exemple, être celle de « l'apprentissage tout au long de la vie pour tous » – avec des objectifs connexes pour les différents secteurs et besoins des gens en matière d'éducation. Cette stratégie devrait être axée sur les jeunes et les adultes, et recourir à des objectifs et indicateurs nationaux pour la mettre en œuvre et en mesurer les résultats.

Note

1 / On craignait alors que tous les systèmes informatiques ne cessent de fonctionner le 1er janvier 2000.

Références

McGrath, Simon (septembre 2012) : Education and Skills Post-2015. What Education; What Development? Dans : NORRAG NEWSBite. Disponible sur <http://bit.ly/PJvFlx>

UNESCO (février 2013) : L'Éducation pour tous est abordable – d'ici à 2015 et au-delà. Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Document d'orientation 06. Disponible sur <http://bit.ly/1gSSDjC>.

Davantage d'informations concernant l'éducation après 2015 sur le site Internet de l'EPT : <http://bit.ly/19syAKP>

i

L'auteur

Heribert Hinzen a fait ses études universitaires en Allemagne, à Bonn et Heidelberg, où il a obtenu un doctorat en études comparatives en soutenant sa thèse sur l'éducation des adultes en Tanzanie. Il a travaillé pour DVV International depuis 1977 : dans les bureaux centraux et antennes en Sierra Leone et en Hongrie, et comme directeur de l'Institut à Bonn de 1999 à 2009, avant de partir s'installer au Laos. En outre, il enseigne à l'université royale de Phnom Penh les études comparatives de l'éducation en se penchant sur l'éducation non formelle, l'apprentissage tout au long de la vie et la formation axée sur les compétences pour les jeunes et les adultes. Il a reçu le titre de docteur honoris causa de l'Université Pécs. Auparavant, il a été vice-président du CIEA et de l'EAEA.

Contact

DVV International,
Regional Office South and Southeast Asia
351/19 Unit, Watnak Nyai Road, Thaphalanxay Village
Sisathanak District, P.O. Box 1215, Vientiane
Lao PDR
hinzen@dvv-international.la
www.dvv-international.la

Document clé

2000 : Objectifs du millénaire pour le développement (extrait)

i

Objectif 1 :

Éliminer l'extrême pauvreté et la faim

Cible 1.A – Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour

Cible 1.B – Assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif

Cible 1.C – Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population qui souffre de la faim

Objectif 2 :

Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible – D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires

Objectif 3 :

Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible – Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard

Objectif 4 :

Réduire la mortalité infantile et postinfantile

Cible – Réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans

Objectif 5 :

Améliorer la santé maternelle

Cible 5.A – Réduire de trois quarts, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité maternelle

Cible 5.B – Rendre l'accès à la médecine préventive universel d'ici à 2015

Objectif 6 :

Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies

Cible 6.A – D'ici à 2015, avoir enrayé la propagation du VIH/sida et avoir commencé à inverser la tendance actuelle

Cible 6.B – D'ici à 2010, assurer à tous ceux qui en ont besoin l'accès aux traitements contre le VIH/sida

Cible 6.C – D'ici à 2015, avoir maîtrisé le paludisme et d'autres maladies graves et commencer à inverser la tendance actuelle

Objectif 7 :

Préserver l'environnement

Cible 7.A – Intégrer les principes du développement durable dans les politiques et programmes nationaux et inverser la tendance actuelle à la déperdition des ressources environnementales

Cible 7.B – Réduire la perte de la biodiversité et atteindre, d'ici à 2010, une diminution significative du taux de perte

Document clé

2000 : Objectifs Éducation pour tous

i

Objectif 1

Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Objectif 2

Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

Objectif 3

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Objectif 4

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.

Objectif 5

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Objectif 6

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Cible 7.C – Réduire de moitié, d'ici à 2015, le pourcentage de la population qui n'a pas accès à un approvisionnement en eau potable ni à des services d'assainissement de base

Cible 7.D – Améliorer sensiblement, d'ici à 2020, les conditions de vie de 100 millions d'habitants des taudis

Objectif 8 :

Mettre en place un partenariat pour le développement

Cible 8.A – Répondre aux besoins particuliers des pays en développement sans littoral et des petits États insulaires en développement

Cible 8.B – Poursuivre la mise en place d'un système commercial et financier ouvert, réglementé, prévisible et non discriminatoire

Cible 8.C – Traiter globalement le problème de la dette des pays en développement

Cible 8.D – En coopération avec le secteur privé, faire en sorte que les nouvelles technologies, en particulier les technologies de l'information et de la communication, soient à la portée de tous

Cible 8.E – En coopération avec l'industrie pharmaceutique, rendre les médicaments essentiels disponibles et abordables dans les pays en développement

Cible 8.F – En coopération avec le secteur privé, faire en sorte que les avantages des nouvelles technologies, en particulier des technologies de l'information et de la communication, soient accordés à tous

Davantage d'informations sur les OMD, les indicateurs et les progrès disponibles sur :
<http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

Auma Obama

« Ne nous donnez pas du poisson.
Ne nous enseignez pas comment
pêcher. Demandez-nous si nous
mangeons du poisson ! »

Interview

Interview : Anton Markmiller & Ruth Sarrazin, DVV International
Photos : Bert Heinzlmeier



Auma Obama a grandi au Kenya. Elle a fait des études de philologie et de sociologie en Allemagne, et passé un doctorat à l'université de Bayreuth. Après son retour au Kenya, elle a travaillé pendant cinq ans pour l'organisation d'aide internationale CARE au sein de laquelle elle a coordonné le projet intitulé : Sports for Social Change/le sport pour le changement social. Grâce à Sauti Kuu, sa fondation, elle poursuit son travail avec les enfants et les jeunes défavorisés.

Madame Obama, vous travaillez depuis des années avec des enfants et des jeunes. En 2010, vous avez fondé l'organisation Sauti Kuu. Parlez-nous de vos efforts.

J'ai fondé *Sauti Kuu* parce que je voulais faire quelque chose pour la jeunesse. Je voulais offrir aux jeunes des perspectives d'avenir et les aider durablement. Quand je travaillais avec l'organisation d'aide internationale CARE, nous travaillions principalement avec des organisations à but non lucratif à la base en vue de renforcer leurs capacités et de les aider à développer des programmes efficaces de sport visant à induire des changements de comportement positifs. J'ai collaboré avec les Boxing Girls Eastleigh, Moving the Goalposts et Kenya Homeless Street Soccer, pour n'en citer que quelques-unes. Certes, ces activités étaient très fructueuses, mais j'avais l'impression qu'il fallait en faire davantage pour ces jeunes gens. Je voulais les aider à devenir des adultes indépendants, indépendants par l'esprit, mais aussi – et c'est très important – indépendants du point de vue économique. Pour moi, notre boulot n'était pas terminé avant d'avoir accompli cela. Si vous voulez éradiquer la pauvreté, l'un des points principaux des Objectifs du millénaire pour le développement, il faut faire cela de manière durable. Dans mon cas, je veux aider ces jeunes gens à devenir des adultes susceptibles de trouver un emploi. Tout ici relève du développement durable. Avec *Sauti Kuu*, nous nous consacrons principalement au développement de la personnalité, à l'éducation formelle et à la formation continue, et nous faisons participer les familles des jeunes et toute la communauté au travail que nous effectuons.

L'expression swahili « *sauti kuu* » signifie « voix puissantes ». Pourquoi avez-vous choisi ce nom ?

Quand vous entendez la puissance de votre voix et l'effet qu'elle peut produire, vous commencez à prendre conscience de vous différemment ; vous pouvez vous exprimer et prendre position au sujet des choses qui vous

Nous nous sommes entretenus avec elle sur le développement économique durable, les Objectifs du millénaire pour le développement et la nécessité d'un nouveau concept de coopération internationale. À cette occasion, elle se trouvait en compagnie de deux jeunes gens de la Fondation Sauti Kuu : Kennedy Odour Omondi, bénéficiaire du programme et responsable de la jeunesse, et Dan Joshua Odour, coordinateur de projets sur le terrain pour le programme rural.

touchent. Ce n'est qu'à ce moment-là que vous pouvez prendre des décisions concernant votre vie. Avec *Sauti Kuu*, je veux donner aux gens une voix puissante pour qu'ils puissent parler pour eux-mêmes et contribuer largement à définir leur position au sein de la société.

Pouvez-vous nous donner un exemple concret ?

Nous avons construit un centre pour la jeunesse, un espace de rencontre sûr. Nous avons commencé par demander aux jeunes de participer dès le début du projet à la conception de cet espace et au développement de son concept d'utilisation. Ils participaient consciemment à la création de leur propre espace protégé.

Kennedy Odour Omondi (Fondation Sauti Kuu, responsable de la jeunesse) : C'était difficile pour nous au début parce que nous n'avions pas de lieu de réunion. Nous nous réunissions sous un arbre. À présent que nous avons construit le centre, nous nous réunissons régulièrement et pouvons parler des défis, problèmes et aspirations qui sont les nôtres dans un endroit sûr et confortable. Nous planchons sur des questions sociales et économiques concernant notre communauté. Nous nous entretenons sur ce que nous pouvons faire pour transformer notre village.

Dan Joshua Odour (Fondation Sauti Kuu, coordinateur de projets sur le terrain) : Participer à la conception du centre constituait au début un défi pour les jeunes. Toutefois, peu à peu, ils ont appris comment débattre et prendre des décisions concernant ce qu'ils voulaient. Ce processus leur a donné de l'assurance. Au début, nous travaillions juste avec un tout petit groupe d'une dizaine de personnes, mais notre nombre augmente rapidement. La communauté a bien accueilli le centre. Les parents autorisent leurs enfants à y aller parce qu'ils savent où ils sont et que c'est un lieu sûr – sans drogue, sans violence...



Nous voulons que les jeunes prennent ce qui les concerne en main. Par exemple, souvent, leurs familles possèdent des terres, sans toutefois en faire aucun usage. Les jeunes peuvent aider leurs parents à générer des revenus grâce à ces terres en leur possession. Notre devise est : « Utilise ce que tu as pour obtenir ce dont tu as besoin. » Il ne s'agit pas de ce que l'on veut, mais de ce dont on a besoin.

En 2015, les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) seront officiellement progressivement abandonnés. Que pensez-vous de ce processus mondial ?

Je vois beaucoup de progrès et je constate que les OMD ont vraiment un impact.

Toutefois, il y a deux choses auxquelles nous n'avons pas suffisamment prêté attention selon moi : une stratégie de sortie tenant compte de l'enseignement supérieur et de l'employabilité pour les personnes quittant le système formel ou informel de l'éducation pour entrer dans la vie active. On s'est à juste titre beaucoup préoccupé de l'éducation de la petite enfance, mais malheureusement pas assez, à l'autre bout de l'éventail, de la question de savoir ce qu'il advient des gens quand ils quittent le système de l'éducation.

Deuxièmement, la charge d'atteindre les OMD reposait très principalement sur les épaules des pays de l'Ouest. L'approche utilisée s'appuyait sur des conditions qui nécessitaient, comme critère de crédibilité, que les gouvernements reçoivent des aides pour collaborer avec les pays/organisations occidentales. Une fois de plus, le monde « en développement » s'est vu relégué au second plan dans les efforts entrepris pour développer ses propres territoires – tout à fait dans l'esprit du concept traditionnel du développement.

L'ancien système néocolonialiste...

J'irais jusqu'à dire qu'un certain néocolonialisme demeure flagrant dans les rapports entre le Sud et le Nord. Néanmoins, ce système ne peut plus fonctionner si nous voulons un développement économique réel et durable pour

tous les pays du monde. Il faut que les choses changent. Nous devons modifier notre façon d'entretenir des partenariats les uns avec les autres. Nous devons collaborer ensemble sur un pied d'égalité, dialoguer au même niveau pour débattre sur les concepts qui marchent vraiment. L'Ouest ne dispose pas toujours des solutions aux problèmes du Sud. L'Ouest doit apprendre l'humilité. J'ai toujours dit une chose : « Ne nous donnez pas de poisson. Ne nous enseignez pas comment pêcher. Demandez-nous si nous mangeons du poisson ! » Il n'y a qu'en répondant à cette question que nous pourrions décider de parler ou non de poisson. À ce moment-là, nous pourrions déterminer ensemble la direction à donner au dialogue.

Le monde change, il devient « plus petit », et les modèles anciens ne fonctionnent plus. Les pays de l'Ouest ont aujourd'hui de graves problèmes, comparables aux nôtres ; prenez le chômage des jeunes, les inégalités sociales, les cataclysmes, etc. Nous devons collaborer les uns avec les autres et nous demander ce que nous pouvons tous entreprendre pour faire changer les choses. Nous devons les uns les autres nous écouter et nous permettre de nous exprimer.

Les gens doivent prêter attention à l'Afrique. L'Afrique représente l'avenir ; nous possédons une bonne partie des ressources naturelles du monde. On y rencontre aussi beaucoup de gens très instruits – des jeunes gens comme Kennedy et Dan qui arrivent et demandent : « Pourquoi les pays de l'Ouest nous disent-ils ce que nous avons à faire ? » Les gouvernements africains ne peuvent pas se cacher non plus derrière de vieux concepts de coopération au développement. Nous devons apprécier nos pays et prendre nos responsabilités. Nous devons le faire pour nous-mêmes.

Bon nombre des auteurs de ce numéro d'Éducation des adultes et développement parlent de l'éducation comme d'un droit humain. Êtes-vous d'accord avec cela ?

L'éducation doit être un droit humain. Toutefois, il faut savoir ce que nous entendons par « éducation ». Nous devons concevoir l'éducation comme un concept plus large comprenant l'éducation formelle et informelle, pour tous les âges, les enfants, les jeunes et les adultes. Pour faire de l'éducation un droit humain, nous devons la prendre plus au sérieux. Et ceci concerne non seulement les apprenants, mais aussi les enseignants. Souvent, les enseignants ne sont pas assez qualifiés, ils sont mal équipés et sous-payés. Nous confions notre bien le plus précieux, nos enfants, à des gens auxquels nous payons des salaires de misère et dont nous attendons qu'ils les préparent à affronter l'avenir. L'éducation, à moins d'être bien pensée, peut faire autant de bien que de mal. Par conséquent, nous devons d'abord développer notre système d'éducation au plus haut point avant de pouvoir le présenter comme un droit humain, car à quoi bon faire de l'éducation un droit humain si elle n'est pas de bonne qualité ?

Madame Obama, merci pour cette interview.



De gauche à droite :
Ruth Sarrazin, Dan Joshua Odour,
Anton Markmiller, Auma Obama et
Kennedy Odour Omondi

Le monde nous fait bouger – vous êtes peut-être plus international que vous ne le pensez



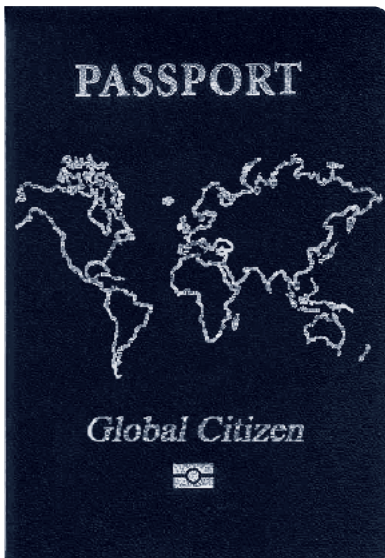
Rajesh Tandon
Société pour la recherche participative en Asie (Society for Participatory Research in Asia – PRIA), Inde

Résumé – *La citoyenneté active se manifeste en tous lieux dans le monde d'aujourd'hui. Certaines de ses expressions se traduisent par une remise en question de la relation présumée entre les citoyens et l'État. Le nombre d'expressions de solidarité manifestées par des personnes éloignées les unes des autres et qui ne se connaissent pas croît également à travers le monde. En tant que phénomènes mondiaux, la citoyenneté active et la citoyenneté participative redéfinissent les pratiques démocratiques. Les processus et pratiques de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation des adultes sont cruciaux pour devenir un citoyen actif.*

Introduction

- Lors du récent tremblement de terre survenu dans la lointaine Chine, plusieurs milliers de gens en Europe ont fait des dons charitables pour soutenir les mesures d'aide prises par des ONG.
- En vue de soutenir la victime du viol en réunion survenu récemment à Delhi, des manifestations se sont déroulées à New York et Melbourne.
- Les manifestations des jeunes au Caire ont été soutenues de manière similaire par des actions citoyennes organisées dans des douzaines de villes du monde entier.
- Des prières pour la santé de Nelson Mandela sont dites par des gens de toutes les confessions dans de nombreux pays.
- Des habitants du Ghana et du Japon hébergent respectivement chez eux des migrants chinois et philippins.

Les exemples ci-dessus illustrent la solidarité humaine, et l'on pourrait en citer bien d'autres de toutes les cultures et sociétés du monde entier. Des inconnus éloignés reçoivent de l'aide par le biais d'actions de solidarité organisées par des citoyens de toutes les confessions, convictions et communautés. Que nous fassions preuve de solidarité envers nos parents, nos voisins et nos amis est compréhensible ; nous nous sentons liés à eux du fait que nous les connaissons depuis longtemps. Mais comment expliquer les actions de solidarité pour soutenir des in-



connus, loin de nous ? Non seulement nous ne les connaissons pas, mais nous ne concevons pas non plus la situation dans laquelle ils se trouvent. Pourquoi des gens font-ils preuve de solidarité à l'égard d'inconnus qui sont loin d'eux ?

Les significations de la citoyenneté

La réponse à cette question réside dans notre conception de la citoyenneté. Dans un sens juridique étroit, la citoyenneté est ce qu'un État et un gouvernement confèrent à la population. La citoyenneté s'accompagne de droits et devoirs déterminés par l'État ; toutes les personnes ayant ainsi reçu le statut de citoyen peuvent prétendre aux mêmes droits et doivent remplir les mêmes devoirs. C'est sur cette façon d'envisager la citoyenneté que se fondent nos identités nationales, nos passeports et nos numéros de sécurité sociale. L'autorité dont l'État qui gouverne un territoire et ses habitants est investi constitue la base sur laquelle la citoyenneté est définie et conférée. Cette « vision verticale est liée aux relations perçues entre les citoyens et l'État, et éventuellement d'autres autorités. Historiquement, c'est la vision prédominante au plan national. Les droits sont conférés aux citoyens par l'État, par l'intermédiaire de la Constitution, des lois et des politiques, et en revanche, les citoyens peuvent revendiquer ces droits et demander des comptes aux organismes gouvernementaux qui sont tenus de réagir » (Gaventa & Tandon, 2010 : 11).

Cette façon d'envisager la citoyenneté repose sur une relation verticale entre le peuple et l'État qui le gouverne. Dans un État démocratique, les citoyens ont le pouvoir de voter pour choisir leurs représentants ; mais ils restent toujours dans une relation verticale avec les autorités de l'État qui légitiment leur citoyenneté.

Cependant, il existe dans la pratique une autre conception de la citoyenneté : il s'agit du sens des droits et des

responsabilités que nous avons envers nos communautés, nos concitoyens et l'ensemble de l'humanité. En tant qu'êtres sociaux et culturels, les hommes sont en relation constante avec d'autres hommes au sein de leurs familles, clans, communautés et sociétés. Nous interagissons dans le cadre de ces relations sociales – et des obligations sociales se font jour dans ce processus interactif. Chose intéressante, nous revendiquons aussi des droits dans le cadre de ces relations. Ainsi, des aspects horizontaux de la citoyenneté émergent dans le contexte de notre vie et de nos interactions au quotidien. Cette « seconde dimension, la vision horizontale, est liée à la mesure dans laquelle les citoyens se considèrent eux-mêmes comme faisant partie d'une communauté globale plus large » (Gaventa & Tandon, 2010 : 12).

« Apprendre à ressentir une appartenance au monde, apprendre à être un citoyen du monde, apprendre à agir solidairement avec des inconnus, éloignés de nous – tels sont les éléments sur lesquels repose l'apprentissage tout au long de la vie en tant que citoyen du monde. »

Récapitulons : la citoyenneté est un statut vertical conféré par l'État et en même temps un statut mérité socialement au sein de la communauté. C'est cet aspect horizontal de la citoyenneté qui nous rend apte à faire preuve de solidarité avec des gens inconnus et éloignés. Nous éprouvons un sentiment d'obligation envers les victimes de tremblements de terre ou d'inondations dans des endroits lointains ; nous avons le sentiment que la violence perpétrée contre des filles dans un pays fait résonner la corde sensible de notre propre horreur de la violence ; nous avons le sentiment qu'il est de notre devoir d'aider les gens dans la détresse, même si l'État les traite comme s'ils étaient « illégitimes » ; nous revendiquons notre part de « propriété » d'icônes d'autres sociétés.

Par conséquent, dans le monde où nous vivons maintenant, la citoyenneté est une affaire d'appartenance, de responsabilité et de solidarité autant que de droits et de revendications. La citoyenneté mondiale est un phénomène en rapide croissance dans le monde d'aujourd'hui, ce qui apparaît encore plus clairement avec l'intégration naissante des citoyens ordinaires dans le paysage mondial, un phénomène jusqu'à présent limité aux diplomates et aux hommes d'État. « La citoyenneté participative nécessite que l'on conceptualise la citoyenneté en tenant compte des expériences de ceux dont l'inclusion demeure un problème » (Mohanty & Tandon, 2006 : 10).

Apprendre la citoyenneté mondiale

L'essence de la citoyenneté horizontale réside dans le fait que par nature elle se situe tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie ; elle s'apprend au fil de toute l'existence et dans toutes ses sphères. Apprendre à ressentir une appartenance au monde, apprendre à être un citoyen du monde, apprendre à agir solidairement avec des inconnus, éloignés de nous – tels sont les éléments sur lesquels repose l'apprentissage tout au long de la vie en tant que citoyen du monde.

Aux quatre coins du globe, nombre de programmes éducatifs formels sont lancés pour enseigner aux enfants et aux adultes leurs droits et devoirs de citoyens. Les États sont soucieux de garantir la discipline parmi leurs citoyens de façon à maintenir l'ordre social. Dans les systèmes modernes de l'enseignement, l'éducation civique est obligatoire en classe.

Cependant, peu d'efforts sont entrepris pour apprendre et entretenir ce qu'est la citoyenneté horizontale. Dans cette optique, la citoyenneté s'apprend par la vie et dans la vie. Les conversations concernant les droits et les devoirs envers les concitoyens ne sont pas très fréquentes ; beaucoup de programmes éducatifs non formels se focalisent bien davantage sur les aspects verticaux de la citoyenneté conférée par l'État que sur ce que signifient ces aspects verticaux.

« La censure, la réduction au silence, le déni et la sécurité sont utilisés comme outils ou arguments par des gouvernements dans le monde entier afin d'empêcher l'essor de la solidarité et des expressions de citoyenneté au plan international. »

C'est ici que la société civile a joué un rôle déterminant. Les mouvements sociaux offrent, non seulement à leurs participants, mais aussi à ceux qui entendent parler d'eux, d'intéressantes possibilités d'apprendre. Les valeurs humaines les plus universelles se sont répandues et ont été apprises grâce à des mouvements sociaux et à des actions de la société civile. Il est vraiment stupéfiant que l'on accepte dans le monde entier des valeurs universelles des droits humains, que l'on ne conteste plus l'égalité des sexes en tant que valeur ou que l'on encourage aux quatre coins du globe une vie en harmonie avec la nature. Les mouvements sociaux de notre époque apportent leur pierre à l'édifice crucial d'un apprentissage tout au long de la vie pour tous les citoyens. Hall et coll. (2012 : 10) soulignent la valeur d'un tel apprentissage par le biais des mouvements sociaux : « Nous espérons que nos lecteurs verront comme nous une puissante contribution aux enseignements des mouvements sociaux dans la mise en

évidence de l'extraordinaire étendue, de la diversité et de l'éventail de leurs acteurs, dans l'ampleur des moyens et méthodes déployés, et dans l'énergie inusable des gens plongés dans le travail éducatif, l'enseignement et l'apprentissage, le partage formel et informel et le développement de connaissances qui constituent l'univers de l'éducation et de l'apprentissage par les mouvements sociaux. »

Ces valeurs de justice, d'égalité, de durabilité et de solidarité sont mises en pratique dans toutes les sociétés et communautés d'aujourd'hui. Bien sûr, les progrès rapides et immenses réalisés dans le domaine des techniques de communication ont rendu l'accès aux informations instantané ; les médias, les TIC, les réseaux sociaux, les téléphones mobiles, tous ont contribué à accélérer le développement du sentiment de citoyenneté mondiale. L'augmentation rapide du nombre des téléphones mobiles dans le monde a permis de transmettre des photos et récits de moines protestant au Tibet, de jeunes demandant la sécurité pour les filles en Inde et de voix de citoyens s'élevant pour protester contre la pollution en Chine. Les médias officiels ne sont plus l'unique source d'information sur le monde et dans le monde d'aujourd'hui. Il est courant pour les jeunes n'importe où d'avoir recours aux réseaux sociaux pour exprimer leur solidarité. Ainsi la jeunesse sénégalaise a-t-elle protesté contre des parlementaires qui accordaient un mandat supplémentaire au président sortant alors qu'il avait déjà accompli les deux mandats autorisés par la constitution. Au Chili, des jeunes ont créé un mouvement national pour demander l'amélioration de la qualité de l'éducation et de son accès dans le pays. Les réseaux sociaux ont également joué un rôle essentiel pour relayer dans le monde entier les actions de l'« Occupy movement » de 2011 à 2012. Le mouvement « Idle No More » (« jamais plus l'inaction ») initié par des femmes autochtones du Canada se propage dans ce pays (et dans le monde entier) comme un nouveau moyen de partager des récits relatant les dénis de justice dont des populations indigènes sont victimes. En Indonésie, l'action des usagers des transports en commun a connu une mobilisation immense grâce aux actions de solidarité par le biais des réseaux sociaux. Les mouvements contre les impôts en Ouganda et au Kenya ont rencontré un écho dans le monde entier du fait que les nouveaux médias se sont faits les porte-voix de leurs histoires. « Cependant, une enquête plus approfondie révèle des complémentarités éloignées face à l'isolement proche ; les processus historiques de conscientisation et de mobilisation entrepris par les organisations de la société civile et les ONG ont contribué à « développer » des capacités et associations citoyennes au fil du temps » (Tandon, 2012 : 9).

Le développement de la citoyenneté mondiale est de loin plus avancé que n'importe quel mécanisme que l'État et les gouvernements pourraient créer. En fait, dans de nombreuses sociétés, les gouvernements agissent de manière susceptible à faire obstacle à l'apprentissage de la

citoyenneté mondiale. La censure, la réduction au silence, le déni et la sécurité sont utilisés comme outils ou arguments par des gouvernements dans le monde entier afin d'empêcher l'essor de la solidarité et des expressions de citoyenneté au plan international. Il est angoissant que des gouvernements, même dans des démocraties occidentales, aient recours aux écoutes téléphoniques et à des cyberoutils pour espionner leurs citoyens et qu'ils refusent l'accès à des voies de communication ouvertes et transparentes à tous. Il a été démontré que les gouvernements britanniques et américains employaient pour ce faire la logique de la sécurité. Face aux protestations de leurs citoyens, d'autres gouvernements (comme en Inde, en Russie et en Chine) s'engagent aussi dans des directions similaires. Ces efforts freinent l'accès à la création de conceptions et connexions partagées.

C'est dans ce sens que la société civile est devenue plus proactive dans la promotion de l'apprentissage pour la citoyenneté mondiale, et c'est dans ce contexte que les programmes d'action de la société civile doivent s'axer essentiellement sur le développement et l'entretien de cette solidarité entre les citoyens du monde.

Les efforts entrepris par la Société pour la recherche participative en Asie (Society for Participatory Research in Asia – PRIA) pour créer un leadership citoyen parmi les femmes, les jeunes et les communautés indigènes ont illustré de manière particulièrement intéressante l'utilisation d'approches basées sur l'apprentissage tout au long de la vie pour apprendre la citoyenneté mondiale. Dans un atelier en Asie du Sud, des femmes, leaders civiques de tous les pays de la région partagent des récits et exemples de l'exercice de la citoyenneté dans leurs communautés locales. Dans la foulée, elles découvrent d'autres contextes et d'autres façons d'exercer la citoyenneté. Comprendre cela crée un sentiment d'appartenance, puis de solidarité, parmi ces citoyennes leaders d'Asie du Sud.

De même, les coalitions de la société civile opérant dans le domaine de l'éducation pour tous (comme le leur permet l'ASPBAE et DVV International) en Asie et dans le monde ont réuni des acteurs à la base pour faire campagne et mettre en évidence les approches de l'EPT – et pas uniquement l'éducation primaire et l'alphabétisation des adultes – dans l'apprentissage tout au long de la vie. Les cours d'éducation à distance de la PRIA contribuent au partage de l'apprentissage de méthodes et pratiques participatives de l'éducation des adultes entre praticiens du monde entier.

Développer un point de vue reposant sur la citoyenneté mondiale donne aux gens la possibilité d'agir en tant que citoyens du monde face aux défis internationaux de l'inégalité, de l'injustice, de la violence contre les femmes, de la corruption, du changement climatique, etc., en apprenant des approches qui aident les citoyens mondiaux à se préparer plus facilement à contribuer efficacement à de telles campagnes planétaires.

Références

Gaventa, J. & Tandon, R. (2010) : Globalizing Citizens: New Dynamics of Inclusion and Exclusion. London/New York : Zed Books.

Hall, B. L., Clover, D. E., Crowther, J., Scandrett, E. (coll.) (2012) : Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

Mohanty, R. & Tandon, R. (2006) : Participatory Citizenship Identity, Exclusion, Inclusion. New Delhi : Sage Publications.

Tandon, R. (2012) : Civil Society @ Crossroads: Shifts, Challenges, Options? PRIA Publication.
Disponible sur <http://bit.ly/WY0dAE>

i

L'auteur

Rajesh Tandon est président-fondateur de la Société pour la recherche participative en Asie (Society for Participatory Research in Asia – PRIA) dont le siège se situe en Inde, à New Delhi. Ces trente-cinq dernières années, il s'est consacré à la promotion de la recherche participative comme méthode d'apprentissage, de savoir et de transformation sociale. Monsieur Tandon est un leader de la société civile internationalement reconnu, qui œuvre en faveur de la participation des citoyens, notamment des citoyens exclus socialement et marginalisés économiquement dans le monde entier. Il a été membre de la direction de nombreuses ONG internationales et de groupes d'experts universitaires, et en outre aussi de tout un ensemble de comités consultatifs de la Banque mondiale, du PNUD et du gouvernement indien.

Monsieur Tandon a beaucoup écrit sur les thèmes de la recherche participative, de la participation citoyenne, de la société civile, de la gouvernance démocratique et de la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur. Ses articles novateurs ont été reconnus par le gouvernement indien, l'université de Victoria, l'UNESCO et bien d'autres.

Il est actuellement codirecteur de la chaire de l'UNESCO sur la recherche communautaire et la responsabilité sociale dans l'enseignement supérieur.

Contact

UNESCO Chair in community based research and social responsibility in higher education
42 Tughlakabad Institutional Area
New Delhi 110062
presidentpa@pria.org

Blog :

<http://pria.org/about-pria/president-desk/rajesh-tandon-blogs/>

Site Internet :

www.pria.org; www.unescochair-cbrsr.org;
www.priacash.org

Portail :

www.practiceinparticipation.org

Faire le boulot : que se passe-t-il au juste une fois qu'un plan d'action international a été approuvé ?



John Aitchison
Spécialiste de l'éducation, Afrique du Sud

Résumé – *La sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) qui s'est déroulée à Belém, au Brésil, en décembre 2009 a adopté le Cadre d'action de Belém (UNESCO 2009b) pour guider et revitaliser l'éducation des adultes dans le monde. Parmi les activités de suivi, on compte des conférences régionales de spécialistes de l'éducation des adultes comme celle qui s'est tenue fin 2012 au Cap-Vert pour examiner les progrès en Afrique et des exemples de bonnes pratiques, et à l'occasion de laquelle un plan d'action destiné à mettre en œuvre le Cadre d'action de Belém a été approuvé.*

Durant la préparation de la CONFINTEA VI, les participants africains à la Conférence de Nairobi sur l'Afrique subsaharienne avaient très fortement mis l'accent sur l'association de l'éducation des jeunes et des adultes (UNESCO 2009a), et l'une des études présentées au Cap-Vert, qui portait sur l'éducation des jeunes et des adultes, avait été menée en 2011 et 2012 dans les nations membres suivantes de la Communauté de développement d'Afrique australe (Southern Africa Development Community – SADC) : Angola, Lesotho, Mozambique, Namibie et Swaziland. Cette étude a reconfirmé l'urgence de développer des politiques axées sur les jeunes.

Dites-moi : qu'est-ce que l'Angola, le Lesotho, le Mozambique, la Namibie et le Swaziland ont en commun ?

En répondant que ces pays se situent tous en Afrique australe, vous auriez eu raison – mais en partie seulement.

Ces cinq pays ont été sélectionnés pour faire l'objet de recherches. La mission : découvrir comment le *Cadre d'action de Belém*, adopté à la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), avait été mis en œuvre.

Cette étude, financée par l'OSISA (Open Society Initiative for Southern Africa) avec le soutien de DVV International, avait délibérément été conçue pour retracer ce qui s'était passé depuis la CONFINTEA VI. La tâche à remplir : rédiger des rapports populaires utilisables au sujet de chaque pays et un rapport général de synthèse comprenant des recommandations concernant les voies à suivre ainsi que des modèles et gabarits pour recueillir et analyser des données.

Un ou plusieurs chercheurs par pays furent choisis et soutenus par une ONG hôte locale qui se chargea de les aider à prendre des dispositions pratiques. Ces chercheurs se penchèrent sur les lois, politiques et cadres institutionnels régissant le secteur de l'éducation ainsi que sur les sources de financement. Ils identifièrent aussi les principaux dépositaires d'enjeux et acteurs. Leurs résultats mirent en lumière l'échec du secteur de l'éducation à répondre aux besoins des jeunes gens qui

se retrouvent sans compétences ni perspectives d'avenir. Tous les chercheurs (ainsi que des représentants de l'organisation hôte) se réunirent dans le cadre de deux conférences régionales. En ces occasions, la situation dans les pays fut examinée et des ateliers furent organisés. En plus, une table ronde de haut niveau, à l'occasion de laquelle le rapport fut lancé, se réunit en août 2012.

L'étude était consacrée à l'éducation des jeunes et des adultes dont la définition incluait « toute les formes d'éducation et de formation (y compris l'éducation non formelle et l'apprentissage informel) destinées aux adultes et aux jeunes en rupture scolaire, et ne faisant pas partie du système de scolarité classique, d'études secondaires commerciales, techniques et professionnelles, et d'enseignement supérieur qu'intègrent les enfants vers l'âge de six ou sept ans et qu'ils quittent vers le milieu de l'adolescence ou à la vingtaine passée. » Il vaut la peine de faire remarquer que les chercheurs défendent l'utilisation d'une terminologie standardisée, reconnue internationalement comme aide permettant d'éviter une identification étroite de « l'éducation des adultes » souvent définie en Afrique comme correspondant uniquement à l'alphabétisation et à l'éducation de base des adultes – sans parler de l'emploi déroutant de l'expression « éducation non formelle » désignant une éducation équivalente à l'enseignement scolaire.

« Plus de la moitié des enfants intégrant le cours primaire en Afrique australe n'atteindront pas l'enseignement secondaire. »

Le niveau scolaire

Pour analyser la situation de l'éducation des jeunes et des adultes dans ces pays, on admit au départ que tous avaient un « niveau scolaire » typique des pays pauvres en développement, c'est-à-dire une population n'ayant majoritairement bénéficié que d'une éducation primaire, un nombre restreint de personnes étant allées jusqu'au bout du secondaire et une toute petite minorité ayant suivi des études supérieures. Comparez cette situation à celle des sociétés hautement développées et vous découvrirez que la majorité a achevé ses études secondaires ou intégré l'enseignement supérieur. Les économies modernes exigent des gens qu'ils soient au moins titulaires d'un diplôme du secondaire et, de plus en plus, d'un diplôme d'enseignement supérieur et de formation. Ainsi ces économies modernes offrent-elles peu de créneaux professionnels aux gens ayant juste suivi une scolarité primaire ou ayant seulement comme bagage une éducation primaire limitée – ce qui nous conduit au fâcheux problème que constituent ceux que l'on appelle aujourd'hui les NEET.

La montée des NEET

Plus de la moitié des enfants intégrant le cours primaire en Afrique australe n'atteindront pas l'enseignement secondaire. Un grand nombre d'enfants abandonnent avant la fin du primaire, tandis que certains n'ont même pas la chance d'être scolarisés. Le taux de chômage est élevé. Résultat : un grand nombre de jeunes qui n'étudient pas, ne travaillent pas et ne sont pas en formation, ce qui a donné naissance à un acronyme passé maintenant dans le langage courant du débat sur le développement et l'éducation : les NEET. Il signifie « Not in Employment, Education or Training » [*sans emploi, non étudiant et non en formation, ndlt.*]. En Afrique australe (pour ne pas dire dans presque toute l'Afrique subsaharienne), devenir un NEET est le destin de la plupart des jeunes qui abandonnent l'école. Récemment, un haut responsable de la Banque mondiale en Afrique du Sud, monsieur Chunlin Zhang, a averti le pays que son nombre élevé de NEET était devenu son problème le plus urgent (Creamer 2013). Il a comparé le fait que 70 % des quelques cinq millions de chômeurs sud-africains soient des jeunes à une « hémorragie » exigeant d'être endiguée de manière résolue.

On peut qualifier la situation dans les cinq pays examinés de « parfait désastre » avec leurs faibles niveaux de scolarisation générale (1,2 à 7,1 années en moyenne et le problème menaçant de la sous-éducation des hommes), leurs foules d'enfants en rupture scolaire (1,5 million), leurs taux de chômage élevés (de 21 à 60 %), l'illettrisme chez les adultes (globalement, on recense 9,1 millions d'adultes illettrés, dont 2,4 millions de jeunes) et l'absence de lieux où ces personnes pourraient s'éduquer et se former ; leurs équipements d'enseignement et de formation professionnels sont en particulier totalement inadaptés. En Namibie par exemple, où le nombre de jeunes quittant l'école s'élève annuellement à 47 000, il n'y a que 1 500 places dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels. Au Swaziland, où chaque année 7 500 jeunes quittent l'école tandis que 6 500 autres abandonnent leurs études, seules 1 000 places sont disponibles. Avec l'explosion démographique des jeunes dans chacun de ces pays, cette tendance menace la stabilité économique et politique de la région.

Les solutions de remplacement pour l'éducation des adultes sont peu nombreuses, quantitativement tout simplement inadaptées, et chichement financées. La scolarité formelle absorbe déjà une proportion élevée des budgets nationaux. Les cadres politiques visant à répondre à cette situation sont généralement faibles, complexes et flous. Largement conçu pour les adultes illettrés, le secteur non formel ne parvient pas à s'adapter aux jeunes en rupture scolaire et ses programmes ne répondent souvent pas aux besoins de cette génération.

Le désert en matière de données

La situation est encore pire du fait du désert existant en matière de données – la pénurie d'informations et de don-

nées – et de l'absence d'efforts réels au plan politique pour réunir des données afin de se faire une idée plus claire de la situation et de l'ampleur du problème. Peu de capacités (ou de priorité) sont généralement accordées au rassemblement, à l'analyse, à la propagation, à la maintenance et à la mise à jour des données, ce qui se traduit par une absence d'informations ou par des informations obsolètes. Ceci affaiblit l'aptitude à mener un suivi, une évaluation et des recherches fondées sur des preuves. Quand des recherches sont effectuées, aucun profit n'est tiré des résultats obtenus qui ne font pas non plus l'objet de mises à jour. Lorsqu'il est question d'analyser des données financières et la rentabilité d'interventions, la situation tourne à la catastrophe. Le désert en matière de données se traduit aussi rarement par un regroupement de données interprétées pour donner un « tableau d'ensemble » (que les politiciens et autres décideurs seraient susceptibles de comprendre).

Il est nécessaire de standardiser les données exigées des fournisseurs d'éducation des jeunes et des adultes, et il faudrait encourager tous les prestataires à développer leurs propres capacités pour fournir ces informations. Il faut des librairies en ligne fournissant des rapports, recherches, évaluations et autres documentations sous forme numérisée. Il conviendrait de faire de gros efforts pour partager documents et matériels. Il faut une banque de données Internet systématique régionale concernant la fourniture de services d'éducation des adultes et les pratiques en la matière. Les gouvernements devraient travailler main dans la main avec les universités et autres instituts de recherche pour renforcer ou faire renaître les capacités dans ce domaine. Les résultats des recherches devraient aussi influencer sur la politique et la pratique.

« Les gouvernements d'Afrique australe doivent d'urgence réformer leurs systèmes d'éducation pour qu'ils répondent mieux aux besoins des adultes illettrés et des jeunes en rupture scolaire, et soient mieux adaptés aux tendances économiques contemporaines. »

Conclusions des résultats

Les conclusions de l'étude ont souligné l'urgente nécessité de repenser la politique menée en matière d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes. Il est nécessaire de se consacrer aux besoins des nombreux jeunes qui n'étudient, ni ne travaillent, ni ne suivent de formation. Les problèmes qui se posent ne sont pas des coups de malchance fortuits provisoires, mais bien le résultat de facteurs systémiques et endémiques. Seuls des changements systémiques peuvent y remédier.

Ces changements systémiques sont entre autres ceux listés ci-dessous.

- La fin de l'ambiguïté qui plane continuellement sur la nature de l'éducation des adultes. Correspond-elle seulement à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation de base des adultes/une « éducation non formelle » équivalente à l'enseignement scolaire ? Et qu'en est-il de l'éducation professionnelle et de l'enseignement des compétences nécessaires dans la vie courante ?
- La fin des déclarations vastes et vagues (par des acteurs qui ne sont pas d'accord) au sujet de l'éducation des jeunes et des adultes, et l'élaboration de politiques de développement non seulement complètes et détaillées (y compris la ratification de celles qui existent déjà, parfois depuis des décennies, sans avoir été ratifiées), mais aussi spécifiques (et non rajoutées à d'autres politiques).
- La coordination des politiques de l'éducation des jeunes et des adultes, et pour cela, une collecte de fonds efficace.

Les chercheurs affirment que les principales tâches auxquelles il faut immédiatement s'atteler sont les suivantes :

- la mise en œuvre réelle des politiques de l'éducation déjà existantes,
- des mécanismes de coordination appropriés,
- la reconnaissance de l'éducation des adultes en tant que secteur autonome.

Recommandations

Chacun des rapports nationaux (Figueri et Inácio 2012 ; Jele 2012 ; Luis 2012a ; Setoi 2012 ; Shaleyfu 2012) a dressé une liste de quarante-cinq recommandations (Aitchison 2012a : 32-36) résumées dans le rapport de synthèse (Aitchison 2012a). Il est particulièrement remarquable que ces recommandations sont presque identiques avec celles formulées à Nairobi et Belém.

Elles disent pour l'essentiel que

- chaque pays a besoin d'une politique complète et consolidée en matière d'éducation des jeunes et des adultes ;
- il est nécessaire de disposer de mécanismes de coordination appropriés ;
- les gouvernements d'Afrique australe doivent d'urgence réformer leurs systèmes d'éducation pour qu'ils répondent mieux aux besoins des adultes illettrés et des jeunes en rupture scolaire, et soient mieux adaptés aux tendances économiques contemporaines.

Alors que la congruence peut être considérée comme une sorte d'accomplissement, son importation pourrait se ré-

véler quelque peu néfaste – nous savons ce qu'il faut faire, et ce depuis un certain temps. « Que faut-il faire ? » n'est plus depuis longtemps ce qu'il faut demander. La question qui se pose maintenant est double : « Comment et quand allons-nous le faire ? »

Des changements sont nécessaires – et ils pourraient survenir

Le rapport a officiellement été lancé à Johannesburg en présence de ministres de l'Éducation et de plus de cinquante experts nationaux, régionaux et internationaux. Madame Graça Machel a souligné la nécessité de repenser l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes :

« La démographie évolue de manière dramatique dans la région et notre population se compose majoritairement d'enfants et d'adolescents. Ces changements démographiques doivent influencer sur l'élaboration de nos mesures de planification et l'attribution des ressources, mais les systèmes ne sont pas adaptés à cette réalité nouvelle. L'éducation formelle et le savoir universitaire ne préparent pas la jeunesse comme il faut pour affronter l'avenir. »

Le lancement régional a été suivi d'un lancement dans les cinq pays dont des délégations ministérielles de l'Éducation, y compris des ministres, avaient également été présentes – tous ayant accueilli favorablement les résultats et recommandations de l'étude, et s'étant mis d'accord pour utiliser ses résultats afin d'en tenir compte dans leur planification politique. Chaque pays a même rédigé sa propre déclaration sur les « voies à suivre ».

À la suite de ces lancements, le programme d'éducation de l'OSISA a reçu toute une série de demandes de renseignements relatives aux études, notamment du fait que l'édition 2012 du Rapport mondial de suivi de l'UNESCO sur l'EPT publié peu avant était consacrée aux compétences des jeunes et abordait justement les questions soulevées dans l'étude de l'OSISA. Le dossier sur le développement de l'éducation et de la formation communautaires en Afrique australe a demandé un soutien pour l'élaboration d'une stratégie régionale d'éducation des jeunes et de développement, tandis que les autorités au Malawi et au Zimbabwe ont exprimé la nécessité de réaliser chez eux des études similaires. En Angola, le gouvernement a réagi en nommant pour la première fois un directeur national de l'alphabétisation des adultes et en allouant un budget à ce programme.

Tandis que les résultats de l'étude ont déclenché un processus de réflexion et un débat très nécessaires entre politiques, spécialistes et bailleurs de fonds aux niveaux national et régional au sujet de l'éducation des jeunes et des adultes, il est clair qu'il reste un long chemin à parcourir pour éduquer les jeunes en rupture scolaire et la population adulte d'Afrique australe. L'étude de l'OSISA a servi de catalyseur ; à présent, il faut que la société civile,

les gouvernements, les donateurs, le secteur privé et les autres acteurs entreprennent des efforts concertés pour que de véritables progrès soient réalisés. Ensemble, ils doivent relever ce défi et assurer que les NEET, ces jeunes qui ne travaillent pas, ni n'étudient, ni ne sont en formation, reçoivent la possibilité de participer au développement socio-économique au lieu de devenir une menace pour la croissance économique et la stabilité politique.

Ceci fait écho au message essentiel de la conférence du Cap-Vert : il est nécessaire et urgent de clairement faire la distinction entre une pure déclaration de volonté politique et une vraie manifestation de volonté politique. La vraie volonté politique se traduit par une action et se manifeste sous forme de financements et de mécanismes de mise en œuvre. Bien assez d'analyses des progrès et des écarts ont été réalisées – la question qui se pose n'est plus de savoir que faire, mais comment faire, ce qui exige des stratégies opérationnelles et des recommandations. Dans la pratique, cela signifie qu'il faut mobiliser des ressources financières et matérielles, et créer des capacités intersectorielles.

Références

Aitchison, J.J.W. (2012a) : Youth and Adult Learning and Education in Southern Africa. Overview of a five nation study. Johannesburg : Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/13jOnsk>

Aitchison, J.J.W. (2012b) : A educação e aprendizagem de jovens e adultos na África Austral. Visão geral de um estudo para cinco nações encomendado pela OSISA. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/13jOFjd>

Aitchison, J.J.W. (2012c) : Adult education policy in Southern Africa: Results from the five country study commissioned by OSISA. Présentation à la réunion régionale d'experts pour le suivi de la CONFITEA VI en Afrique : « Accroître la participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à l'apprentissage », du 5 au 8 novembre 2012 à Praia, au Cap-Vert.

Aitchison, J.J.W. et Alidou, H. (2009) : Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Disponible sur <http://bit.ly/18lhA3W>

Creamer, T. (2013) : 'NEETs crisis' emerging as SA's most urgent challenge. Dans : Polity News, 25 juin 2013. Disponible sur <http://bit.ly/15lp0e7>

Figueri, S. and Inácio, E. (2012a) : Youth and Adult Learning and Education in Angola. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/19v79zM>

Figueri, S. and Inácio, E. (2012b) : Ensino e Educação de Jovens e Adultos em Angola. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International.

Jele, D. (2012) : Youth and Adult Learning and Education in Swaziland. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa and DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/1cNeuLH>

Luis, R. (2012a) : Youth and Adult Learning and Education in Mozambique. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/15DDQTD>

Luis, R. (2012b) : Ensino e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/124uWB8>

Setoi, S. M. (2012) : Youth and Adult Learning and Education in Lesotho. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/17p1QfK>

Shaleyfu, K. (2012) : Youth and Adult Learning and Education in Namibia. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa et DVV International. Disponible sur <http://bit.ly/1d6ubMo>

UNESCO (2009a) : 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 la CONFINTEA VI. Nairobi, Kenya, 5-7 novembre 2008. Hambourg : UNESCO. Disponible sur <http://bit.ly/18i34vb>

UNESCO (2009b) : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable. Cadre d'action de Belém. Hambourg : UNESCO. Disponible sur <http://bit.ly/18Po9zX>

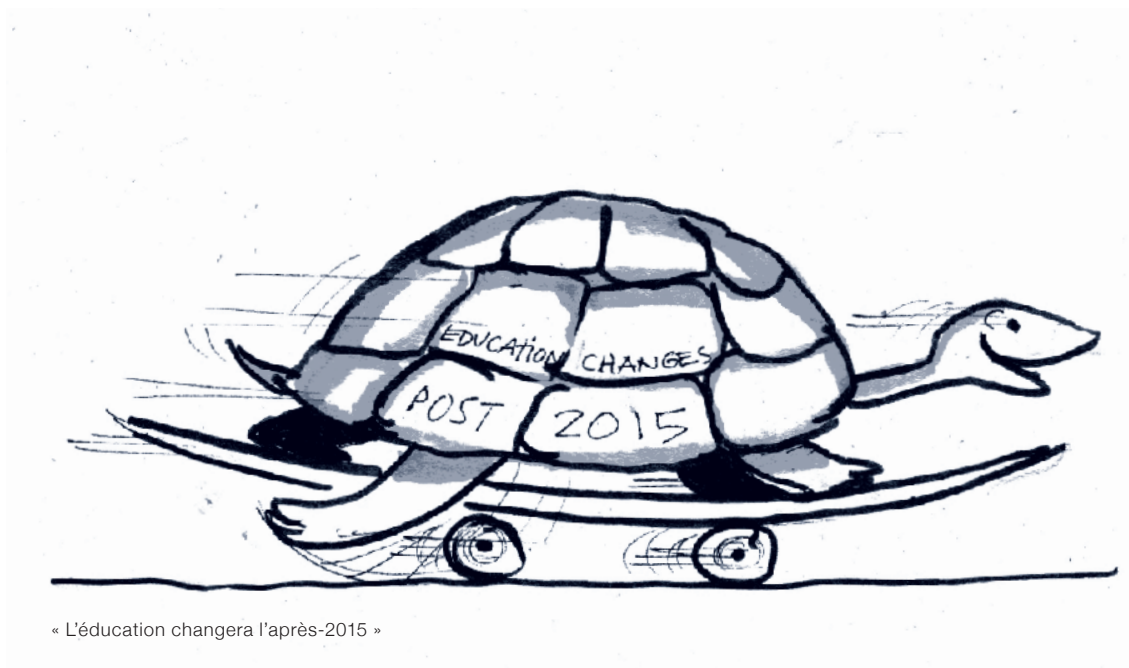
UNESCO (2012) : Projet de rapport. Réunion régionale d'experts pour le suivi de la CONFINTEA VI en Afrique : « Accroître la participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à l'apprentissage », du 5 au 8 novembre 2012 à Praia, au Cap-Vert. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

L'auteur

John Aitchison a été directeur de la School of Adult and Higher Education, l'école d'éducation des adultes et d'enseignement supérieur, de l'université de KwaZulu-Natal en Afrique du Sud. Auparavant, il avait dirigé la School of Education, Training and Development, l'école d'éducation, de formation et de développement ainsi que le centre d'éducation des adultes du campus Pietermaritzburg à l'université de Natal de 1981 à 1999 et joué un rôle prépondérant dans l'élaboration de la politique menée aux plans national et provincial en matière d'éducation des adultes.

Contact

9 Forest Hill
165 St Thomas Road
Durban
Afrique du Sud
4001
aitchisonjjw@gmail.com



Document clé

2009 : Cadre d'action de Belém (extrait)

i

Préambule

- 1** – Nous, les 144 États membres de l'UNESCO et les représentants des organisations de la société civile, des partenaires sociaux, des organisations du système des Nations unies, des institutions intergouvernementales et du secteur privé, nous sommes réunis à Belém do Pará (Brésil) en décembre 2009 pour participer à la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) en vue de prendre acte des progrès accomplis en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis CONFINTEA V. 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.
- 2** – Nous réaffirmons le rôle fondamental de l'apprentissage et de l'éducation des adultes tel qu'énoncé lors des cinq Conférences internationales sur l'éducation des adultes (CONFINTEA I à V) tenues depuis 1949, et nous engageons unanimement à faire avancer, dans un sentiment d'urgence et à un rythme accéléré, le programme d'apprentissage et d'éducation des adultes.
- 3** – 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 ».
- 4** – 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. Face à l'ampleur du défi mondial que représente l'alphabétisation, nous estimons vital de redoubler d'efforts pour faire en sorte que les objectifs et les priorités de l'alphabétisation des adultes, tels qu'énoncés dans l'Éducation pour tous (EPT), la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (DNUA) et l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE), soient réalisés par tous les moyens possibles.
- 5** – L'éducation des jeunes et des adultes donne aux personnes, surtout aux femmes, les moyens de faire face à des crises multiples d'ordre social, économique et politique ainsi qu'au changement climatique. Nous reconnaissons donc le rôle crucial que jouent l'apprentissage et l'éducation des adultes pour la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), de l'Éducation pour tous (EPT) et du programme des Nations unies visant le développement durable – humain, social, économique, culturel et environnemental, y compris l'égalité entre hommes et femmes (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et Programme d'action de Beijing).
- 6** – C'est pourquoi nous adoptons le présent Cadre d'action de Belém afin qu'il nous guide dans nos efforts pour exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au service d'un avenir viable pour tous.

Vers l'apprentissage tout au long de la vie

7 – Face aux enjeux et aux défis mondiaux de l'éducation, 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 ; il a un caractère global et fait partie intégrante de la vision d'une société fondée sur le savoir. Nous réaffirmons les quatre piliers de l'apprentissage tels que recommandés par la Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle – apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble.

8 – 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.

L'apprentissage et l'éducation des adultes répondent aux besoins des jeunes, des adultes et des personnes âgées.

L'apprentissage et l'éducation des adultes englobent des contenus très divers – enseignement général, professionnel, alphabétisation et éducation familiales, civisme, et nombre d'autres domaines, selon un ordre de priorité qui est fonction des besoins spécifiques de chaque pays considéré.

9 – Nous sommes convaincus et motivés par le rôle crucial que joue l'apprentissage tout au long de la vie pour faire face aux enjeux et défis planétaires et éducatifs. Nous sommes en outre convaincus que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter à chacun les connaissances, les capacités, les qualifications, les compétences et les valeurs qui lui sont nécessaires pour exercer et défendre ses droits, et prendre sa destinée en main. Ils sont indispensables aussi pour parvenir à l'équité et à l'inclusion, aider à faire reculer la pauvreté et bâtir des sociétés de savoirs, équitables, tolérantes et viables.

Recommandations

10 – Prenant acte de ce que nous avons accompli et des progrès réalisés depuis CONFITEA V, nous sommes conscients néanmoins des difficultés auxquelles nous continuons de nous heurter et, reconnaissant que le plein exercice par les adultes et les jeunes de leur droit à l'éducation est subordonné à des considérations concernant les politiques, la gouvernance, le financement, la participation, l'inclusion, l'équité et la qualité, telles qu'elles sont exposées dans l'État des lieux figurant en annexe, nous sommes déterminés à donner effet aux recommandations ci-après. Les difficultés particulières auxquelles se heurte l'alphabétisation nous portent à donner la première place aux recommandations concernant l'alphabétisation des adultes.

Alphabétisation des adultes

11 – 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. Le droit à l'alphabétisation est inhérent au droit à l'éducation. C'est une condition sine qua non du développement des moyens personnels, sociaux, économiques et politiques de chacun. L'alphabétisation est un moyen essentiel pour développer des compétences face aux défis et aux complexités changeants de la vie, de la culture, de l'économie et de la société.

Étant donné la persistance et l'ampleur du défi que représente l'alphabétisation, et les pertes simultanées de ressources et de potentiel humains, nous devons impérativement redoubler d'efforts pour réduire d'ici 2015 l'analphabétisme de 50 % par rapport aux taux de 2000 (cible fixée dans l'objectif 4 de l'Éducation pour tous, et d'autres engagements internationaux), l'objectif ultime étant de prévenir et de rompre le cycle de la sous-alphabétisation et de faire en sorte que le monde entier maîtrise la lecture et l'écriture.

Politiques

12 – 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.

Gouvernance

13 – Une bonne gouvernance aide à mettre en œuvre les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes selon des modalités efficaces, transparentes, responsables et équitables. 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.

Financement

14 – L'apprentissage et l'éducation des adultes représentent un précieux investissement produisant des retombées sociales du fait de l'instauration de sociétés plus démocratiques, pacifiques, inclusives, productives, saines et viables. Un important effort financier est indispensable pour assurer la fourniture de services d'apprentissage et d'éducation des adultes de qualité.

Participation, inclusion et équité

15 – Une éducation inclusive est une condition fondamentale de tout développement humain, social et économique. Doter tous les individus des moyens de développer leurs potentialités contribue fortement à les encourager à vivre ensemble dans l'harmonie et la dignité. 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. Il importe tout particulièrement de lutter contre les effets cumulatifs de handicaps multiples. Des mesures devraient être prises pour renforcer la motivation et l'accès de tous.

Qualité

16 – 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 continu. Promouvoir une culture de la qualité en matière d'apprentissage des adultes nécessite des méthodes et des contenus pertinents, une évaluation des besoins centrée sur l'apprenant, l'acquisition de compétences et connaissances multiples, la professionnalisation des éducateurs, l'enrichissement des contextes d'apprentissage et l'autonomisation des individus et des communautés.

Suivi de la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém

17 – Forts de notre volonté collective de redynamiser l'apprentissage et l'éducation des adultes dans nos pays et à l'échelle internationale, nous nous engageons à respecter l'obligation redditionnelle et à prendre les mesures de suivi indiquées ci-après. Nous reconnaissons la nécessité de disposer de données quantitatives et qualitatives valides et fiables pour éclairer la formulation de nos politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. Il est d'une importance capitale pour la réalisation du *Cadre d'action de Belém* que nous œuvrons de concert avec nos partenaires en vue de concevoir et de mettre en œuvre des mécanismes permanents d'enregistrement et de suivi aux niveaux national et international.

L'intégralité du document avec tous les engagements liés aux recommandations 10 au 17, et l'annexe intitulée État des lieux sont disponibles sur <http://bit.ly/RFCvrs>

Rita Süßmuth

« L'éducation des adultes nécessite d'être traitée indépendamment au plan mondial. »

Interview

Interview : Uwe Gartenschlaeger – DVV International

Photos : Ruth Sarrazin



Rita Süßmuth est présidente de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes. De 1987 à 2002, elle a été présidente du Parlement allemand. En outre, elle a exercé des activités dans de nombreux autres domaines, notamment dans ceux de la migration, de l'intégration et du changement démographique.

En 1997, elle a présidé à Hambourg la cinquième Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V). Nous l'avons interrogée sur son jugement concernant les débats actuellement en cours dans le monde entier et sur les effets de la CONFINTEA.

Madame Süßmuth, en repensant à la CONFINTEA V à Hambourg, en 1997, quels ont été à vos yeux les plus importants résultats ?

Un nouveau monde s'ouvrait qui, pour la première fois, incluait des représentants de la société civile et des ONG à la Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes à laquelle n'avaient participé auparavant que des délégations gouvernementales. Les délégués d'ONG formaient un groupe de gens très dévoués, péremptoirs et rebelles. Ils mettaient sur le tapis d'importantes questions auxquelles on avait moins accordé d'attention auparavant, qu'il se soit agi de l'éducation pour tous ou de l'éducation formelle et de l'éducation informelle. Ils influèrent considérablement sur le résultat de la conférence. Les négociations n'étaient pas toujours faciles à cause de l'hétérogénéité des participants et de leur manque partiel d'expérience en ce qui concernait ce genre de réunions. Néanmoins, le résultat s'est révélé être extrêmement solide.

Les dix rubriques thématiques de la déclaration finale – *l'Agenda pour l'avenir* – marquèrent une étape importante de l'évolution de l'éducation des adultes dans le monde [voir page 29, ndlr]; nombre de ces rubriques sont toujours hautement actuelles. À mes yeux, et je pense que je peux parler au nom d'un grand nombre d'anciens participants, nous avons ressenti un nouvel esprit d'optimisme à la CONFINTEA V.

La CONFINTEA aujourd'hui : comment jugez-vous les résultats de Belém et l'importance de cette opération ? Avons-nous encore besoin de la CONFINTEA ?

Permettez-moi de le dire clairement : l'éducation des adultes nécessite d'être traitée indépendamment au plan mondial. Sinon, elle risque de se retrouver noyée dans d'autres contextes. Nous continuons d'exiger un forum mondial nous permettant d'exprimer et d'examiner sous toutes les coutures ce qui a été accompli ou non dans d'importants domaines – songez simplement ici à l'alphabétisation ou à la question des personnes marginalisées.

2015 sera une année cruciale. Les Objectifs du millénaire pour le développement et l'Éducation pour tous

touchent à leur fin et doivent être renégociés. Comment jugez-vous le débat jusqu'à présent ?

Si nous nous demandons d'abord ce qui a été accompli, les résultats sont mitigés : d'une part, l'importance de l'éducation pour le développement humain – c'est tout au moins mon impression – est de plus en plus reconnue. Le pourcentage de gens qui ont accès à l'éducation a augmenté. Par rapport au début du siècle, 50 % de gens en moins sont aujourd'hui exclus de l'éducation. Toutefois, ils sont encore nombreux à l'être, en particulier dans les pays pauvres. Nous continuons à nous demander qui sont les gens qui ne sont pas inclus dans le « pour tous » de « l'Éducation pour tous ». J'ai l'impression que les vieilles exclusions sont aussi les nouvelles. Prenez juste la situation des personnes handicapées où, dans bien des cas, le vieux préjugé qui conduit beaucoup de monde à penser que ça « ne vaut pas la peine de former » ces gens continue de produire un puissant effet bien que la recherche sur le cerveau l'ait réfuté depuis longtemps. Malheureusement, nombre de ces exclusions touchent même des pays hautement développés ; j'aimerais vous rappeler la situation des Roms en Europe. De considérables investissements dans les enseignants et leur formation restent nécessaires. Il nous faut aussi des bâtiments, et nous devons travailler avec les parents à l'échelle locale – afin de progresser.

Je discerne des possibilités dans le calendrier du développement de l'après-2015, mais pas une garantie suffisante que nos demandes seront entendues. Bien que j'aie un point de vue positif quant à l'ampleur des débats, je vois aussi un danger dans la structure en développement des rapports de force et des alliances principalement axés sur la protection des ressources et le manque d'attention à l'égard des faibles et des gens et régions touchés par la pauvreté. Pour l'éducation, cela signifie une dominance des calculs coûts-bénéfices qui font entièrement perdre de vue notre point de départ : le concept de l'éducation en tant que droit humain fondamental. Par exemple, il est maintenant question du besoin « des meilleurs cerveaux », ce qui n'est acceptable ni au plan social ni du point de vue des droits de l'homme. Personne n'est inepte de naissance. L'éducation a pour tâche de soutenir les talents et de combattre l'exclusion et la diffamation – des personnes âgées par exemple.



Uwe Gartenschlaeger et Rita Süssmuth pendant l'interview



Quels sont les messages essentiels de l'éducation des adultes pour la prochaine décennie ?

La première étape consiste à essayer de faire ce que nous n'avons pas encore accompli, par exemple dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base.

Ensuite, nous devons bien faire comprendre que le but de l'éducation est de permettre aux gens individuellement, socialement et professionnellement de vivre une existence indépendante et d'apprendre tout au long de leur vie. L'apprentissage tout au long de la vie est encore traité en parent pauvre dans notre société. Même dans les pays développés, ce n'est pas la règle générale que chacun apprenne tout au long de l'existence, le faire relève plutôt d'une décision très personnelle. On néglige souvent d'informer les gens sur le fait que sans éducation permanente, ils ne seront pas capables de maintenir leur position au sein de la société ou qu'ils n'arriveront pas à la reconquérir. Dès lors, il n'est pas surprenant que bien des gens considèrent que la vie dans un monde mondialisé dont le développement s'accélère est dangereuse et accablante, et que, par conséquent, ils la rejettent.

Il est difficile de prédire l'avenir, mais une chose est sûre et certaine : plus les gens pourront discuter souvent et intensément entre eux des opportunités futures et des risques qui y ont liés – et de chercher des solutions –, et moins cela aura d'effets déstabilisants sur leur vie quotidienne.

Revenons sur le passé : quelle utilité les OMD et les objectifs de l'EPT avaient-ils ?

Les buts explicites des OMD permettaient clairement d'emprunter une démarche axée sur des objectifs, avec un suivi constant. De sorte, on disposait de meilleurs moyens de contrôle, ce qui apparaît de plus en plus clairement à mesure que nous approchons de 2015.

L'EPT était en particulier axée sur l'éducation pour tous comme point de départ. Il est toujours vital que les gens auparavant marginalisés puissent avoir accès à

l'éducation. En même temps – et c'est là que le débat sur les objectifs du développement durable prend tout son sens – nous devons nous demander : « De quoi voulons-nous vivre dans ce monde à l'avenir ? » Nous devons communiquer des objectifs mondiaux à ce sujet et l'éducation doit nous aider à fournir des solutions et à atteindre ces objectifs.

Revenons sur Hambourg en 1997 : quelle expérience vous a le plus impressionnée ?

Certainement la nuit des négociations quand nous nous sommes rencontrés à l'aube avant de nous mettre finalement d'accord sur l'Agenda pour l'avenir. Des heures durant, la question est restée en suspens de savoir s'il serait possible de trouver un compromis qui satisferait les représentants des ONG et les délégations gouvernementales. Nous y parvînmes et à la fin, tous les participants quittèrent la salle de conférence avec le sentiment que le jeu en valait la chandelle.

Vous avez été présidente de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes pendant vingt-cinq ans. Pourquoi l'éducation des adultes vous tient-elle tant à cœur ?

Parce que l'éducation des adultes – ou plutôt l'apprentissage du tout début de la vie jusqu'à son terme – est, pour moi, un souci et un défi que nous devons tôt ou tard prendre au sérieux. L'apprentissage tout au long de la vie, et cela comprend l'éducation des adultes, a besoin d'avoir aussi rapidement que possible une classification légale et des financements adéquats.

L'Éducation pour tous n'a de sens que dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, mais elle attend encore sa mise en œuvre. Il est scandaleux que l'éducation des adultes ne soit toujours pas entièrement intégrée dans le système de l'éducation.

Madame Süssmuth, merci pour cette interview.

Document clé

1997 : Agenda pour l'avenir (excerpt)



1 – Le présent *Agenda pour l'avenir* définit de manière détaillée les nouveaux engagements en faveur du développement de l'éducation des adultes préconisés par la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes.

2 – *L'Agenda* insiste sur les problèmes auxquels l'humanité tout entière est confrontée à la veille du XXI^e siècle et sur le rôle crucial que doit jouer l'éducation des adultes s'agissant de permettre aux femmes et aux hommes de tous âges de relever les défis les plus urgents avec courage, créativité et le savoir nécessaire.

3 – Développer l'éducation des adultes exige un partenariat entre les pouvoirs publics dans différents secteurs, les organisations inter-gouvernementales et non gouvernementales, les employeurs et les syndicats, les universités et centres de recherche, les médias, les associations et les mouvements communautaires, les facilitateurs de l'éducation des adultes et les apprenants eux-mêmes.

4 – De profonds changements sont en cours aux niveaux mondial et local. Ils sont visibles dans la mondialisation des systèmes économiques, le développement rapide de la science et de la technologie, la structure par âges et la mobilité des populations, et l'émergence d'une société fondée sur l'information et le savoir. Le monde est également travaillé par des transformations profondes de la structure de l'emploi et du chômage, une crise écologique de plus en plus aiguë et des tensions sociales liées aux différences culturelles, ethniques et religieuses, à la répartition des rôles entre les sexes et aux écarts de revenus. Ces tendances se répercutent dans le domaine de l'éducation, où les responsables de systèmes éducatifs complexes s'évertuent à saisir les possibilités et satisfaire les demandes nouvelles alors que leurs ressources sont souvent en diminution.

5 – Depuis le début de la décennie, une série de conférences a appelé l'attention mondiale sur des problèmes internationaux cruciaux. Après la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, Thaïlande, 1990), il y a eu la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992), la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993), la Conférence internationale sur la population et le développement (Le Caire, 1994), le Sommet mondial pour le développement social (Copenhague, 1995), la quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995), la Conférence des Nations unies sur les établissements humains (HabitatII, Istanbul, 1996) et, pour finir, le Sommet mondial de l'alimentation (Rome, 1996). En toutes ces occasions, les dirigeants mondiaux ont affirmé qu'il appartenait à l'éducation d'offrir aux compétences et à la créativité des citoyens le moyen de s'exprimer. L'éducation est apparue comme un élément indispensable d'une stratégie visant à entretenir les mécanismes du développement durable.

6 – Parallèlement, l'éducation a elle aussi enregistré des changements. Dès sa création, l'UNESCO a fait oeuvre de pionnier en concevant l'éducation des adultes comme une composante essentielle de tout système éducatif et d'un développement axé sur l'être humain. De nombreux organismes s'occupent désormais de cette question et beaucoup ont participé à la Conférence de Hambourg.

7 – La première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Elseneur, Danemark, 1949) a été suivie des Conférences de Montréal (1960), Tokyo (1972) et Paris (1985). Le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation présidée par Edgar Faure, paru en 1972 sous le titre Apprendre à être, et la décisive Recommandation de l'UNESCO de 1976 sur le développement de l'éducation des adultes, qui expose le rôle vital de l'éducation des adultes, considérée comme « s'inscrivant dans la perspective de l'éducation permanente », constituent d'autres étapes importantes.

8 – Durant les douze années qui se sont écoulées depuis la Déclaration de Paris, l'humanité a connu de profondes transformations liées au processus de mondialisation et au progrès technologique, et a vu apparaître un nouvel ordre international – autant de phénomènes qui ont entraîné des bouleversements dans les domaines politique, culturel et économique.

9 – Vingt-cinq ans après Apprendre à être, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors déclarait en 1996 que « le concept d'éducation tout au long de la vie est la clé de l'entrée dans le XXI^e siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il rejoint un autre concept [...] celui de la société éducative, où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir ses talents. » Son rapport, L'éducation: un trésor est caché dedans soulignait l'importance des quatre piliers de l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Comme l'indique la Déclaration de Hambourg, l'éducation des adultes a acquis une ampleur et une portée accrues ; elle est devenue un impératif sur le lieu de travail, à la maison et dans la communauté, à l'heure où hommes et femmes luttent pour influencer sur le cours de leur existence à

chacune de ses étapes. L'éducation des adultes joue un rôle essentiel et spécifique dans la mesure où elle permet aux femmes et aux hommes de s'adapter efficacement à un monde en constante mutation et leur apporte un savoir qui prend dûment en compte les droits et les responsabilités de l'adulte et de la communauté.

10 – A Hambourg, le vaste et complexe domaine de l'éducation des adultes a été abordé dans le cadre de dix thèmes d'étude :

- L'apprentissage à l'âge adulte et la démocratie : les défis du XXI^e siècle
- Améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des adultes
- Garantir le droit universel à l'alphabétisation et à l'éducation de base
- Éducation des adultes, égalité et équité entre les sexes et autonomisation des femmes
- L'éducation des adultes face à la transformation du monde du travail
- L'éducation des adultes et les questions d'environnement, de santé et de population
- Éducation des adultes, culture, médias et nouvelles technologies de l'information
- L'éducation des adultes pour tous : les droits et les aspirations des groupes différents
- Les aspects économiques de l'éducation des adultes
- Promotion de la coopération et de la solidarité internationales

La version intégrale de l'Agenda pour l'avenir avec tous les engagements liés aux dix rubriques thématiques est disponible sur <http://bit.ly/18fWbT>

Ne devrions-nous pas y être arrivés maintenant ?



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ce que les rapports nationaux nous apprennent.

Conclusion n° 1 :

le concept de l'éducation des jeunes et des adultes est limité.

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

Conclusion n° 2 :

le problème, ce ne sont pas les lois.

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

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

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

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

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

Conclusion n° 3 :

la majorité des programmes n'a pas d'objectifs spécifiques.

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

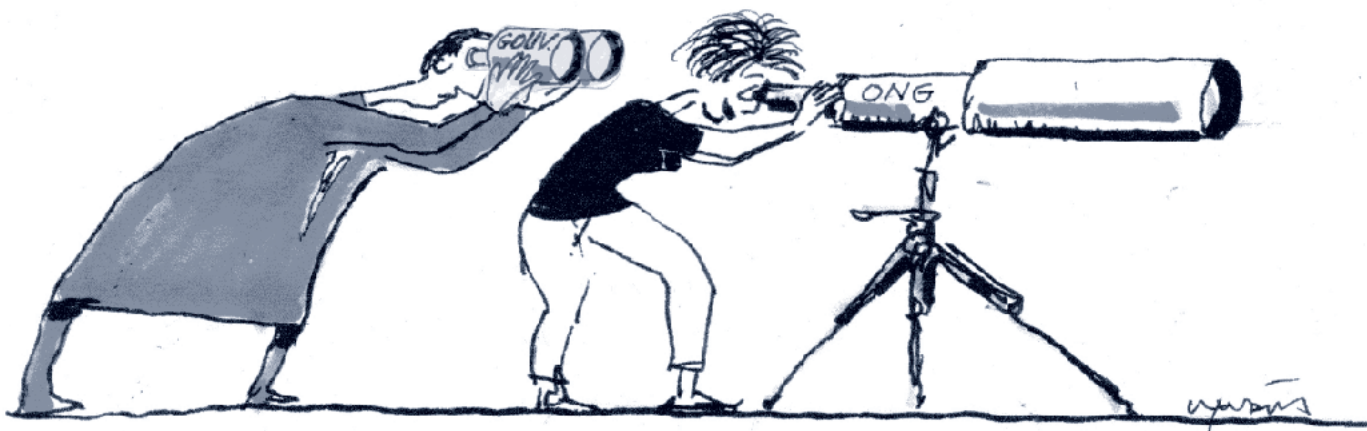
Pour l'autre moitié des pays, les rapports sont axés sur les groupes spécifiques suivants : populations indigènes, femmes, jeunes, paysans et descendants d'Africains, à hauteur des pourcentages suivants :

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

Conclusion n° 4 :

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

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



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

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

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

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

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

Conclusion n° 5 :
moins de la moitié des pays ont formulé ou mis à jour des plans d'action après la CONFINTEA VI.

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

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

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

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

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

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

Conclusion n° 6 :

la plupart des cas, les apprenants n'ont pas participé au débat sur les plans nationaux.

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

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

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

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

Conclusion n° 7 :

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

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

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

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

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

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

Conclusion n° 8 :

les valeurs diverses rattachées à l'alphabétisation.

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

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

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

Conclusion n° 9 :

la multiplicité des institutions qui interviennent.

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

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

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

Que nous révèlent ces conclusions ?

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

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

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

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

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

Note

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

Référence

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

i

L'auteur

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

Contact

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

Apprentissage pour tous : la Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation



Elizabeth King
Banque mondiale, USA

Résumé – *L'éducation est un des principaux moteurs pour mettre fin à la pauvreté et renforcer une prospérité partagée. Depuis 1990, le nombre des enfants en rupture scolaire a été réduit de moitié dans le monde. Cependant, soixante-et-un millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés aujourd'hui – et trop de jeunes quittent l'école sans les connaissances et compétences nécessaires pour trouver un emploi sur le marché du travail du vingt-et-unième siècle.*

La Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation qui s'étale sur dix ans est axée sur l'apprentissage pour tous et souligne la nécessité

- *d'investir précocement, car la capacité à apprendre tout au long de la vie s'acquiert le mieux durant la petite enfance ;*
- *d'investir intelligemment, car les ressources nationales et familiales, et celles des bailleurs de fonds sont limitées et doivent fournir des résultats ;*
- *d'investir pour tous, car une nation ne saurait prospérer que si tous ses apprenants – y compris les filles et les groupes désavantagés – peuvent apprendre.*

L'éducation est un des principaux moteurs pour mettre fin à la pauvreté et renforcer une prospérité partagée. Depuis 1990, les actions ciblées d'un certain nombre de pays et de leurs partenaires en développement ont aidé à réduire de moitié le nombre des enfants en rupture scolaire dans le monde entier. Cependant, soixante-et-un millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés aujourd'hui – et beaucoup d'éléments démontrent que dans bien des pays en développement, les résultats de l'apprentissage ont un niveau alarmant – en particulier au sein des populations défavorisées.

Comme la croissance, le développement et la réduction de la pauvreté dépendent des connaissances et compétences que les gens acquièrent, et non du nombre d'années qu'ils passent à l'école, notre appel à l'action doit désormais s'intituler *Apprentissage pour tous* et non *Éducation pour tous*.

L'apprentissage pour tous revient à garantir que tous les enfants et tous les jeunes – pas seulement les plus privilégiés ou les plus intelligents – puissent non seulement aller à l'école, mais aussi acquérir les connaissances et compétences qui leur sont nécessaires pour mener une vie saine et productive, avoir des emplois viables et apporter leur contribution à la société.

L'apprentissage pour tous est exactement ce que met en avant la Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale (Groupe de la Banque mondiale 2011) pour le secteur de l'éducation qui s'étale sur dix ans :



Élèves du lycée public pour filles Najeeb Memorial à Gujranwala, Pakistan

- *investir précocement*, car la capacité à apprendre tout au long de la vie s'acquiert le mieux durant la petite enfance ;
- *investir intelligemment*, car les ressources nationales et familiales, et celles des bailleurs de fonds sont limitées et doivent fournir des résultats ;
- *investir pour tous*, car une nation ne saurait prospérer que si tous ses apprenants – y compris les filles et les groupes désavantagés – peuvent apprendre.

En 2010, le Groupe de la Banque mondiale entamait une année de consultations mondiales et d'activités techniques en vue d'élaborer la Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation. De l'Argentine à la Mongolie, de vastes consultations furent organisées avec des dépositaires d'enjeux de plus de cent pays. Durant ces entretiens, des représentants des gouvernements, des partenaires du développement, des étudiants, du secteur enseignant, de la recherche, de la société civile et des entreprises échangèrent leurs points de vue concernant les défis éducatifs émergents qui se posent aux pays en développement et sur la meilleure façon pour la Banque d'aider ces pays à élargir l'accès à l'éducation et à améliorer la qualité de cette dernière.

Qu'est-il ressorti pour nous de ces consultations ?

Premièrement, *les compétences fondatrices acquises durant la prime enfance rendent possible l'apprentissage tout au long de la vie*. La notion traditionnelle selon laquelle l'éducation commence au primaire répond trop tard à ce défi. La science du développement cognitif montre que l'apprentissage doit être encouragé de bonne heure et, souvent, tant au sein du système scolaire traditionnel qu'hors de celui-ci. Les programmes de santé prénatale et d'éveil durant la petite enfance incluant l'éducation et la

santé sont primordiaux pour exploiter ce potentiel. Durant les premières années, il est essentiel d'offrir un enseignement de qualité pour donner aux apprenants les bases de la lecture, de l'écriture et des mathématiques dont dépend l'apprentissage tout au long de la vie. L'adolescence est aussi une période riche en possibilités d'apprentissage, mais c'est durant cette période que beaucoup d'adolescents quittent l'école, attirés par la perspective d'un emploi, poussés par la nécessité d'aider leurs familles ou encore refoulés par l'impossibilité de faire face aux frais de scolarité. Pour ceux qui abandonnent trop tôt, les offres de la seconde chance et les possibilités d'apprentissage non formel sont primordiales afin de garantir que tous les jeunes puissent acquérir les compétences nécessaires pour évoluer sur le marché du travail.

Deuxièmement, *pour obtenir des résultats, il faut d'abord des investissements intelligents*, c'est-à-dire des investissements qui priorisent et surveillent l'apprentissage – au-delà des indicateurs traditionnels tels que le nombre d'enseignants formés ou le nombre d'apprenants inscrits. C'est sur la qualité que doivent converger les investissements dans l'éducation, les acquis devant servir d'indicateurs clés pour déterminer la qualité de l'éducation. Les ressources sont trop limitées et les défis trop grands pour concevoir des politiques et programmes sans savoir où l'on va. Il nous faut des preuves de ce qui fonctionne pour pouvoir investir intelligemment.

Troisièmement, *l'apprentissage pour tous revient à garantir que tous les enfants et tous les jeunes, et pas seulement les plus privilégiés ou les plus intelligents, puissent non seulement aller à l'école, mais aussi acquérir les connaissances et compétences qui leurs sont nécessaires*. En matière d'accès à l'éducation, les principales difficultés se posent pour les populations défavorisées aux niveaux de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Nous devons rabaisser les obstacles empêchant les filles, les enfants handicapés et les minorités ethnolinguistiques d'atteindre le même degré d'instruction que d'autres groupes de population. L'apprentissage pour tous promeut l'équité des objectifs à la base de l'Éducation pour tous et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Si nous ne nous attaquons pas aux problèmes liés à l'équité, il sera impossible d'atteindre l'objectif de l'Éducation pour tous.

Voir les résultats

Depuis que nous avons lancé notre stratégie mondiale pour le secteur de l'éducation en avril 2011, les programmes financés par la Banque mondiale ont

- *aidé des pays à accélérer leur marche en vue d'atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement en faveur de l'éducation primaire universelle*. Ces deux dernières années, la Banque a fourni plus de 2,7 milliards de dollars pour financer l'Association internationale de développement (International Development Association – IDA) afin de soutenir l'éducation de

base dans les pays les plus pauvres. Nous travaillons aussi étroitement avec le Partenariat mondial pour l'éducation (Global Partnership for Education – GPE). La Banque supervise l'utilisation des subventions du GPE et a cofinancé des projets de l'IDA dans tout un ensemble de pays ;

- *réduit les inégalités en matière d'éducation.* Citons en exemples les programmes permettant à des partenariats entre le secteur privé et le secteur public d'élargir l'accès à l'éducation et d'améliorer la qualité de cette dernière pour les enfants de familles à faibles revenus au Pakistan ; ceux qui fournissent des bourses à des filles au Bangladesh pour qu'elles puissent être scolarisées ou encore les programmes de formation professionnelle ouverts à de jeunes femmes en Éthiopie et en Jordanie ;
- *amélioré la qualité des prestations de services.* La Banque finance : des subventions au Nigeria pour des écoles secondaires, leur octroi reposant sur les résultats obtenus par ces établissements à des tests et sur la présence des enseignants ; des subventions pour des écoles en Indonésie, en fonction de la réalisation de leurs projets d'école ; l'élargissement de la formation dans des domaines professionnels prioritaires adaptés aux demandes des employeurs au Rwanda ; enfin, la Banque aide un ensemble de pays comme l'Éthiopie, le Mozambique, l'Angola, la Zambie, l'Arménie, le Kirghizistan, le Tadjikistan et le Viêt Nam à créer des cadres de réglementation et de contrôle de la qualité pour renforcer les systèmes d'évaluation de leurs apprenants ;
- *produit de nouvelles données pour améliorer les résultats de l'apprentissage.* Par le biais du programme SABER (Systems Approach for Better Education Results)¹, la Banque est en train de créer une banque de données mondiale sur les politiques et institutions de l'éducation pour que les pays puissent évaluer leurs propres performances dans des domaines politiques clés tels que les politiques pratiquées à l'égard des enseignants, les évaluations d'apprenants, la gestion des écoles et le développement de la main-d'œuvre. En ce qui concerne les prestataires de services éducatifs, la Banque mondiale est aussi en train de créer une banque de données unique en son genre concernant la qualité des prestations de services dans les pays d'Afrique.

Élargir l'horizon des apprenants

Notre stratégie s'étend jusqu'en 2020, mais qui sait de quoi le monde sera fait dans sept ans ?

Nous devons préparer notre jeunesse aujourd'hui à évoluer dans le monde que nous espérons réaliser, un monde dans lequel les gens pourront se libérer du joug de la privation et de leur situation de défavorisés afin de devenir les acteurs de leur propre développement et de leur prospérité. Pour y parvenir, nous savons que les investissements dans l'éducation doivent non seulement être axés sur des éléments tels que de nouvelles salles de classe, la formation des enseignants, les manuels et les ordinateurs, mais aussi sur toutes les politiques, les inci-

tations et les financements qui font fonctionner les systèmes de l'éducation.

Pour garantir que les pays en développement puissent devenir compétitifs sur le marché mondialisé d'aujourd'hui, nous devons doter la prochaine génération des compétences cognitives essentielles et des compétences nécessaires à la réflexion critique, au travail d'équipe et à l'innovation. Les connaissances et les compétences peuvent élargir l'horizon des jeunes et leur donner les moyens d'exploiter les possibilités qui se font jour. Nous devons aussi mesurer ce qu'apprennent les apprenants et tenir les gouvernements et les éducateurs pour responsables s'ils n'apprennent pas.

Note

¹ / Systems Approach for Better Education Results (SABER). Disponible sur <http://bit.ly/12cM1IV>

Références

Groupe de la Banque mondiale (2011) : World Bank Group Education Strategy 2020: Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Disponible sur <http://bit.ly/hTiJbA>

Pour plus de détails concernant l'évolution de la Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation, veuillez consulter : <http://bit.ly/fSCTtF>



L'auteure

Elizabeth King est la directrice de l'éducation du Réseau de développement humain de la Banque mondiale. En cette qualité, elle est la porte-parole principale de la Banque pour les questions de politique mondiale et de stratégie en matière d'éducation dans les pays en développement. Jusqu'en janvier 2009, elle a dirigé le service de recherche de la Banque mondiale, et plus précisément l'équipe qui se consacre principalement aux questions relatives au développement humain. Ses publications portent sur des thèmes comme les investissements des ménages dans le capital humain ; les liens entre l'éducation, la pauvreté et le développement économique ; les questions de genre liées au développement, notamment à l'éducation des femmes ; le financement de l'éducation et l'impact des réformes de décentralisation.

Contact

The World Bank, 1818 H Street, NW
Washington, DC, 20433 USA
eking@worldbank.org
<http://www.worldbank.org/education>

Le récit de ma vie

1^{re} partie

Roshan

Kaboul, Afghanistan



À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

Je m'appelle Roshan. J'ai commencé à apprendre à lire et à écrire à soixante ans. Quand un centre d'alphabétisation s'est créé près de chez nous, moi et quelques autres dames de notre région nous y sommes rendues et avons jugé que les leçons étaient très instructives et très utiles. Mon enthousiasme et l'intérêt que j'y avais pris me conduisirent à demander la permission à ma famille, après quoi je fus admise au cours. Je suis très heureuse d'avoir appris à lire et à écrire en neuf mois.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Je n'ai pas appris étant enfant parce que mon père et ma mère étaient illettrés, et que leurs préjugés m'en avaient empêchée. Mais maintenant, j'en ai l'occasion et j'aime apprendre, et je veux pouvoir m'instruire jusqu'au dernier jour de ma vie.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

J'ai rencontré de nombreuses difficultés pour étudier et apprendre parce que je suis si vieille. Je n'arrivais pas facilement à relier les lettres entre elles. Heureusement, j'ai surmonté tous ces problèmes et je suis maintenant capable de relier les lettres, de lire des mots et même d'écrire des phrases et des paragraphes.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

Je souhaitais apprendre à lire et à écrire, et à être capable moi-même de résoudre des problèmes. Après un combat long et âpre, mes espérances et mes souhaits se sont réalisés. J'espère pouvoir m'en sortir moi-même et aider les enfants et les gens illettrés de la communauté pour qu'ils puissent avoir un avenir meilleur.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Ma vie a beaucoup changé grâce aux études et à l'apprentissage. J'étais analphabète, je ne savais pas même écrire mon propre nom. Mais maintenant, je suis capable d'être une bonne enseignante pour mes enfants et d'autres personnes illettrées. Je peux aussi être admise en neuvième à l'école. Je trouve très facilement des adresses et je n'ai plus besoin de m'adresser à quiconque pour demander mon chemin. Je peux aussi lire les affiches publicitaires et les pancartes.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

En tant que femme afghane et que femme âgée qui ne savait ni lire ni écrire, mon message à toutes les personnes illettrées est le suivant : apprendre ne s'arrête pas avec la vieillesse. Comme l'a dit notre grand Prophète : *Recherchez le savoir du berceau au tombeau*. Je conseille vivement à toutes les femmes illettrées – quelle qu'en soit la raison – de continuer d'apprendre et d'être au service de leur famille et de leur communauté.



Antonio

Paranoá, Brésil

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

Parce ce que je voulais savoir plus de choses pour aller quelque part sans avoir à dépendre des autres. Je voulais pouvoir me déplacer sans devoir demander de renseignements – sans être toujours obligé de demander de l'aide pour me rendre quelque part. Dépendre des autres est toujours très dur. Quand on leur demande de lire, ils ne vous disent pas toujours ce qui est vraiment inscrit ; ensuite, on comprend mal les choses et on finit par se perdre.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Ma vie a beaucoup changé. Maintenant, je peux me déplacer tout seul. Je peux attraper le bus et lire certaines choses. Tout est devenu plus facile, et je ne me perds plus comme j'en avais coutume. Je n'ai plus non plus besoin de me renseigner sans arrêt. C'est comme si tout s'était amélioré. Mes yeux se sont ouverts ! Je continue d'apprendre, et je suis loin d'avoir fini, mais tout va beaucoup mieux pour moi maintenant avec ce que j'ai appris. Je suis plus fort.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

Je leur dirais d'aller à l'école parce que c'est formidable d'apprendre. J'ai souvent été mal informé et je me suis souvent trompé de bus, mais maintenant, j'étudie et je m'améliore de plus en plus. Je leur dirais qu'il faut qu'ils viennent et qu'ils étudient. C'est une possibilité pour nous d'améliorer notre existence et d'échapper aux ténèbres où se trouvent ceux qui ne savent pas.

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

J'avais vingt-huit ans quand j'ai appris à lire et à écrire.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Je vivais à Granja, une agglomération rurale de l'État de Ceará où l'on pratiquait une culture vivrière. Il fallait que je travaille pour aider mes parents à cultiver la terre – c'est ce dont nous vivions, la culture de la terre. Mon père ne nous a pas laissé étudier parce que nous devons l'aider à la ferme. Tout était très difficile là-bas, et étudier n'était pas à la portée de n'importe qui. L'école était très loin de l'endroit où nous vivions.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Les maths ! Je trouve les chiffres compliqués et il m'arrive encore d'en mélanger certains. Je sais combien coûtent les choses, mais comprendre les chiffres est très difficile. Il m'arrive encore de me tromper sur certains.

Bosena

Éthiopie

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

J'ai commencé à apprendre à lire et à écrire il y a deux ans, à l'âge de quarante-quatre ans – j'en ai donc aujourd'hui quarante-six.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

J'ai grandi à la campagne, là où les parents, et d'une manière générale la société, ne considéraient pas qu'il était important d'éduquer les filles. Mes parents ne voulaient pas m'envoyer à l'école parce qu'ils avaient très mauvaise opinion de l'éducation des filles. Au moment où ils se préparaient à me donner en mariage, je me suis échappée et j'ai commencé à vivre chez ma tante, dans une petite ville du nom de Dangila. Elle gagnait sa vie comme journaliste. Je m'étais échappée dans l'espoir d'aller à l'école et de devenir instruite. Peu après, ma tante et moi partîmes pour Humera (où se situe une très grande exploitation cotonnière gouvernementale) afin de chercher du travail. C'est là que je me suis mariée et que j'ai commencé à avoir des enfants. Il y a vingt ans, nous sommes partis nous installer à Addis-Abeba parce que mon mari avait été muté. Je n'ai jamais eu l'occasion d'aller à l'école. J'étais occupée par l'éducation de mes enfants et les tâches ménagères. Après tant d'années, j'avais perdu tout espoir de m'instruire.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Manifestement, il est difficile d'apprendre quand on a autant de responsabilités et de tâches ménagères. Au début, en particulier, je n'étais pas intéressée. J'oubliais souvent ce que j'avais appris. L'arithmétique est également difficile, surtout les soustractions. J'éprouve encore des difficultés à faire des soustractions pour mes transactions commerciales et à récupérer les numéros de téléphone des appels que j'ai ratés.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

Je savais que j'avais des problèmes. Les rapports humains me faisaient peur et je manquais de confiance en moi. Je connaissais juste quelques lieux du quartier : l'église et le marché. Je ne connaissais pas beaucoup d'endroits parce que je craignais de me perdre, aussi, la plupart du temps, je préférais rester à la maison. J'avais laissé l'éducation à mes enfants. Il y a deux ans, ma voisine m'a encouragée à participer à l'IWEP, le programme intégré de renforcement du pouvoir d'agir des femmes (Integrated Women's Empowerment Programme) mis en œuvre par DVV International en Éthiopie. Je me suis presque moquée d'elle en lui répondant de ne pas perdre son temps précieux avec de telles fadaïses. Elle n'arrêtait pas de me dire que c'est en apprenant que nous pouvons améliorer nos modes de vie. Jour après jour, elle me convainquait un peu plus, et c'est ainsi que j'ai commencé à participer au programme. Au bout d'un certain

temps, j'ai pris conscience que le programme améliorerait ma vie.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Participer à un programme d'alphabétisation m'a ouvert de nouvelles possibilités dans la vie. Maintenant, je sais lire et écrire. Je n'ai plus peur de communiquer avec les autres. Je connais les numéros des bus pour me rendre à l'hôpital, au kebele (bureau administratif municipal) et ailleurs. Je suis capable de lire les indications et les numéros des bureaux. Je sais lire, remplir des formulaires et signer ce que j'ai lu. Je suis suffisamment sûre de moi pour savoir que je ne me perdrai pas. Je peux utiliser mon téléphone mobile. Mes fils m'ont aidée à apprendre comment sauvegarder des numéros et les utiliser par la suite. Je suis capable d'appeler des parents et des amis sans problème.

Je me suis mise à faire des économies. J'ai aussi acquis des compétences commerciales et à la maison, je confectionne du pain et des injeras [confectionnées à partir de farine de teff, une minuscule céréale locale, les injeras sont des galettes rondes fermentées, consommées en guise de pain en Éthiopie, ndlt.] pour les vendre. Je réalise un petit profit tout en étant à la maison. Mes économies mensuelles ne se montent à pas moins de 300 ETB et j'envisage d'ouvrir une boutique dans le complexe où j'habite maintenant. En plus, je suis membre d'un plan d'économie collectif dans le cadre duquel nous avons déjà acheté une vache à lait. Maintenant, je ne dérange plus mon mari pour la moindre dépense. Je dispose de mes propres revenus et je peux dépenser de l'argent si nécessaire et subvenir aux besoins de ma famille.

L'arithmétique était difficile. Néanmoins, j'ai fait des efforts et je l'ai trouvée très utile, notamment dans les activités que j'exerce pour me créer des revenus. J'ai recours aux acquis que m'a apportés l'alphabétisation pour tenir un registre des dates, des noms des clients et du nombre d'injeras et de pains achetés afin de percevoir le total des sommes dues à la fin. J'imagine les problèmes que j'aurais à me faire payer si je ne tenais pas de registre des clients qui achètent à crédit.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

J'ai un message fort à vous transmettre à vous, les femmes comme moi : réveillez-vous ! Vous devriez vous sortir de votre illettrisme. Vous devriez profiter des programmes d'alphabétisation. En plus de tous les autres avantages qu'ils procurent, n'est-ce pas agréable de pouvoir se déplacer librement et de se livrer à des activités par soi-même ?



Pour qu'un autre monde soit possible, il faut un objectif mondial clair concernant l'apprentissage tout au long de la vie pour tous



Alan Tuckett
Conseil international pour l'éducation des adultes (International Council for Adult Education – IC AE), Uruguay

Résumé – *Ce numéro d'Éducation des adultes et développement marque un nouveau début, et le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) est ravi d'être aux côtés de DVV International pour présenter cet ensemble de travaux et de réflexions sur des sujets qui font l'objet de débats et de discussions alors que de nouveaux objectifs, cibles et indicateurs sont en cours d'élaboration pour la période allant de 2015 à 2030. Dans cet article, je dresse un cours bilan des activités entreprises jusqu'à ce jour par le CIEA pour tenter d'influer sur les cibles et sujets d'étude nécessitant d'être examinés l'année prochaine alors que le système de l'ONU formule ses propositions finales concernant les objectifs mondiaux et qu'un processus parallèle est en cours de développement pour l'éducation pour tous (EPT) après 2015.*

L'histoire jusqu'à présent

Depuis la huitième assemblée mondiale du CIEA qui s'est tenue en 2011 à Malmö, nous avons suivi trois fils conducteurs essentiels dans le processus qui conduira à l'adoption de nouveaux objectifs mondiaux de développement pour la période 2015-2030. Le premier de ces fils conducteurs portait principalement sur le Sommet de la Terre qui s'est déroulé en 2012 à Rio. Lors de cette conférence, les États membres de l'ONU se sont engagés à créer des objectifs de développement durable et ont chargé trente pays d'organiser un groupe de travail ouvert qui présenterait son rapport en 2014. Au sommet de Rio, les éducateurs d'adultes n'ont que modestement réussi à se voir octroyer deux brèves mentions dans l'agenda sur l'apprentissage tout au long de la vie de l'accord officiel passé à la conférence, mais le CIEA a scellé une alliance efficace avec d'autres organisations de la société civile et dirigé la préparation d'un document d'orientation sur le thème de l'éducation pour un monde tel que nous le voulons.

Le second fil conducteur de nos activités portait sur le volet de l'éducation pour tous – qui surveille l'évolution des objectifs en matière d'éducation adoptés en 1990 à Jomtien, puis confirmés en 2000 à Dakar. Trois des objectifs de l'EPT sont directement liés à ce qui nous intéresse : l'objectif n° 4 est un engagement à réaliser l'égalité des sexes – quoiqu'en réalité, il ait principalement été axé sur l'accès à la scolarisation pour les filles ; dans l'objectif n° 2, les signataires s'engageaient à élargir les possibilités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes – et bien

que le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013 ait été consacré aux compétences pour la jeunesse, rien n'a été tenté pour surveiller ce qui a été fait pour éduquer les adultes en général ; l'objectif n° 3 était la promesse de réduire de 50 % le nombre des adultes illettrés – mais en vingt-trois ans, l'augmentation du pourcentage global d'alphabétisation s'élève juste à 12 %, et les chiffres (avec près de 780 millions de personnes illettrées) stagnent globalement eu égard à la croissance de la population mondiale. Aucune amélioration n'a été obtenue quant au pourcentage des femmes illettrées – qui représentent toujours 64 % du nombre total.

Le CIEA et ses partenaires ont relativement bien réussi à influencer sur le calendrier de l'EPT par le biais du comité consultatif des ONG, le comité directeur de l'EPT et la Consultation sur l'éducation qui s'est déroulée en mars 2013 à Dakar et à l'occasion de laquelle l'objectif mondial d'une « éducation tout au long de la vie et d'un apprentissage de qualité pour tous » a été adopté. Tout ceci est bien beau, mais le sommaire de la manifestation de Dakar a encore réussi à ne pas faire état des adultes.

Le travail de réflexion sur ce qui devra prendre le relais des Objectifs du millénaire pour le développement est le troisième volet d'activité auquel nous nous sommes consacrés. Il comportait un nombre déconcertant de fils conducteurs, coordonnés par le panel de haut niveau de l'ONU, et il nous est arrivé d'avoir du mal à discerner la meilleure façon d'apporter notre pierre à cet édifice. Le panel a présenté son rapport en mai 2013.

Ce rapport intitulé *A New Global Partnership*, est dans une certaine mesure plus positif que ce que je craignais, mais il comporte aussi d'importants et dérangeants oublis, et expose des domaines dans lesquels nous devons intensifier nos activités de plaidoyer. Il pose néanmoins clairement le contexte de nos prochains débats et souligne selon moi quelques-uns des défis essentiels que le mouvement de l'éducation des adultes doit relever.

Le rapport base ses recommandations concernant des objectifs mondiaux sur une analyse selon laquelle il faut prioritairement cinq « grands changements propres à induire des transformations » pour produire un avenir durable dans lequel la pauvreté puisse être éradiquée. Ces changements sont les suivants :

1. *personne ne doit être laissé pour compte* : les revenus, le sexe, le handicap, la situation géographique ne doivent pas pouvoir décider de la vie ou de la mort des gens, ou des possibilités qui leurs sont offertes. Les objectifs ne peuvent être atteints que s'ils ont aussi un impact sur les groupes marginalisés et exclus ;
2. *accorder au développement durable une place centrale* : le rapport affirme que tant les gouvernements que les entreprises devraient fonder leurs actions sur lui. Toutefois, le rapport fait état de peu de choses garantissant des modes de vie durables ;
3. *transformer les économies pour créer des emplois et induire une croissance inclusive* : les emplois aident les

gens à échapper à la pauvreté, mais ces derniers ont besoin d'être « éduqués et formés, et d'acquérir des connaissances » pour réussir sur le marché du travail. Le rapport ne dit rien cependant quant à la nécessité de renforcer les capacités des gens qui travaillent dans le secteur informel – quoiqu'ils représentent l'écrasante majorité en Afrique subsaharienne et en Inde ;

4. *construire la paix et des institutions publiques efficaces, ouvertes et responsables* : le rapport affirme que l'absence de conflits et de violence est la base essentielle pour un développement efficace et qu'« une voix dans les décisions qui affectent la vie (des gens) est en même temps un résultat et un facteur de développement. » ;
5. *forger un nouveau partenariat mondial* : un partenariat dans lequel la société civile jouerait un rôle essentiel.

Ensuite, pour illustrer ses propos, le rapport propose douze objectifs universels, comportant chacun entre quatre et six sous-objectifs, et devant être flanqués d'objectifs fixés au plan national, ainsi que des indicateurs susceptibles d'être ventilés pour voir l'impact produit sur des groupes marginalisés. Les objectifs sont ambitieux, étendus et, comme l'affirme le rapport, interdépendants :

1. mettre fin à la pauvreté ;
2. autonomiser les femmes et les filles, et réaliser l'égalité des sexes ;
3. fournir une éducation et un apprentissage tout au long de la vie, de qualité ;
4. assurer que les gens puissent vivre sainement ;
5. garantir la sécurité alimentaire et une bonne nutrition ;
6. réaliser l'accès universel à l'eau et à l'hygiène publique ;
7. garantir la mise à disposition d'une énergie durable ;
8. créer des emplois, des moyens d'existence durables ;
9. garantir une bonne gouvernance et des institutions efficaces ;
10. assurer l'existence de sociétés stables et pacifiques ;
11. créer un environnement mondial habilitant et catalyser le financement à long terme.

Cette liste est impressionnante, bien que le peu de clarté concernant la manière de financer le tout lui enlève du poids, mais les éducateurs d'adultes admettront que peu, si ce n'est aucun des objectifs ne peuvent être atteints sans que l'éducation des adultes comprenne, adapte et modèle les changements qui sont nécessaires. Que ceci ne soit pas l'une des conclusions principales du rapport ne surprendra toutefois peut-être pas.

Néanmoins, il convient d'applaudir un certain nombre de choses contenues dans le rapport. Premièrement, sa réaffirmation des droits humains comme base du développement et la résolution selon laquelle les nouveaux objectifs doivent être axés sur la garantie de ne « laisser personne pour compte ». La proposition principale selon laquelle aucun objectif ne pourra être atteint à moins de l'être non seulement dans chaque quintile (tranche de

20 %) de revenus, mais aussi pour les femmes, les adultes handicapés, les migrants et autres groupes exclus auparavant a été réitérée dans le rapport qui reconnaît que pour parvenir à cela, il faudra faire de grands investissements pour améliorer les données pouvant être ventilées afin de fournir des informations exactes sur la manière d'atteindre efficacement les groupes marginalisés et exclus. L'amélioration des enquêtes auprès des ménages, y compris en ce qui concerne les questions sur la participation à l'éducation, contribuera beaucoup à aider les éducateurs d'adultes à surveiller si les programmes parviennent à répondre aux besoins des groupes sous-représentés.

Deuxième bonne chose : le regroupement des Objectifs du millénaire pour le développement et des Objectifs pour le développement durable, le rapport faisant valoir, comme l'a fait le Sommet de la Terre, que les objectifs contre la pauvreté et les objectifs de développement durable doivent être développés parallèlement. Le rapport reconnaît aussi que les douze objectifs identifiés sont liés les uns aux autres.

De prime abord, l'objectif recommandé en matière d'éducation semble lui aussi positif. Le troisième objectif : « fournir une éducation et un apprentissage tout au long de la vie de qualité » inscrit tout au moins l'apprentissage tout au long de la vie à l'ordre du jour. Cependant, il diverge de la conférence thématique de Dakar sur l'éducation en omettant toute promesse de prendre des dispositions « pour tous ». Et si nous examinons les objectifs énumérés, nous constaterons que celui qui s'applique aux jeunes et aux adultes consiste à « accroître le nombre de jeunes et d'adultes des deux sexes disposant des compétences, y compris techniques et professionnelles, nécessaires pour travailler. »

Cette formulation d'un objectif d'apprentissage tout au long de la vie – pour l'instant juste explicative – ne réussit pas à répondre au défi posé par le panel de haut niveau dans sa brève présentation où il disait que : « L'éducation peut nous aider à atteindre de nombreux objectifs en sensibilisant les gens et, ainsi, en conduisant à des mouvements de masse en faveur du recyclage et des énergies renouvelables, ou de la demande d'une meilleure gouvernance et de la fin de la corruption. Les objectifs choisis devraient être de nature à amplifier mutuellement leur impact et à produire en même temps une croissance durable et une réduction de la pauvreté. »

Par ailleurs, au sujet de ce que les jeunes ont dit au panel, le rapport fait remarquer qu'il faut « une éducation dépassant le cadre de la scolarité primaire, pas seulement un apprentissage formel, mais des compétences psychosociales et une formation professionnelle pour les préparer à travailler ... ils veulent être capables de prendre des décisions éclairées concernant leur santé et leur corps pour pleinement réaliser leurs droits à la santé et leurs droits sexuels et reproductifs. Ils veulent avoir accès à l'information et à la technologie de façon à pouvoir participer à la vie publique dans leurs pays, en mettant notam-

ment au point un plan pour leur développement économique. Ils veulent pouvoir demander des comptes aux responsables, disposer du droit à la liberté d'expression et d'association, et surveiller pour quoi leurs gouvernements dépensent de l'argent. »

L'objectif proposé ne répond à rien de ceci ni au défi défini dans l'objectif n° 2 : autonomiser les femmes et les filles, et réaliser l'égalité des sexes ». À ce sujet, le panel fait remarquer la chose suivante : « Une femme ayant été scolarisée plus d'années prendra probablement des décisions concernant la vaccination et la nutrition de son enfant qui amélioreront les chances de ce dernier dans la vie ; en effet, l'accroissement de la scolarité des filles et des femmes entre 1970 et 2009 a sauvé la vie de 4,2 millions d'enfants. »

Le rapport omet de faire état de l'alphabétisation des adultes en tant que thème et ne reconnaît pas non plus que pour toutes les personnes actuellement exclues ou n'ayant pas bénéficié d'une éducation de qualité par le passé, le droit à une première éducation ou à une éducation de la seconde chance pour adultes – dans tous les domaines de la vie et du domaine professionnel – est essentiel pour que personne ne soit laissé pour compte.

Et ensuite ?

Pour moi, l'un des principaux défis dans toutes les activités menées jusqu'à présent consiste à trouver un moyen de mieux faire entendre l'apprentissage et l'éducation des adultes au sein de la communauté de l'éducation. Nous devons garantir que les énergies déployées par nos collègues dans la communauté de l'éducation au sens large le soient avec suffisamment de connaissances et de conviction pour inclure la défense d'un apprentissage et d'une éducation des adultes axés sur les droits et incluant le droit à l'alphabétisation, à la formation professionnelle, à l'éducation démocratique et civique, à l'éducation pour le bien être ; une éducation des adultes conduisant à adopter des habitudes de vie respectueuses de l'environnement, sensible à l'art et à la culture, et à l'apprentissage intergénérationnel, et qui respecte la diversité et la différence. Bien sûr, ceci était la vision essentielle des éditions V et VI de la CONFINTEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes), mais ce n'est pas encore celle que nos collègues des écoles et des universités incluent automatiquement dans ce qu'ils défendent. Les adultes, de même que les enfants, ont besoin d'une éducation de qualité, dispensée par des enseignants formés adéquatement. Les enfants travaillent mieux à l'école quand leurs mères apprennent. L'éducation durant la petite enfance porte mieux ses fruits quand les familles sont engagées. Nous devons réussir à mieux souligner nos objectifs communs et liés les uns aux autres, mais aussi à expliquer nos priorités claires.

À ce propos, l'une de nos tâches principales consiste à aider la communauté du développement en général à mieux comprendre le rôle de l'éducation des adultes pour

atteindre d'autres objectifs en vue de vaincre la pauvreté et de garantir une meilleure qualité de la vie. L'une de nos premières tâches consiste à énoncer pour chacun des douze objectifs universels présentés dans le rapport du panel de haut niveau dans quelle mesure l'éducation des adultes fait une différence, et ce en nous basant idéalement sur des preuves tangibles du type de celles que le Wider Benefits of Learning Research Centre de l'institut d'éducation de l'université de Londres a présenté en premier et qui ont été reprises par l'OCDE. Il sera important de ne pas exagérer nos revendications, et monter ce dossier constituera un usage constructif du séminaire virtuel que le CIEA organisera conjointement avec DVV International après la publication du journal [pour prendre part au débat et en savoir plus, veuillez consulter la page 46, ndlr].

Bien sûr, la tâche la plus importante de toutes à mon sens consiste à formuler des propositions concrètes pour un objectif clair et facile à comprendre au sujet de l'apprentissage tout au long de la vie et à articuler des indicateurs pouvant être mesurés. Ma proposition consisterait juste en un modeste changement à apporter à l'objectif du rapport du panel de haut niveau en ajoutant « pour tous » à la formule actuelle qui serait alors ainsi énoncée : « fournir une éducation et un apprentissage tout au long de la vie de qualité pour tous », ce qui impliquerait alors inévitablement d'admettre que l'apprentissage tout au long de la vie couvre l'éducation formelle, non formelle et informelle.

Je me baserais sur trois indicateurs en commençant par l'alphabétisation des adultes. Cette dernière est un droit fondamental – et nous devons garantir l'alphabétisation universelle d'ici 2030 avec une réduction de moitié de l'illettrisme dans chaque pays d'ici 2020, avec de nouveau une réduction de moitié dans les cinq années suivantes, en priorisant immédiatement l'éradication de la disparité entre les sexes quant à l'accès à l'alphabétisation. Étant donné que les nouveaux objectifs doivent couvrir tant le monde industrialisé que le monde en développement, l'éducation des adultes doit aussi reconnaître que les compétences liées à l'alphabétisation sont fonction des différents contextes, et il faut identifier les millions de gens ayant de faibles compétences dans ce domaine et réduire leur nombre.

Ensuite, le CIEA, de même que DVV International, s'engage en faveur d'une éducation décente pour un travail décent. Les gens travaillant dans les secteurs formel et informel de l'économie devraient pouvoir accéder à une éducation *sur mesure*, c'est-à-dire répondant à leurs exigences, et tous les cinq ans, lorsque l'on mesure les progrès réalisés, on devrait pouvoir constater une réduction de l'écart entre le nombre de participants dans le quintile le plus riche de la population d'un pays et dans le quintile le plus pauvre.

Troisièmement enfin, l'éducation pour un engagement démocratique doit être une priorité. Toutefois, étant donné qu'il est si difficile de mesurer cela et que la capacité d'apprendre à filtrer d'un domaine à l'autre est si forte,

je choisirais un objectif de participation globale – mesuré à l'aide d'enquêtes auprès des ménages et de données ventilées pour tous les groupes mis en relief par le rapport du panel de haut niveau. Ensuite, cet indicateur chercherait aussi à garantir une réduction de la sous-représentation des groupes marginalisés.

Je me suis concentré sur le rapport du panel de haut niveau étant donné qu'il est la première tentative entreprise pour regrouper tous les thèmes. Toutefois, le travail réalisé parallèlement par le groupe de travail ouvert de l'assemblée générale de l'ONU sur les objectifs de développement durable orientera aussi sans aucun doute le débat vers d'autres directions, et nous devons être prêts à œuvrer pour que l'éducation pour la durabilité inclue les thèmes abordés ici. En outre, un processus d'identification des objectifs mondiaux de l'éducation pour tous d'après 2015 sera également engagé. Il ne fait pas l'ombre d'un doute que beaucoup de choses restent à faire, mais la vision d'une société apprenante où chacun peut apprendre à savoir, à faire, à être et à vivre ensemble – telle que Jacques Delors l'exposait dans son rapport en 1996 – reste encore à réaliser, et elle vaut vraiment la peine que nous nous y employions.

Référence

Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 (mai 2013) : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16IXydn>

i

L'auteur

Alan Tuckett a été élu président du Conseil international pour l'éducation des adultes en 2011, alors qu'il abandonnait ses fonctions de président du NIACE (Institut national d'éducation des adultes et de formation continue en Angleterre et au pays de Galles), l'ONG nationale représentant les intérêts des apprenants adultes et des enseignants en Angleterre et au pays de Galles. Il y était entré en 1988 et comptait parmi ses réalisations la création de la Semaine des apprenants adultes adoptée par l'UNESCO et qui s'est répandue dans cinquante-cinq pays. Plus tôt dans son parcours professionnel, il avait aidé à lancer une campagne d'alphabétisation des adultes au Royaume-Uni. Il est professeur invité aux universités de Nottingham et de Leicester, et enseignera cette année en Allemagne, à l'université Julius Maximilian de Wurtzbourg.

Contact

ICAE – 18 de Julio 2095/301 – CP 11200
Montevideo, Uruguay
alan.tuckett@gmail.com
www.icae2.org

Participez ! Le séminaire virtuel du CIEA

Dans la foulée de ce numéro d'Éducation des adultes et développement, notre partenaire en matière de coopération, le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) vous offre la possibilité de discuter sur la voie à adopter quand, en 2015, arrivera l'échéance des Objectifs du millénaire pour le développement.

La participation au séminaire est gratuite et ouverte à tout le monde. Vous souhaitez y participer ? Envoyez un courriel à :

icae3@icae.org.uy

Les inscriptions sont ouvertes dès à présent et ce, jusqu'au début du séminaire. Celui-ci démarrera la première semaine de février 2014 et durera approximativement deux semaines.

Le séminaire virtuel se déroulera par courriel. Les articles seront envoyés à tous les participants en anglais, en français et en espagnol. Vous pourrez réagir à ces articles et les commenter par courriel. Vous pourrez participer en anglais, en français ou en espagnol ; vos messages seront traduits.

Si vous avez des questions avant le séminaire, n'hésitez pas à contacter Irene Lobo (apoyo@icae.org.uy) au secrétariat du CIEA en Uruguay, à Montévidéo.

Le CIEA organise depuis plusieurs années des séminaires virtuels sur des thèmes de l'éducation des adultes et du développement. Avec plus de 1 000 participants de toutes les régions du monde, le dernier séminaire virtuel du CIEA (qui s'est déroulé du 17 juin au 10 juillet 2013) était intitulé : Agenda de l'éducation après-2015: des actions de plaidoyer. Cet échange comportait une réflexion approfondie sur le processus de préparation du calendrier du développement pour l'après-2015. Deux aspects ont fait l'objet d'une attention particulière : d'un côté, la place et le rôle de l'éducation tout au long de la vie et de l'autre, la portée réelle de la participation de la société civile et du plaidoyer des organisations qui défendent l'éducation en tant que droit humain fondamental. Les précieux commentaires, contributions et propositions permirent de mener un débat bien documenté et ainsi d'éclaircir quelque peu un processus qui n'est ni simple ni facile à suivre. Ceci avait pour objectif de faciliter et promouvoir les actions de plaidoyer nécessaires pour que l'apprentissage et l'éducation tout au long de la vie bénéficient de la priorité qu'ils méritent. En outre, le séminaire visait à maintenir l'attention sur les droits humains et à contrebalancer l'influence des conceptions instrumentalistes et réductionnistes du développement.



Faut-il abandonner l'idée d'un monde alphabétisé ?¹



Rosa María Torres del Castillo
Spécialiste de l'éducation, Équateur

Résumé – *On dirait que le monde est en train d'abandonner l'aspiration à devenir alphabétisé. Avant l'an 2000, on visait l'élimination ou l'éradication de l'illettrisme. En 2000, cette aspiration est visiblement devenue plus modeste, se transformant en une « réduction de moitié » d'ici à 2015. Mais même ce bien plus modeste objectif ne sera pas atteint. Tant les Objectifs de l'éducation pour tous (1990-2015) que les Objectifs du millénaire pour le développement (2000-2015) étaient focalisés sur les enfants et l'accès des enfants à l'enseignement primaire. Le développement durant la petite enfance et l'éducation des jeunes et des adultes ont systématiquement été mis sur la touche. Dans notre société de l'information, les « illettrés numériques » sont devenus plus importants que les « illettrés » tout court. L'humanité peut-elle prétendre avoir progressé alors que 775 millions de jeunes et d'adultes ne savent ni lire ni écrire et qu'en même temps, les technologies de l'information et de la communication ainsi qu'Internet se répandent de plus en plus vite ?*

Tous les ans, depuis des décennies, nous lisons la même chose : il y a des millions d'illettrés dans le monde entier (dont deux tiers sont des femmes) et les progrès restent faibles malgré les recommandations, les déclarations, les manifestations et même la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (2003-2012) dont peu de gens ont ouï dire et dont la fin est passée quasiment inaperçue.

« En près de vingt-cinq ans d'éducation pour tous, alors que le 21^e est déjà bien entamé, nous sommes encore loin d'un monde alphabétisé. »

Les représentations graphiques contenues dans l'édition 2012 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous illustrent le progrès réalisés jusqu'à présent en vue d'atteindre les six Objectifs de l'éducation pour tous fixés en 2000 (au Forum mondial de l'éducation à Dakar). Pour l'ensemble de ces objectifs, les progrès sont moins importants qu'attendu et inférieurs à ce qui avait été promis pour 2015. L'illettrisme chez les adultes est de loin le domaine où le moins de progrès ont été réalisés : en 2015, on recensait 775 millions d'adultes illettrés, soit seulement 12 % de moins qu'à la fin du siècle, en 1999 ; l'engagement pris de réduire l'illettrisme de 50 % d'ici à 2015 est

Éducation pour tous / Objectif 4 – Alphabétisation des adultes
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.

> L’alphabétisation des adultes demeure un objectif difficile à définir.



Source de la représentation graphique : Rapport mondial de suivi sur l’EPT 2012. Disponible sur <http://bit.ly/TpQ7VS>

clairement hors d’atteinte à ce stade. D’un autre côté, le rapport indique que 160 millions d’adultes dans les « pays développés » maîtrisent mal la lecture et l’écriture (voir représentation graphique ci-dessus).

En 2010, l’Institut de statistique de l’UNESCO (ISU) concluait que « les taux d’alphabétisation augmentent, mais pas assez vite. » En fait, les progrès réalisés sont négligeables, qui plus est si nous revenons à la décennie du début de l’Éducation pour tous (EPT), lors de l’introduction de cette dernière à la Conférence mondiale sur l’éducation pour tous de Jomtien (Thaïlande) en 1990. Le chiffre de l’illettrisme révélé par l’UNESCO comme point de départ de l’EPT correspondait en 1989 à 895 millions de personnes. L’objectif proposé à l’époque consistait en une réduction de moitié à l’horizon 2000.

Par conséquent, en près de vingt-cinq ans d’éducation pour tous, alors que le 21^e est déjà bien entamé, nous sommes encore loin d’un monde alphabétisé. En Amérique latine et dans les Caraïbes, la promesse « d’éradiquer l’illettrisme » remonte à 1980. L’éducation primaire, et principalement son accès et la scolarisation, est l’objectif qui a retenu l’attention au plan mondial durant toutes les années couvertes par les Objectifs de l’éducation pour tous et les Objectifs du millénaire pour le développement. L’éducation durant la petite enfance et l’éducation des jeunes et des adultes – aux deux bouts de la fourchette de « l’âge scolaire » ont toujours été reléguées au second plan, ce qui revenait ainsi à admettre, à tort et avec la

complicité de la société, que l’on oppose l’éducation des enfants et celle des adultes.

L’Histoire se répète quand une course contre la montre est engagée pour tenter d’atteindre ce qui est encore possible d’ici 2015 et que l’on discute de la façon de continuer après cette date. L’éducation des jeunes et des adultes, et notamment l’alphabétisation, se retrouve une fois de plus sur la touche. Il y a des gens qui demandent que ces objectifs soient ajoutés, en oubliant qu’ils ont toujours été là et que c’est la volonté politique qui a manqué pour les atteindre – tant de la part des gouvernements que des organisations internationales. Bien sûr, tout ceci finira encore une fois par l’adjonction d’un objectif connexe avec comme d’habitude un air de salut au drapau.

« Ce nombre d’illettrés, chiffré en millions, paraît être devenu parfaitement tolérable et compatible avec les progrès de l’humanité. »

Dans un monde se targuant d’être passé à l’ère de la société de l’information dans l’optique d’une société du savoir qui se vante de ses progrès techniques et de ses efforts pour combler le fossé numérique, et qui s’efforce de marquer des points au palmarès de la réduction mondiale

de la pauvreté, l'importance accordée aux « analphabètes numériques » continue de prendre le pas sur celle des « simples » analphabètes. Apparemment, personne ne semble gêné par le fait que les gens qui se disent illettrés se comptent toujours par millions, qu'ils grossissent les rangs des plus démunis et des dépossédés, et qu'ils ne liront jamais de livres ni ne bénéficieront des avantages d'Internet ou de la diffusion à larges bandes.

Ce nombre d'illettrés, chiffré en millions, paraît être devenu parfaitement tolérable et compatible avec les progrès de l'humanité. Qui veut en assumer la responsabilité ? Qui veut admettre que ce nombre est certainement bien plus élevé, car, comme nous le savons pertinemment, beaucoup de gens n'estiment pas appartenir à cette catégorie quand ils répondent aux sondages et enquêtes ? Qui veut prêter attention à l'échec de l'alphabétisation, à la réalité inquiétante de millions de personnes incapables de lire ou d'écrire, bien qu'elles l'aient officiellement appris ?

L'utopie d'un monde alphabétisé semble en passe d'être abandonné. Révolue l'époque où l'on aspirait à mettre un terme à l'illettrisme (et à la pauvreté) ! On aspire aujourd'hui tout au plus à la « réduction » des deux dans les limites de pourcentages déterminés et commodément fixés au prorata. Il y a même des gens qui par calcul économique, par penchant idéologique ou par pure ignorance sont prêts à prétendre que les illettrés qui vivent parmi nous dans le monde d'aujourd'hui sont à coup sûr diminués et incapables de s'alphabétiser.

Renoncer aux objectifs de l'alphabétisation universelle revient non seulement à priver des gens de tous âges et conditions de la satisfaction d'une nécessité éducative de base et d'un droit humain fondamental, mais cela correspond aussi à renoncer à une nouvelle part de dignité et d'espoir dans un monde qui se déshumanise de plus en plus.

Note

1 / Cet article a été publié en espagnol sur le blog de Rosa María Torres del Castillo: <http://otra-educacion.blogspot.com>

Références

Blog de Rosa María Torres del Castillo :
<http://otra-educacion.blogspot.com>

ISU-UNESCO (2012) : Données sur l'éducation et l'alphabétisation pour l'année scolaire 2010. Disponible sur <http://bit.ly/J2Mm3v>


Tuckett, A. (29 avril 2013) : After Dakar: How does adult learning fit into post-2015 education aims? Dans : World Education Blog. Disponible sur <http://bit.ly/1eLpjY>

L'auteure

Rosa María Torres del Castillo : Équatorienne. Pédagogue, linguiste, journaliste spécialisée dans l'éducation et militante sociale. Chercheuse et conseillère internationale spécialiste de l'éducation de base, de la lecture et de l'écriture, de l'innovation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle a travaillé pour l'UNICEF et l'UNESCO où elle a occupé différentes fonctions. Chargée de préparer le document de base pour la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation et le Rapport régional sur l'éducation des adultes et l'apprentissage en Amérique latine et aux Caraïbes présenté à la CONFINTEA VI à Belém (2010). Ministre de l'Éducation et de la Culture en Équateur (2003). Auteure de plus de quinze ouvrages et de nombreux articles sur l'éducation et la communication.

Contact

<http://otra-educacion.blogspot.com>
rm.torres@yahoo.com

A hand is shown writing on a chalkboard. The board contains several mathematical problems. On the left, there is an addition problem: $454 + 372$. On the right, there is a multiplication problem: 652×43 . Below these, there are some faint numbers like '6' and '84'.

Texte : Mouhamadou Diagne & Ruth Sarrazin – DVV International

Photos : Fatoumata Diabaté

L'influence de l'alphabétisation sur la vie rurale au Mali

Reportage photo



Sitan, une participante du cercle Reflect de Kambali, effectuant une addition avec retenue.



1

2

1 / L'alphabétisation est le socle du développement – les participants du cercle Reflect de Kambali.

2 / L'alphabétisation renforce les compétences dans les techniques culturelles.

La photographe malienne Fatoumata Diabaté s'est rendue dans les villages de Kambali et d'Habaladougou-Kéniéba. Situés à une centaine de kilomètres de Bamako, la capitale du pays, ils accueillent le projet VITAL organisé par DVV International et l'ONG locale Jeunesse & Développement. Un projet comparable est actuellement organisé dans le nord du pays et deux autres sont organisés en Guinée, pays limitrophe du Mali.

L'abréviation VITAL signifie : Village d'apprentissage tout au long de la vie. Le projet VITAL améliore les conditions de vie des villageois par le biais de l'éducation des jeunes et des adultes.

VITAL est axé sur l'alphabétisation, la formation professionnelle et l'éducation civique. De ces trois domaines, l'alphabétisation est le plus important et la base des deux autres. La lecture, l'écriture et l'arithmétique sont enseignés au sein de cercles Reflect.

C'est dans ces cercles Reflect que l'on discute des besoins réels en matière d'alphabétisation, de formation professionnelle et d'éducation civique, avant de les traduire par des activités et, plus tard, d'en évaluer les résultats.

La méthode Reflect est une approche innovante de l'éducation des adultes et du changement social, qui associe les théories de Paulo Freire avec les méthodes d'évaluation rurale participative.

Reflect offre un espace démocratique permanent à un groupe de gens de sorte qu'ils puissent se réunir et discuter de sujets pertinents pour eux. Les participants

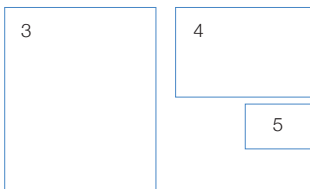
choisissent eux-mêmes les thèmes, en fonction de leurs priorités personnelles et avec le soutien d'un facilitateur local.

Au départ, des groupes d'apprenants se réunissent pour s'alphabétiser et élaborer des cartes, des graphiques, des calendriers et des matrices afin d'analyser différents aspects de leur existence. Ces activités se déroulent par terre et sont ensuite retranscrites sur des tableaux à feuilles, sous forme d'images simples, dessinées par les participants illettrés. Des mots sont ensuite ajoutés, comme des étiquettes, à ces visuels et servent ensuite aux activités d'alphabétisation. Les participants identifient des points d'intervention pour résoudre des problèmes, et les acquis de l'alphabétisation sont ensuite mis en pratique pour la mise en œuvre de telles interventions.

De nos jours, les programmes Reflect du monde entier sont extrêmement différents : ils sont façonnés par le contexte dans lequel ils ont été créés et adaptés à celui-ci ainsi qu'aux différents intérêts/contextes de leurs organisations mères. Certains programmes demeurent profondément axés sur le lien entre l'alphabétisation des adultes et le renforcement du pouvoir d'agir, tandis que d'autres ont complètement abandonné l'alphabétisation pour se consacrer à la mobilisation sociale.







3 / Séance d'écriture au cercle Reflect de Kambali.

4 / Nja Kamara, la vice-présidente du comité de gestion du cercle Reflect de Kambali, lisant son poème.

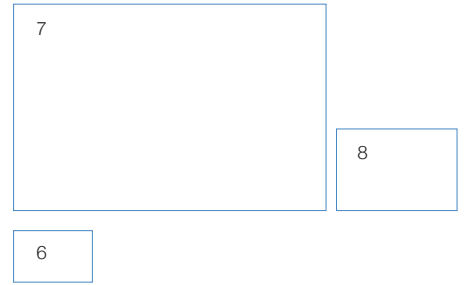
5 / Deux néoalphabètes du cercle Reflect de Kambali.



6 / Participants du cercle Reflect d'Habaladougou-Kéniéba en discussion sur le paludisme à l'aide de « l'arbre à problèmes ». « L'arbre à problèmes » est un outil que les communautés utilisent pour analyser des problèmes de leur vie quotidienne. Le tronc de l'arbre symbolise le problème, les racines les sources de ce problème et les branches ses conséquences. Après cette analyse, les participants choisissent un symbole qui représente le sujet du débat.

7 / Le facilitateur Sidiki Keita aide la participante Kadiatou à dessiner le symbole tiré du débat autour du paludisme. Ici, c'est une tasse représentant l'eau stagnante qui est la source de développement des larves de moustiques.

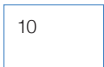
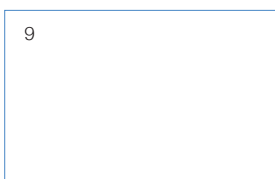
8 / Tous les participants du cercle Reflect dessinent le même symbole, la tasse, qui est le mot-clef du débat autour du paludisme. Ce mot-clef est ensuite coupé en syllabes et, les participants s'entraînent après à les écrire en toutes lettres.





9 / Les participants du cercle Reflect en train de jouer à un jeu sur la connaissance des plantes. On donne des gages aux perdants : ici, par exemple, le facilitateur doit imiter un bouc. Les jeux ou les blagues sont des moments de détente et font partie des séances du cercle Reflect.

10 / Séance de pratique dans le « champ-école » de Kambali. Les « champs-écoles » sont des champs expérimentaux dans lesquels les participants au cercle Reflect expérimentent de nouvelles techniques de production.





Les artistes de ce numéro

Fatoumata Diabaté

Photographe

Fatoumata Diabaté nous raconte à quoi elle s'attendait avant d'aller prendre les photos et ce qui l'a le plus surprise.

« Je m'attendais à aller trouver les habitants en plein cours d'alphabétisation sous un arbre bien vert. Ma surprise a été que l'alphabétisation permet aux habitants du village qu'on a visité de faire des calculs en chiffres, mais en s'exprimant en bambara [une langue ouest-africaine parlée par 80 % des Maliens, ndlr]. »

Fatoumata Diabaté

Née en 1980 à Bamako au Mali, elle a fait ses premières armes au Centre de formation audiovisuel Promo-Femmes, avant d'intégrer le Centre de formation en photographie de Bamako (CFP) entre 2002 et 2004. Elle a poursuivi sa formation par un stage d'un mois au Centre d'enseignement professionnel de Vevey en Suisse et participe à de nombreux ateliers tant au Mali qu'à l'étranger.

Elle a participé à plusieurs expositions collectives (Rencontres de Bamako 2005 ; 2009 et 2011 ; Kornhaus Museum de Berne en Suisse...) et réalisé plusieurs expositions individuelles (festival Visages francophones de Cahors, en France, Les Maliens de Montreuil hors les murs du musée du quai Branly....)

Elle a réalisé des reportages pour World Press Photo, Oxfam, Rolex. En décembre 2005, elle a reçu le prix « Afrique en création » de l'Association française d'action artistique (AFAA) pour son travail intitulé « Touaregs, en gestes et en mouvements ». En 2011 elle a reçu le prix de la Fondation Blachère pour son travail intitulé « L'homme en Animal » ; prix doté d'un atelier à Arles et d'une exposition à la Fondation Blachère. Elle développe actuellement un projet artistique sur la jeunesse soutiki (À nous la nuit).



Contact

diabatefat@gmail.com
<http://zarbophoto.free.fr/FatouSite>

Mais où va vraiment l'argent ?

– Les aides à l'éducation des jeunes et des adultes



Raquel Castillo
SPELL (Partenariats entre les dépositaires d'enjeux pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – Stakeholder Partnerships for Education and Lifelong Learning), Philippines

Résumé – Alors que les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) sont censés répondre aux besoins éducatifs aussi bien des enfants que des jeunes et des adultes, cet article examine si la communauté internationale reconnaît véritablement cette démarche et si elle souscrit au paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie. Il se penche sur la façon dont la société civile a demandé aux bailleurs et aux gouvernements d'envisager l'EPT, non pas comme un ensemble d'objectifs discrets et distincts, mais comme des objectifs indivisibles et holistiques, et comment elle plaide en faveur d'investissements équitablement répartis sur tous les sous-secteurs de l'éducation et du développement de compétences. Un coup d'œil sur les récents documents stratégiques rédigés par un certain nombre de bailleurs importants au sujet de l'éducation révèle une négligence marquée de l'éducation et de l'apprentissage des adultes (sauf dans l'UE) et montre en même temps que le discours mondial officiel concernant l'après-2015 propose un élargissement des indicateurs d'accès ne dépassant pas le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'article analyse les dernières informations disponibles sur les aides publiques au développement, montrant par quoi ces tendances se traduisent globalement et à quel point on soutient beaucoup moins l'enseignement des compétences de base nécessaires dans la vie courante, l'alphabétisation des adultes et l'éducation technico-professionnelle. Cet article s'achève en avertissant avec vigueur que la baisse de l'aide financière à l'éducation en général et aux investissements dans l'éducation des jeunes et des adultes en particulier – due à la crise financière et aux priorités changeantes des bailleurs – annulera les effets des acquis obtenus jusqu'à présent grâce à l'EPT et refroidira nos ambitions quant aux objectifs de développement durable pour l'après-2015.

Une fois que les débats ont pris fin et que des accords mondiaux ont été signés, la tâche des négociateurs s'achève, alors que commence la longue et délicate mise en œuvre des décisions. Comment ce processus se déroule-t-il ? Il existe de nombreuses méthodes. Examinons-en une. Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE – Global Partnership for Education) a été qualifié d'« exemple pratique de partenariat multipartite » visant à « offrir une éducation de qualité »¹. Le fonds du Partenariat mondial pour l'éducation a pour objectif de « financer le développement et la mise en œuvre de plans d'éducation dans des pays en développement et de disséminer le savoir et les meilleures pratiques dans le domaine de l'éducation aux plans mondial et régional ». Doté actuellement d'un budget annuel de quelques trois milliards de dollars, il fournit des financements à long terme à soixante-dix pays à faibles revenus en droit d'en bénéficier. Ces financements sont progressivement supprimés quand les revenus nationaux augmentent.

Pour le premier trimestre 2013, dix-huit pays donateurs ont contribué au financement du fonds du Partenariat mondial pour l'éducation, les plus grands donateurs étant le Royaume-Uni, les Pays-Bas, l'Espagne, l'Australie, la Norvège, la Suède et la Communauté européenne (GPE 2013). Le GPE adresse les fonds à un seul groupe local dirigé par le ministère de l'Éducation. Ce groupe comprend des éducateurs, des organismes de développement, des compagnies (nationales et internationales), des banques de développement régional, des ministères de l'Éducation, des organisations de la société civile, des organisations philanthropiques, parfois des délégués de l'UNESCO et de l'UNICEF ainsi que d'autres spécialistes.

En 2008, la région Asie-Pacifique recensait plus de cent défenseurs de l'éducation, des coalitions nationales

et des formations de la société civile qui s'étaient réunies aux Philippines, à Manille, pour débattre sur des questions liées au financement de l'éducation et sur l'aide publique au développement (APD) affectée à l'éducation.² Ces fonds sont affectés à des pays en développement pour favoriser leur développement économique et social, et sont alloués sous forme de subventions ou de prêts concessionnels assortis d'intérêts inférieurs à ceux pratiqués sur le marché et d'une durée de remboursement plus longue. À la suite du débat, un appel particulier a été lancé à la communauté donatrice, à la Banque mondiale, à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (Fast Track Initiative/FTI aujourd'hui rebaptisée du nom de Partenariat mondial pour l'éducation/GPE) pour qu'elles entreprennent des réformes essentielles afin de devenir plus réactives et de pouvoir tendre la main à davantage de pays nécessitant des ressources dans le but d'atteindre tous les objectifs de l'EPT. Les participants à la réunion voulaient que la FTI (l'actuel GPE) étendît sa couverture au-delà des deux objectifs du millénaire pour le développement concernant l'éducation primaire universelle et l'égalité des sexes dans l'éducation. Ils voulaient que la FIT inclût tout le calendrier de l'EPT. Pourquoi ceci fut-il suggéré lors de la conférence de Manille ? Cela a beaucoup à voir avec l'écart existant entre les six objectifs de l'Éducation pour tous et le financement concret de l'éducation.

Qu'est-ce que le mot « tous » désigne dans l'expression Éducation pour tous ?

La société civile insiste depuis longtemps pour les bailleurs de fonds et les gouvernements partenaires adhèrent au Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous (EPT) en finançant des plans de l'éducation. Les six objectifs de l'EPT sont très intriqués, et pour en atteindre un, il faut se consacrer aux autres : la protection et l'éducation de la petite enfance, l'éducation primaire universelle, la possibilité pour les jeunes et les adultes d'apprendre tout au long de la vie et d'acquérir les compétences nécessaires dans la vie courante, l'alphabétisation des adultes, l'égalité des sexes et la qualité de l'éducation. Reconnaissant l'indissociabilité de ces objectifs, les mouvements pour l'EPT aux plans mondial et régional ont demandé aux pays de regrouper les objectifs dans un plan d'action et de n'en prioriser aucun au détriment des autres.

Le problème semble tenir au fait que quand la société civile plaide cette cause auprès des bailleurs de fonds multilatéraux (mais aussi bilatéraux), ceux-ci la renvoient aux gouvernements en disant qu'ils ne donnent suite qu'à ce que les gouvernements partenaires (et leurs ministères de l'Éducation) demandent dans leurs plans de financement. Cette démarche est conforme au principe de « prise en charge » par les pays comme le prévoit la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide. Cependant, quand les organisations de la société civile interpellent les

gouvernements, on leur rétorque que les ministres de l'Éducation doivent aussi tenir compte des principaux domaines auxquels se consacrent les bailleurs de fonds lorsqu'ils élaborent et soumettent leurs plans de l'éducation pour obtenir des aides. Ainsi nous retrouvons-nous pris dans un paradoxe digne de Catch-22.

Il y a un cas sur lequel les organisations de la société civile ont pu s'appuyer pour constituer un précédent alors qu'elles plaidaient auprès de gouvernements et de la FTI (l'actuel GPE) pour les amener à adopter le calendrier de l'Éducation pour tous dans son intégralité et à inclure l'éducation des adultes dans le financement de plans nationaux de l'éducation. Il s'agit du cas malien. Le Mali est un pays où 70 % de la population est illettrée. Suite à l'étude réalisée par l'ANCEFA, le Réseau africain de campagne pour l'éducation pour tous (African Network Campaign on Education for All) en 2009 et intitulé Étude sur le niveau de réalisation des objectifs de l'EPT au Mali : cas de l'éducation non formelle³, la coalition du Mali a lancé une campagne de plaidoyer bien coordonnée. Pour cette raison, le gouvernement du Mali a augmenté son financement de l'alphabétisation des adultes qui de 1 % a été porté au niveau de référence internationale de 3 % durant l'exercice financier 2009-2010.⁴ Toutefois, l'ANCEFA a aussi indiqué qu'il s'agissait d'un « cas rare ».

« Des efforts concertés entrepris pour donner un grand coup de pouce à l'EPT lors des étapes finales exigeraient tout de même l'aide de la communauté internationale. »

Durant la phase de transition lors de laquelle la FTI est devenu le GPE, le partenariat a subi des réformes, et les organisations de la société civile espéraient influencer les changements au sein du partenariat de financement. Toutefois, un passage en revue de ses objectifs stratégiques actuels – formulés après les réformes – montrerait que le GPE continue comme auparavant de favoriser l'éducation des enfants au détriment de l'éducation des jeunes et des adultes. Ses objectifs en ce qui concerne l'« accès pour tous » ne s'appliquaient qu'à l'accès pour tous les enfants à un espace sûr et équipé comme il faut, où ils puissent être éduqués par un enseignant qualifié. Pour le GPE, l'« apprentissage pour tous » ne s'applique une fois de plus qu'aux enfants maîtrisant les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul enseignés dans les petites classes. L'objectif axé sur l'équité ne vise plus qu'à « atteindre chaque enfant », en garantissant que les ressources soient employées principalement pour les enfants les plus marginalisés, ce qui en-soi est louable, mais ne répond pas véritablement aux besoins éducatifs de toutes les personnes défavorisées au sein d'une société (GPE 2013). L'élargissement de l'accès, conformément au ton qui domine dans le calendrier de l'éducation pour l'après-2015 s'applique prin-

cipalement à un soutien accru à l'éducation secondaire des jeunes (en plus de l'éducation de la petite enfance). Presque rien n'est prévu pour l'éducation des adultes.

Un rôle crucial à jouer

L'édition 2012 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT fait remarquer que l'aide est un élément vital des dépenses pour l'éducation dans les pays pauvres. « Si les dépenses nationales constituent l'apport le plus important, l'aide représente jusqu'à un cinquième en moyenne des budgets de l'éducation dans les pays à faibles revenus (UNESCO 2012). La quantité de ressources investie par les pays en développement dans l'éducation influera sur la façon dont ils réussiront à réaliser leurs plans de « rattrapage » avant 2015, délai fixé pour atteindre les objectifs de l'EPT. Elle déterminera aussi la mesure dans laquelle ils pourront se lancer dans la poursuite des nouveaux objectifs de développement durable envisagés après 2015. L'édition 2012 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT indique que « la plupart des pays qui ont accéléré leurs progrès en direction de l'EPT au cours de la dernière décennie l'ont fait en accroissant substantiellement les dépenses de l'éducation ou en les maintenant à des niveaux déjà élevés. » Beaucoup de pays à faibles revenus s'efforcent de relever ces niveaux et de trouver des moyens de compter davantage sur les ressources locales pour financer l'éducation, mais doivent consolider leurs capacités pour y parvenir. En même temps, des efforts concertés entrepris pour donner un grand coup de pouce à l'EPT lors des étapes finales exigeraient tout de même l'aide de la communauté internationale.

Le dilemme entre l'éducation de base et le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie

La Campagne mondiale pour l'éducation a été le fer de lance de la société civile dans ses actions de plaidoyer pour l'accroissement de la part accordée à l'éducation de base dans les budgets nationaux ainsi que pour l'augmentation des aides affectées par les bailleurs de fonds à ce secteur. L'éducation de base permet en effet à des groupes qui n'avaient pas été atteints d'acquérir les connaissances et compétences fondamentales dont ils ont besoin, ce qui constitue pour eux une première étape essentielle pour surmonter leur position désavantageuse complexe et revendiquer un rôle dans le développement durable de leurs pays. En moyenne, 41 % de l'aide totale est allouée à l'éducation de base (Castillo 2011). Le Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit que l'éducation de base couvre

- 1 l'éducation de la petite enfance,
- 2 l'éducation primaire et
- 3 les compétences de bases nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes.

On critique beaucoup les pays à faibles revenus qui consacrent leurs maigres ressources en privilégiant à tort l'enseignement supérieur (tertiaire) alors que des millions d'enfants ne sont pas scolarisés ou abandonnent l'école et que des millions de femmes vulnérables ne savent ni lire, ni écrire, ni faire des calculs mathématiques.

La puissante poussée politique qui a mondialisé le soutien à l'éducation primaire durant la dernière décennie était principalement due à la réduction des objectifs de l'EPT à juste deux objectifs en matière d'éducation dans les OMD (Objectifs du millénaire pour le développement), dont l'un était l'éducation primaire universelle (l'autre étant celui de l'égalité des sexes à tous les niveaux de l'éducation).

« Le plaidoyer en faveur de l'EPT signifie-t-il que l'apprentissage tout au long de la vie est la chasse gardée des pays développés et que l'éducation de base est réservée aux pays à faibles revenus et en développement ? »

D'un autre côté, la société civile qui défend l'éducation et l'apprentissage transformateurs en est venue à adopter le concept de l'apprentissage tout au long de la vie. L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) pense que « l'apprentissage tout au long de la vie pour tous ne suppose pas seulement que l'on entreprenne une réforme holistique, s'étendant à tout le secteur de l'éducation et dans laquelle tous les sous-secteurs et éléments du système de l'éducation devraient être conçus pour répondre aux besoins d'un apprentissage couvrant toute la durée et tous les domaines de la vie ; l'apprentissage tout au long de la vie pour tous suppose aussi que l'on offre des possibilités de s'instruire dans toutes sortes de contextes (formel, non formel et informel) à des gens de tous âges (tout-petits, enfants, adolescents et adultes). » Un tel point de vue exige de mieux équilibrer les besoins des différents groupes d'âges de la société – aussi difficile que ce soit eu égard à l'usage rigoureux des ressources – en s'alignant sur les aspirations des collectivités et du pays tout entier en matière de développement.

Cette question comporte un autre aspect : lors de discussions menées avec des groupes de jeunes dans des pays en développement, on a demandé : Le plaidoyer en faveur de l'EPT signifie-t-il que l'apprentissage tout au long de la vie est la chasse gardée des pays développés et que l'éducation de base est réservée aux pays à faibles revenus et en développement ? Un tas de questions concernant l'équité se cachent derrière cela.

Un séminaire régional sur les cadres politiques nationaux en matière d'apprentissage tout au long de la vie dans les pays de l'ANASE (Association des nations de

Tableau n° 1. Montants bruts des aides allouées aux sous-secteurs de l'éducation dans tous les pays en développement (en dollars constants pour 2011)

| Sous-secteurs de l'éducation | Bilatéraux | Multilatéraux | N'appartenant pas au CAD | Tous les bailleurs |
|---|----------------|----------------|--------------------------|--------------------|
| Éducation de la petite enfance | 51,0 | 32,5 | 0,2 | 83,5 |
| Éducation primaire | 2 151,8 | 1 134,6 | 0,5 | 3 266,3 |
| Total partiel : total de l'aide à l'éducation des enfants | 2 202,8 | 1 167,1 | 0,7 | 3 349,8 |
| Éducation secondaire générale | 212,2 | 205,2 | ...* | 417,3 |
| Enseignement supérieur | 3 706,4 | 338,3 | 18,2 | 4 062,8 |
| Total partiel : total de l'aide à la voie de l'éducation générale formelle des jeunes et des adultes | 3 918,6 | 543,5 | 18,2 | 4 480,1 |
| Compétences de base nécessaires aux jeunes et aux adultes dans la vie courante | 145,2 | 48,0 | ... | 193,2 |
| Éducation professionnelle | 481,8 | 199,9 | 0,6 | 682,3 |
| Formation supérieure technique et managériale | 148,8 | 21,8 | ... | 170,6 |
| Total partiel : voie alternative de l'éducation des jeunes et des adultes | 775,8 | 269,7 | 0,6 | 1 046,1 |
| Total partiel : total de l'aide à l'éducation et à la formation des jeunes et des adultes | 4 694,4 | 813,2 | 18,8 | 5 526,2 |
| Bourses et frais imputés aux apprenants | 2 956,8 | 105,0 | ... | 3 061,8 |
| Total de l'aide à l'éducation et à la formation des jeunes et des adultes sans les bourses et frais imputés aux apprenants** | 1 737,6 | 708,2 | 18,8 | 2 464,4 |
| Aide versée, niveaux d'éducation non spécifiés | 2 277,3 | 1 275,8 | 34,4 | 3 587,5 |
| Total de l'aide versée à l'éducation sans les bourses et frais imputés aux apprenants | 6 217,6 | 3 151,0 | 53,2 | 9 421,8 |

* Non listé / ** Les frais imputés aux apprenants étrangers s'appliquent aux frais de l'éducation – dans le pays donateur – pour des apprenants étrangers originaires de pays susceptibles de bénéficier de l'aide publique au développement (APD).

Source des informations : statistiques internationales du Comité d'aide au développement de l'OCDE, système de notification des créanciers, 2012

l'Asie du Sud-Est) s'est déroulé au Vietnam, à Hanoi, du 10 au 11 janvier 2013. Il avait été organisé conjointement par le ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et UNESCO Vietnam avec le soutien de l'Office régional de l'UNESCO pour l'éducation dans la région Asie-Pacifique à Bangkok et l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV International). Ce séminaire a produit un document de plaidoyer à l'intention des pays membres de l'ANASE. L'une de ses principales recommandations portait sur l'augmentation des ressources financières conformément à la législation et à la politique pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous et sur l'allocation d'une part équitable des investissements à tous les secteurs de l'éducation et de la formation.

Examiner les aides

Une analyse des aides à l'éducation révèle des écarts entre les sous-secteurs.

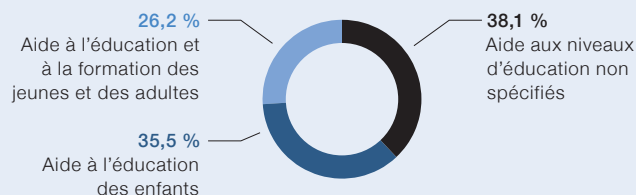
Les informations ont été extraites des banques de données de statistiques internationales de l'OCDE, notamment du système de notification des pays créanciers (SNPC), où l'on peut trouver des données sur les aides directes à l'éducation. Elles se basent sur les aides en dollars constants pour 2011 et non sur les montants promis étant donné que les aides en dollars constants et les montants promis peuvent présenter des écarts considérables quand les sommes allouées sont réparties en

tranches sur plus d'un an ou que leur versement est reporté pour une raison quelconque.

Les aides directes à l'éducation, telles que le Comité d'aide au développement (DAC) de l'OCDE les définit sont affectées aux secteurs suivants :

- 1 éducation de base : couvre l'éducation de la petite enfance, l'éducation primaire et l'enseignement des compétences de base nécessaires aux jeunes et aux adultes dans la vie courante ;
- 2 éducation secondaire : couvre l'éducation secondaire générale et la formation professionnelle ;
- 3 éducation postsecondaire : couvre l'enseignement supérieur et la formation supérieure technique et managériale ;
- 4 éducation – niveaux non spécifiés : couvre toute activité ne pouvant pas être uniquement attribuée au développement d'un niveau d'éducation particulier comme la recherche sur l'éducation, la formation des

Diagramme n° 1. Pourcentage de l'aide à l'éducation, 2011

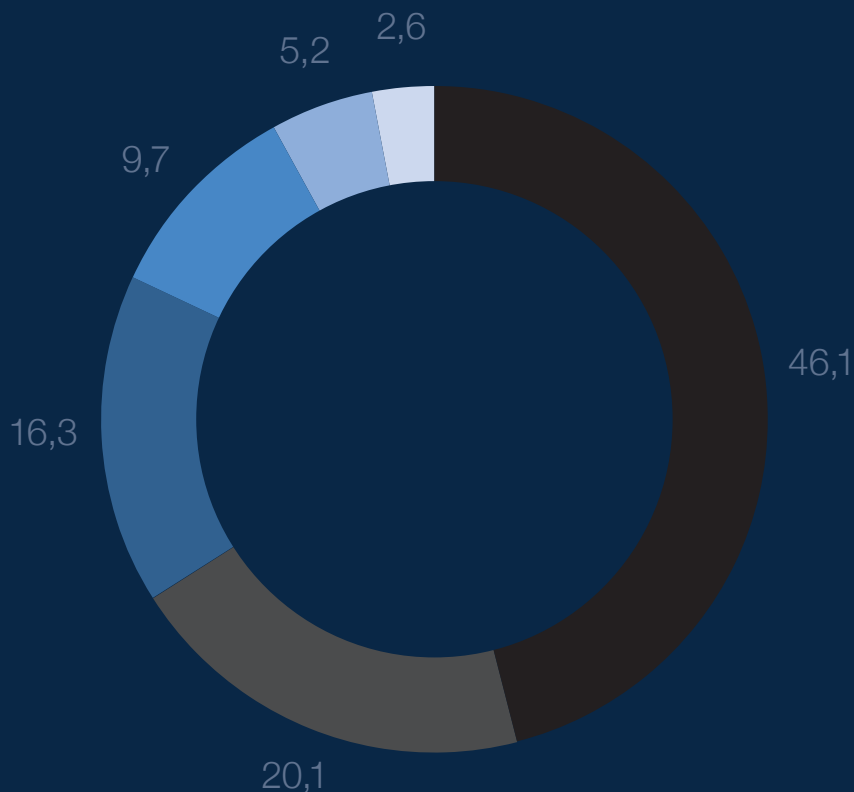


Source des informations : statistiques internationales du Comité d'aide au développement de l'OCDE, système de notification des créanciers, 2012 (Graphique circulaire par l'auteur)

Tendances 2000-2009

(3,03 milliards d'USD : 80 % FAD, 15 % ROC)

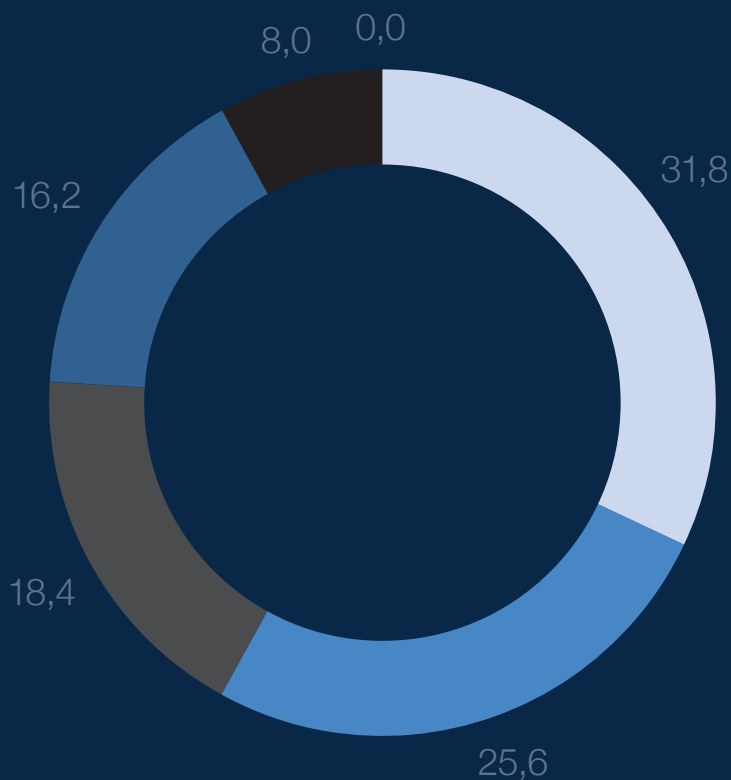
- 46,1% – Éducation de base
- 20,1% – Développement du secteur global de l'éducation
- 16,3% – Éducation technique, formation professionnelle, développement de compétences
- 9,7% – Éducation secondaire
- 5,2% – Éducation non formelle
- 2,6% – Troisième cycle/enseignement supérieur



PTCB 2010-2012

(1,5 milliard d'USD : 48 % FAD, 51 % ROC)

- 31,8% – Troisième cycle/enseignement supérieur
- 25,6% – Deuxième cycle de l'éducation secondaire
- 18,4% – Développement du secteur global de l'éducation
- 16,2% – Éducation technique, formation professionnelle, développement de compétences
- 8,0% – Éducation préprimaire et éducation de base
- 0,0% – Éducation non formelle



PTCB = Programme de travail et cadre budgétaire, FAD = Fonds asiatique de développement, ROC = ressources ordinaires en capital.
 Source : Operation Departments pipeline submissions for WPBF 2010-2012.

enseignants et le soutien à des programmes d'éducation générale entre autres par le biais de la politique de l'éducation, de la gestion administrative, des équipements d'enseignement et de la formation.

Pour tenter de déterminer les aides allouées à l'éducation des jeunes et des adultes par rapport à l'éducation des enfants, les groupes d'aides ci-dessous ont été examinés (Cf. tableau n° 1).

- 1 Aides à l'éducation des enfants – incluant :
 - l'éducation de la petite enfance,
 - l'éducation primaire.
- 2 Aides à l'éducation des jeunes et des adultes – réparties sur deux voies :
 - l'éducation générale formelle – incluant :
 - l'éducation secondaire générale,
 - l'enseignement supérieur ;
 - la voie alternative – incluant :
 - l'enseignement de compétences de base nécessaires aux jeunes et aux adultes dans la vie courante,
 - la formation supérieure technique et managériale.

Les bailleurs de fonds ont été classés comme suit :

- 1 bilatéraux : pays fournissant directement une aide au développement aux pays bénéficiaires. La plupart sont membres du Comité d'aide au développement (CAD), un forum d'importants bailleurs bilatéraux, créé pour promouvoir l'aide et son efficacité ;
- 2 multilatéraux : institutions internationales, banques de développement comme, par exemple, la Banque mondiale et le Fonds asiatique de développement (FAD), organisations de l'ONU, groupements régionaux comme la Communauté européenne ;
- 3 les bailleurs de fonds n'appartenant pas au CAD : les BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud), les Émirats arabes unis, le Koweït et la République tchèque.

Le total des aides versées à l'éducation pour tous les pays en développement et incluant les aides aux niveaux non spécifiés dans les pays dépendants du CAD⁵ en 2011 s'élève à 12,48 milliards de dollars. Si l'on retire de cette somme la part correspondant aux bourses et aux frais imputés aux apprenants, le montant s'élève à 9,42 milliards de dollars. Le pourcentage affecté à l'éducation des enfants s'élève à environ 35,5 %, celui correspondant à l'éducation des jeunes et des adultes est de 26,2 % et la part des niveaux non spécifiés correspond à 38,1 % (cf. diagramme n° 1).⁶ En réalité, toute l'aide à l'éducation secondaire générale ne devrait pas compter comme une aide à l'éducation des jeunes, car la fourchette d'âges du premier cycle de l'éducation secondaire est encore incluse dans la définition de l'UNESCO pour la catégorie « enfants » (dix-huit ans et moins). Ceci réduirait même encore plus la part réelle de l'aide à l'éducation des jeunes et des adultes.

En s'appuyant sur le même procédé d'analyse, les estimations pour l'Asie révèlent un pourcentage encore plus faible de l'aide officielle au développement affectée à l'éducation des jeunes et des adultes, celui-ci s'élevant seulement à 16,2 %. La part de l'aide à l'éducation des enfants s'élèverait à environ 31,8 % de l'aide totale à l'éducation (sans les frais imputés aux apprenants) alors que celle correspondant aux niveaux non spécifiés d'éducation serait de 52 %.

Nous pouvons également voir que près de quatre cinquièmes de l'aide à l'éducation des jeunes et des adultes sont affectés à la voie de l'éducation générale formelle alors que seulement un cinquième est alloué à la voie alternative professionnelle et technique des compétences nécessaires dans la vie courante. La part de cette dernière dans le total de l'aide à l'éducation serait estimé à seulement 8,4 % pour 2011. Les compétences de base nécessaires dans la vie courante ne correspondraient qu'à 1,5 %.

Remarquons que l'aide à l'alphabétisation des adultes ne fait pas l'objet d'un suivi distinct au sein du Comité d'assistance au développement. Lors de la conférence organisée les 23 et 24 juin 2009 à Bonn par DVV International sur le financement de l'éducation des adultes pour le développement, parmi les importantes requêtes politiques, on a demandé à l'OCDE de mettre en place une section spéciale pour rendre compte des aides allouées à l'éducation des adultes sous le paragraphe 112 :l.1.b sur l'éducation de base. Ceci a été demandé en partie en raison du fait que l'on recense encore aujourd'hui 775 millions d'adultes illettrés dans le monde, dont deux tiers sont des femmes.

Les plus grands bailleurs de fonds et l'apprentissage tout au long de la vie

En Asie, les grands bailleurs bilatéraux de l'aide à l'éducation sont l'Allemagne, le Japon, le Royaume-Uni, les USA, la France et l'Australie. Les plus grands bailleurs multilatéraux sont la Banque mondiale (Association de développement international – IDA), le Fonds asiatique de développement (FAD) et l'UE.

Le Cadre stratégique 2020 de l'UE pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et la formation déclare que « ... l'apprentissage tout au long de la vie devrait être considéré comme un principe sur lequel s'appuie le cadre tout entier et qui est conçu pour couvrir l'éducation dans tous les contextes – formel, non formel ou informel – et à tous les niveaux : de l'enseignement préscolaire et scolaire à l'enseignement supérieur, l'éducation et la formation professionnelles, et l'éducation des adultes. »

Cette stratégie est celle qui se rapproche le plus du point de vue de la société civile. Les objectifs stratégiques à long terme des politiques de l'UE pour l'Europe en matière d'éducation et de formation visent, entre autres, à « faire de l'apprentissage tout au long de la vie

et de la mobilité une réalité. » Deux des points de référence pour 2020 sont les suivants :

- 1 le pourcentage des jeunes de quinze ans disposant de compétences insuffisantes en lecture, en mathématiques et en sciences devrait être inférieur à 15 % ;
- 2 une moyenne d'au moins 15 % des adultes (entre 25 et 64 ans) devrait prendre part à l'apprentissage tout au long de la vie. (L'apprentissage tout au long de la vie est mentionné dix-sept fois dans le document.)

La Stratégie 2020 de la Banque mondiale pour l'éducation reconnaît l'apprentissage tout au long de la vie comme un principe de base, mais avertit toutefois aussi rapidement que les premières années sont les plus cruciales et qu'elles sont, par conséquent, la phase qui mérite qu'on lui alloue le plus de ressources. « La nouvelle stratégie de l'éducation se base sur le principe que les gens apprennent toute la vie. Cependant, la période comprise entre la naissance et le début de l'âge adulte est particulièrement critique étant donné que la faculté d'apprendre développée durant cette phase constituera une base pour l'apprentissage tout au long de la vie... » (L'apprentissage tout au long de la vie est juste mentionné deux fois dans tout le document.)

Le document stratégique de la Banque asiatique de développement et du Fonds asiatique de développement intitulé « L'éducation en 2020 » ne fait quant à lui aucun cas de l'apprentissage tout au long de la vie. On y note une nette différence dans les allocations subsectorielles pour la période précédente de 2000 à 2009 et celles pour le programme de travail et le cadre budgétaire de 2010 à 2012. Le pourcentage de l'aide affecté au troisième cycle et à l'enseignement supérieur a augmenté, passant de seulement 2,6 % à 31,8 %. L'éducation préprimaire, qui n'était pas mentionnée auparavant, obtient maintenant 8 %. L'aide à l'éducation non formelle, au départ déjà modeste avec un pourcentage de 5,2 %, a brusquement été éliminée. Le soutien à l'éducation secondaire a été uniquement axé sur le second cycle du secondaire. Enfin l'enseignement technico-professionnel est resté à 16 % (cf. diagramme n° 2).

On note une opacité marquée et un manque de détails dans les rapports du système de notification des créanciers sur les interventions et projets financés par des aides publiques au développement de chaque pays donateur. Toutefois, un examen des microdonnées du système de notification des créanciers a révélé quelques-uns des projets en cours.

Allemagne

- Dans le domaine de la formation supérieure technique et managériale : programme de bourses pour le personnel dans les activités de développement dans les pays asiatiques par le biais de l'Institut social d'Asie (Asia Social Institute – ASI) ; l'Institut d'apprentissage indigène (Indigenous Learning Institute) – un pro-

gramme régional interpopulaire d'apprentissage et d'autonomisation parmi les peuples indigènes en Asie.

- La plate-forme de coopération régionale, un forum pour les échanges régionaux entre professionnels dans le domaine de la formation des enseignants de l'enseignement professionnel, est reconnue et la capacité institutionnelle de ses membres à contribuer aux processus régionaux d'intégration a été améliorée.
- Réseau d'innovation d'Asie du Sud-Est pour l'éducation et la formation technico-professionnelle, et le développement durable (Innovation Network South East Asia for TVET – technical and vocational education and training).
- 4,47 millions de dollars pour la promotion de l'éducation de base des adultes.

Japon

- La majorité était affectée à des bourses au Japon, malgré la mention d'un petit tronc de soutien pour des ONG, d'autres organismes privés, des partenariats public-privé et des instituts de recherche sur la formation professionnelle.

USA

- Renforcement des capacités institutionnelles d'établissements d'enseignement supérieur publics et privés, y compris d'instituts de recherche, d'écoles et d'instituts de formation des enseignants, d'universités, de centres universitaires de premier cycle et de services publics et ministères responsables de l'enseignement supérieur pour enseigner, former, mener des recherches et fournir des services d'intérêt général, pour contribuer au développement et pour promouvoir des contacts institutionnels et des programmes d'échanges offrant des possibilités de développement professionnel (par le biais de Nathan Associates Inc., Academy of Educational Development, Inc, JBS International, Inc).
- Améliorer l'éducation de la petite enfance, l'éducation primaire et l'éducation secondaire se déroulant dans des cadres formel ou non formel. Ceci inclut l'alphabetisation, l'arithmétique et d'autres programmes d'apprentissage des compétences de base destinés à des jeunes et des adultes (par le biais de contractants individuels – USAID, RTI International).

Grandes ambitions et maigres ressources

Globalement, on constate que pour la première fois depuis 1997 l'aide totale a diminué en 2011, une tendance qui suscite l'inquiétude. Durant les huit années qui ont précédé 2010, l'aide à l'éducation avait connu une forte augmentation : elle s'était accrue de 77 % – avant de commencer à stagner en 2010. Les trois bailleurs qui avaient augmenté le plus leurs dons en 2009 réduisirent leurs subventions en 2010 (UNESCO 2012).

On s'attend à ce que l'aide au secteur de l'éducation suive le même schéma étant donné qu'elle a bénéficié d'un pourcentage relativement constant de l'aide totale depuis 2002 et que l'on peut déduire qu'il arrivera la même chose à l'aide à l'éducation des jeunes et des adultes, et en particulier au secteur non formel déjà marginalisé.

Nous sommes sur le point d'ouvrir un nouveau chapitre mondial sur nos rêves communs d'un nouvel avenir. Toutefois, bien que nous ayons tergiversé et débattu avec passion pour définir un nouvel ensemble d'objectifs de développement, nous risquons de nous retrouver interrompus dans nos efforts. Nous pourrions bien nous retrouver confrontés à une annulation des acquis que nous avons obtenus jusqu'à présent en militant pour une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous : les enfants, les jeunes, les femmes et les hommes. Il convient de rappeler que nous avons encore sept milliards de bonnes raisons pour continuer à laisser couler le flux vital des ressources.

Notes

- 1 / Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 intitulé : *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development* (Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015)
- 2 / Ils ont ratifié la déclaration intitulée *The Manila Statement on ODA for Education*, disponible sur <http://bit.ly/17Pr1Hf>
- 3 / Étude sur le niveau de réalisation des objectifs de l'EPT au Mali : cas de l'éducation non formelle
- 4 / Davantage d'informations sur <http://bit.ly/144luPm>
- 5 / Certains bailleurs comme le Fonds asiatique de développement (FAD), la Chine et l'Inde ne dépendent pas du Comité d'aide au développement.
- 6 / La somme des pourcentages n'est pas égale à 100 % du fait d'erreurs d'arrondissement.

Références

Castillo, R. (2011) : Developing Civil Society's Policy 'Asks' on ODA for Education. Dans: ODA for Education in Asia and the Pacific. ASPBAE.

Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 (mai 2013) : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16IXydN>

Partenariat mondial pour l'éducation (2013) : Consolidated quarterly Financial Report for the Quarter ending 31 March 2013. Disponible sur <http://bit.ly/1byLe4>

Partenariat mondial pour l'éducation : Strategic Plan 2012-2015. Disponible sur <http://bit.ly/141CZA6>

UNESCO (2012) : EFA Global Monitoring Report 2012, p. 134-145.

L'auteure

Raquel Castillo a travaillé pendant deux décennies au sein de la société civile dans les domaines de la recherche sur la politique, du plaidoyer politique et du lobbying. Elle a été la première coordinatrice nationale d'E-Net Philippines, une coalition qui milite pour un accès équitable à une éducation pour tous de qualité (EPT), pour une autre éducation pour la jeunesse et pour la reconnaissance du travail des éducateurs à la base. Madame Castillo a été la coordinatrice des activités de plaidoyer et des campagnes de l'Association Asie-Sud Pacifique de l'éducation de base et l'éducation des adultes (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE), et elle a aidé à mobiliser les groupes constitutifs de l'ASPBAE pour maximiser des plateformes régionales et internationales comme la CONFINTEA VI, les sommets de l'ANASE, la Conférence Asie-Europe, et le groupe de travail thématique sur l'EPT sous la direction de l'UNESCO/UNICEF. Elle a aussi fait partie du groupe de travail sur le thème « apprentissage décent et travail décent » du Conseil international de l'éducation des adultes (CIEA). Elle continue de conseiller l'ASPBAE sur les questions de plaidoyer, en particulier celles touchant à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'éducation de qualité et à la reconnaissance et la validation des acquis antérieurs. Elle a récemment lancé aux Philippines un réseau de professionnels qui mettent bénévolement leur expertise au service de la promotion des SPELL (Partenariats entre les dépositaires d'enjeux pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – Stakeholder Partnerships for Education and Lifelong Learning).

Contact

Stakeholder Partnerships for Education and Lifelong Learning (SPELL)
Unit 4 Casal Bldg, No. 15 Anonas St., Quezon City 1102
The Philippines
raqcastle@gmail.com

Sans se pencher sur la façon de financer l'éducation des adultes, impossible d'envisager le calendrier de l'après-2015

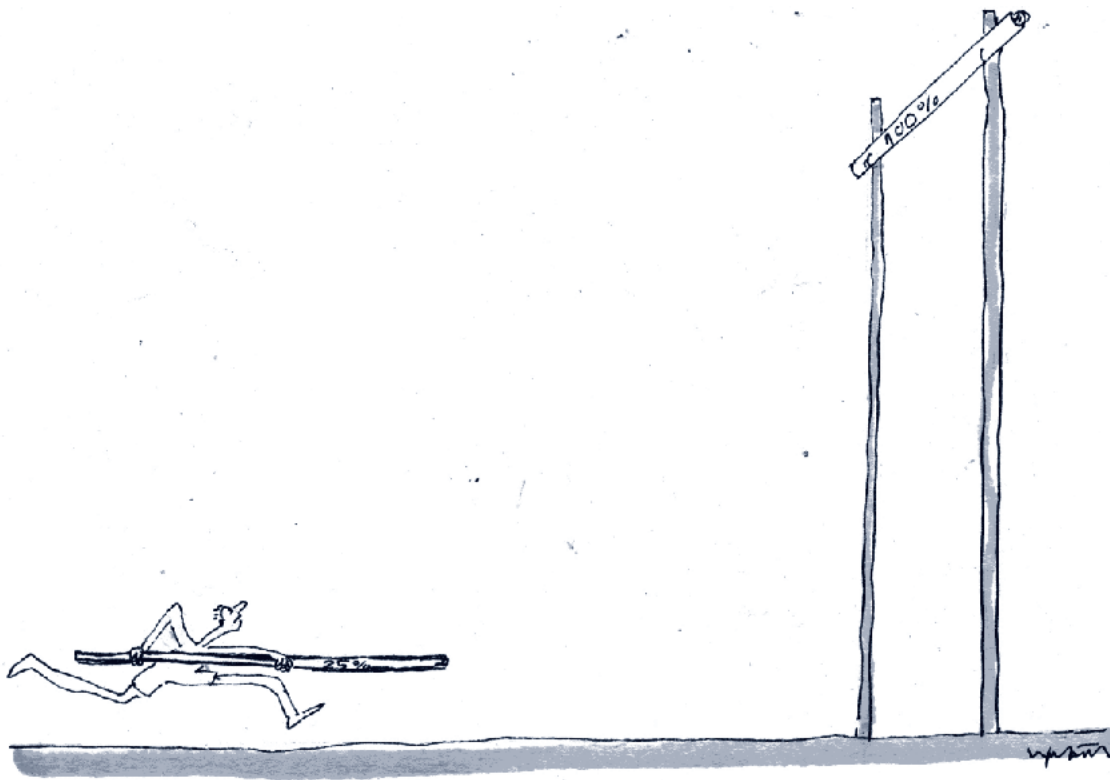


David Archer
ActionAid, Royaume-Uni

Résumé – *Les objectifs liés à l'éducation des adultes sont souvent les premiers abandonnés quand la politique doit choisir ses priorités ou qu'on entre dans une période d'austérité économique. Par conséquent, que pouvons-nous faire pour garantir qu'elle ait une place dans le cadre de développement durable de l'après-2015 ? En 2000, l'alphabétisation des adultes avait été intégrée dans les six objectifs de l'Éducation pour tous convenus à Dakar – sauf qu'elle avait été abandonnée dans les six mois suivants où seuls deux de ces objectifs avaient été retenus pour faire partie des Objectifs du millénaire pour le développement. Afin d'éviter que la même chose ne se produise en 2015, les éducateurs d'adultes feraient bien de concentrer leurs efforts sur la lutte pour une approche crédible du financement de l'agenda du développement – grâce à une réforme macroéconomique et à la justice fiscale. Ce n'est qu'en remportant ces combats que l'éducation des adultes bénéficiera de nouveaux investissements importants.*

Il existe différentes façons de défendre l'éducation des adultes pour qu'elle devienne partie intégrante de l'agenda du développement durable de l'après-2015. Nous pouvons soutenir qu'elle est fondamentale pour la réalisation des cinq grands changements tels que le Groupe de personnalités de haut niveau les a identifiés dans son rapport de mai 2013, à savoir que l'éducation des adultes est essentielle pour que personne ne soit laissé pour compte et qu'elle est vitale pour réaliser un développement durable, transformer les économies, construire la paix et demander des comptes aux organismes publics. De même, nous pouvons défendre l'éducation des adultes en tant que jonction avec d'autres objectifs, qu'il s'agisse d'éliminer la pauvreté, de renforcer le pouvoir d'agir des femmes, de garantir aux gens une vie saine, d'accroître la sécurité alimentaire, de promouvoir des moyens de subsistance viables, etc. Nous pouvons (et nous devrions) présenter des arguments puissants et des preuves crédibles de tout cela. Et nous pouvons nous réjouir du fait que le Groupe de personnalités de haut niveau donne à l'objectif de l'éducation l'intitulé plein d'espoir suivant : « Fournir une éducation et un apprentissage tout au long de la vie de qualité ».

Nombre de groupes ayant rédigé des documents sur le calendrier de l'après-2015 y ont intégré l'éducation des adultes comme une demande. Le document de travail de la Campagne mondiale pour l'éducation (2013) affirme que l'« accès » à l'éducation doit être ouvert tout au long



de la vie et que la « qualité » doit aller « au-delà des tests de connaissances et de l'apprentissage par cœur ». L'Internationale de l'éducation (2013) propose deux cibles pour l'après-2015, la seconde étant que « d'ici 2030, tous les jeunes et les adultes bénéficient d'un accès équitable à l'enseignement supérieur et à l'apprentissage tout au long de la vie, leur permettant d'acquérir des connaissances et compétences pour exploiter pleinement leurs possibilités et prendre part positivement à la vie de la société et au monde du travail ». Les ministres de l'Éducation du Commonwealth recommandent un objectif subsidiaire : « éliminer l'illettrisme et l'innunérisme au sein des populations âgées de moins de cinquante ans et donner aux jeunes et aux adultes des possibilités de s'éduquer » (Groupe de travail ministériel du Commonwealth 2012). Même le Réseau des solutions pour le développement durable des Nations unies (SDSN – *Sustainable Development Solutions Network*) propose que « l'on se concentre aussi sur la promotion de l'alphabétisation des adultes qui renforce incontestablement le pouvoir d'agir des individus. » (SDSN 2013).

Eu égard à cela, nous avons tout lieu d'être optimistes en ce qui concerne l'éducation des adultes. Toutefois, quand le moment critique sera venu, la priorisation s'accroîtra plus que jamais, et selon notre expérience, nous pouvons être à peu près sûrs que l'éducation des adultes devra lutter pour faire partie des élus de cette priorisation. Le Groupe de personnalités de haut niveau manifeste

peut-être son approbation quant à l'apprentissage tout au long de la vie, mais la seule mention qu'il fait des adultes dans ses objectifs est liée aux compétences techniques et professionnelles pour l'emploi. Il existe de nombreux groupes de pression puissants, qui réclament un calendrier de l'éducation plus étroit, exclusivement axé sur les enfants ou les résultats de l'apprentissage.¹ Et quand les cordons de la bourse sont serrés, dans la pratique, les financements se retrouvent affectés à l'éducation formelle traditionnelle et non à l'éducation des adultes ou à l'éducation durant la petite enfance que l'on continue de considérer comme des luxes. Nous pourrions soutenir passionnément et de façon convaincante que, dans un monde en mutation, nous devons soutenir les gens pour qu'ils deviennent des citoyens actifs contribuant au développement durable – et nous pourrions ajouter que l'éducation étaye cela. Cependant, l'argent aura le dernier mot et l'éducation des adultes restera insuffisamment financée.

Pour cette raison, je pense que la communauté de l'éducation des adultes devrait concentrer ses efforts de façon à donner davantage de poids aux arguments liés au financement de l'agenda du développement durable. Ce n'est que si nous provoquons un séisme concernant les financements que l'éducation des adultes attirera les ressources qui lui sont si clairement nécessaires. Certes, en 2000, et par la suite de longues années durant (p. ex. lors de la réunion du G8 en 2005), l'attention était essentiellement tournée vers l'aide comme moyen décisif pour finan-

cer le développement, mais nous vivons aujourd'hui à une autre époque. Les budgets de l'aide déclinent, et même si nous réussissons à renverser cette tendance, ils resteraient mineurs. Les grandes questions financières sont liées aux financements nationaux, mais pour réaliser une percée, nous devons coordonner l'action internationale. Je me contenterai d'aborder deux domaines : la politique macroéconomique et la justice fiscale.

Des politiques économiques néolibérales ont été imposées des décennies durant par le Fonds monétaire international à des pays à faibles revenus – et maintenant, l'impact de l'austérité se fait aussi sentir dans les pays plus riches. La dernière crise financière, qui a commencé en 2007, offrait une formidable occasion de remettre en question les politiques économiques hégémoniques, mais jusqu'à présent, nous n'avons pas réussi à voir les ruptures nécessaires à cela. Quand des pressions s'exercent sur les gouvernements pour maintenir un faible niveau de dépenses publiques, l'éducation des adultes est souvent l'une des premières à en faire les frais. Il existe d'autres solutions, et une en particulier qui montre bien qu'il faudrait considérer l'investissement dans l'éducation comme une contribution à la résolution de la crise financière. Pour que ces autres solutions puissent prendre un essor, nous avons besoin d'un mouvement de l'éducation des adultes de très grande ampleur, démythifiant la macroéconomie. Il faut récupérer l'économie en la soutirant des mains de l'élite hégémonique – et nous devons mieux faire comprendre aux citoyens que la macroéconomie néolibérale est mue par un calendrier profondément idéologique qui trahit leurs intérêts. Jusqu'à ce nous surmontions la crainte des gens face à l'économie en leur donnant confiance qu'ils sont les acteurs d'une économie parallèle, nous continuerons de voir les gouvernements et les organismes internationaux se cacher derrière le mythe le plus puissant de tous les temps, selon lequel « il n'existe aucune autre solution ».

Ces quelques dernières années, nous avons assisté à l'émergence remarquable d'un mouvement en faveur de la justice fiscale, qui recèle d'immenses possibilités. On sait à présent qu'un certain nombre des plus grandes entreprises multinationales évitent de payer des impôts à une échelle monumentale – que ce soit Google, Apple, Vodafone ou Amazon. Certaines de ces pratiques sont peut-être légales selon les réglementations actuelles – toutefois, les réglementations sont souvent largement rédigées sous l'influence de conseils, en contradiction avec elles, prodigués par de grands cabinets d'expertise comptable – qui prodiguent ensuite des conseils à leurs commanditaires sur la façon de contourner ces réglementations. Il est totalement ridicule que vingt-et-un milliards de livres soient cachés dans des paradis fiscaux et que les évasions fiscales fassent perdre aux pays en développement dramatiquement plus d'argent qu'ils n'en recevront jamais sous forme d'aide.

Pour la forme, ces injustices ont été portées à l'ordre du jour du G8 lors de sa réunion de juin 2013 en Irlande

du Nord, sans qu'aucune mesure sérieuse n'ait été prise pour y remédier. Répétons-le, il faudra un immense mouvement citoyen pour vraiment faire une différence – et le créer prendra du temps. En mars 2012 au Pérou, dans la ville de Lima, a été créée l'Alliance mondiale pour la justice fiscale² qui rassemble des syndicats, ONG internationales, mouvements sociaux, etc. La première et peut-être la plus importante tâche d'une alliance doit être l'éducation des adultes – faire comprendre de manière vulgarisatrice aux gens l'échelle de ces injustices – et le rôle décisif que les citoyens ordinaires peuvent jouer – en tant qu'électeurs et consommateurs – pour que les gouvernements et les entreprises rendent des comptes. Tant que nous permettrons aux multinationales de bafouer les gouvernements démocratiques, nous aurons un secteur public insupportablement limité et incapable d'investir de manière crédible dans l'éducation des adultes.

Le calendrier du développement durable émergent pour l'après-2015 se doit d'être ambitieux – et nous devons vraiment lutter pour l'inclusion de l'éducation des adultes en utilisant tous les arguments que nous pouvons. Néanmoins, les partenaires de l'éducation des adultes feraient bien de canaliser leurs énergies pour défendre un financement crédible du développement durable – en axant le tableau d'ensemble sur la macroéconomie et la justice fiscale. Nous pouvons maintenant gagner quelques batailles (la justice fiscale a pris pied dans l'agenda, mais il faut lui donner beaucoup plus de poids pour que des mesures sérieuses soient prises), ce qui n'empêche que pour obtenir de plus grandes victoires, il nous faudra œuvrer de manière soutenue pendant de nombreuses années en ayant recours à l'éducation des adultes pour éclairer les gens et construire le mouvement qui nous sera nécessaire pour accomplir un changement plus fondamental. Ceci est bien sûr la base même d'une approche libératrice de l'éducation des adultes, promouvant une réflexion coordonnée et une action collective dépassant le simple cadre d'une salle de classe.

Notes

- 1 / Par exemple la Brookings Institution (<http://www.brookings.edu/>).
- 2 / Global Alliance for Tax Justice, cf. www.gatj.org

Références

Campagne mondiale pour l'éducation (mars 2013) : Réaliser le droit à l'éducation pour tous. Document de travail de la Campagne mondiale pour l'éducation sur l'éducation de l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16alfDV>

Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 (mai 2013) : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16lXydN>

Groupe de travail ministériel du Commonwealth (décembre 2012) : recommandations du Commonwealth pour le cadre de développement pour l'éducation de l'après-2015.

Internationale de l'éducation (avril 2013) : Education in the Post 2015 Global Development Framework. Objectif, cibles et indicateurs proposés par l'Internationale de l'éducation. Disponible sur <http://bit.ly/16Rj9rJ>

Réseau des solutions pour le développement durable des Nations unies (SDSN – Sustainable Development Solutions Network, juin 2013) : An Action Agenda for Sustainable Development, p. 13. Disponible sur <http://bit.ly/13TPqdQ>

i

L'auteur

David Archer est le directeur du programme de développement d'ActionAid dont il a des années durant dirigé le service de l'éducation. Dans les années quatre-vingt-dix, il a fait évoluer l'approche Reflect vers l'apprentissage des adultes (cf. www.reflect-action.org). Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, il s'est consacré aux approches de l'éducation reposant sur les droits et à la création de coalitions de la société civile se consacrant à l'éducation en Afrique, en Asie et en Amérique latine. Il est cofondateur et membre de la direction de la Campagne mondiale pour l'éducation, et représente des organisations de la société civile du Nord au sein de la direction du Partenariat mondial pour l'éducation. David Archer dirige le projet Right to Education sur le droit à l'éducation (cf. www.right-to-education.org) et a beaucoup écrit sur l'impact des politiques macroéconomiques du FMI en matière d'éducation.

Contact

ActionAid
33-39 Bowling Green Lane
Londres
EC1R 0BJ
Royaume-Uni
david.archer@actionaid.org
www.actionaid.org

Éducation en transition : le monde arabe que nous voulons¹



Samir A. Jarrar
Educational Development Group (Groupe de développement
de l'éducation), Liban

Résumé – *Cet article brosse un tableau des défis et des possibilités qui se posent et s'offrent aux systèmes arabes de l'éducation à la suite du Printemps arabe. Il appelle les pays de la région à coopérer entre eux pour faire face aux demandes urgentes toujours croissantes auxquelles il nous faudra répondre après 2015.*

La révolte arabe au printemps 2011, avec les occupations, les conflits, les guerres civiles et l'instabilité dans la région, nous oblige à repenser les politiques de développement dans un cadre nouveau, prévoyant un nouveau contrat social.

Le développement doit être envisagé dans le contexte de la justice sociale, de l'équité, de l'égalité et de la durabilité. Les gouvernements dans la région devraient agir dans la transparence et rendre des comptes. Il faudrait adopter une nouvelle approche des droits au développement et à l'éducation pour remplacer les prestations de services traditionnelles définies en fonction du marché.

On commet facilement l'erreur de penser en stéréotypes. Nous parlons du Printemps arabe, ou du Moyen-Orient, comme s'il s'agissait d'une seule et même révolte, d'un seul et même pays. Les pays arabes se différencient par leurs tailles, leurs populations, leurs ressources naturelles, leurs niveaux de développement, etc.

Néanmoins, nombre de problèmes se retrouvent dans toute la région. L'éducation est un des principaux secteurs nécessitant des efforts conjoints pour mieux exploiter les ressources disponibles. Cet article se penche sur les défis et possibilités nécessitant une coopération entre les pays pour répondre aux demandes urgentes toujours croissantes auxquelles il nous faudra nous consacrer après 2015. Les gouvernements de la région devraient forger un nouveau contrat social de responsabilité mutuelle pour faire face à l'insatisfaction toujours croissante du peuple arabe. Nous devons rompre avec les schémas actuels de développement déséquilibré et commencer à nous attaquer aux problèmes auxquels notre région est confrontée (AHDR 2010).

La révolte arabe au printemps 2011, avec les occupations, les conflits, les guerres civiles et l'instabilité dans la région, nous oblige à repenser les politiques de développement. Ce qu'il nous faut, c'est un cadre nouveau, prévoyant un nouveau contrat social. Le développement doit être envisagé dans le contexte de la justice sociale, de l'équité, de l'égalité et de la durabilité. Les gouvernements dans la région devraient agir dans la transparence et

rendre des comptes. Il faudrait adopter une nouvelle approche des droits (droits de l'homme, droits des enfants, etc.) au développement et à l'éducation pour remplacer les prestations de services traditionnelles définies en fonction du marché.

Le monde nous regarde

Portée par un élan populaire, la grande transformation dans le monde arabe a attiré l'attention du reste du monde. Si nous nous penchons sur cette région, nous constatons qu'en l'Égypte, les masses ont renversé un régime séculaire mis en place en 1952. Ce régime avait autrefois promis l'équité et l'égalité, et avait fini avec un dirigeant qui était resté à sa tête pendant plus de trois décennies. Le régime destitué avait tenté de consolider une nouvelle forme de gouvernement permettant aux leaders politiques « élus » de transmettre la présidence à leurs enfants.

En Égypte, la lutte des masses a culminé dans la chute d'un parti religieux élu au pouvoir et renversé un an après – ce qui prouve que la démocratie n'est pas une simple affaire de vote.

On a pu observer des scénarios similaires en Tunisie, en Lybie et au Yémen. La Syrie connaît actuellement un conflit civil opposant le peuple à un régime qui tente de le gouverner par la force et lui refuse le droit de participation. Au Soudan, divisé en deux États, l'instabilité et les conflits continuent de dominer la situation. La Somalie a été ravagée par une guerre civile qui s'est poursuivie pendant plus de vingt ans. L'Iraq continue de souffrir des séquelles de l'éviction par la force de son dictateur par les armées occidentales. Je ne suis pas sûr que la situation en Iraq se soit améliorée à la suite de cela.

La Palestine est opprimée par une occupation qui a privé son peuple de la plupart de ses droits fondamentaux, y compris de ses droits à l'éducation et à la liberté. Le Liban ne s'est pas encore remis de sa guerre civile qui a duré plus de deux décennies. La Jordanie, à l'instar du Liban, fait partie des pays disposant de ressources limitées et sur lesquels pèse le fardeau de centaines de milliers de réfugiés syriens chassés par la guerre civile qui sévit en Syrie – un conflit qui a fait de millions de déplacés.

La région du Golfe traverse une période de désillusion des peuples pour de nombreuses raisons. Au Koweït, le Parlement a été dissout, et de nouvelles élections se déroulent presque chaque année depuis dix ans. Au Bahreïn, les minorités luttent pour jouir de leurs pleins droits. Le reste du Golfe se trouve confronté à tout un ensemble de questions importantes, entre autres la querelle au sujet des droits des femmes et du rôle des étrangers.

La présence d'émigrés dans le Golfe – dont il arrive dans certains pays qu'ils soient deux fois plus nombreux que la population autochtone – est source d'agitations sociales. Les questions sociales sont traitées avec des solutions de fortune étant donné qu'il n'existe aucune straté-

gie à long terme se fondant sur les ressources disponibles dans la région.

Le paysage a changé

Avec une scène politique aussi dangereuse que nous l'avons décrite; les efforts nationaux entrepris pour réaliser un développement équitable ont été contrariés. Que se passe-t-il dans le secteur des ressources humaines dans le monde arabe ?

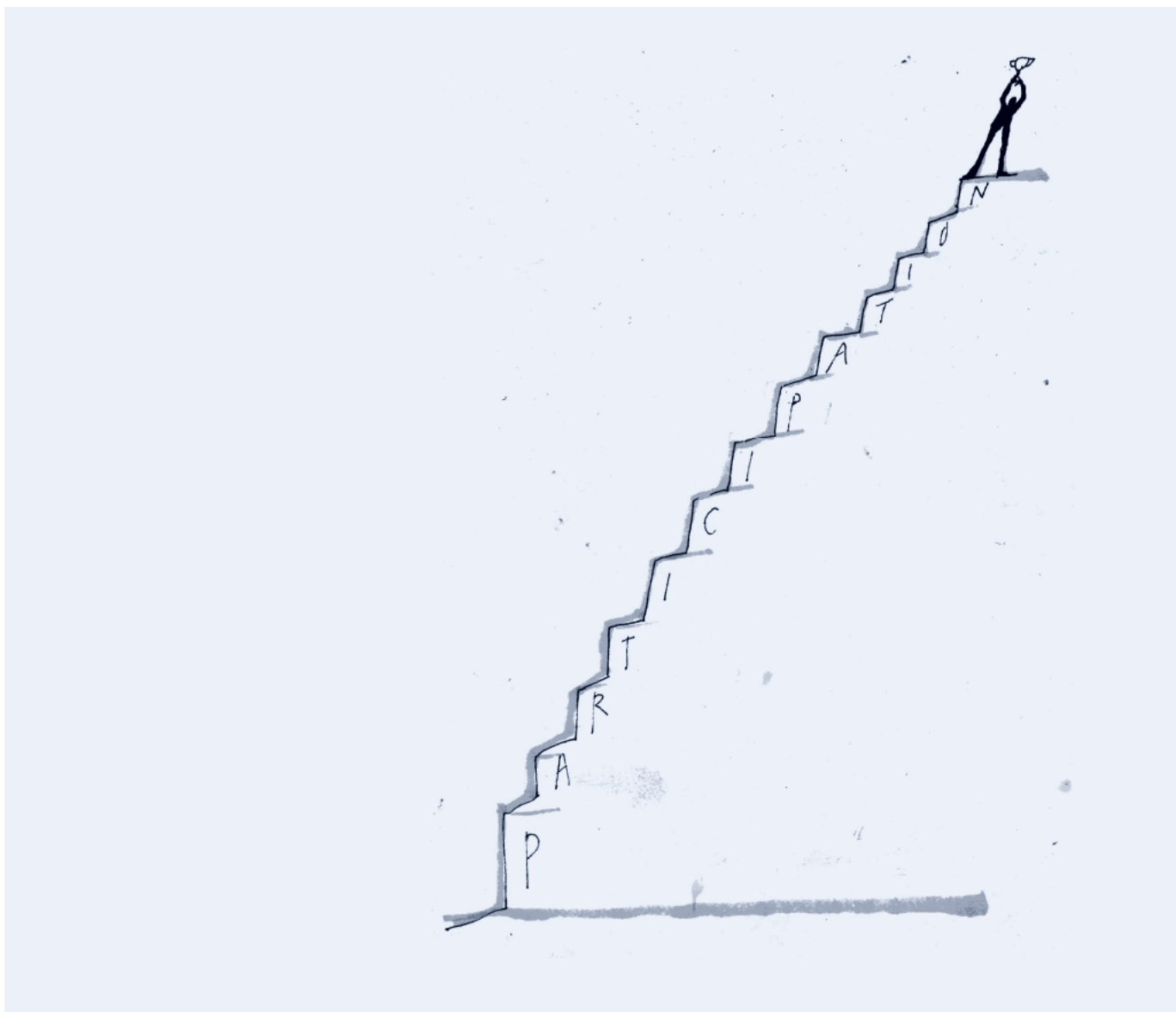
La fin du vingtième siècle a vu les métamorphoses du monde arabe, déclenchées par une série d'événements dans lesquels les éléments suivants ont joué un rôle :

- la forte croissance démographique d'environ 2,7 %, conduisant à un pourcentage de dépendance élevé là où plus de 50 % de la population a moins de vingt ans ;
- les progrès accomplis dans l'éducation et la santé, avec des bénéfices toutefois inégaux ;
- les disparités régnant entre les pays, et entre des régions à l'intérieur d'un même pays ;
- les conflits à l'intérieur de pays et entre des pays de la région, menaçant la cohésion sociale et entraînant un ralentissement des progrès et du développement ;
- le Sommet économique et social arabe (Amman, janvier 2013) à l'occasion duquel un vaste ensemble de thèmes furent passés en revue, et dont les principaux étaient la question du genre, l'emploi, la pauvreté et l'éducation ; les inégalités en matière de services les plus visibles au sein des groupes marginalisés et dans les zones rurales.

Selon les statistiques de l'ONU, la population du monde arabe atteindra la barre des 395 millions de personnes en 2015 – la région comptait 317 millions d'habitants en 2007. Sachant que 60 % de la population a moins de vingt-cinq ans, on peut imaginer leur impact sur le développement en général, en particulier du fait que la région se caractérise par ses disparités et sa diversité extrêmes. Les défis qui se posent sont, entre autres, les taux de chômage élevés, le faible niveau de création d'emplois et une urbanisation galopante pouvant atteindre 40 %. Les pénuries d'eau et de nourriture sont dues en partie à la dégradation de l'environnement et à la pollution.

Ne faites pas confiance aux chiffres

Quatre décennies d'efforts pour améliorer les capacités des gouvernements arabes en vue d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous se traduisent par d'impressionnantes statistiques : 88 % des enfants en âge d'être scolarisés au primaire sont inscrits dans des écoles ; la scolarisation universelle se répand dans le monde arabe où l'on recense un taux d'inscription ajusté de 95 % ou plus. Ces chiffres sont fournis par les gouvernements et publiés par des organisations de l'ONU. Ils sont au mieux



douteux. La collecte d'informations et de statistiques a posé un problème dans la région à cause, entre autres, de la volonté politique des gouvernements et des distributions sociale et démographique en fonction de l'appartenance ethnique, des coteries et des croyances religieuses. Aucun recensement n'a été effectué au Liban depuis 1932. Toutefois, même les statistiques des recensements publiées ne sont pas toujours fiables pour certains pays.

Les systèmes de l'éducation dans le monde arabe ont certes connu de nettes progressions en ce qui concerne les inscriptions et la parité des sexes au niveau du primaire. Au secondaire, on enregistre 69 % d'inscriptions parmi les jeunes, avec des variations à tous les niveaux. En ce qui concerne la question du genre, on remarque une réussite notable : les filles obtiennent de meilleurs ré-

sultats que les garçons dans la plupart des pays arabes. On a constaté une inversion de la situation en fonction du sexe au sujet des écarts dans les mathématiques. Dans beaucoup de pays, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les établissements d'enseignement supérieur.

Ce qui est triste, c'est que plus de cinq millions d'enfants ne sont pas scolarisés au primaire – 61 % d'entre eux sont des filles. Malgré la baisse de 50 % des taux d'illettrisme ces dix dernières années, on recense encore cinquante millions d'illettrés dans le monde arabe.

L'amélioration de l'accès s'est traduite par une baisse de la focalisation sur la quantité au profit de la qualité de l'éducation. On considère que les résultats de l'apprentissage sont vraiment inacceptables. Le monde arabe a éga-

lement connu peu de progrès dans le domaine des soins et de l'éducation de la petite enfance. On estime que 19 % des enfants d'âge préscolaire sont scolarisés, dont 75 % dans des écoles maternelles privées – par comparaison, la moyenne mondiale s'élève à 33 %. Reste à savoir comment ceci influera sur la socialisation et l'évolution du caractère de nos enfants. La recherche insiste sur l'importance de ces années formatrices précoces.

Il manque quelque chose

L'autre grand problème tient du fait que la plupart des pays arabes n'ont pas encore inclus l'éducation préscolaire dans leur parcours éducatif ou n'ont pas préparé de programmes adaptés pour ce cycle. Former les enseignants pour le cycle de l'éducation de la petite enfance est nouveau dans la plupart des écoles de formation des enseignants dont les méthodes sont archaïques. Le pool d'enseignants, quand il existe, est limité et les enseignants sont mal formés. La question la plus grave reste toutefois celle de la disponibilité d'équipements convenables et de ressources financières à une époque où la plupart des ministères de l'Éducation subissent des réductions budgétaires, en particulier du fait que 85 % de ces budgets correspondent aux salaires.

La bonne nouvelle cependant est que les éducateurs et les ministères de l'Éducation de la région commencent à réaliser l'importance de l'éducation préscolaire et les effets positifs de la scolarité maternelle sur les enfants. Ceux qui ont achevé ce cycle sont mieux préparés à entrer au primaire et ont moins de risques d'abandonner l'école. La scolarisation à la maternelle ferme l'une des voies principales qui mènent à l'illettrisme.

Les gouvernements arabes ont entrepris de gros efforts et fait des investissements substantiels pour réaliser des réformes de l'éducation. Les dépenses totales pour l'éducation dans la région dépassent 4,7 % du produit intérieur brut (Groupe des Nations unies pour le développement 2013).

Ce n'est toujours pas facile si vous êtes une fille

Quoi qu'il en soit, de considérables inégalités persistent entre les pays de la région et à l'intérieur de ceux-ci. Les moyennes agrégées des indices de l'éducation masquent des inégalités quant aux possibilités disponibles ainsi qu'aux niveaux d'instruction et aux résultats. Les « désavantages qui se renforcent les uns les autres » comme, par exemple, les écarts entre les zones urbaines et rurales, de même que ceux entre les revenus, l'appartenance à une minorité, les conflits ou l'occupation de certains pays continuent d'être les vecteurs de ces inégalités. Pour ce qui est des questions liées au genre, il vaut la peine de noter qu'en 2010, les filles représentaient 47 % du total des inscrits au primaire, et la parité pourrait être atteinte en 2015. Cependant, dans la région, la crise et les renversements de situation dans l'urgence risquent d'an-

nuler cette tendance positive. En réalité, les efforts entrepris par les pays pour améliorer la qualité et la portée des systèmes de l'éducation ont été freinés par l'instabilité, les luttes intestines, les guerres civiles, l'occupation, les conflits prolongés et les perturbations économiques mondiales ainsi que la crise financière. Tous ces facteurs sont les raisons essentielles de l'annulation des acquis actuellement observée. Le cas de la Syrie illustre clairement les effets néfastes d'un conflit dans ce domaine : en 2009, 93 % des élèves du primaire allaient à l'école. En 2013, à cause de la guerre civile, jusqu'à 20 % des écoles sont totalement détruites, les inscriptions et la présence des enfants ont notablement diminué, en particulier parmi les millions de Syriens déplacés sur leur territoire ou hors du pays.

L'Iraq avait presque réalisé l'éducation primaire universelle à la fin des années quatre-vingt-dix. Après la guerre, les sanctions des Occidentaux et la recrudescence de la violence firent chuter les taux de présence qui passèrent à 71 %, ce qui correspondait au moins à un million d'enfants déscolarisés. Dans le cas de la Palestine où sévissent l'occupation et l'apartheid infligés par les occupants, le pourcentage des inscriptions a diminué, passant de 92 % en 1999 à 87 % en 2010 (UNESCO 2012).

Une occasion en or

Les réformes de l'éducation dans le monde arabe n'ont pas toujours été accompagnées d'équité, d'efficacité et d'efficience. Elles n'ont pas soutenu le rythme des changements socio-économiques et politiques, en particulier maintenant avec les possibilités et contraintes résultant des mutations politiques que nous observons dans toute la région. Beaucoup de pays arabes manquent de capacités solides en matière de planification de l'éducation et d'élaboration de cadres politiques pertinents pour guider des plans et progrès répondant aux nouveaux besoins éducatifs des apprenants à des niveaux divers de l'éducation. Autre obstacle majeur dans la région : la plupart des pays sont mal outillés pour réunir des données et les analyser, et ils ne disposent pas de systèmes de gestion de l'information adéquats pour intégrer l'analyse de la situation et le développement politique. Ils ne se sont pas pleinement approprié leur potentiel pour opérer des transformations.

Je pense qu'une occasion en or se présente au monde arabe de faire le point sur la transformation populaire qui se déroule à ce moment de notre histoire, de retravailler notre calendrier commun du progrès et du développement – de manière analogue au modèle de l'Union européenne – et de mettre en commun nos ressources, notre main-d'œuvre et notre volonté. Partageant la même langue, le même passé, les mêmes traditions et la même fois monothéiste, les Arabes ont à présent l'occasion de s'attaquer ensemble à leurs problèmes, avec une chance beaucoup plus grande de réussir. Ce ne serait pas la première fois.

Il faut commencer par les données

En examinant les données dans le monde arabe, on se retrouve face à d'importants problèmes : la région a entrepris de nombreuses tentatives de réforme et de création de systèmes de gestion de l'information dans les ministères de l'Éducation. Reste toutefois – à quelques exceptions près – le problème de la collecte et de l'analyse des données.

La validité des données est le plus grand problème qui se pose, de même que leur mise à disposition en temps voulu pour influencer sur les décisions politiques. Même si nous parlons de cinquante millions d'Arabes illettrés, les chiffres agrégés cachent une grande quantité d'informations précieuses, nécessaires aux décideurs pour produire des politiques solides, reposant sur de vraies informations. Par exemple, je ne suis pas sûr que nous disposions même des chiffres de l'illettrisme répartis en fonction de l'âge et du sexe.

Nos indices en matière d'éducation formelle sont encore de loin meilleurs que ceux de l'éducation non formelle et de l'éducation des adultes. En fait, ce secteur de l'éducation a toujours été un problème, et n'a jamais été très productif. Des centaines de millions de dollars ont été dépensés pour des programmes divers allant de campagnes d'alphabétisation à toutes sortes de programmes de développement du pouvoir d'agir pour les femmes, pour les jeunes en rupture scolaire, pour l'apprentissage de compétences professionnelles et que sais-je – le tout sans effets probants.

Le principal problème réside dans le fait que l'éducation non formelle n'est pas intégrée dans la vision de l'éducation de la plupart des pays. Dans la majorité d'entre eux dans la région, les systèmes de l'éducation sont très traditionnels et fermés. Il est très difficile de passer de l'enseignement professionnel et technique à l'enseignement supérieur. La réintégration des jeunes en rupture scolaire dans le système d'enseignement principal se heurte à de grands obstacles. Il est déjà difficile de changer de département au sein d'une université, mais il est encore bien plus ardu de changer d'établissement dans le même pays sans perdre beaucoup de temps et fournir d'immenses efforts.

Mettre la justice sur le même plan que la croissance économique

On peut identifier plusieurs problèmes émergents de l'évolution actuelle. Les révoltes dans de nombreux pays de la région soulignent le fait que l'on n'a pas répondu convenablement aux besoins avant 2011. Nous constatons en particulier que

- le développement doit être défini comme bien plus que la croissance économique et l'accès aux services sociaux. Les politiques de développement devraient favoriser des valeurs essentielles comme l'égalité et la

justice, la transparence et la responsabilité, la durabilité, la qualité et la transférabilité ;

- il faut aborder des facteurs comme la distribution équitable de ressources, la croissance inclusive, l'emploi des jeunes et la résistance aux changements écologiques et au manque de ressources ;
- face à des situations d'urgence complexes, d'occupation, de conflit et de mise en danger de la sécurité, nous devons abandonner les plans de développement à long terme et nous préparer à fournir des réponses immédiates.

Il nous faut un nouveau paradigme

Il faudrait envisager un nouveau paradigme de l'éducation pour répondre aux besoins du monde arabe. Ce paradigme devrait tenir compte des philosophies pédagogiques et des visions de développement aux niveaux national et régional. En nous appuyant non seulement sur la nouvelle recherche neuroscientifique et son lien avec la formation du savoir, les théories et les processus de l'apprentissage, mais aussi les progrès dans le domaine de la technologie et des communications, nous pouvons développer un nouveau paradigme qui ne nécessitera pas d'être scolarisé pendant quinze ans avant de terminer ses études secondaires. Rechercher la qualité de l'éducation et développer de nouveaux programmes, renouveler la pédagogie, améliorer la position sociale des enseignants et professionnaliser les cadres de l'enseignement constitueraient des mesures dans la bonne direction. Nous devons aussi responsabiliser les enseignants et les formateurs en associant tous ces processus à leur avancement professionnel et à leurs salaires.

Dans le monde arabe, les enseignants sont confrontés à de sérieux problèmes qui affectent leurs prestations : leur formation est au mieux médiocre, leur situation sociale s'est dégradée au fil du temps et leurs récompenses financières sont faibles par rapport à celles des autres professions.

Les critères d'admission dans les établissements de formation des enseignants sont parmi les plus bas de tout le secteur de l'enseignement supérieur. La préparation des enseignants et les facultés et programmes destinés à leur formation sont trop traditionnels du point de vue des approches et méthodes. On accorde trop peu d'importance aux stages, et les enseignants chargés de la supervision ne sont pas d'un grand secours. Une fois qu'un enseignant se retrouve dans une salle de classe, il doit faire face à un grand nombre d'élèves, dispose de peu de matériel auxiliaire et ne bénéficie quasiment d'aucun suivi ni de soutien. Les enseignants sont surchargés par une quantité trop importante de tâches et de responsabilités difficiles alors qu'ils ne bénéficient que de très peu d'aide ou d'une formation véritable.

La pénurie d'enseignants dans la région ainsi que les coupes budgétaires ont conduit les ministres de l'Éducation à recruter des novices sans formation pédagogique.

Les formations continues suivent des modèles classiques désuets, dominés par la méthode du cours magistral. Il faut changer et améliorer cela.

Tout dépend par conséquent des enseignants

La professionnalisation et le renforcement du pouvoir d'agir des enseignants représentent une décision essentielle des chefs d'États arabes au sommet de Khartoum en 2007.

Un groupe de travail avait à l'époque été formé sous les auspices de la Ligue des États arabes, et de tous les principaux centres arabes de l'Éducation, avec le soutien de l'UNICEF. Un cadre directeur intitulé « Standards de prestations pour les enseignants arabes : politiques et programme » fut élaboré en 2009, et les ministères de l'Éducation de la région l'approuvèrent comme une mesure prise en vue de professionnaliser l'enseignement, ce qui représente non seulement un pas vers la qualité, la certification et l'habilitation des enseignants, mais aussi vers l'amélioration de leurs conditions de travail.

Il est étrange de voir après tous ces efforts que l'un des plus grands ministères de l'Éducation de la région a été en mesure d'habilitier plus de 500 000 enseignants en moins d'un an. Avec tous les efforts entrepris pour mettre en place des programmes de contrôle de la qualité et pour se concentrer sur la transparence, un tel comportement empêche le vrai développement du corps enseignant. Il nous ralentit et il est contre-productif quand on a fait de l'apprentissage, et non de l'enseignement, l'élément principal du nouveau paradigme pédagogique.

Conclusion

En conclusion, je crois que nous devons revoir le paradigme de l'éducation, car il a fait son temps plus de trois cents ans après avoir été conçu pour répondre aux besoins de la révolution industrielle. Les tentatives de réforme et de modification de ce paradigme n'ont qu'en partie porté leurs fruits du fait qu'elles ne servaient que des objectifs à court terme. Aujourd'hui, peu de pays dans le monde peuvent revendiquer qu'ils sont satisfaits de leurs systèmes d'enseignement. Tous les échecs et les faiblesses sont dus aux systèmes de l'éducation.

Ce début de vingt-et-unième siècle, avec tous les progrès et problèmes qu'il a apportés à l'humanité va créer un besoin toujours croissant d'éducation et de formation. Nous méritons un nouveau paradigme avec une vision et une approche susceptibles de répondre aux défis de notre époque.

Nous avons besoin des organisations de l'ONU et de leurs équivalents régionaux pour réunir un groupe d'experts – de l'envergure d'un Edgar Faure ou d'un Jacques Delors – afin de revoir le paradigme de l'éducation et d'en présenter un nouveau pour répondre aux défis auxquels nous sommes confrontés et guider nos efforts.

Recommandations et priorités pour l'après-2015

- L'éducation est un droit humain fondamental et la base de la réalisation des autres droits. Ce n'est pas juste un secteur de services fournis par le gouvernement au peuple.
- L'éducation est un des moyens les plus efficaces pour vaincre les inégalités, réduire la pauvreté et promouvoir la croissance et le développement. Elle représente un investissement vraiment gratifiant qui ouvrira la porte à la région pour lui permettre d'intégrer l'économie du savoir.
- La réalisation d'un système équitable d'apprentissage tout au long de la vie « pour tous » est un objectif éducatif primordial susceptible d'améliorer les progrès des citoyens arabes. L'approche de l'« Éducation pour tous » (Jomtien, 1990) devrait remplacer les Objectifs du millénaire pour le développement en raison de sa vision, de son étendue et de son inclusivité. L'Éducation pour tous promeut une vision de l'éducation et de l'apprentissage holistique, tout au long de la vie et incluant tout.
- Réduire et éliminer les disparités en ce qui concerne les résultats des apprenants et mettre en œuvre un suivi de la réussite scolaire.
- Corriger les disparités associées au genre, à la pauvreté, au handicap, le lieu et autres facteurs afin de promouvoir l'inclusion à tous les niveaux.
- Garantir un accès équitable à une éducation de qualité aux enfants et aux jeunes sur des territoires occupés et dans des situations de conflit et d'urgence de plus en plus souvent à l'ordre du jour dans le monde arabe.
- L'éducation de qualité doit outiller les gens du vingt-et-unième siècle avec des compétences, des connaissances et des valeurs pour obtenir un travail décent et vivre ensemble en tant que citoyens actifs – aux plans national et mondial.
- Créer des environnements d'apprentissage sûrs et habilitants – y compris des programmes adaptés et interactifs, et des matériels auxiliaires. Engager un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et motivés, développer les technologies de l'information et de la communication (TIC), offrir une infrastructure adaptée aux apprenants, se concentrer sur la gestion scolaire ainsi que sur le suivi et développer des systèmes d'évaluation.
- Élargir l'accès au-delà du primaire pour englober tous les niveaux d'éducation (protection et éducation de base de la petite enfance et formation postbasique), toutes les formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) et tous les groupes d'âges, en apportant une attention toute particulière aux plus marginalisés.
- Une révision du système de l'éducation devrait reposer sur les points suivants : une vision, la responsabilité, la transparence, de meilleures données pour prendre des décisions de qualité s'appuyant sur des faits, des systèmes complets d'évaluation et de suivi avec la participation de tous les acteurs à ce processus.
- Il faut revoir les meilleures pratiques et en faire l'article. La région possède d'immenses richesses en matière de savoir et de pratiques éducatives – mal connues toutefois hors de leurs communautés locales d'origine. Les faire connaître enrichira la pratique de l'éducation.

Note

1 / Cet article s'appuie sur une présentation faite par l'auteur à l'occasion du Forum sur le développement arabe intitulé « Priorités pour l'agenda de l'après-2015 » (organisé en Jordanie, à Amman, les 10 et 11 avril 2013 sous les auspices du Groupe de développement des Nations unies, auteur du rapport intitulé « Un million de voix : le monde que nous voulons »). Il résume les activités du groupe de travail n° 4 sur l'accès à des services de base et leur qualité : l'éducation dans la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. Les informations se basent sur des rapports et présentations de l'UNESCO et de l'office régional de l'UNICEF (2013).

Références

AHDR (2010) : Arab Human Development Report Research Paper Series. Office régional du PNUD dans les pays arabes. Disponible sur <http://bit.ly/14f57fo>

Banque mondiale (2008) : The Road not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Disponible sur <http://bit.ly/b119Rg>

Carnegie Middle East Center (2012) : The Arab World's Education Report Card. Disponible sur <http://ceip.org/yJX7Zs>

GNUD (2013) : The Arab Development Forum: Priorities for the Post-2015 Agenda. Working Group 4: Access to and quality of basic services: Education in the MENA Region.

IEA (2011) : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Trends in international mathematics and science study (TIMSS).

Ligue des États arabes (2010) : Guiding Frame Work of Performance Standards for Arab Teachers: Policies and Programs. Le Caire.

Mirki, B. (2010) : Population Levels, Trends and policies in the Arab Region: Challenges and Opportunities. Disponible sur <http://bit.ly/17jN8v3>

PNUD (2011) : Arab Human Development Report. Disponible sur <http://bit.ly/arGups>.

UNESCO (2012) : Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Disponible sur <http://bit.ly/mYsEGL>

UNESCO (2013) : Moving the post 2015 Development Agenda.

Yousif, A. (2009) : The State and Development of Adult Learning and Education in the Arab States. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Disponible sur <http://bit.ly/16MRndW>

i

L'auteur

Samir Ahmad Jarrar est l'ancien président de l'Association libanaise pour l'éducation et la formation (ALEF), et membre du comité de rédaction du Mediterranean Journal of Educational Studies. Il est également membre de la Ligue des États arabes/groupe de travail de l'UNICEF sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'amélioration du développement professionnel des enseignants arabes et leur accréditation. Monsieur Jarrar est président du conseil d'administration de l'Arab Resource Collective (ARC), directeur du Groupe pour le développement de l'éducation. Il a été professeur invité de nombreuses universités comme l'université George Washington, l'université de Georgetown et l'université du Koweït. Il a en outre publié des ouvrages sur l'éducation, entre autres : Education in the Arab World, Arab Education in Transition et Core Skills for Training Teachers in Jordan. Il a par ailleurs coécrit des ouvrages et publié des articles dans différentes revues.

Contact

P.O. BOX 13-5639 Chouran
Beyrouth
Liban
+9611 743090
sajarrar@hotmail.com

Le récit de ma vie



Tamara

Ouzbékistan

II^e partie

groupe qui était alors complet. Lorsque j'ai approché les organisateurs, un peu trop tard, mon inscription a été refusée. Toutefois, je voulais vraiment apprendre et j'ai maintes fois demandé à pouvoir m'inscrire au groupe. Finalement, ils ont fait une exception – en augmentant le nombre de participants d'une personne. Pour être honnête, communiquer me manquait. Aujourd'hui, les jeunes s'intéressent davantage aux affaires ; pour nous, les aînés, la communication est plus importante. La solitude tue les gens. Je vis avec ma fille, mais elle est obligée de consacrer beaucoup de temps à sa profession. Il y a des moments où je n'ai personne à qui parler, avec qui discuter de quoi que ce soit.

À quel âge avez-vous commencé à suivre des cours d'initiation à l'informatique ?

J'ai suivi un stage d'initiation à l'informatique en 2012. À l'époque, j'avais soixante-quinze ans. J'étais l'apprenante la plus âgée du groupe. À présent, j'en ai soixante-seize et j'aimerais vraiment suivre des cours d'anglais dans le cadre de n'importe quel projet s'adressant aux personnes âgées.

Quel type de connaissances vous faisait défaut ?

Aujourd'hui, je suis retraitée, mais je suis médecin de formation. J'ai d'abord travaillé comme thérapeute, puis comme radiologue. Cependant, je n'ai jamais eu à me servir d'un ordinateur de toute ma carrière. À mon époque, on n'enseignait ça ni à l'école, ni à l'université. La technologie m'était étrangère et je ne savais même pas comment allumer un ordinateur.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Je craignais qu'en appuyant accidentellement sur la mauvaise touche j'abîmerais ou je casserais quelque chose. Il m'a été difficile de vaincre cette peur. Ce n'est que grâce au formateur très attentif et patient que j'ai eu que je suis parvenue petit à petit à me débarrasser de ces craintes. Nous lui sommes tous très reconnaissants pour cela.

Pourquoi vouliez-vous suivre des cours d'initiation à l'informatique ?

C'est par des amis que j'ai entendu parler de ce stage pour les personnes âgées. Ils s'étaient déjà inscrits au

Votre vie a-t-elle changé après cette formation ?

Qu'est-ce qui a changé exactement ?

À la fin du stage j'avais appris à me servir des services de courriel, à faire des dessins avec le logiciel Paintbrush et à maîtriser un certain nombre d'autres logiciels. Ma fille m'acheta un ordinateur portable. Du temps où j'envoyais des lettres et des photos par le courrier à ma famille en Russie, je ne sais pas pourquoi, mais elles n'arrivaient pas, et personne ne les avait vues. Maintenant, plus de problème : nous correspondons et échangeons des photos par courriel ; la communication s'est améliorée et est devenue régulière. J'écris à ma famille à Tyumen et Khanty-Mansiysk ; par le biais d'Internet, j'ai retrouvé des camarades de classe et des amis à Moscou et Saint-Petersbourg. Mon cercle social s'est agrandi, ma vie est devenue plus intéressante. Tous les apprenants du stage sont devenus amis, nous continuons de nous rencontrer, de communiquer. Ce stage a enrichi ma vie, j'y ai puisé une énergie nouvelle. Pendant mes loisirs, j'adore peindre à l'aide d'un logiciel. J'ai glané des cartes de vœux et je les ai redessinées. J'aime dessiner des animaux. Grâce à Internet, l'éventail de mes lectures s'est lui aussi étoffé. Maintenant, par exemple, je lis Diprak Chopra – un médecin et écrivain qui a rédigé de nombreux ouvrages sur la spiritualité et la médecine alternative. Il écrit des choses très intéressantes sur la vie.

Que recommanderiez-vous à quiconque souhaiterait suivre une telle formation ?

Je lui conseillerais de ne rien craindre. L'âge n'empêche pas d'apprendre.



Aurora

Mozambique

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

J'avais vingt-sept ans quand j'ai appris à lire et à écrire. C'est grâce au cercle Reflect¹ qui s'était créé dans ma commune de Melembe à Palmeiras (province de Maputo, Mozambique).

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

J'ai grandi dans un village de la province de Gaza où il n'y avait pas d'école à proximité. Mes parents étaient tous les deux paysans et n'avaient pas les moyens de m'envoyer faire des études hors de la commune. C'est pour ça que je n'ai jamais eu l'occasion d'apprendre étant enfant.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Je n'ai pas éprouvé de difficultés particulières. Peut-être que l'idée de me retrouver assise à un pupitre d'enfant alors que j'étais déjà adulte m'a inquiétée. Je craignais de ne pas être capable de suivre les leçons. Mais avec l'aide de l'animateur Reflect, ça a été facile.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

Je voyais d'autres filles d'à peu près mon âge exercer différents métiers, par exemple ceux d'enseignante ou d'infirmière. Ça m'a toujours donné envie de progresser dans la vie, et j'avais le sentiment de pouvoir réussir en étudiant. Je voyais que l'on demandait aux gens des diplômes et leur curriculum vitae, même pour des boulots simples.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Ma vie a beaucoup changé maintenant. Grâce aux connaissances acquises en m'alphabétisant, j'ai beaucoup plus d'amour-propre, et la famille de mon mari me respecte bien davantage – je vis dans la maison familiale avec quatre enfants. J'ai eu l'occasion d'apprendre au sein du cercle Reflect et suis moi-même devenue éducatrice Reflect, si bien que dans ma communauté, les gens me considèrent un peu comme un exemple.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

J'essaie de sensibiliser des personnes illettrées pour leur faire prendre conscience de l'importance de l'éducation. Je cite toujours mon cas en exemple pour montrer que nous devons faire preuve de détermination et lutter afin de parvenir un jour à ce que nous voulons dans la vie. De nos jours, tout le monde parle d'école, de formation et de qualifications. Un futur sans éducation n'offre aucune garantie de sécurité.

¹ / Reflect est une approche innovante de l'éducation des adultes et du changement social, qui associe les théories de l'éducateur brésilien Paulo Freire à des méthodes participatives. Développée dans les années quatre-vingt-dix par le biais de projets pilotes au Bangladesh, en Ouganda et au Salvador, elle est maintenant employée par plus de cinq cents organisations dans plus de soixante-dix pays du monde entier (ndlr).



Rahmatullah

Kaboul, Afghanistan

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

Je me suis battu pour apprendre à lire et à écrire à l'école primaire. Ça n'a pas marché. Comme j'étais tellement mauvais en écriture et en lecture, mes résultats scolaires n'étaient pas bons et toute ma vie était en péril. C'est de haute lutte que j'ai fini par apprendre et que j'ai réussi sur le plan professionnel : je suis vendeur dans un supermarché et je peux subvenir aux besoins de ma famille.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Pour moi, au début, la vie m'est principalement apparue comme une lutte. À la maison, la situation était très instable en raison d'une dégradation de la situation familiale et des disputes qui éclataient parfois. À l'école, les choses n'étaient guère meilleures : je passais le plus clair de mes journées à moitié endormi en classe, sans pouvoir me concentrer sur mes leçons. Ce que le professeur disait ne me paraissait pas important et j'ai trouvé moyen de rien apprendre du tout. Alors que les autres enfants apprenaient à lire et à écrire, j'ai séché l'école pendant des années. Mes parents ne faisaient absolument pas attention à ce que je faisais.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Je n'ai rencontré aucun problème pendant les cours d'alphabétisation. Il n'y a qu'au début où j'ai eu quelques difficultés avec la prononciation de certains mots et lettres difficiles. Mais je me suis retrouvé avec un professeur intelligent, ce qui a résolu tous mes problèmes.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

En vieillissant, j'ai été confronté à de nombreux problèmes et je ne trouvais pas de travail ; c'est pour ça que je suis allé au centre d'alphabétisation. J'ai intégré une classe d'une vingtaine d'adultes. Au début, on aurait dit qu'il restait peu d'espoir pour nous. Je pensais ne plus pouvoir apprendre parce que mon âge me donnait une impression de vertige ; mes problèmes de lecture et d'écriture me ravissaient tout espoir et tout rêve de succès dans la vie. Le moment où mon professeur m'encouragea à suivre les cours fut pour moi le tournant décisif. Savoir qu'il croyait en moi fit une immense différence. Je suivis très activement les cours pendant neuf mois. Ensuite, je pris même part à d'autres cours en tant qu'assistant. Malgré toutes mes difficultés, je découvris que j'étais intelligent.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Quand j'ai quitté le centre d'alphabétisation, j'ai décidé d'agir et j'ai étudié assidument pour mieux lire et écrire. Je me suis posé des défis divers : lire des livres, des journaux et des magazines. Je ne savais rien sur la façon d'acquérir de nouvelles compétences et de voir en toute circonstance un résultat positif. Ça n'a pas été facile au début, mais ça m'a rendu plus fort, plus créatif et plus productif. Je suis devenu quelqu'un qui n'avait jamais peur de tenter de nouvelles choses. Je travaille à présent comme vendeur de magasin dans un grand supermarché et je suis capable de rédiger des notices, de dresser la liste des fournitures pour le magasin et d'écrire les prix. Je suis bien payé, je peux subvenir aux besoins de ma famille et convaincre d'autres gens d'apprendre pour changer le cours de leur existence.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

Les années durant lesquelles je me suis battu m'ont enseigné à quel point la vie est dure. C'est en surmontant mes difficultés et en faisant preuve de patience et de persévérance que j'ai accompli des choses. Si vous faites des efforts pour apprendre à lire et à écrire, ça ne vous prendra pas éternellement pour y parvenir. Comme l'a dit notre Prophète (paix soit sur lui) : *Recherchez le savoir du berceau au tombeau.*



Floreni

Paranoá, Brésil

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

J'avais quarante-cinq ans quand j'ai commencé à apprendre ici, à Paranoá.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Je vivais à Vanderlei, une agglomération de l'État de Bahia, où il n'y avait pas d'école. Tout était difficile et il n'y avait pas moyen pour moi d'aller à l'école. Après mon installation en ville, j'ai commencé à lutter pour survivre et j'ai remis les études à plus tard.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Pour moi, apprendre à lire a été le plus difficile. Je trouve très compliqué de comprendre toutes les lettres et les mots qu'elles forment.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

J'avais très envie d'apprendre à conduire. J'adore ça et je trouve que c'est très important. Donc, je voulais apprendre pour pouvoir passer mon permis de conduire. Mais j'avais aussi très envie d'apprendre à lire. Je voulais pouvoir aller n'importe où et lire tout ce qui est écrit pour tout comprendre et savoir ce que ça veut dire.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Quand j'ai commencé à savoir lire, j'ai eu l'impression que pour moi, tout devenait plus clair. Lire me permet de mieux connaître le monde. Je crois que la lecture me passionne déjà. Je veux lire tout ce que je vois ! Je veux découvrir des mots nouveaux, je veux comprendre des choses et je veux découvrir le monde – et lire est extrêmement utile pour ça.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

Allez, cherchez-vous une école et essayez d'apprendre parce qu'apprendre, c'est fabuleux ! À l'époque où je ne savais pas lire, j'avais l'habitude d'identifier les bus que je prenais au moyen des couleurs et d'écrire les chiffres sur ma main pour les comparer avec ceux écrits sur le bus. Si les chiffres étaient les mêmes, je prenais le bus. Maintenant que je sais lire et écrire, je ne me trompe plus de bus. Tout dans la vie s'améliore quand vous savez lire et écrire. C'est ce dont je me doutais avant, mais maintenant, je sais que tout est vraiment mieux.

Les droits humains sont la clé du monde que nous voulons



Camilla Croso
Campagne mondiale pour l'éducation
(Education International), Brésil

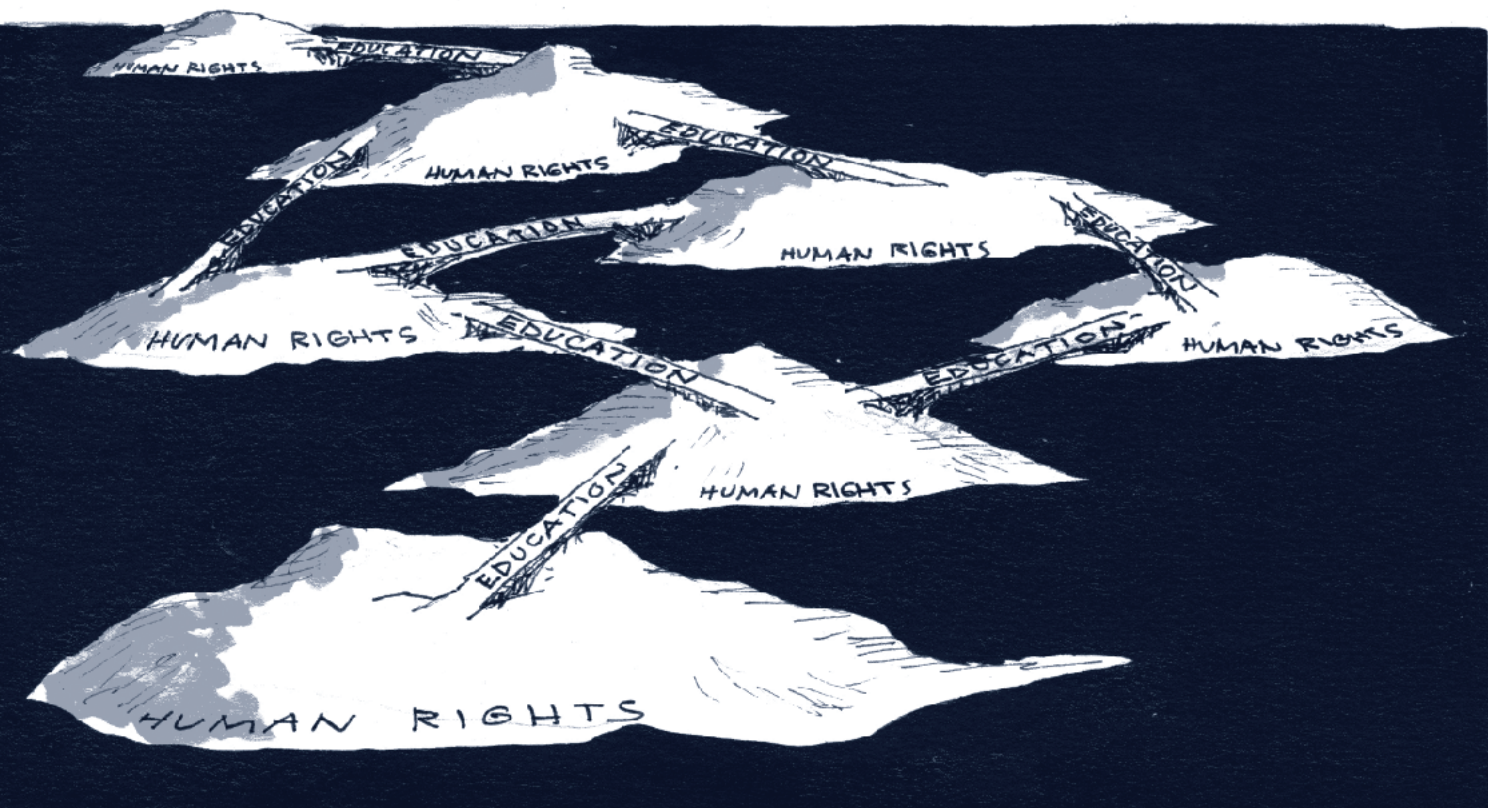
Résumé – *Dans cette analyse, nous partagerons quelques réflexions sur la façon dont l'éducation et le cadre d'action de l'éducation pour tous (EPT) contribuent à permettre d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Nous nous appuyerons pour cela sur les débats actuellement menés au sujet du calendrier de l'après-2015. De notre point de vue, l'apport de l'éducation et de l'EPT aux OMD intervient d'abord surtout du fait de l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme, le droit humain à l'éducation étant un droit en-soi qui permet d'accéder à d'autres droits. Cependant, la mesure dans laquelle l'éducation et l'EPT aident vraiment à atteindre les OMD dépend de la vision et de la conception personnelle du développement ainsi que du sens et du but que l'on attribue à l'éducation.*

L'indivisibilité des droits de l'homme

L'éducation est un droit humain fondamental qui permet d'accéder à d'autres droits de l'homme. Comme l'a indiqué le Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels (CDESC) des Nations unies, le droit à l'éducation est « classé parmi les droits économiques, les droits sociaux et les droits culturels. Il appartient en fait à ces trois catégories. En outre, à bien des égards, il est un droit civil et un droit politique, étant donné qu'il est aussi indispensable à la réalisation complète et effective de ces droits. Ainsi, le droit à l'éducation incarne l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme » (CDESC, 1999a).

Cette caractéristique essentielle du droit à l'éducation, qui résume l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits humains, doit de plus en plus être reconnue aux niveaux national, régional et international. Elle influence sur le contenu et la direction donnés à l'élaboration de politiques, tant de l'éducation que de politiques qui dépassent ce cadre. Dans l'actuel débat sur les calendriers du développement et de l'éducation de l'après-2015, il est éminemment important de reconnaître le droit à l'éducation comme un droit social, culturel, économique, civil et politique.

Comme la réalisation du droit à l'éducation favorise la réalisation de tous les autres droits de l'homme, nous devrions voir l'éducation au centre de la promotion des objectifs du millénaire pour le développement. C'est le cas tant pour les objectifs actuels que pour l'ensemble de ceux qui font l'objet d'un débat pour l'après-2015. Comme Educa-



« Droits humains - éducation - droits humains - éducation - droits humains ... »

tion International le signale à juste titre, aucun cadre mondial de développement ne peut être crédible sans considérer le droit à l'éducation comme un élément central.

« Le droit à l'éducation incarne l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme. »

Le Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels mentionnés ci-dessus indique également qu'en plus d'être un droit en-soi, « en tant que droit au renforcement du pouvoir d'agir (empowerment), l'éducation est l'outil principal permettant aux adultes et aux enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer les moyens de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation a un rôle crucial à jouer pour renforcer le pouvoir d'agir des femmes, préserver les enfants de l'exercice de travaux dangereux et relevant de l'exploitation, et de l'exploitation sexuelle, pour promouvoir les droits de l'homme et la démocratie (et) pour préserver l'environnement » (CDESC, 1999b).

Dans ce sens, la réalisation du droit à l'éducation répond aux mesures à prendre pour atteindre tous les OMD actuels et favorise la prise de ces mesures, à savoir : éradiquer l'extrême pauvreté et la faim ; réaliser l'éducation primaire universelle ; promouvoir l'égalité des sexes et renforcer le pouvoir d'agir des femmes ; réduire la morta-

lité infantile ; améliorer la santé maternelle ; combattre le VIH-SIDA, la malaria et d'autres maladies ; assurer la protection de l'environnement ; mettre sur pied un partenariat mondial pour le développement. De même, la réalisation du droit à l'éducation jouera un rôle crucial pour promouvoir l'atteinte des OMD de l'après-2015, toujours en cours d'élaboration, mais dont il semblerait qu'ils soient au nombre de douze : mettre fin à la pauvreté ; donner aux filles et aux femmes le pouvoir d'agir nécessaire pour réaliser l'égalité des sexes ; fournir une éducation et un apprentissage tout au long de la vie de qualité ; garantir aux gens une vie saine ; garantir la sécurité alimentaire et la satisfaction des besoins nutritionnels ; réaliser l'accès universel à l'eau et à l'hygiène publique ; garantir la fourniture d'énergies durables ; créer des emplois, des moyens de subsistance viables et une croissance équitable ; créer un environnement mondial habilitant et catalyser un financement à long terme.

« Aucun cadre mondial de développement ne peut être crédible sans considérer le droit à l'éducation comme un élément central. »

Ceci étant dit, aussi important qu'il soit de reconnaître l'éducation comme un droit renforçant le pouvoir d'agir de

chacun, et précisément à cause du principe selon lequel les droits de l'homme sont indivisibles et interdépendants, il est tout aussi important de disposer de cadres politiques et légaux permettant de faire valoir ces droits, y compris celui à l'éducation. En d'autres termes, l'éducation favorisera la réalisation de tous les autres droits, mais la réalisation du droit à l'éducation prospèrera dans un contexte où d'autres droits humains seront réalisés. C'est pour cette raison que nous devons en même temps chercher à garantir la réalisation du droit à l'éducation et lutter pour la protection, le respect et la réalisation de tous les autres droits avec, pour soutien, de solides cadres structurels légaux et politiques. Dans ce sens, les pays doivent adopter des politiques influant structurellement sur le scénario social, économique et politique menant à la justice sociale et environnementale, et à la dignité humaine comme, par exemple, l'imposition progressive, des politiques de redistribution, une action affirmative luttant contre les discriminations historiques, des politiques favorisant la participation sociale aux prises de décisions ou des politiques axées sur le renforcement des systèmes publics, y compris une solide budgétisation permettant de réaliser les droits.

La vision du développement

Débattre sur les moyens et la mesure dans laquelle l'éducation peut contribuer à atteindre les Objectifs du développement pour le millénaire implique non seulement la compréhension de l'indivisibilité et de l'interdépendance de tous les droits de l'homme, mais aussi une réflexion sur la vision du développement et de l'éducation sous-tendant les OMD et le cadre de l'EPT. Avant de réfléchir sur les différents points de vue en concurrence concernant la conception et le but de l'éducation, penchons-nous sur un important débat que des organisations régionales sœurs ont proposé en Amérique du Sud et aux Caraïbes.

« L'éducation doit promouvoir tout le potentiel des êtres humains et le respect de tous les droits et libertés de l'homme, elle doit faire grand cas de la différence et de la diversité, elle doit vaincre toutes les formes de violence et de discrimination, et elle doit promouvoir la citoyenneté et la paix ainsi que des rapports harmonieux avec l'environnement. »

Dans cette région, le Groupe de travail sur l'éducation (GTE)¹, qui avait animé le débat préliminaire de la confé-

rence Rio+20 [juin 2012, ndlt], a remis en question la notion même de développement et avancé le concept de *justice environnementale et sociale* comme objectif davantage en accord avec le principe de la dignité humaine et de la diversité socioculturelle. La vision qui inspire ceci s'appuie sur le paradigme du *bien-vivre* des peuples indigènes, qui, comparé à la notion de *développement*, est plus complexe et moins linéaire, permet de contextualiser des systèmes et repères, est inextricablement lié à l'environnement et reconnaît la différence et la diversité. Le *bien-vivre* comporte des aspects qui dépassent de loin la dimension économique, incluant tous les aspects de la vie humaine.

L'éducation en tant que droit humain fondamental

Au bout du compte, l'éducation contribuera de manière déterminante à la réalisation des autres droits et à l'atteinte de larges objectifs de développement tant qu'elle sera considérée et mise en œuvre comme un droit humain fondamental. Pour comprendre l'éducation de cette manière, vous devez reconnaître son but largement, comme l'énonce la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et tous les autres instruments de droits de l'homme qui ont suivi, faisant des citoyens de tous âges des détenteurs de droits et conférant aux États la responsabilité de leur réalisation. Dans ce sens, l'éducation doit promouvoir tout le potentiel des êtres humains et le respect de tous les droits et libertés de l'homme, elle doit faire grand cas de la différence et de la diversité, elle doit vaincre toutes les formes de violence et de discrimination, et elle doit promouvoir la citoyenneté et la paix ainsi que des rapports harmonieux avec l'environnement.

Reconnaître que l'éducation est un droit humain fondamental implique aussi une éducation universelle, obligatoire et gratuite au moins au niveau du primaire, et de plus en plus à d'autres niveaux, ce qui suppose également de comprendre ce que le Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels a établi en 1999, à savoir que la réalisation du droit à l'éducation exige de satisfaire ses quatre dimensions : la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. Enfin, ceci implique que l'on admette que le droit à l'éducation commence à la naissance et dure toute la vie, ce qui met au premier rang la nécessité d'implémenter des politiques de l'éducation adaptées à tous les groupes d'âges – de la prime enfance à l'âge adulte.

Actuellement, dans les débats sur l'agenda de l'après-2015, plusieurs conceptions de l'éducation sont en concurrence, la plupart des organisations de la société civile défendant l'éducation en tant que droit humain fondamental, mais avec d'importants acteurs sociaux favorisant une vision réductionniste de l'éducation, de nature économique, réduite de façon à répondre aux besoins du marché et adoptant comme principaux indicateurs des résultats mesurables de l'apprentissage, notamment liés aux mathématiques, à la lecture et à l'écriture. Cette vi-

sion instrumentale est focalisée sur les enfants et jusqu'à un certain point sur les adolescents, mais elle ne laisse que peu, voire aucune place pour reconnaître les adultes en tant que détenteurs de droits dans ce domaine. C'est pour cela que la société civile a souligné la nécessité cruciale de rendre plus visibles l'apprentissage et l'éducation des adultes ainsi que l'alphabétisation des adultes dans les calendriers de l'éducation et du développement, et de leur y accorder davantage d'importance.

À la sixième Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), la société civile du monde entier avait déjà demandé que l'on accordât une priorité accrue au domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi qu'à l'alphabétisation des adultes. Malheureusement, d'une manière générale, ces aspects ont été négligés lors de la mise en œuvre de l'actuel cadre de l'EPT et ils sont absents du cadre actuel des OMD ainsi que des débats sur les OMD de l'après-2015 et ce, malgré le fait que l'éducation des adultes soit un élément essentiel du droit humain à l'éducation et que – comme nous l'avons affirmé au début de cet article – elle ait une incidence directe sur l'accomplissement de tous les droits de l'homme. Le fait que l'on omette actuellement de reconnaître les adultes en tant que détenteurs de droits dans ce domaine et l'absence de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes des débats en cours sur l'après-2015 est une grave lacune à laquelle nous devons remédier avec la société civile, les organisations internationales, les États membres et les autres acteurs en lui accordant la priorité qui convient.

Note

1 / Ceci inclut la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE), le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA), le Conseil latino-américain pour l'éducation des adultes (CEAAL), le Réseau d'éducation populaire des femmes d'Amérique latine et des Caraïbes (REPEM), le Forum mondial de l'éducation, la Journée de l'éducation environnementale pour des sociétés durable et une responsabilité mondiale, Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO, Brésil, www.flacso.org.br) et Education International (EI, www.ei-ie.org).

Références

CDESC (1999a) : Observation générale 11.
Disponible sur <http://bit.ly/16UI7HY>

CDESC (1999b) : Observation générale 13.
Disponible sur <http://bit.ly/1dDYUzT>

Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 (mai 2013) : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16IXydn>

Internationale de l'éducation (avril 2013) : Education in the Post 2015 Global Development Framework. Objectif, cibles et indicateurs proposés par l'Internationale de l'éducation. Disponible sur <http://bit.ly/16Rj9rJ>

Objectifs du millénaire pour le développement (2000) :
Disponible sur <http://www.un.org/millenniumgoals/>

L'auteure

Camilla Crosó, titulaire d'une maîtrise en politique et planification sociales dans les pays en développement de la London School of Economics, est coordinatrice générale de la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation et présidente de la Campagne mondiale pour l'éducation. Elle a intégré le comité de rédaction du Cadre d'action de Dakar lors du Forum mondial de l'éducation sur l'EPT en 2000 et a activement pris part à la CONFINTEA VI. Elle est actuellement membre de divers comités consultatifs internationaux et régionaux sur le droit à l'éducation, entre autres des comités directeurs de l'EPT et de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout.

Contact

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, conj. 10
Perdizes, São Paulo, 01254-000, Brésil
camcrosó@gmail.com
www.campanaderechoeducacion.org

Document clé

1948 : Déclaration universelle des droits de l'homme



Préambule

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.

Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme.

Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression.

Considérant qu'il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre nations.

Considérant que dans la Charte les peuples des Nations unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes, et qu'ils se sont

déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande.

Considérant que les États membres se sont engagés à assurer, en coopération avec l'Organisation des Nations unies, le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Considérant qu'une conception commune de ces droits et libertés est de la plus haute importance pour remplir pleinement cet engagement.

L'Assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des États membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

Article premier

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2

1 / Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

2 / De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3

Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4

Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude ; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Article 5

Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Article 6

Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.

Article 7

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

Article 8

Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.

Article 9

Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé.

Article 10

Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.

Article 11

1 / Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.

2 / Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.

Article 12

Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

Article 13

1 / Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.

2 / Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

Article 14

1 / Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays.

2 / Ce droit ne peut être invoqué dans le cas de poursuites réellement fondées sur un crime de droit commun ou sur des agissements contraires aux buts et aux principes des Nations unies.

Article 15

- 1 / Tout individu a droit à une nationalité.
- 2 / Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité, ni du droit de changer de nationalité.

Article 16

- 1 / À partir de l'âge nubile, l'homme et la femme, sans aucune restriction quant à la race, la nationalité ou la religion, ont le droit de se marier et de fonder une famille. Ils ont des droits égaux au regard du mariage, durant le mariage et lors de sa dissolution.
- 2 / Le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre et plein consentement des futurs époux.
- 3 / La famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État.

Article 17

- 1 / Toute personne, aussi bien seule qu'en collectivité, a droit à la propriété.
- 2 / Nul ne peut être arbitrairement privé de sa propriété.

Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 19

Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

Article 20

- 1 / Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques.
- 2 / Nul ne peut être obligé de faire partie d'une association.

Article 21

- 1 / Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.
- 2 / Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays.
- 3 / La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics ; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote.

Article 22

Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

Article 23

- 1 / Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.
- 2 / Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal.
- 3 / Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tous autres moyens de protection sociale.
- 4 / Toute personne a le droit de fonder avec d'autres des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts.

Article 24

Toute personne a droit au repos et aux loisirs, et notamment à une limitation raisonnable de la durée du travail et à des congés payés périodiques.

Article 25

1 / Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires ; elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.

2 / La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciales. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale.

Article 26

1 / Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2 / L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.

3 / Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Article 27

1 / Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.

2 / Chacun a droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur.

Article 28

Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet.

Article 29

1 / L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible.

2 / Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui et afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique.

3 / Ces droits et libertés ne pourront, en aucun cas, s'exercer contrairement aux buts et aux principes des Nations unies.

Article 30

Aucune disposition de la présente Déclaration ne peut être interprétée comme impliquant pour un État, un groupement ou un individu un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte visant à la destruction des droits et libertés qui y sont énoncés.

Ce que la recherche nous montrera – et ce que nous devons comprendre au sujet des compétences des aînés



De gauche à droite :

Jens Friebe
Institut allemand pour l'éducation des
adultes (Deutsches Institut für Erwachse-
nenbildung – DIE), Allemagne

Johanna Gebrande
Université Ludwig Maximilian de Munich,
Allemagne

Bernhard Schmidt-Hertha
Université Eberhard Karls de Tübingen,
Allemagne

Résumé – *L'étude menée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) a permis de recueillir des données dans vingt-cinq pays concernant les compétences des adultes dans trois domaines, ce qui était une première pour bon nombre de ces pays. Cet article offre une vue d'ensemble des termes principaux, des buts primordiaux et de l'approche méthodologique de cette étude de l'OCDE. Il se penche aussi sur ses possibilités et ses limites, l'une de ces dernières étant sa focalisation sur la population active, ce qui exclut les adultes de plus de soixante-cinq ans qui, à une époque marquée par le changement démographique, constituent pourtant un groupe à croissance rapide dans bien des pays. Pour remédier à cette insuffisance, une étude de prolongation a été menée en Allemagne auprès de 1 339 adultes âgés de 66 à 80 ans. Les outils de recherche du PIAAC ont pour cela été utilisés et complétés par des questions sur la qualité.*

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) ont tous été fixés afin de fournir des cibles mesurables. Ceci est utile lorsque l'on veut évaluer le pourcentage de réussite de ces ambitieux programmes. Dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes, l'un des problèmes réside dans le fait qu'il nous manque beaucoup de données concrètes pour étayer nos revendications et les cibles proposées. Si nous voulons que la communauté de l'éducation des adultes réussisse à exercer une influence sur le calendrier de l'après-2015, il nous faut davantage de résultats scientifiques pour appuyer nos revendications. L'OCDE a mis en place à ce sujet un projet de recherche intéressant : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC). Au lieu de recenser les apprenants inscrits ou de calculer le pourcentage des femmes et des hommes dans le circuit éducatif, le PIAAC adopte une autre approche en se penchant sur les compétences qui nous sont nécessaires pour nous en sortir dans la vie.

Le débat concernant les compétences à l'âge adulte, leur importance dans les différents domaines de la vie et leur développement une fois les études ou la formation professionnelle achevées est – tout au moins en Allemagne – assez nouveau et pas très intense pour l'instant, ce qui pourrait changer quand on analysera les résultats du PIAAC.

Il est essentiel de comprendre que le débat sur la nature des compétences importantes à l'âge adulte a été poussé par un raisonnement pragmatique et les évaluations disponibles. Il en ressort que seules quelques compétences ont jusqu'à présent été prises en compte dans les études d'évaluation. Il s'agit de compétences qui semblent être importantes pour avoir part au fonctionnement des sociétés modernes. En même temps, nous devons nous rappeler qu'il existe considérablement plus de compétences que cela. Seules trois entrent en ligne de compte dans le PIAAC, un programme international de recherche récemment créé et que nous présenterons ici plus en détail.

Vingt-cinq pays comparés

L'OCDE a initié et organisé une étude internationale menée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) dans vingt-cinq pays (Schleicher 2008). Les études comparatives internationales ont pour but de produire des informations de base concernant les compétences et les activités éducatives des adultes, et d'aider les décideurs politiques à faire face aux problèmes issus du changement démographique. Le PIAAC est constitué d'enquêtes réalisées auprès d'un échantillon de ménages représentatif de la population en âge d'être en activité (entre 16 et 65 ans). L'étude internationale est dirigée par un comité de pays participants. Un consortium d'instituts de recherche, avec à sa tête le Service d'évaluation éducatif (Educational Testing Service – ETS), est chargé de l'organisation pour recueillir les informations et évaluer l'ensemble des données internationales ainsi regroupées.

Le PIAAC s'appuie sur deux enquêtes internationales sur les compétences des adultes, à savoir sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (International Adult Literacy Survey – IALS) et l'Enquête sur l'alphabétisation des adultes et les compétences nécessaires dans la vie courante (Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL).

La notion de compétences se base sur celle déterminée dans le cadre du projet DeSeCo de l'OCDE (Définition et sélection de compétences) lancé en 1997 et qui avait pour mission de trouver une définition de la notion de compétences, qui serait utilisable pour d'autres enquêtes internationales. Plusieurs experts et dépositaires d'enjeu déjà impliqués dans les enquêtes PISA et ALL travaillèrent ensemble pour identifier les compétences clés nécessaires pour vivre dans une société moderne. Ils s'accordèrent sur la définition suivante : « Les compétences clés impliquent la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux, tels que les attitudes, la motivation et les valeurs » (OECD 2003: 2). Le projet se divise en trois catégories de compétences. La première, « l'utilisation interactive d'outils » (OCDE et Statistique Canada 2005 : 10)

est importante pour le PIAAC. Elle montre l'utilité de l'emploi de textes et de la langue, ce que l'on qualifie aussi de littératie, pour interagir avec les autres et traiter l'information et le savoir. Il est aussi fait mention des compétences techniques permettant à une personne d'utiliser des outils techniques pour se procurer des informations, car elles sont importantes pour avoir part à la vie dans une société moderne (Rychen et Salganik 2003).

Le PIAAC comporte deux volets, un questionnaire de fond et les évaluations servant à identifier les compétences. Le premier volet de l'enquête brosse un portrait de la situation sociale. Les participants sont non seulement interrogés sur leur situation socio-économique, mais aussi sur leur parcours éducatif, leurs emplois actuel et précédents, et sur leurs compétences en lecture, en calcul et dans l'utilisation des médias au quotidien.

De quelles compétences avons-nous besoin pour mener une bonne existence ?

Le second volet est consacré à l'évaluation des compétences dans trois domaines primordiaux (OCDE 2012). On a trouvé et jugé que trois compétences étaient utiles pour une « participation efficace et fructueuse à la vie sociale et économique (OCDE 2012 : 10). Le PIAAC compare la littératie, la numératie et la résolution des problèmes dans des environnements technologiques. La littératie est définie comme « la compréhension, l'évaluation et l'utilisation de textes écrits ainsi que la réflexion à leur sujet pour avoir part au fonctionnement de la société, atteindre ses buts personnels et développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE 2012 : 20).

La définition de la numératie est tirée de l'Enquête sur l'alphabétisation des adultes et les compétences nécessaires dans la vie courante, et englobe la « capacité à se procurer, utiliser, interpréter et communiquer des informations et idées mathématiques de façon à répondre aux exigences mathématiques d'un ensemble de situations dans la vie d'adulte et à gérer ces situations » (OCDE 2012 : 34).

La résolution de problèmes revêt une importance particulière étant donné qu'elle associe au moins deux compétences différentes puisqu'elle renseigne d'un côté sur les aptitudes à résoudre des problèmes et d'un autre côté sur des aptitudes essentielles, nécessaires pour utiliser l'ordinateur et Internet. Le PIAAC définit la résolution de problèmes dans des environnements technologiques comme « l'utilisation de la technologie numérique, d'instruments de communication et de réseaux pour se procurer et évaluer des informations, communiquer avec d'autres personnes et exécuter des tâches pratiques. La première enquête du PIAAC sur la résolution de problèmes est principalement axée sur les capacités à résoudre des problèmes à des fins personnelles, professionnelles et civiques en établissant des objectifs et plans appropriés, et en se procurant et utilisant des informations au moyen de l'ordinateur et de réseaux informatiques (OCDE 2012 : 47).

L'étude PIAAC compare les compétences des adultes dans trois domaines centraux.

1 Littératie

« la compréhension, l'évaluation et l'utilisation de textes écrits ainsi que la réflexion à leur sujet pour avoir part au fonctionnement de la société, atteindre ses buts personnels et développer ses connaissances et son potentiel »

2 Numératie

« capacité à se procurer, utiliser, interpréter et communiquer des informations et idées mathématiques de façon à répondre aux exigences mathématiques d'un ensemble de situations dans la vie d'adulte et à gérer ces situations »

3 Résolution des problèmes dans des environnements technologiques

« l'utilisation de la technologie numérique, d'instruments de communication et de réseaux pour se procurer et évaluer des informations, communiquer avec d'autres personnes et exécuter des tâches pratiques »

Tant la résolution de problèmes que les compétences en lecture font entrer l'environnement numérique en ligne de compte, en l'occurrence par le biais de sites Internet et du courriel. Afin d'examiner entièrement la procédure d'enquête d'un point de vue scientifique, il est nécessaire de publier les résultats complets. Toutefois, jusqu'à présent, l'OCDE entend seulement annoncer les résultats des groupes sociaux ainsi que ceux de quelques questions choisies.

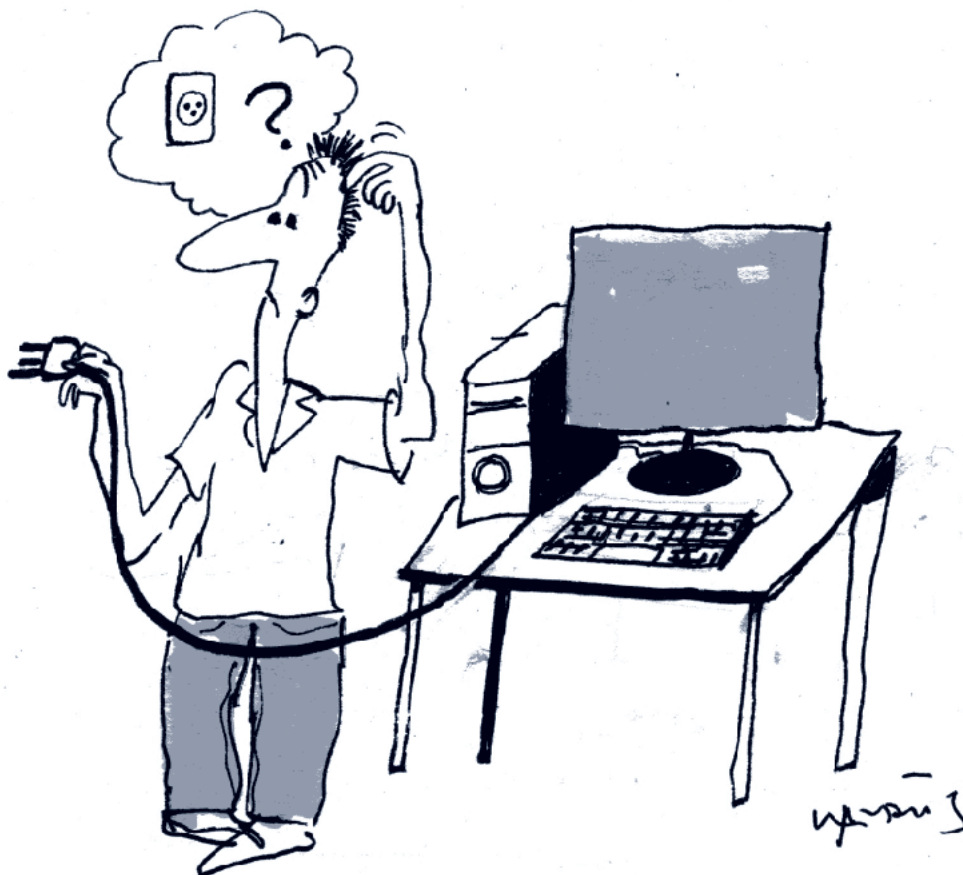
Les interviews de l'étude principale ont été menées en 2011-2012, et les premiers résultats ont été publiés en octobre 2013. Un classement international dans le domaine des compétences des adultes sera dressé sur la base de l'étude PIAAC. Pour l'instant, on ne sait pas comment les résultats seront interprétés et à quel point ils fourniront des indices concernant les faiblesses des systèmes scolaires, des systèmes de formation professionnelle ou de l'éducation des adultes. Néanmoins, on peut s'attendre à ce que les résultats annoncent les futurs défis qui se poseront à l'éducation des adultes et à la formation continue dans les pays participants. Trouver un programme d'enquête convenant pour tous les pays participants a posé un défi particulier au consortium international.

Mais où sont les apprenants plus âgés ?

L'Allemagne est un des vingt-cinq pays membres de l'OCDE participant à l'étude PIAAC. Comme l'Allemagne

n'était pas incluse dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (International Adult Literacy Survey – IALS) ni dans l'Enquête sur l'alphabétisation des adultes et les compétences nécessaires dans la vie courante (Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL), c'était la première fois que l'on examinait dans ce pays un ensemble de compétences clés pour les adultes aux fins de permettre une comparaison internationale. Cependant, l'échantillon international incluait uniquement la population économiquement active jusqu'à soixante-cinq ans. Ceci paraît insuffisant si l'on regarde l'évolution démographique dans les pays modernes, pas seulement parce que le nombre des plus de soixante-cinq ans augmente, mais aussi du fait que ces gens sont de plus en plus nombreux à continuer de travailler.

Heureusement, l'Allemagne avait mené une étude de prolongation intitulée « Les compétences des aînés » (Competencies in Later Life – CiLL), qui s'était penchée sur les compétences des personnes âgées de 66 à 80 ans en suivant le même protocole d'enquête que l'étude PIAAC (Friebe et Schmidt-Hertha 2013). Les interviews avaient été réalisées de mai à septembre 2012. L'étude, placée sous la direction de l'Institut allemand pour l'éducation des adultes de Bonn (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), de l'université Ludwig Maximilian de Munich et de l'université Eberhard Karls de Tübingen, avait été financée par le ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF).



L'Allemagne – à l'instar de bien d'autres États de l'OCDE – est une société vieillissante. Trois facteurs ont d'importantes répercussions sur le changement démographique dans ce pays : le faible taux de natalité, l'augmentation de l'espérance de vie et la baisse de l'immigration. Cette mutation modifiera la structure de la population allemande dans les années à venir et affectera ainsi la vie des individus de même que l'organisation de la vie sociale (Office fédéral de statistique 2006). À l'avenir, moins de gens d'âge moyen pourraient potentiellement soutenir les personnes âgées en Allemagne. Selon l'Institut fédéral allemand pour la recherche démographique, en 2006, l'espérance de vie moyenne était de 82 ans pour les femmes et de 77 ans pour les hommes (Office fédéral de statistique 2006 : 38). Les prévisions indiquent une baisse de la population en Allemagne, avec un tiers de la population qui sera âgée de soixante ans et plus à l'horizon 2050.

Un troisième âge ?

L'augmentation de « l'espérance de vie en bonne santé » (OMS 2002) a modifié les possibilités de définir le troisième âge. Les gens plus âgés souhaitent rester de plus en plus actifs et engagés dans la société ; ils continuent de travailler ou soutiennent leurs familles. Le cinquième rapport du gouvernement fédéral allemand au sujet de la situation des générations âgées constate la chose suivante : « Il y a un puissant rapport entre un plus grand re-

cours au potentiel des personnes âgées dans la phase postprofessionnelle de la vie et la participation à la formation continue » (ministère fédéral de la Famille, des Seniors, des Femmes et de la Jeunesse – BMFSFJ 2005 : 344). Les résultats de la recherche neuropsychologique montrent qu'apprendre sur le tard est bénéfique pour la capacité mentale des individus et que cela accroît notre aptitude à réfléchir sur nos actes et améliore la communication au sein de groupes (cf. Scheich 2006).

Qui sont ces personnes âgées d'abord ?

Les personnes âgées ne constituent pas un groupe homogène du point de vue éducatif (Strobel, Schmidt-Hertha et Gnahn 2011). Aborder la question de la formation des personnes âgées soulève déjà des questions liées à la complexité du sujet. Premièrement, il faut définir qui sont les personnes âgées et quels besoins éducatifs il faut examiner. La définition courante des personnes âgées en activité couvre le groupe des cinquante-ans et plus. Toutefois, la réponse à la question de l'âge à partir duquel on considère que les gens sont âgés ou qu'ils se sentent vieux repose essentiellement sur des conventions sociales qui ont des racines culturelles et changent au fil de l'histoire (voir aussi Kruse 2008). Les gérontologues font la différence entre l'âge chronologique, l'âge biologique et l'âge psychosocial. Se basant sur des faits scientifiques pratiques et des recherches déjà disponibles sur

ce groupe d'âges particulier (ex. : Tippelt et coll. 2009), l'étude CiLL sur les compétences des aînés a permis d'étendre l'enquête PIAAC aux personnes de 66 à 80 ans. D'un autre côté, il reste possible de mesurer les compétences dans cette fourchette d'âges en raison d'une faible influence de la maladie et du handicap.

Les interviews de l'étude CiLL furent menées par l'institut TNS Infratest à Munich. On avait choisi au hasard 3 600 citoyens âgés dans 111 municipalités en ayant recours pour cela aux listes des bureaux de déclaration de résidence des communes. Quatre-vingt-dix interviewers furent déployés dans tout le pays par TNS Infratest. Ils menèrent 1 339 interviews avec un taux de réponse de 40 %. Les données de l'étude CiLL furent recueillies à l'aide du questionnaire de fond détaillé de l'enquête PIAAC qui couvrait des données et informations sociodémographiques sur les processus éducatifs et qualifiants ainsi que sur la situation professionnelle et les emplois précédents des personnes interrogées. Ensuite, des tests furent pratiqués dans les trois domaines de compétences primordiaux pour les adultes : la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements technologiques. Les personnes interrogées capables de se servir d'un ordinateur répondirent aux questions sur un ordinateur portable ; on distribua des cahiers de test aux autres. Près de 30 % des personnes âgées interrogées choisirent de répondre aux questions sur l'ordinateur. Les données préparées seront complétées par l'ETS, le coordinateur international, et l'on y ajoutera les résultats des tests et leur pondération. Les résultats de l'étude seront présentés au public en 2014.

Les résultats arrivent

Le programme de recherche CiLL comporte aussi un volet de recherche qualitative sur les compétences des personnes âgées dans le contexte de leur vie privée. Jusqu'à ce jour, quelque cinquante interviews qualitatives ont été réalisées. Elles contiennent des autoévaluations des compétences et des informations de fond sur l'environnement dans lequel évoluent les personnes et leur situation dans la vie. C'est ainsi que furent complétées, étroitement examinées et rigoureusement évaluées les données de l'étude (Friebe et Schmidt-Hertha 2013).

Les résultats de l'enquête PIAAC publiés en octobre 2013 et ceux de l'étude CiLL qui paraîtront en 2014 permettront de disposer d'informations utiles sur l'état des compétences des adultes dans différents pays et sur les personnes âgées en Allemagne, ce qui pourrait déboucher sur un nombre encore plus grand de questions non résolues. La banque de données quantitatives ne détecte pas de raisons fiables permettant de déterminer les différences concernant les compétences qui existent entre les pays et les groupes sociaux, et les résultats ne fournissent pas non plus d'instructions relatives au développement de compétences à l'âge adulte. Toutefois, il en va plus ou moins de même avec l'étude PISA à laquelle suc-

cédèrent de nombreuses autres études et innovations dans le système de l'éducation. Même si l'on peut probablement s'attendre de la part du public et de la politique à des réactions plus réticentes à l'égard des résultats de l'enquête PIAAC qu'elles ne l'avaient été à l'égard de ceux de l'étude PISA, l'évaluation internationale des compétences des adultes pourrait fournir des impulsions essentielles pour approfondir la recherche et pour trouver de bons arguments en faveur de l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et de la nécessité d'un financement public de l'éducation des adultes.

Références

- Ministère fédéral de la Famille, des Seniors, des Femmes et de la Jeunesse (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ) (2005) :** Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin. Disponible sur <http://bit.ly/17GCA19>
- Office allemand de statistique (Statistisches Bundesamt) (2006) :** Germany's Population by 2050. Wiesbaden. Disponible sur <http://bit.ly/154Pv1D>
- Friebe, J. & Schmidt-Hertha, B. (2013) :** Activities and Barriers to Education for Elderly People. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), 10-27.
- Kruse, A. (éd.) (2008) :** Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld. Disponible sur <http://bit.ly/14xstgk>
- OCDE (2003) :** La définition et la sélection des compétences clés : fondements conceptuels et théoriques (DeSeCo). Résumé du rapport final sur les compétences dont nous avons besoin pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société. Paris. Disponible sur <http://bit.ly/1fWF3xR>
- OCDE (2012) :** Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills. OECD Publishing.
- OCDE ; Statistique Canada (2005) :** Apprentissage et réussite. Ottawa and Paris. Disponible sur <http://bit.ly/15E11a>
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2002) :** Vieillir en restant actif. Deuxième assemblée mondiale des Nations unies sur le vieillissement. Madrid. Disponible sur <http://bit.ly/18FSH3o>
- Scheich, H. (2006) :** Lernen und Gedächtnis. Dans : Nuisl, E. (éd.) : Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, 75–92.
- Schleicher, A. (2008) :** PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. Dans : *International Review of Education*. Disponible sur <http://bit.ly/165rAv4>
- Strobel, C.; Schmidt-Hertha, B.; Gnahn, D. (2011) :** Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (13), 01-2 – 19-4. Disponible sur <http://bit.ly/qM6KAS>
- Tippelt, R. ; Schmidt, B. ; Schnurr, S. ; Sinner, S. ; Theisen, C. (éd.) (2009) :** Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.

Les auteurs

Jens Friebe est chercheur à l'Institut allemand pour l'éducation des adultes – Centre Leibniz pour l'éducation tout au long de la vie (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. [DIE]) et membre du département « Inclusion par l'éducation des adultes ». Ses principaux domaines de recherche sont la formation continue interculturelle et l'apprentissage tout au long de la vie/l'apprentissage sur le tard. Au DIE, il a mené des projets, entre autres, sur les thèmes suivants : la formation continue interculturelle pour les professionnels de la santé, la formation continue pour les infirmières chargées de s'occuper de patients âgés issus de l'immigration et, depuis 2010, sur les compétences des aînés. Il a été maître de conférences à l'université des sciences appliquées de Bochum, à l'université de Hambourg et à l'université de Magdebourg.

Contact

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning
Forschungs- und Entwicklungszentrum
Programm: Inklusion/Lernen im Quartier
Heinmannstrasse 12-14
53175 Bonn
Allemagne
friebe@die-bonn.de
www.die-bonn.de

Bernhard Schmidt-Herta est professeur de recherche en éducation, principalement dans le domaine de la formation professionnelle continue et de la formation sur le tas, à l'université de Tübingen (Allemagne). Il a suivi des études de science de l'éducation, de psychologie et de sociologie à Munich où il a soutenu sa thèse de doctorat en 2004 et reçu son doctorat d'État en 2009. Il est coéditeur d'une revue en ligne, travaille comme critique pour l'Association allemande de la recherche et différentes revues nationales et internationales, et compte parmi les membres du comité directeur de la Société européenne pour la recherche en formation des adultes (European Society for Research on the Education of Adults – ESREA). En 2009, il a lancé le Réseau européen sur l'éducation et l'apprentissage des aînés (European Network on Education and Learning of Older Adults – ELOA) qui est toujours en activité.

Contact

Eberhard Karls University of Tuebingen
Institute for Education
Unit Adult Education/Further Education
Muenzgassee 11
72070 Tübingen
Allemagne
bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de
www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/

Johanna Gebrande a fait des études de science de l'éducation, de psychologie et d'ethnologie européenne à l'université Ludwig Maximilian de Munich. De 2010 à 2011, elle a été conseillère scientifique à l'Institut allemand de la jeunesse (Deutsches Jugendinstitut – DJI) dans le cadre d'un projet consacré à la formation continue de personnels qualifiés dans le domaine de l'éducation préscolaire. Depuis 2011, elle a travaillé comme assistante de recherche dans le cadre du projet sur les compétences des aînés mené par la chaire de pédagogie générale et de recherche en éducation à Munich. Ses domaines de recherche privilégiés sont les suivants : l'éducation des adultes, le développement de compétences, les barrières artificielles dans les systèmes de l'éducation ainsi que l'éducation et l'apprentissage des aînés.

Contact

Ludwig-Maximilians-University
Martiusstrasse 4
80802 Munich
Allemagne
j.gebrande@lmu.de
www.uni-muenchen.de

Participez ! S'abonner à EAD

La revue *Éducation des adultes et développement* est disponible gratuitement en français, en anglais et en espagnol.

Formulaire d'abonnement

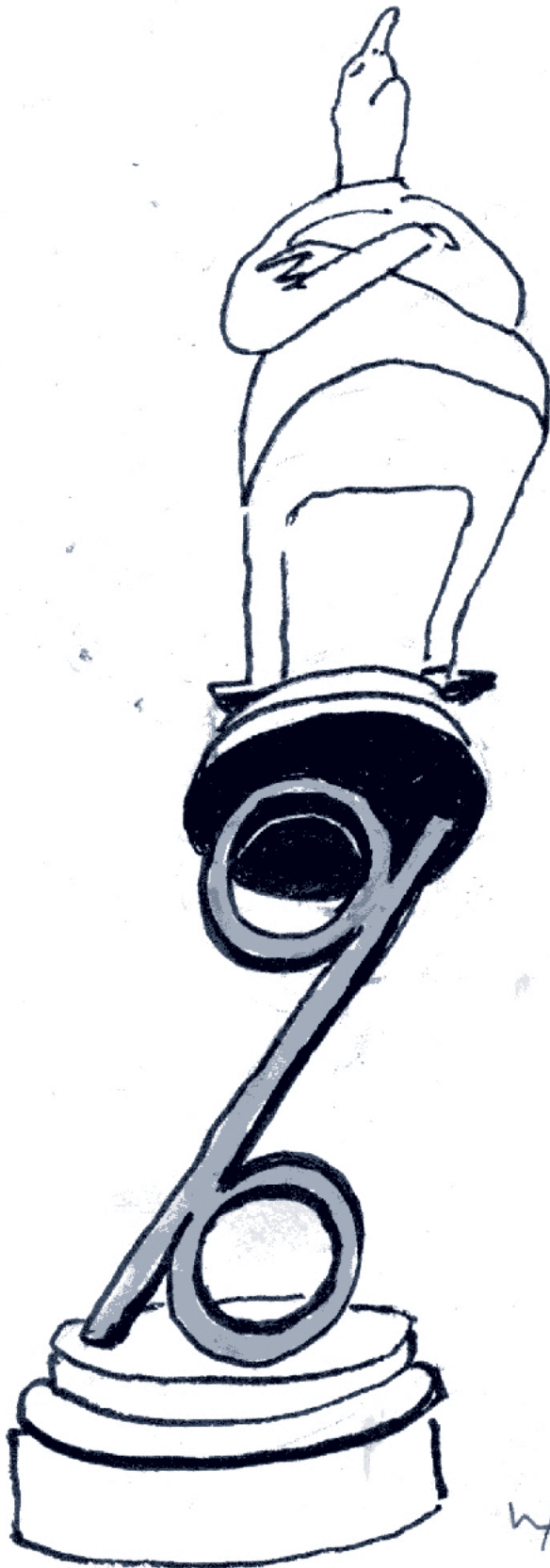
| | |
|------------------------------|--------------------------|
| Nom | Prénom |
| Organisation | Fonction |
| Rue | Numéro |
| Code postal | Localité |
| Pays | Courriel |

Je souhaiterais recevoir la revue dans la langue suivante :

anglais espagnol français

.....
Votre message :
.....

Pour vous y abonner, veuillez remplir le formulaire d'abonnement, le découper ou le photocopier et l'envoyer à :
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne
ou le faxer au : +49 (228) 975 69 55,
ou nous envoyer un courriel à l'adresse : info@dvv-international.de,
ou remplir le formulaire d'inscription sur notre site Internet à l'adresse : www.dvv-international.de.



Participez ! Faites-nous part de vos commentaires ! Améliorez-nous !

Dans le questionnaire ci-dessous, nous souhaiterions vous interroger au sujet de l'actuel numéro d'*Éducation des adultes et développement* (80/2014) sur l'après-2015.

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.

Veillez cocher seulement une case par ligne.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Absolument pas d'accord | Pas tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
| Je suis satisfait(e) de la revue <i>Éducation des adultes et développement</i> . | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| J'apprécie le fait que ce numéro soit consacré à un thème particulier. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La nouvelle mise en page de la revue facilite sa lecture. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les articles ont une longueur convenable. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dans l'ensemble, je me sens bien informé(e) par la revue. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La revue permet de me faire une bonne idée du développement dans les différents pays. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le contenu d'informations des différents articles est bon. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile pour une mise en pratique dans le domaine de l'éducation. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile au plan scientifique. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Veillez maintenant indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes au sujet des différentes catégories de cette revue.

Veillez cocher seulement une case par ligne.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Absolument pas d'accord | Pas tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
| Grâce aux articles, je peux me faire une bonne idée du sujet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les interviews de personnalités célèbres sont intéressantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les dessins humoristiques/BD incitent à la réflexion. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le photoreportage représente bien le sujet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Veillez tourner la page pour continuer le questionnaire.

Sexe

Femme

Homme

Âge

J'ai

ans

Pays

Je suis

Éducateur/Éducatrice d'adultes

Politicien(ne)

Scientifique

Étudiant(e)

Bibliothécaire

Je travaille dans la coopération au développement

Militant(e) d'une organisation de la société civile

Fonctionnaire

Autre

Ce qui m'a vraiment plu dans ce numéro...

La revue aurait été encore meilleure si...

Découpez ce questionnaire ou photocopiez-le et envoyez-le à :
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne
ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,
ou envoyez-en une version scannée par courriel à : info@dvv-international.de,
ou remplissez ce questionnaire directement sur notre site Web sur : www.dvv-international.de.

Merci beaucoup de votre aide !

L'alphabétisation en Afrique repose entre nos mains



Gorgui Sow
Spécialiste de l'éducation, Sénégal

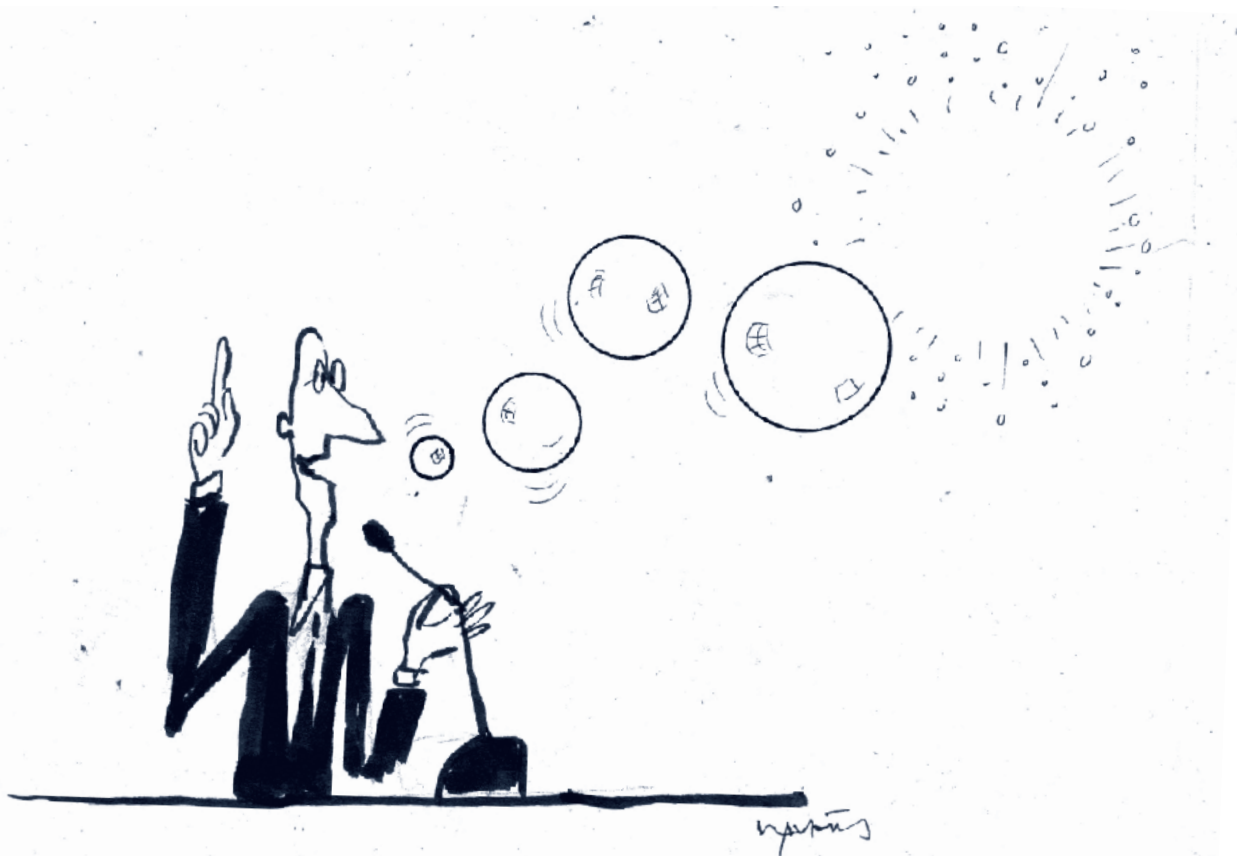
Résumé – *Dans cet article, l'auteur aborde un problème fondamental : l'absence d'intérêt de la part de nombreux gouvernements africains à l'égard de l'alphabétisation de leurs populations de jeunes adultes. Généralement, ces populations sont à plus de 50 % illettrées. Ce problème relève non seulement d'un manque de volonté politique, mais aussi d'un manque de conscience politique : les leaders africains doivent être conscients du fait que l'analphabétisme chez les jeunes et les adultes est le plus redoutable obstacle à la croissance et au développement durable des nations africaines.*

Pour l'auteur le débat sur ce qui devrait se passer après 2015 montre que l'attention prêtée par les bailleurs de l'éducation à la question de la réussite à l'école primaire pourrait rendre la situation de l'alphabétisation des adultes encore plus problématique. L'Afrique risque ainsi de demeurer encore longtemps l'un des continents les plus riches avec la population la plus pauvre.

L'analphabétisme constitue l'un des plus grands défis pour l'Afrique. D'abord parce que c'est parmi les plus grandes régions du monde celle qui accuse le taux d'analphabétisme le plus élevé : plus de 40 % de la population de plus de 15 ans. C'est aussi en Afrique que les facteurs qui contribuent à l'analphabétisme sont les plus présents : proportion la plus élevée d'enfants qui n'accèdent pas à l'enseignement primaire ou qui la quittent de manière précoce (40 %) ou qui ne maîtrisent même pas les apprentissages fondamentaux à la fin de la scolarité primaire (50 %) avec un gros risque de tomber dans l'illettrisme.

La déclaration de la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (2003-2012) réaffirme la place de l'alphabétisation au cœur du droit humain fondamental à l'éducation. Or le droit humain revêt un certain nombre de caractéristiques essentielles : il est inséparable de la reconnaissance de la dignité humaine et il est par conséquent universel en ce qu'il est reconnu à toutes les personnes sans distinction d'origine sociale, de sexe, de race, d'ethnie ou d'âge.

Comme l'a si bien rappelé monsieur Mamadou N'doye, l'ancien secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) à l'occasion de la première triennale de l'ADEA en février 2012 à Ouagadougou, les principes d'inséparabilité et d'universalité deviennent vides de substance lorsque ce droit n'est pas réalisé. L'obligation éthique des États ne se li-



mite donc pas au devoir d'une reconnaissance formelle, mais pose aussi et surtout l'impératif de réaliser les conditions d'une alphabétisation effective pour tous.

L'Afrique au rendez-vous de 2015

L'année 2015 sera un rendez-vous très critique pour les gouvernements et les partenaires de l'éducation en Afrique. Alors que deux importants processus viendront à terme (l'agenda de l'Éducation pour tous : EPT ; et celui des Objectifs du millénaire pour le développement : OMD), en 2015 aura lieu aussi l'évaluation à mi-parcours de la dernière conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI ou le Cadre d'action de Belém).

L'Afrique ira au rendez-vous de 2015 avec un grand nombre de déficits politiques et budgétaires en matière d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Cette situation est le résultat de plusieurs facteurs dont certains sont endogènes (difficultés économiques, instabilité politique et institutionnelle, guerre civile, etc.) et d'autres exogènes (marginalisation de l'objectif 4 du Cadre d'action de Dakar au profit de la scolarisation primaire universelle).

En février 2012, lors de la première triennale de l'ADEA à Ouagadougou, qui a vu la participation de plus de 1 000 acteurs de l'éducation au niveau national et international, j'ai eu le privilège de poser une question au panel des chefs d'États du Burkina Faso, du Niger et de la Côte d'Ivoire invités à cette occasion.

Ma question était la suivante : Excellences, comme vous venez si bien de le réaffirmer, l'éducation est un droit fondamental et si vous considérez que l'éducation de base des citoyens dans vos pays est une priorité pour vos gouvernements, pourquoi mettez vous tous si peu d'argent dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes (moins de 1 % du budget de l'éducation) ?

Jeff Koinangue, le fameux journaliste kenyan engagé par l'ADEA pour animer ce panel peu ordinaire, le sourire au lèvres, avait l'air surpris en voyant les trois chefs d'États se regarder et se tordre de rire devant les applaudissements d'un public qui, apparemment, partageait mes préoccupations.

Nous sommes restés sur notre faim suite aux réponses données successivement par nos honorables hôtes.

En effet, les trois pays cités plus haut sont parmi ceux qui comptent le plus d'analphabètes jeunes et adultes en Afrique de l'Ouest, et au rythme des politiques de lutte contre l'analphabétisme dans ces pays, ils n'atteindront même pas l'objectif 4 de l'EPT en 2020 (celui de réduire de 50 % le taux d'analphabétisme des adultes en 2015.)

La Côte-d'Ivoire est peuplée de près de 22 millions d'habitants dont près de 50 % d'analphabètes (soit près de 11 millions). Si le gouvernement compte alphabétiser 500 000 adultes par an grâce aux projets financés par l'État ivoirien et les bailleurs, cela veut dire que la Côte-d'Ivoire n'atteindra l'objectif 4 qu'en 2023.

Pour ce qui concerne le Niger et le Burkina Faso, malgré les politiques hardies de lutte contre l'analphabétisme de la dernière décennie, les deux pays n'atteindront pas l'objectif 4 avant 2025, à moins que ces États ne triplent les ressources allouées au sous-secteur d'ici 2015.

Promouvoir l'alphabétisation des peuples, une conscience politique des dirigeants africains

La priorisation de l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans le contexte de pauvreté et de crise sociopolitique va au-delà d'une volonté politique, mais relève d'une conscience politique des dirigeants africains. L'Afrique démocratique et égalitaire se fera avec des citoyens africains bien éduqués, donc conscients de leurs droits et de leurs responsabilités. Comme le disait notre très cher professeur Cheikh Anta Diop : « le citoyen africain doit s'armer de science jusqu'aux dents » pour faire de l'Afrique une nation souveraine et développée.

Mais hélas, les ressources allouées au sous-secteur de l'alphabétisation montrent une volonté des gouvernements africains à reléguer l'alphabétisation des jeunes et des adultes au second plan.

De grands mouvements citoyens pour l'AENF durant la période post-Dakar

Durant les deux dernières décennies, les ONG et certains gouvernements africains ont fait énormément de choses utiles dans le sous-secteur de l'AENF comme, par exemple, au Burkina Faso où des fondations ont été mises en place pour promouvoir l'AENF ; au Mali où un grand mouvement citoyen « YELEMBOU » a été lancé pour éradiquer l'analphabétisme des jeunes et des adultes ; au Sénégal où la politique du « faire-faire » a pu mobiliser tous les acteurs de la société civile, les communautés et l'État pour réduire le taux d'analphabétisme de 5 % chaque année.

Malheureusement, de toutes ces initiatives, très peu de choses ont été capitalisées ou documentées de manière attrayante. Cette incapacité de vendre les produits de l'AENF, aux communautés elles-mêmes d'abord et aux partenaires de l'éducation ensuite, ajoutée aux situations de manque de transparence notées dans la mise en œuvre de certains projets d'AENF et à l'absence de certification rend le financement d'une alphabétisation de qualité de plus en plus incertain.

En Afrique, si nous sommes parvenus à faire du développement de la petite enfance une priorité de la décennie de l'éducation en Afrique lancée par l'Union africaine, nous n'avons jusqu'ici pas pu en faire de même pour l'AENF, l'Union africaine étant la vitrine des réalités et des priorités des pays membres. Nous espérons que les efforts faits dans ce domaine par l'ADEA, l'UNESCO, la plate-forme africaine pour l'alphabétisation (ANCEFA, PAALAE, FEMNET, PAMOJA) et bien d'autres acteurs du droit à l'éducation ne seront pas vains.

Dans sa stratégie de plaidoyer pour faire de l'EPT une priorité dans l'agenda des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) au-delà de 2015, l'ANCEFA, en partenariat avec les coalitions nationales et des partenaires comme l'ADEA, l'UNESCO, Save the Children, PLAN, OSISA et ACTION AID, a réussi à faire passer une déclaration à la dernière COMEDAF à Abuja en demandant aux gouvernements africains de faire de l'éducation inclusive et de l'AENF une priorité d'ici 2015 et au-delà.

La non-priorisation de l'alphabétisation des jeunes et des adultes par les gouvernements rend encore plus difficile le financement adéquat de ce sous-secteur par les bailleurs de l'éducation. Les interventions multiples et souvent non coordonnées des ONG constituant « l'arbre qui cache la forêt », rendent le financement des États encore plus insignifiants.

L'AENF, un parent plus pauvre au-delà de 2015 ?

Le réveil sera très difficile en 2015 et l'après-2015 risque de réserver un traitement plus injuste à l'alphabétisation des jeunes et des adultes pour les raisons énumérées ci-dessous.

- L'éducation en tant que secteur a déjà du mal à se faire entendre dans le processus consultatif sur l'agenda post-2015, et l'alphabétisation et l'éducation non formelle en général rencontrent ici encore plus de difficultés.
- La nouvelle dynamique mondiale en faveur de « l'apprentissage pour tous » soutenue par les « think tank » de la mesure des acquis et de l'efficacité des apprentissages préscolaires et primaires va pousser davantage les pays africains à être encore moins attentifs à l'AENF. Pour les activistes et chercheurs de cette nouvelle dynamique, par souci de parcimonie, il vaut mieux couper les racines du mal à la souche, c'est-à-dire investir encore plus et mieux dans les apprentissages des tout-petits (enfants de 6 à 14 ans) avant qu'ils ne viennent grossir les rangs des jeunes et des adultes analphabètes.
- Les recherches actuelles sur la qualité de l'éducation qui utilisent des approches méthodologiques assez originales inspirées par l'ONG indienne PRATAM (évaluation des compétences en lecture, en mathématiques et en culture générale pas au niveau des écoles mais des ménages), en lien avec les travaux de l'Institut Brookings et bien d'autres agences, vont constituer une masse critique formidable qui convaincra facilement les bailleurs sur les nouvelles priorités de l'agenda post-2015.

Les axes stratégiques du nouveau Partenariat mondial pour l'éducation (PME) ont déjà indiqué les domaines dans lesquels les pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique Latine doivent s'investir pour avoir accès aux financements internationaux [pour plus de détails sur le PME, voir l'article page 60, ndlr].

Les gouvernements qui souhaiteront bénéficier de ressources extérieures pour l'AENF après 2015, auront à revoir leurs stratégies de levée de fonds pour ce sous-secteur en intégrant les programmes d'alphabétisation dans leurs politiques de développement de la petite enfance, de scolarisation des jeunes filles ou de promotion de l'éducation et de l'employabilité des jeunes exclus des systèmes éducatifs nationaux.

L'Afrique a les moyens de s'éduquer

Le secteur industriel et minier africain qui brasse des milliards de dollars chaque année ne doit pas craindre une taxe sur ses revenus dont le seul objectif est de tirer de la pauvreté et de l'ignorance les hommes et les femmes qui les développent au quotidien. Les pays africains ont le devoir urgent de financer le développement des compétences techniques et professionnelles de base de leurs citoyens à partir des revenus provenant des ressources naturelles.

Au-delà d'une conscience politique cette fois-ci, ce sera une fierté pour les Africains et pour tous les militants de l'Afrique libre !

i

L'auteur

Psychologue de formation, **Gorgui Sow** a travaillé comme chercheur et formateur dans le domaine de l'évaluation et de suivi de l'apprentissage, et de l'emploi des langues nationales à l'école. Plus tard, il est devenu l'un des plus célèbres défenseurs du droit à l'éducation en Afrique. Monsieur Sow a dirigé pendant dix ans le Réseau africain de la campagne sur l'Éducation pour tous (ANCEFA) au sein duquel il a organisé et soutenu conjointement avec l'UNESCO, la Campagne mondiale pour l'éducation (CME) et le Conseil international de l'éducation des adultes (ICAE) plusieurs campagnes en faveur de l'alphabétisation des jeunes et des adultes.

Contact

POBOX 3007
Dakar Yoff
Sénégal
gorgui.sow@gmail.com

Les artistes de ce numéro

Claudius Cecco

Caricaturiste

1. Qu'est-ce que l'éducation a de si amusant ?

Peut-être le fait que dans une société qui ne sait pas comment changer de cap (celui que nous suivons actuellement nous mène droit à un Armageddon écologique, comme un Titanic naviguant à toute vapeur vers un immense iceberg) chacun demande aux éducateurs de fournir des réponses sans leur offrir les ressources nécessaires pour y arriver – et quand ils donnent des réponses, la société n'écoute pas.

2. Qu'est-ce qui est plus amusant, la politique ou l'éducation ?

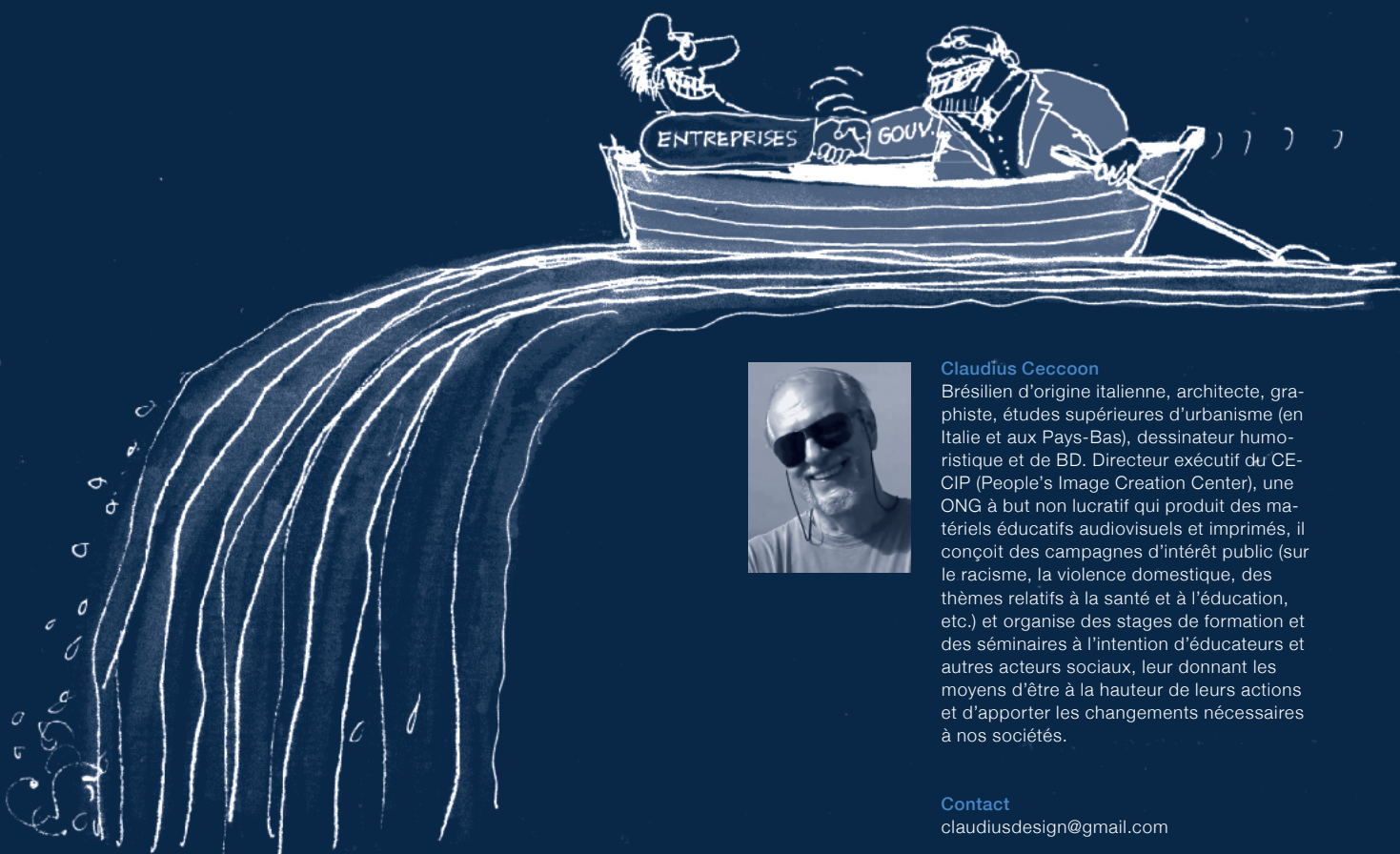
La politique...

3. Pourquoi ?

...parce que les politiciens se prennent tellement au sérieux.

4. Quel est le sujet – s'il en existe un – à propos duquel on ne peut pas faire de dessin humoristique ?

En principe, l'humour est là pour révéler les faces cachées de toutes les activités humaines. De ce fait, aucun sujet ne devrait pouvoir échapper à son action subversive. Dans Le nom de la rose d'Umberto Eco, l'humour est le grand ennemi de la religion (dans la vision d'un moine) et au moins un dessin humoristique récent a provoqué des réactions de colère de la part des islamistes. Je dirais que les gens qui sont religieux et les politiciens manquent généralement d'humour. C'est pour cette raison qu'il est si gratifiant pour un dessinateur de critiquer des politiciens et de se moquer des pasteurs, des curés, du Pape, etc. D'ailleurs, l'actuel Pape François semble avoir beaucoup d'humour, ce qui est révélateur d'une personnalité très vive et intelligente – exactement comme celle d'un dessinateur humoristique !



Claudius Cecco

Brésilien d'origine italienne, architecte, graphiste, études supérieures d'urbanisme (en Italie et aux Pays-Bas), dessinateur humoristique et de BD. Directeur exécutif du CECIP (People's Image Creation Center), une ONG à but non lucratif qui produit des matériels éducatifs audiovisuels et imprimés, il conçoit des campagnes d'intérêt public (sur le racisme, la violence domestique, des thèmes relatifs à la santé et à l'éducation, etc.) et organise des stages de formation et des séminaires à l'intention d'éducateurs et autres acteurs sociaux, leur donnant les moyens d'être à la hauteur de leurs actions et d'apporter les changements nécessaires à nos sociétés.

Contact

claudiusdesign@gmail.com

Où sont les hommes ? Pourquoi se désintéressent-ils de l'alphabétisation ?



De gauche à droite:

Phyllis In'utu Sumbwa
University of Zambia

Wanga Weluzani Chakanika
University of Zambia

Résumé – L'étude intitulée « *Facteurs entraînant la faible participation des hommes aux programmes d'alphabétisation dans le district de Namwala* » a pour but d'examiner les raisons pour lesquelles les hommes ne participent pas aux mesures d'alphabétisation pour adultes. On cite entre autres la timidité, le sentiment d'être trop âgé pour apprendre, ou encore l'impression de perdre son temps. L'étude recommande d'une part, au gouvernement, de mettre en place une infrastructure spécialement consacrée aux programmes d'alphabétisation pour adultes ; d'autre part, aux prestataires, de faire comprendre aux membres de la communauté les avantages que représenterait le fait de participer à ces programmes.

La plupart des pays d'Afrique australe sont confrontés au défi suivant : comment gérer les taux croissants d'analphabétisme, plus spécialement chez les adultes ? L'éducation des adultes est certes reconnue comme un puissant outil de développement durable, mais il est néanmoins impératif de mettre en place des politiques spécifiques et volontaristes si l'on veut garantir son efficacité (Caffarella 2001). Dans la majorité des pays africains, la politique est cependant considérée comme insignifiante dans la lutte contre l'analphabétisme des adultes. Prenons le cas de la Zambie par exemple, qui s'est efforcée de mettre en place une politique en matière d'éducation des adultes depuis l'indépendance, en 1964. À ce jour, il n'existe toujours aucune politique dans ce sens. L'éducation des adultes est dictée par différents documents politiques, à savoir « Politique nationale en matière de développement communautaire, Éduquer notre avenir, Politique nationale en faveur de la jeunesse, Politique agricole nationale, Politique nationale en matière d'égalité des sexes, Politique nationale en matière d'emploi et de marché du travail » (MoE 2008). Les approches sont plus qu'aléatoires vu que les prestataires de formations pour adultes n'ont aucun document d'orientation à leur disposition.

La Zambie ne poursuit pas non plus de politique claire en matière d'éducation non formelle (Mumba 2000). Malgré la multitude de prestataires de programmes d'alphabétisation pour adultes (y compris les ministères gou-

vernementaux, les organisations parapubliques, les organisations ecclésiastiques et les organisations non gouvernementales), l'absence de système de référence rend plus difficile la coordination et le contrôle du secteur. Après la « Conférence internationale sur l'Éducation pour tous » de Jomtien en 1990, la Zambie a organisé une conférence nationale qui a affirmé le besoin de renforcer l'engagement politique en faveur de l'éducation en tant que droit humain. Le fait qu'aucune politique n'ait été mise en place jusqu'à aujourd'hui est la preuve d'un manque de volonté politique.

De plus, le financement des programmes d'alphabétisation des adultes en Zambie et dans le monde entier est généralement inadéquat, insuffisant et mal coordonné (Aitchison & Hassana 2009). En Zambie, les programmes d'éducation des adultes ne sont pas financés en tant que programmes autonomes mais dans le cadre de l'enseignement général.

La situation s'est aggravée après le transfert des activités d'alphabétisation des adultes, qui relevaient jadis du ministère du Développement communautaire, et de la Santé de la Mère et de l'Enfant qui leur prêtait plus d'attention, au ministère de l'Éducation (MoE 2010). Ce dernier, plus concentré sur l'éducation des enfants et des jeunes, n'a fourni ni le soutien, ni les fonds nécessaires à l'éducation des adultes. Le financement de ce secteur demande clairement d'investir dans le renforcement des capacités et d'avoir suffisamment de personnel professionnel et qualifié qui s'intéresse à ce genre de programmes (Aitchison & Hassana 2009). Le volume insuffisant du financement des programmes d'alphabétisation des adultes menace leur durabilité. En 2010, la majorité des pays africains ont dépensé, pour l'éducation des adultes, 0,3 % à 0,5 % du budget alloué à l'éducation. En Zambie, 0,2 % du budget total alloué à l'éducation a servi à financer des activités d'éducation des adultes.

Le fait que les programmes d'alphabétisation des adultes soient conçus pour les femmes pose un autre problème. Ceci est dû au fait qu'il y a plus de femmes illettrées que d'hommes. La plupart des formations sont par conséquent axées sur les besoins de ces femmes.

Analyse de la situation dans le District de Namwala

Namwala est un district rural de la Province Sud de la Zambie. Il a des frontières communes avec quatre autres districts : Monze au sud-est, Choma au sud, Kalomo et Itezhi-tezhi au nord-ouest. Il a une superficie de 10 000 km². Selon le recensement de 2002, la population est d'environ 83 000 habitants (49 % d'hommes, 51 % de femmes), la majorité vivant dans les grandes zones de peuplement (CSO 2003). La plus grande partie du district est occupée par des plaines utilisées en tant que pâturages (Namwala District Development Plan 2006-2010). L'étude englobe 200 personnes. Certaines d'entre elles ont été choisies en raison de leur rôle officiel dans les programmes d'alphabétisation pour adultes (le commis-

sionnaire du district par exemple), d'autres sont des personnes qui ont participé ou non à des programmes d'alphabétisation.

L'étude identifie plusieurs raisons pour lesquelles les hommes ne suivent pas les cours d'alphabétisation pour adultes. Premièrement, on a constaté que le niveau d'alphabétisation dans le district de Namwala est généralement bien en deçà de la moyenne, principalement en raison du manque d'engagement de la part du gouvernement pour pallier l'analphabétisme. Mais le vrai problème est autre part. Les principaux motifs ont un lien avec la culture et la tradition. On attend des hommes qu'ils se débrouillent seuls et prennent soin de leurs familles ; participer à un cours d'alphabétisation n'est pas une priorité, et ils consacrent le plus clair de leur temps à des activités génératrices de revenus. Par conséquent, même les jeunes garçons sont retirés de l'école très tôt (dès le primaire) de façon à ce que les hommes plus âgés puissent les préparer à la vie adulte. Deuxièmement, dans le district, l'homme tire sa fierté du nombre de têtes de bétail qu'il possède et, s'il est marié, du nombre de femmes et d'enfants. Les hommes travaillent donc sans relâche dans le but de posséder autant de têtes de bétail possible pour se marier et avoir autant d'enfants qu'ils le désirent. Acquérir et posséder tout ce qui précède était et est toujours considéré comme une preuve de richesse.



L'élevage de bétail est la principale ressource économique des populations locales.

Les traditions en travers du chemin

Les leaders traditionnels jouent également un rôle dans la mesure où ils dissuadent les hommes de participer aux programmes d'alphabétisation. Étant encore fortement attachés aux croyances et aux pratiques traditionnelles et archaïques, ils encouragent leurs sujets à se marier tôt et à suivre des pratiques qui ne donnent pas la priorité à l'éducation ni à l'alphabétisation des adultes. On recommandera par conséquent d'inciter ces leaders à abandonner leurs pratiques archaïques, dont certaines ne sont certainement plus adaptées aux nouvelles générations. On peut proposer d'autres solutions, qui pourront de surcroît contribuer au développement de leurs chefferies. Les cé-



La fierté des hommes Ila réside dans la taille de leur cheptel. Une fois le nombre de têtes de bétail nécessaire atteint, un homme peut épouser autant de femmes qu'il souhaite, ce qui lui vaut le respect de la société qui le considère comme étant riche. La photo montre un homme Ila avec ses cinq épouses.

réunions traditionnelles comme le « Shimunenga », dans la région du Maala, sont également citées comme des obstacles majeurs. Le Shimunenga consiste à mettre en valeur le nombre de têtes de bétail que possède un homme. Les hommes passent par conséquent la majeure partie de l'année à préparer ces cérémonies et n'ont pas le temps de s'intéresser aux programmes d'alphabétisation.

Alors, pourquoi certains hommes s'inscrivent tout de même à des programmes d'alphabétisation pour adultes ? Tout simplement pour apprendre à lire et à écrire. Ils estiment que cela leur ouvrira des portes, par exemple décrocher un emploi, savoir écrire des lettres et remplir des documents importants, à la banque par exemple. Certains pensent que le fait de savoir lire et écrire leur permettra de mieux gérer leur ferme et leur cheptel et partant, de mieux vivre.

Types de programmes d'alphabétisation proposés aux adultes

Dans le district de Namwala, on propose d'une part des programmes d'alphabétisation de base, d'autre part des programmes d'alphabétisation fonctionnelle. Dans les cours d'alphabétisation de base, les participants apprécient le fait de savoir lire, écrire et même faire des calculs arithmétiques simples. L'alphabétisation fonctionnelle, quant à elle, leur permet d'adapter l'environnement à leurs besoins.

L'alphabétisation de base

Les programmes d'alphabétisation de base permettent aux adultes qui n'ont peut-être pas eu accès à l'éducation formelle de pouvoir comprendre les problèmes de leur environnement immédiat. Ils les sensibilisent également à leurs droits et à leurs devoirs en tant que citoyens et individus. Kleis (1974) note que les participants à ces types de formations sont capables de contribuer plus efficacement au progrès social et économique de leur communauté. L'alphabétisation de base fournit une plateforme qui permet aux apprenants adultes d'acquérir le minimum indispensable de connaissances et de compétences pour avoir un niveau de vie correct.

L'alphabétisation fonctionnelle

L'alphabétisation fonctionnelle combine la lecture, l'écriture, l'arithmétique simple et les compétences professionnelles de base ayant un rapport direct avec les besoins professionnels des participants. Les compétences acquises dans les cours d'alphabétisation fonctionnelle sont considérées comme vitales. Burnet (1965) affirme lui aussi que s'alphabétiser, ce n'est pas simplement savoir lire et écrire : c'est aussi savoir appliquer les compétences acquises de façon à améliorer sa qualité de vie. Tout ceci n'est cependant considéré que d'un point de vue économique. Les participants n'apprennent que pour devenir

plus efficaces et plus productifs. Ils n'ont aucune chance d'influencer le processus d'apprentissage. Le type d'alphabétisation fonctionnelle actuellement proposé ne fait que renforcer l'oppression, dans la mesure où les participants n'ont aucune chance de se développer de manière durable. Les compétences acquises permettent uniquement de réaliser les activités demandées par la société.

Freire (1974) propose un type d'« alphabétisation fonctionnelle » qui libère les apprenants de la culture du silence et les affranchit afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel. L'idéal est donc de traiter les apprenants non comme des objets mais comme des sujets capables de travailler pour changer leur réalité sociale (Grabowski 1994).

Autrement dit, ces individus sont capables d'adapter leur environnement à leurs besoins. Dans le district, les contenus d'enseignement sont variés ; ils vont de la gestion agricole à la gestion commerciale. Les gens apprennent le briquetage, la charpenterie et la menuiserie, mais aussi le jardinage. Ces programmes d'alphabétisation fonctionnelle sont offerts à un groupe représentatif d'hommes d'âges divers.

Pourquoi les hommes viennent aux cours

Bien que les hommes soient difficiles à atteindre, un flux lent mais croissant de participants masculins est venu aux cours, notamment en alphabétisation fonctionnelle. D'une part, les programmes d'alphabétisation fonctionnelle donnent l'espoir de mieux vivre. Ces hommes estiment qu'un être alphabétisé est capable d'améliorer sa santé, son hygiène, sa production et même la gestion du ménage. D'autre part, l'étude révèle que les hommes considèrent ces programmes comme un moyen moderne de comprendre leur environnement et de s'adapter à ses exigences.

Près de 92 % des personnes interrogées déclarent que leurs conditions de vie se sont améliorées grâce aux compétences acquises dans le cadre des programmes d'alphabétisation pour adultes.

L'étude fait remarquer qu'une personne alphabétisée est capable de faire valoir ses droits civiques et de remplir ses devoirs du fait qu'elle connaît et respecte les règles, qu'elle discute au sein de groupes, s'emploie à améliorer la vie locale et vote sans l'aide de personne. Elle est en mesure de satisfaire ses besoins religieux du simple fait qu'elle lit les livres sacrés et participe à diverses activités religieuses. Ces idées sont également présentes dans les discussions avec les groupes cibles, où les participants affirment que lorsqu'une personne est alphabétisée, elle peut lire la Bible et remplir des fonctions de dirigeant dans sa propre communauté ou les communautés chrétiennes.

King et O'Driscoll (2002) affirment que plus les adultes savent lire et écrire, mieux ils comprennent leur environnement. Les jugements sont plus perspicaces, les attitudes plus rationnelles et les modes de comportement plus élaborés. Nous pouvons donc constater une légère croissance de la participation masculine aux programmes d'alphabétisation pour adultes, comparé à la situation il y

a dix ans où ces programmes étaient considérés comme une pure affaire de femmes.

Pourquoi les hommes ne viennent pas aux cours

D'un autre côté, il y a encore une myriade de raisons pour lesquelles les hommes du district de Namwala ne viennent pas aux cours d'alphabétisation. Les principales étant la perception, les idées et les attitudes de l'individu envers lui-même et toute activité d'apprentissage. Pour diverses raisons, il est généralement très difficile d'inciter les hommes à entrer dans un environnement d'apprentissage structuré.

Les personnes interrogées affirment que le fait de participer ou non à un programme d'alphabétisation dépend de la confiance et de l'intérêt manifestés par l'individu ; le manque de confiance en soi et la faible estime de soi sont des obstacles majeurs.

L'étude montre que les hommes n'osent pas participer aux programmes d'alphabétisation parce qu'ils veulent protéger leur ego. De plus, l'environnement physique, les pratiques administratives et pédagogiques en matière d'éducation et de formation ne sont adaptés ni à leur âge ni à leur statut social.

Les situations de la vie courante constituent une barrière supplémentaire. Les hommes interrogés font remarquer qu'ils sont généralement trop occupés autre part et qu'ils n'ont aucune raison de participer à des programmes d'alphabétisation vu qu'on attend d'eux qu'ils pourvoient aux besoins de leurs familles.

Le manque de possibilités offertes après avoir participé à un programme d'alphabétisation est également signalé comme étant un argument dissuasif. Par contre, le fait de disposer d'informations et d'orientations claires et précises qui leur permettraient de choisir le programme approprié est considéré comme un facteur encourageant. Autrement dit, les hommes veulent connaître dès le départ les opportunités qui vont s'ouvrir à eux une fois le cours terminé.

En ce qui concerne les compétences des animateurs, l'étude constate que les méthodes utilisées sont généralement appréciées par les apprenants. Les résultats montrent que les animateurs savent gérer les programmes. La majorité d'entre eux ont une formation adéquate. Les animateurs n'acceptent généralement ce rôle que s'ils ont été choisis par la communauté. Leur travail est néanmoins entravé par le manque d'infrastructures développées, d'aides pédagogiques et de fonds.

Conclusion et recommandations

L'étude analyse les facteurs qui empêchent les hommes de participer aux programmes d'alphabétisation pour adultes, mais aussi ceux qui les y encouragent. Elle relève un certain nombre de programmes qui aident les gens à améliorer leur niveau de connaissances en matière de gestion de la vie.

L'étude fait par conséquent les recommandations suivantes :

- 1 Le gouvernement zambien devrait formuler des politiques en matière d'alphabétisation des adultes. Ceci permettrait d'orienter, de réguler et d'améliorer les possibilités de réaliser un plus grand nombre d'activités dans ce domaine. Malgré la présence d'activités d'alphabétisation en Zambie depuis 1965, il n'y a pas de politique cohérente en la matière.
- 2 Le gouvernement zambien devrait mettre en place une infrastructure répondant aux besoins en programmes d'apprentissage pour adultes. Ce manque d'infrastructure est l'une des principales raisons de la non-participation masculine. L'ego masculin étant très développé, les hommes se sentent mal à l'aise s'ils doivent prendre des cours dans la même classe que leurs femmes.
- 3 Enfin, les prestataires et les animateurs de programmes d'alphabétisation pour adultes doivent multiplier les campagnes de sensibilisation afin de faire comprendre à un plus grand nombre de participants potentiels combien ces programmes sont importants pour eux en tant qu'individus, mais aussi pour leurs communautés en général.

Références

Aitchison, J. and Hassana, A. (2009) : The State and Development of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa. UNESCO.

Burnet, M. (1965) : A B C of Literacy. Paris : UNICEF.

Caffarella, R. S. (2001) : Planning Programmes for Adult Learners : A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers (2^e édition). Californie : Jossey-Bass

Central Statistical Office (2003) : Zambia Demographic Health Survey Education Data Survey 2002: Education and Data for Decision Making. Lusaka : CSO.

Chakanika, W. W. et Sumbwa, P. I. (sous presse) : Factors Leading to Low Levels of Participation in Adult Literacy Programmes Among Men in Namwala District. Lusaka : University of Zambia.

Corridan, M. (2002) : Moving from the Margins: A Study of Male Participation in Adult Literacy Education. Dublin : Adult Learning Centre.

Dale, E. (1965) : Is there a substitute for reading? Newsletter, vol. X, avril 1945. Bureau of Educational Research : Ohio State University.

Freire, P. (1974) : Education for critical consciousness. Londres : Sheed and Ward Ltd.

Giroux, H. (1989) : Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age. Londres : Routledge.

Grabowski, J. (1994) : Pedagogy of Hope: Reliving 'Pedagogy of the Oppressed'. New York : Continuum.

Grain, S. et al (1988) : Educational Equity and Transformation. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

King, L. and O'Driscoll, B. (2002) : Gender and Learning: A Study of the Learning Styles of Women and Men in the Implications for further Education and Training. Shannon Curriculum Development Centre.

Kleis, R. (1974) : Programme of Studies in Non-Formal Education: Study Team Reports. Washington D.C. : Institute for International Studies in Education.

McGivney (2004) : Men Earn, Women Learn: Bridging the Gender Divide in Education and Training. Leicester : NIACE.

Ministry of Education (2010) : Report on the Status of Adult Literacy in Zambia : Policy on Adult Education.

Mumba, E. (2000) : Curriculum for Basic Non-Formal Education. Ministry of Community Development and Social Services.

O'Connor, M. (2007) : Gender in Irish Education. Dublin : Department of Education and Science.

Owens, T. (2000) : Men on the Move: A Study of Barriers to Male Participation in Education and Training Initiatives. Dublin: Aontas. Disponible sur <http://bit.ly/1ebU8gK>

UNESCO et PNUD (1976) : Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique. Paris : UNESCO

i

Les auteurs

Phyllis In'utu Sumbwa est originaire de Zambie et âgée de 34 ans. Ses premiers contacts avec le secteur de l'éducation des adultes remontent à 2005, date à laquelle elle a entrepris ses études en éducation des adultes. Elle a très vite obtenu son diplôme en éducation des adultes, sa licence et son master dans la même filière respectivement en 2007, 2009 et 2013. Depuis 2010, elle est professeur titulaire en perfectionnement du personnel au département d'éducation des adultes et de vulgarisation à l'école d'éducation de l'université de Zambie. C'est en cette qualité qu'elle a dirigé plusieurs tutoriels en éducation des adultes, notamment Méthodes de recherche en éducation des adultes, Approches participatives du développement et Évaluation des programmes d'éducation des adultes, pour n'en citer que quelques-uns. Son domaine de spécialisation est l'alphabétisation des adultes.

Contact

University of Zambia, School of Education
Department of Adult Education and Extension Studies
P. O. Box 32379
Lusaka, Zambie
phsumbwa@yahoo.com

Wanga Weluzani Chakanika est maître de conférences au département d'éducation des adultes et de vulgarisation à l'école d'éducation de l'université de Zambie. Actuellement, il enseigne et supervise les travaux en alphabétisation aux niveaux du premier cycle et du troisième cycle. Il a également fait des recherches et publié des articles sur l'éducation des adultes. De 1995 à 1999, il a été président national de l'Association d'éducation des adultes de Zambie. Sous sa présidence, l'association s'est consacrée, entre autres, à la réalisation de recherches dans divers domaines de l'éducation des adultes.

Contact

University of Zambia, School of Education
Department of Adult Education and Extension Studies
P. O. Box 32379
Lusaka, Zambie
chakanikaitis@yahoo.co.uk

Le récit de ma vie

III^e partie



Alemtsehay

Éthiopie

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

À présent, j'ai quarante-deux ans. J'ai commencé à apprendre à lire et à écrire correctement il y a deux ans, j'avais donc quarante ans, quand je me suis inscrite à l'IWEP, le programme intégré de renforcement du pouvoir d'agir des femmes (Integrated Women's Empowerment Programme). Jeune fille, j'ai travaillé comme bonne dans différentes familles, et j'ai tenté à plusieurs reprises de m'éduquer. Aucune de ces tentatives n'a réussi parce que je ne suivais pas les cours continuellement.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Je suis née à la campagne et il n'y avait pas d'écoles à proximité. En plus, on ne se souciait guère de l'éducation des filles. J'ai été mariée à l'âge de douze ans, et mon mari m'a conduite à Addis-Abeba. J'ai découvert qu'il buvait et qu'il était polygame. Je me suis sauvée et j'ai commencé à travailler comme bonne dans différentes maisons. J'étais jeune et j'ai essayé plusieurs fois de m'éduquer. Je n'ai pas réussi à cause de la nature de mon travail. Après quelques temps, je me suis remariée. Mon mari était membre de l'armée. J'ai donné naissance à une fille et je suis devenue mère au foyer ; je m'occupais de mon enfant.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Apprendre à l'âge adulte pose beaucoup de difficultés. J'oubliais souvent ce que j'avais appris la veille ou l'avant-veille. L'animateur devait répéter les choses plusieurs fois. En plus, j'avais un souci de santé : ma main était cassée et j'avais du mal à écrire les lettres correctement.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

Je participe activement à des activités locales comme les idir 'iqub' (groupes/clubs sociaux locaux), etc. C'est là que j'ai compris les limites que m'imposait mon illettrisme. Du fait de mon aptitude à communiquer et de ma participation active aux activités sociales locales, y compris dans l'association des femmes, j'ai eu la chance de prendre part au programme IWEP. Je dirige notre groupe.

J'avais grande hâte et très grande envie d'intégrer le programme d'alphabétisation. Je l'ai pris au sérieux et je n'ai jamais été absente aux cours. Résultat : maintenant, je suis capable de lire autant que je peux, d'écrire et de prendre des notes au sujet d'événements importants.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Bien sûr, bien des choses ont changé pour moi dans la vie. Je suis capable d'utiliser un téléphone portable pour mes besoins. Je sais téléphoner et aussi sauvegarder les numéros importants d'une manière dont je suis capable de me souvenir. J'ai aussi commencé à apprendre toute seule l'alphabet anglais. Quand les trésoriers du groupe ne sont pas là, je tiens le registre des activités génératrices de revenus du groupe, et aussi des économies.

Les connaissances acquises par l'alphabétisation ont accru ma valeur sociale. Comme je sais lire et écrire, je peux prendre une part active aux affaires des femmes. J'ai reçu beaucoup de récompenses pour ma participation active et aussi pour ce que j'ai fait au sein des associations de femmes.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

Quelles que soient les circonstances, les adultes, et en particulier les femmes, devraient apprendre. Si vous savez lire et écrire, on ne vous grugera pas. En vous alphabétisant, vous améliorerez vos chances dans la vie et votre existence. Vous pourrez participer activement à la vie sociale et progresser.



Sonia

Kaboul, Afghanistan

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Comme l'anglais est ma deuxième langue et que l'informatique est une nouvelle technologie dans mon pays, j'ai eu beaucoup de mal à apprendre au début parce que je ne les avais pas appris étant enfant. Toutefois, au fil du temps, tous mes problèmes se résolurent grâce à l'aide de mes chers professeurs et des services de l'ANAF AE.

Pourquoi vouliez-vous suivre apprendre l'anglais et vous initier à l'informatique ?

J'ai commencé à aller à l'école après beaucoup de problèmes et mûre réflexion ; nos professeurs m'avaient beaucoup encouragée. Ils me conseillèrent d'apprendre l'anglais et de m'initier à l'informatique. Ils soutenaient que ces deux disciplines étaient pour nous des besoins fondamentaux et que même si nous sortions de l'école ou de l'université avec des diplômes, nous ne trouverions pas de travail à moins de les avoir étudiées. J'ai pris part à un programme d'échanges en anglais dont je suis sortie diplômée au bout de seize mois. En plus, j'ai suivi quelques cours spéciaux de conversation, de grammaire et sur l'actualité, et des cours d'initiation au logiciel MS Office. J'ai fait ça pour subvenir à mes besoins et à ceux de ma famille, et pour me sortir de la pauvreté et du chômage.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Dans quelle mesure votre vie a-t-elle changé ?

Ma vie a miraculeusement changé après que j'ai appris l'anglais et le maniement de l'ordinateur. En deux ans, mes attentes et mes espoirs se sont réalisés. Après avoir terminé l'école, j'ai commencé à travailler à temps partiel. Entre-temps, je vais à l'université. Je suis capable de payer mes frais universitaires et de subvenir aux besoins de ma famille en travaillant comme assistante et opératrice de saisie des données dans le cadre d'un projet financé par USAID et intitulé l'État de droit afghan (*Afghan Rule of Law – ARoLP*), à la cour suprême d'Afghanistan. J'aime aider les malheureux d'Afghanistan et la jeune génération de mon pays pour qu'ils puissent avoir un avenir radieux.

En vous appuyant sur votre expérience, qu'aimeriez-vous dire à d'autres adultes ?

Mon message aux autres adultes est le suivant : je n'ai jamais accepté de dons, mais j'ai accepté la main qui m'était tendue. Votre réussite future dépend de vous – *pourquoi pas vous ?* Rien ne changera jamais à moins que vous ne changiez les choses. Reprogrammez-vous de façon à vous concentrer sur ce que vous voulez être. Le passé est le passé. Le présent préparera le terrain pour votre avenir, et vous devriez chercher à avoir un avenir fertile.

À quel âge avez-vous commencé à suivre des cours d'initiation à l'informatique ?

J'avais vingt-deux ans quand j'ai commencé à apprendre l'anglais et à m'initier à l'informatique près de chez moi, dans la zone 10 de Kaboul. C'était en 2010, à l'époque où l'Association nationale afghane pour l'éducation des adultes (*Afghan National Association for Adult Education – ANAF AE*) ouvrit le centre d'éducation des adultes composé de sections diverses et qui proposait différentes disciplines.

Pourquoi n'avez-vous pas appris l'anglais et le maniement de l'ordinateur étant enfant ?

Quand j'avais neuf ans, il n'était pas essentiel d'apprendre à parler anglais et à se servir d'un ordinateur. Dans les bureaux, il n'était pas très courant que leur emploi soit exigé – et il n'y avait pas non plus beaucoup de centres d'apprentissage. En plus, durant leurs cinq années au pouvoir, les talibans n'autorisaient pas les femmes ni à sortir de chez elles ni à étudier. Après le renversement du régime taliban, l'anglais et les connaissances informatiques devinrent fondamentaux pour le gouvernement et les organisations étrangères. C'est pour ces raisons que j'ai commencé à apprendre alors que je n'étais plus toute jeune.



Tony

Irlande

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

J'ai commencé à apprendre à lire et à écrire il y a trois ans. À présent, j'ai 56 ans. Voici trois ans, on m'a proposé six heures de cours du soir gratuites dans le cadre d'un emploi que j'avais dans la commune. Je me suis inscrit à un cours d'informatique au centre Youghal d'éducation des adultes, et c'est là que tout a vraiment commencé pour moi. Un enseignant s'est aperçu que j'avais des difficultés à lire et à orthographier les mots. Alors, avec son aide, j'ai décidé de prendre des cours particuliers d'alphabétisation.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Je suis né dans le quartier de Blackpool à Cork, au sud de l'Irlande. J'étais le plus jeune de six enfants. J'avais tout juste sept ans quand mon père est mort dans les années soixante. Comme beaucoup de gens de ma génération, je me suis retrouvé à la traîne au primaire parce que nous étions cinquante-sept élèves en classe. J'ai quitté l'école de bonne heure pour faire un apprentissage de peintre et décorateur. Au départ, j'avais postulé pour un emploi chez Pfizer à Cork. J'avais été invité au second entretien, mais là, j'ai été dépassé à cause de mes difficultés à lire et à écrire.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Passer le seuil de la porte a été le plus dur. Au début, j'étais terrifié parce que je pensais être le seul à avoir des problèmes ou que je croyais être le plus mauvais.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

Je vivais dans la crainte d'être pris en défaut. Quand je travaillais comme chauffeur de taxi, on attendait de moi que je note les adresses et indications transmises par radio. J'en étais incapable. Alors pour contourner le problème, je me suis acheté un dictaphone : j'enregistrais les messages quand ils tombaient et je les rediffusais pour moi-même. Si

je ne pouvais pas lire des pancartes, je demandais à quelqu'un. J'ai rapidement appris par cœur tous les noms des clients et les adresses. J'ai aussi travaillé pendant un certain temps dans un pub, mais j'ai toujours trouvé la paperasserie difficile. À cette époque, j'apprenais presque tout seul à lire : je comparais les étiquettes des bouteilles avec les noms sur les bons de commande. Toutefois, avoir affaire à des avocats et des banques, ou à n'importe à qui d'officiel, était toujours angoissant. Une crainte immense planait sans cesse au-dessus de moi : la crainte qu'on me demande de lire quelque chose.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous ? Dans quelle mesure votre vie a-t-elle changé ?

Je n'ai plus peur de dire aux gens : « Désolé, je ne sais ni lire ni écrire. Pouvez-vous le faire pour moi ? » Depuis que je suis des cours d'éducation des adultes, tout a changé. Recommencer à m'éduquer m'a inspiré et autonomisé. Je ne louerai jamais assez les enseignants du centre d'éducation des adultes. Ils m'ont donné l'assurance de pouvoir tout essayer. Et maintenant, je représente même d'autres apprenants au sous-comité des apprenants de l'agence nationale d'éducation des adultes, et j'en suis fier. J'espère que d'autres gens auront la chance de recommencer à s'instruire et que des restrictions ne toucheront pas l'éducation et la formation.

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

Allez demander de l'aide. Trouvez l'organisation qui peut vous aider. Les cours ont été une chance immense qui a fait une différence énorme dans ma vie. Au bout d'un an et demi de travail avec mon professeur, j'ai intégré un groupe de onze adultes. C'est formidable. Nous suivons les cours ensemble depuis deux ans et nous sommes maintenant au niveau 3 du FETAC (Further Education and Training Awards Council – Conseil de certification dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes). Chacun de nous a un passé similaire et nous nous entraînons tous – c'est super sympa.



Edmilson

João Pessoa, Brésil

À quel âge avez-vous appris à lire et à écrire ?

J'avais trente ans quand j'ai appris à lire et à écrire. En 1995, je travaillais à la construction de la copropriété Val Paraíso dans le quartier de Bessa à João Pessoa, quand le projet pédagogique Zé Peão ouvrit deux classes d'alphabétisation.

Pourquoi n'avez-vous pas appris étant enfant ?

Mon premier contact se fit par l'intermédiaire d'une tante qui faisait l'école à quelques enfants chez elle : c'est là que j'appris à recopier mon nom. Rien n'était facile. Mon père était alcoolique et je bougeais sans cesse. Quand mes parents se séparèrent, mon père emmena les deux aînés. Ma mère resta à s'occuper des quatre autres enfants. Je m'en souviens comme si c'était hier : nous nous rendîmes à pied du quartier du Jardim Itabaiana à celui de Mandacaru, mourant de faim. Ma mère portait son plus jeune enfant dans ses bras, un autre savait à peine marcher – il avançait à quatre pattes ou se faisait porter –, tandis que les deux plus grands, dont je faisais partie, marchaient. Nous fûmes hébergés chez des parents. Par la suite, ma mère devint employée de maison. Peu après, je commençai à porter des cageots au marché, puis à décharger des camions et enfin, à dix-sept ans, je devins aide-maçon sur un chantier rue Maria Rosa, dans le quartier de Manaira.

Quelle est la plus grande difficulté quand on apprend à l'âge adulte ?

Avoir eu affaire à des gens qui ne souhaitaient pas apprendre et venaient en classe pour d'autres raisons ; le son des lettres « ss », « x », « ch » et « ç ». Évidemment, je n'oublie pas les jours où je devais rester debout au fond de la classe pour ne pas m'endormir et rater les explications du professeur. À un autre moment, ma femme était à l'hôpital et je devais me rendre du travail à la maison, puis à l'école et ensuite à l'hôpital – en étant bien sûr toujours tributaire des transports en commun.

Pourquoi vouliez-vous apprendre ?

J'ai fait partie d'un groupe de jeunes qui s'appelait « Art and People » et où d'autres gens devaient me lire les textes pour que je puisse les retenir. J'ai appris à jouer de la guitare et composé mes premières chansons : « Completely certain » et « I went to Juazeiro », et l'hymne du groupe. Je rêvais d'aller au conservatoire de l'université et je voulais écrire mon histoire, ce qui me plaça devant la nécessité d'apprendre à lire et à écrire.

Qu'est-ce que cela a signifié pour vous/Comment cet apprentissage a-t-il changé votre vie ?

Ma vie a changé d'une façon inexprimable, dans une mesure dépassant tout ce que j'attendais : je peux aider les autres, interpréter les lois, les codes et les signes ; au sein du syndicat, je suis devenu d'abord président pour mon secteur d'activité, et j'en suis aujourd'hui vice-président. Je suis certain que la lecture et l'écriture sont des outils qui procurent un grand pouvoir !

Que souhaiteriez-vous dire à d'autres adultes qui ne savent ni lire ni écrire ?

À ceux que ça n'intéresse pas, je dirais « réveillez-vous ! » ; si vous êtes intéressés, allez-y. Croyez et essayez ! Votre avenir sera sans aucun doute plus lumineux que le soleil et la chaleur du savoir vous aidera à comprendre d'autres dimensions de la vie.

Il faut rompre le silence sur l'éducation pour le développement durable



Jose Roberto Guevara
Association Asie-Sud Pacifique pour l'éducation de base et
l'éducation des adultes (Asia-South Pacific Association for
Basic and Adult Education – ASPBAE), Australie

Résumé – *Un examen des deux rapports principaux préparés à l'intention du secrétaire général des Nations unies en vue de définir le calendrier du développement durable pour l'après-2015 a révélé un silence : aucun des deux ne mentionnait l'éducation pour le développement durable (EDD). Bien que ceci puisse être alarmant, notamment pour ceux qui ont contribué à faire progresser la pratique de l'EDD dans le cadre de la Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), cet article soutient que tout au moins, les deux rapports font état du principe fondamental de l'EDD – c'est-à-dire que tout calendrier du développement durable doit reconnaître les corrélations entre les dimensions économique, sociale, environnementale et de gouvernance dans la société. Cependant, il affirme aussi qu'un calendrier du développement durable véritablement mondial exige de ne pas se borner à reconnaître que ces dimensions sont liées entre elles, mais d'aller plus loin, et pour cela, nous devons agir pour transformer le contexte même entretenant un développement qui n'est pas viable. Du point de vue des éducateurs d'adultes, tout calendrier du développement durable devra être explicite quant au droit à un apprentissage de qualité tout au long de la vie, ce que seule une approche reposant sur un vrai partenariat mondial peut permettre de réaliser. Ce calendrier de l'éducation et de l'action, nous ne pouvons pas nous permettre de le passer sous silence.*

En septembre 1962, Rachel Carson publiait son ouvrage monumental intitulé *Printemps silencieux*. Ce livre démontrait comment les pesticides avaient remonté la chaîne alimentaire, empoisonnant les populations ornithologiques et piscicoles, avant de finir par constituer une menace pour la vie humaine. Ce fut l'un des ouvrages essentiels qui contribuèrent à créer l'un des principes clés de l'écologie moderne, selon lequel tous les éléments de notre environnement sont inextricablement liés les uns aux autres. Les confrontations de son auteure avec les politiciens et les grandes compagnies pour défendre ses découvertes démontrèrent aussi comment ce principe écologique s'étend aux dimensions sociale, économique et politique de la société. Cinq décennies plus tard, c'est toutefois malheureusement cette même leçon que nous réapprenons, mais cette fois-ci à l'échelle mondiale.

Deux rapports publiés récemment ont été présentés au secrétaire général de l'ONU Ban-Ki Moon durant la période qui a précédé la réunion de l'Assemblée générale de l'ONU. Ils semblent « garder le silence » quand il s'agit de ce que je décrirais comme une philosophie et une pratique de l'éducation essentielles pour le monde. Ce silence est inquiétant du fait que c'est justement l'Assemblée générale de l'ONU qui ratifiera le calendrier du développement durable pour l'après-2015.

Une rapide recherche de l'expression « éducation pour le développement durable » (EDD) dans les deux documents donne le même résultat : aucune correspondance trouvée.

Les deux rapports dont je parle sont :

- 1 le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour

l'après-2015 intitulé : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable (mai 2013) et

- 2 le rapport du conseil de direction du Réseau des Nations unies pour le développement durable (Sustainable Development Solutions Network – SDSN) intitulé : An Action Agenda for Sustainable Development: Report for the UN Secretary-General (Calendrier d'action pour le développement durable du 6 juin 2013).

Ces deux documents reconnaissent la nécessité d'un calendrier du développement uniformisé pour l'après-2015. Ils sont les fruits d'intenses consultations organisées dans le monde entier en vue de développer une vision et une feuille de route unique pour remplacer les tentatives souvent menées séparément dans le but de s'attaquer à des questions planétaires essentielles comme la pauvreté et le changement climatique – pour n'en citer que deux.

« L'idée consiste à intégrer les dimensions sociales, économiques et environnementales du développement durable. »

La séparation a bloqué le progrès

Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau (GPHN) admet que bien que l'on reconnaisse de plus en plus les corrélations entre les dimensions sociale, environnementale et économique du développement durable, on ne s'y est jamais vraiment consacré en adoptant une approche intégrée et complète. Les Objectifs du millénaire pour le développement nous fournissent un bon exemple d'objectifs et cibles distincts. Le rapport du GPHN constate que « de ce fait, l'environnement et le développement n'ont jamais été correctement traités en même temps. » En réaction à cela, le rapport du GPHN fait remarquer que l'un des changements transformateurs essentiels vise à « placer le développement durable au cœur » du « calendrier universel » de l'après-2015. L'idée consiste à intégrer les dimensions sociales, économiques et environnementales du développement durable.

Le rapport du Réseau des Nations unies pour le développement durable (Sustainable Development Solutions Network – SDSN) ajoute une quatrième dimension. Il reconnaît « la vision de Rio+20 du développement durable comme un concept holistique qui tient compte des quatre dimensions de la société :

- 1 le développement économique (y compris la fin de l'extrême pauvreté),
- 2 l'inclusion sociale,
- 3 la viabilité environnementale,

- 4 la bonne gouvernance, y compris la paix et la sécurité. »

Le rapport défend qu'il serait nécessaire d'arrêter d'agir « comme si de rien n'était » et demande la création d'un « cadre de développement durable susceptible de mobiliser tous les acteurs essentiels (les gouvernements nationaux, les collectivités locales, la société civile, le secteur des affaires, la science et le milieu universitaire) dans tous les pays. »

Il n'est pas bon de se taire

Un « silence » inquiétant plane tandis que nous tentons d'élaborer un nouvel ensemble d'objectifs pour le développement durable alors que les Objectifs du développement pour le millénaire (OMD) sont sur le point d'arriver à terme et que la Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD, 2005-2014) tire elle aussi à sa fin. La DEDD, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies dans le cadre de la résolution 27/254, fut l'un des fruits du Sommet mondial sur le développement durable organisé en Afrique du Sud, à Johannesburg, en 2002. Cette résolution reconnaissait spécifiquement que la DEDD était non seulement liée au besoin d'éducation, de sensibilisation du public et de formation tel que mentionné dans le chapitre 36 de l'Agenda 21 du Sommet de la Terre à Rio en 1992, mais aussi à l'OMD n° 2 consistant à réaliser l'éducation primaire universelle d'ici à 2015. À l'évidence, l'Assemblée générale reconnaissait les liens entre ces différents documents clés. Malgré les demandes constantes d'une approche plus intégrée, reposant sur des partenariats mondiaux, ce « silence » n'est pas nouveau. Dans le bilan de mi-parcours rédigé par Arjen Wals pour l'UNESCO et intitulé : Contextes et structures de l'éducation pour le développement durable, l'agence chargée de diriger la Décennie concluait que : « À mi-parcours de la Décennie, il est cependant trop tôt pour parler d'une « réaction concertée et commune des Nations unies » en matière d'EDD, et il reste beaucoup à faire. » (UNESCO 2009 : 39).

Effectivement, pour nous, éducateurs d'adultes au service du développement durable, il reste encore beaucoup à faire. En revanche, j'affirmerais aussi qu'autant de travail déjà effectué doit aussi être reconnu.

La toile de la vie

Les éducateurs d'adultes et les éducateurs communautaires ont souvent axé leurs efforts sur les questions de l'alphabétisation des adultes, la pauvreté, la santé et l'environnement par le biais d'approches de l'éducation innovantes, adaptées au contexte culturel et holistiques. Les éducateurs locaux ont souvent reconnu les liens existant entre les questions sociales, économiques et environnementales locales, et ils les ont souvent traitées ensemble avec la nécessité de créer et de renforcer des organisa-

tions de la société civile sur place. Les premiers efforts entrepris en matière d'éducation à l'environnement pour rendre ces rapports plus visibles par le biais d'activités innovantes comme la « toile de la vie » ont été répertoriés dans nombre de manuels d'éducation des adultes et d'éducation communautaire.

La « toile de la vie » est une activité répandue d'éducation à l'environnement permettant de visualiser, au moyen de ficelles, les rapports entre les différentes parties de l'environnement, illustrant ainsi la mesure dans laquelle ces corrélations qui évoquent une toile sont essentielles pour maintenir le fragile équilibre environnemental. Toutefois, elle a aussi été utilisée pour illustrer d'autres interconnexions entre des éléments sociaux, économiques et environnementaux de la société.

Plus récemment, il apparaît de façon évidente qu'il faut relever le défi consistant à sensibiliser et à mieux faire comprendre les corrélations entre ces questions locales et des questions d'ordre national et mondial. Le changement climatique et ses répercussions sur différentes parties du monde ont aidé à illustrer de manière tangible la dimension mondiale de ces liens. Toutefois, on a toujours trop souvent tendance à dénoncer uniquement le dioxyde de carbone comme seul coupable au lieu de rapprocher le changement climatique de l'utilisation intrinsèquement inéquitable des ressources limitées et de la production de déchets – entre autres du dioxyde de carbone – qui en résulte.

Retour aux sources

Par conséquent, en tant qu'éducateurs d'adultes et qu'éducateurs communautaires, je plaiderais pour que nous ré-examinions les bases du travail que nous avons accompli. Oui, les problèmes semblent s'être aggravés, mais sans les bases de ce travail pertinent et adapté culturellement à des conditions locales, il aurait été plus difficile de faire apparaître ces corrélations invisibles autrement.

Mais comme le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau le constatait : la point faible s'est révélé être la mise à profit de cette notion holistique et intégrée dans nos interventions.

À l'échelle globale (globale/locale)

Au plan mondial, les accords comme les OMD et les Objectifs pour le développement durable (ODD), qui seront bientôt fixés, nous procurent un objectif commun tout en reconnaissant la nécessité de solutions adaptées aux situations locales. Ces accords mondiaux contribuent à faciliter les discussions concernant nos propres pratiques nationales en matière d'éducation. Toutefois, et ce qui compte davantage, ils nous montrent plus clairement la mesure dans laquelle les questions les plus locales peuvent être liées à des questions mondiales et, par conséquent, qu'il faut les envisager simultanément tant du point de vue local que sous l'angle mondial.

« On risque une fois de plus de limiter l'objectif éducatif aux seuls besoins de l'économie. »

Cette approche simultanée des dimensions locale et globale, en même temps que l'approche holistique et intégrée des dimensions sociale, économique, environnementale et de gouvernance de la société caractérisent l'éducation pour le développement durable.

Bien que le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau et celui du Réseau des Nations unies pour le développement durable reconnaissent tous deux la nécessité de réaliser le droit à un accès équitable à l'éducation, on continue de trop insister sur l'éducation des enfants et des jeunes, souvent aux dépens des précieuses ressources nécessaires pour l'alphabétisation de base dans le contexte de l'éducation des jeunes et des adultes. On a souvent imputé aux multiples crises mondiales économiques, sociales et environnementales la nécessité de reformer les jeunes et les adultes à la nouvelle « économie verte », mais on risque une fois de plus de limiter l'objectif éducatif aux seuls besoins de l'économie. D'ailleurs, même cette soi-disant « économie verte » peut trop souvent correspondre à une interprétation étroite de l'environnement comme nous le constatons avec les campagnes conçues pour économiser de l'eau et de l'énergie, ou pour réduire la pollution.

Le gage d'une promesse

Toutefois, l'objectif contenu dans le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau de « garantir une éducation de qualité » est pour nous le gage d'une promesse qui nous offre, à nous qui travaillons avec des adultes et des communautés locales, un point de départ pour nous engager avec nos gouvernements à élargir le calendrier de l'éducation pour l'après-2015. Le rapport reconnaît la valeur de l'inclusion sociale et pas seulement celle de la viabilité environnementale et de la croissance économique. Il inscrit l'éducation de qualité dans l'optique des droits de l'homme. De même, alors que le rapport du Réseau des Nations unies pour le développement durable recommandait ce qui peut paraître un objectif étroit, à savoir « garantir à tous les enfants et à tous les jeunes un apprentissage efficace dans la vie et pour gagner sa vie », il étend cet objectif à la nécessité pour « tous les jeunes et tous les adultes d'avoir accès à l'apprentissage continu tout au long de la vie. »

Comme nous approchons de l'échéance des OMD, de la Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD) et des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), j'affirme que nous avons besoin de trouver une façon de transformer cette notion de connexion et d'interconnexion mondiale en une action interconnectée. La demande d'un partenariat vraiment mondial ne se limite pas à découvrir comment ces questions sont liées à la transformation de l'essence même de la fa-

çon dont nous pouvons travailler ensemble, elle va plus loin. Mais d'ici que des partenariats mondiaux soient mis en place dans le contexte d'une société équitable et juste, l'idée de partenariats équitables restera un défi difficile à relever.

Entre-temps, les efforts entrepris en matière d'éducation pour le développement durable dans le contexte de la Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable ont pris racine dans quelques régions de l'Asie-Pacifique où les corrélations dont nous avons parlé ont souvent été reconnues dans la pratique d'une éducation des adultes et d'une éducation communautaire pertinentes. En tant que centre d'excellence en matière d'éducation pour le développement durable, l'Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et l'éducation des adultes (ASPBAE), conjointement avec d'autres partenaires de la région comme le Centre culturel Asie/Pacifique pour l'UNESCO (Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO – ACCU), continuera de défendre les principes de l'éducation pour le développement durable qui reconnaissent les corrélations entre les différentes dimensions. Mais plus important que cela, l'ASPBAE montrera dans quelle mesure cette notion exige peut-être elle-même de redécouvrir différents modes de pensée et d'apprentissage.

« En tant qu'éducateurs d'adultes, éducateurs communautaires et défenseurs de l'éducation, nous ne saurions taire plus longtemps la contribution apportée par notre pratique de l'éducation. »

Il faut rompre le silence

Le silence au sujet de l'éducation pour le développement en tant que pratique éducative est d'abord alarmant pour ceux d'entre nous qui ont investi du temps et des ressources pour atteindre les objectifs du développement durable par le biais de l'éducation. Nous faut-il, comme dans *Printemps silencieux*, interpréter ce silence comme un manque de reconnaissance à l'égard d'une pratique éducative aussi précieuse ?

J'affirmerais qu'il est fâcheux que l'éducation pour le développement ne soit pas davantage reconnue en tant que pratique éducative au sein de la communauté de l'ONU. Je pense cependant que les deux rapports font état des principes qui étayent l'éducation pour le développement durable en ce qui concerne les corrélations entre les dimensions sociale, économique, environnementale et de gouvernance de la société. Tous deux reconnaissent aussi qu'une telle notion doit se traduire en action.

En tant qu'éducateurs d'adultes, éducateurs communautaires et défenseurs de l'éducation, nous ne saurions taire plus longtemps la contribution apportée par notre

pratique de l'éducation. Nous devons nous engager dans la lutte pour les ressources et la reconnaissance politique nécessaires pour réaliser le droit pour tous à une éducation de qualité et à l'apprentissage tout au long de la vie au service du développement durable.

Références

Carson, R. (1962) : *Printemps silencieux*. Éd. : Wildproject.

Nations unies (2002) : Résolution adoptée par l'Assemblée générale [sur le rapport du second comité (A/57/532/Add.1)] 57/254. Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable. Disponible sur <http://bit.ly/16F33xy>

Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 (mai 2013) : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16IXydn>

Sustainable Development Solutions Network (2013) : An Action Agenda for Sustainable Development: Report for the UN Secretary General. Disponible sur <http://bit.ly/17LbH1>

UNESCO (2009) : Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable : Contextes et structures de l'éducation pour le développement durable. Disponible sur <http://bit.ly/16vPG9K>

i

L'auteur

Jose Roberto « Robbie » Guevara dispose d'une vaste expérience dans les domaines de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire, de l'éducation populaire et de la recherche-action participative, particulièrement sur les thèmes de l'éducation pour le développement durable, de l'éducation environnementale, de l'éducation au développement et de l'éducation sur le VIH-SIDA en Asie et dans le Pacifique Sud. Monsieur Guevara est maître de conférences en développement international en Australie, à l'université RMIT de Melbourne. Il est président de l'Association Asie-Sud Pacifique pour l'éducation de base et l'éducation des adultes (Asia-South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE) et vice-président du Conseil international de l'éducation des adultes (CIEA). En octobre 2012, il a été intronisé au Temple de la renommée de l'éducation des adultes et de la formation continue internationales (International Adult and Continuing Education Hall of Fame – IACE Hall of Fame).

Contact

RMIT University
GPO Box 2476V, Melbourne, Victoria, Australie 3001
jose_roberto.guevara@rmit.edu.au
robbie.aspbae@gmail.com
www.aspbae.org

Deux voies s'offrent pour l'éducation. Laquelle emprunter ?



Sobhi Tawil
UNESCO, France

Résumé – *L'actuel débat mondial sur l'avenir de l'éducation est mené selon deux volets parallèles : le premier est consacré au rôle de l'éducation dans le calendrier international du développement de l'après-2015, le second aux répercussions de la transformation sociétale mondiale sur notre approche de l'éducation et de l'apprentissage. Bien que complémentaires, ces deux volets font prendre des tournures très différentes à la discussion, offrant des points de vue de l'avenir de l'éducation qui varient considérablement.*

Les calendriers internationaux de l'éducation et du développement

Le premier volet du débat mondial est en rapport avec le calendrier international du développement comme le définissent les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et, plus particulièrement dans le cas de l'éducation, comme le définit le Cadre d'action de l'Éducation pour tous. Ces deux cadres internationaux ont fixé des objectifs et cibles que les pays devront avoir atteints en 2015. Dans ce volet de la discussion consacré à l'avenir de l'éducation, le principal souci est d'explorer la forme et l'étendue de tout calendrier susceptible d'être proposé et adopté après 2015. Pour ce faire, on a commencé par dresser l'inventaire des principales tendances émergentes du suivi des progrès réalisés depuis 2000 en vue d'atteindre les objectifs internationaux en matière d'éducation.¹ Ces principales tendances peuvent être résumées comme suit.

- Des progrès considérables ont été faits pour élargir l'accès à l'éducation de base dans le monde entier, ce que prouvent les taux accrus d'inscriptions scolaires, la baisse du nombre des enfants qui abandonnent l'école, l'amélioration des pourcentages de l'alphabétisation, notamment chez les jeunes, et le rétrécissement des écarts concernant la scolarisation et l'alphabétisation en fonction du sexe.
- Tandis que de rapides progrès ont été réalisés dans le monde entier pour élargir l'accès à l'éducation de base formelle, d'importantes inégalités entre les pays

persistent, et de nombreuses moyennes nationales masquent des inégalités frappantes entre les pays en ce qui concerne les niveaux d'instruction et les résultats éducatifs. Des facteurs traditionnels de marginalisation dans l'éducation comme, par exemple, le sexe et le lieu de résidence (ville/campagne) continuent de s'ajouter à des facteurs comme les revenus, la langue, l'appartenance à une minorité et le handicap pour créer des « désavantages qui se renforcent les uns les autres », notamment dans les pays à faibles revenus et dans ceux touchés par des conflits (UNESCO 2011).

- Avec la reconnaissance croissante du défi qui consiste à « atteindre les exclus », il est nécessaire de mieux exploiter davantage de données désagrégées (ex. des données recueillies dans le cadre d'une enquête auprès des ménages) afin de mieux identifier les schémas et les causes de non scolarisation et d'abandon scolaire en vue de concevoir des stratégies plus ciblées à l'intention des enfants, des jeunes et des adultes les plus vulnérables.
- L'élargissement de l'accès à l'éducation de base formelle s'est aussi traduit par une baisse de la focalisation sur la quantité en matière d'accès et sur la participation à l'éducation au profit d'un souci accru à l'égard des aspects qualitatifs, des résultats de l'apprentissage et de la répartition sociale de ces derniers. *[Pour en savoir davantage sur les compétences, voir l'article consacré à l'étude PIAAC, page 91, ndlr.]*
- L'élargissement de l'accès à l'éducation primaire s'est aussi traduit par une demande croissante dans les secteurs secondaire et supérieur de l'enseignement, et par un souci accru concernant les compétences professionnelles, en particulier dans un contexte où le chômage des jeunes augmente et où il faut sans cesse suivre des formations qualifiantes et se perfectionner.
- Enfin, nous sommes de plus en plus conscients des pressions qui s'exercent sur le financement de l'éducation et de la nécessité qui en résulte de rechercher une utilisation plus efficiente de ces ressources limitées, une plus grande transparence des investissements des ressources publiques pour l'éducation et des façons de les compléter par le biais d'une plus grande capacité fiscale, de nouveaux partenariats avec des acteurs non étatiques et avec des activités de plaidoyer en faveur d'une aide publique au développement accrue.

Un tel inventaire des réussites et des problèmes dans la poursuite des objectifs de développement de l'éducation convenus internationalement constitue la base des propositions diverses faites jusqu'à présent pour définir un but mondial de l'éducation pour l'après-2015 (UNESCO-UNICEF 2013 ; secrétariat du Commonwealth 2012 ; Save the Children 2012 ; UNESCO 2013 ; HLP 2013). Il apparaît que ces propositions sont fondées sur un consensus selon lequel les objectifs internationaux ne seront pas atteints à la date fixée, que le calendrier demeurera ina-

ché, que malgré les progrès réalisés, les promesses de l'actuel calendrier concernant l'accès équitable et les possibilités réelles pour répondre aux « besoins éducatifs de base » de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes ne seront pas tenues. Tout calendrier défini à l'avenir ne sera par conséquent qu'une continuation des objectifs définis par le passé, et qui auront probablement été améliorés et adaptés (Tawil, sous presse). L'étendue du calendrier sera aussi élargie au-delà des limites étroites de la scolarité primaire, qui a été associée au cadre des OMD. Elle inclura le premier cycle de l'enseignement secondaire et abordera aussi le développement des compétences (professionnelles) chez les jeunes.

« Paradoxalement, tandis que nous reconnaissons que le monde a considérablement changé depuis 2000, la nature des objectifs de l'éducation proposés pour l'après-2015 reste fondamentalement inchangée. »

Toutefois, quelle que soit la nature des propositions faites, elles reflètent toutes l'architecture actuelle des objectifs et cibles, quoiqu'avec un plus grand souci de réduire les disparités et d'assurer que l'apprentissage permette d'acquérir efficacement des compétences. Malgré l'examen des tendances plus larges du développement dans les débats actuellement menés dans le monde au sujet de l'après-2015, les propositions faites restent dans les limites de l'architecture existante des calendriers internationaux de l'éducation et du développement. Paradoxalement, tandis que nous reconnaissons que le monde a considérablement changé depuis 2000, la nature des objectifs de l'éducation proposés pour l'après-2015 reste fondamentalement inchangée.

Penser l'éducation « différemment »

Ceci nous amène au second volet – beaucoup plus vaste que le premier – du débat mondial sur l'avenir de l'éducation. Effectivement, au-delà des préoccupations directement liées aux calendriers internationaux de l'éducation et du développement, des experts, politiques et praticiens de l'éducation repensent la relation entre l'éducation et les multiples dimensions du développement dans un monde de plus en plus complexe et incertain. Il s'agit ici d'examiner les changements sociétaux au niveau mondial et la mesure dans laquelle ils affectent notre notion du développement en général – et de l'éducation en particulier. Ce second volet n'est pas tant tourné vers un cadre d'objectifs à atteindre dans un délai déterminé que vers le réexamen critique des paradigmes qui structurent notre réflexion sur le développement ainsi que la création, la diffusion, l'appropriation et l'impact du savoir, des compé-

tences et des valeurs. Ce volet du débat est lié à une réflexion « différente » sur l'éducation, à la compréhension des tendances émergentes qui façonnent le développement mondial, au réexamen des modèles dominants de développement économique et de coopération internationale, et aux répercussions possibles de ces tendances sur l'éducation et l'apprentissage.

« Les pressions croissantes sur les ressources naturelles, la dégradation de l'environnement et le changement climatique associés à des modèles de consommation et de production qui ne sont pas viables exigent que nous repensons nos concepts du progrès et nos modèles dominants de développement économique. »

Les modèles de développement émergents dans un monde en mutation

Quand on se penche sur les perspectives de l'avenir de l'éducation, il faut prendre en compte les modèles de développement et leur éventuel impact sur l'éducation dans le monde entier. Nous constatons que la mondialisation, dans ses dimensions sociales, économiques, technologiques et écologiques, amène une interconnexion et une interdépendance croissante de toutes les sociétés. Cette nouvelle phase de la mondialisation stimule aussi des crises aux multiples facettes qui se manifestent dans les inégalités croissantes observées dans la plupart des pays (PNUD 2013) ainsi que dans l'augmentation du chômage chez les jeunes et dans la montée de l'embauche de personnes vulnérables². Ceci se traduit par une exclusion sociale accrue et un ébranlement de la cohésion sociale. En même temps, les pressions croissantes sur les ressources naturelles, la dégradation de l'environnement et le changement climatique associés à des modèles de consommation et de production qui ne sont pas viables exigent que nous repensons nos concepts du progrès et nos modèles dominants de développement économique. Comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication se développent rapidement, l'accès à l'information s'élargit par le biais de la multiplication et de la diversification des sources d'information. Ceci se traduit par l'émergence de nouvelles formes de socialisation et de mobilisation civique et politique dans le contexte des expressions diverses d'une crise de la gouvernance aux plans local et mondial [pour plus de détails sur la citoyenneté mondiale, voir l'article page 14, ndlr]. Enfin, les mutations géopolitiques multipolaires dans le monde modifient aussi la dynamique de la coopération internationale avec des bailleurs de fonds qui apparaissent et introduisent de nouveaux modèles de coopération Sud-

Sud et de coopération triangulaire. De tels changements des systèmes mondiaux de développement ont de nombreuses répercussions sur l'éducation et l'apprentissage.

La croissance exponentielle de l'information et son changement de nature

Avec le développement continu des sociétés du savoir, l'influence des nouvelles technologies sur la création du savoir prend de l'ampleur. Le taux de production de l'information et son volume continuent de croître de manière exponentielle, et sa nature change aussi. L'information dépend de moins en moins de la transmission de textes et elle inclut de plus en plus de supports audio, graphiques et visuels par le biais de tout un ensemble de moyens de diffusion. La croissance exponentielle de la quantité d'informations et sa nature en mutation remettent en question le rôle et l'autorité des organes traditionnels du savoir contrôlés par les institutions légitimes de l'éducation et un corps d'élite de spécialistes.

Redéfinir l'alphabétisation fonctionnelle dans une société du savoir qui évolue

Malgré les progrès réalisés dans la réduction de l'illettrisme dans le monde entier, celle-ci représente un problème persistant et l'on estime le nombre d'illettrés jeunes et adultes à 800 millions de personnes (UNESCO 2012a). De tels chiffres ne prennent pas en compte les millions de personnes semi-alfabétisées qui, dans tous les pays, ne sont pas capables de fonctionner correctement dans des sociétés où l'information et le savoir reposent de plus en plus sur des textes. Et effectivement, les définitions du seuil minimum d'alphabétisation fonctionnelle évoluent à la suite des progrès scientifiques et techniques, et de l'évolution de la société du savoir. Comme les compétences liées à l'utilisation au quotidien des nouveaux médias numériques évoluent et se complexifient, il est essentiel d'envisager les différentes formes d'informations et de compétences médiatiques nécessaires pour être pleinement intégré dans notre société contemporaine du savoir. Au-delà des définitions traditionnelles des compétences en lecture, en écriture et en calcul acquises par l'alphabétisation, la maîtrise de l'information et des médias doivent faire partie intégrante des compétences de base à l'ère du numérique.

Moins de focalisation sur l'enseignement et plus sur l'apprentissage

Comme l'éducation traditionnelle met plus l'accent sur l'enseignement que sur l'apprentissage, les systèmes d'éducation se sont focalisés sur la transmission d'informations et du savoir de l'enseignant à l'apprenant. Un tel système d'éducation est non seulement tributaire de l'enseignant, mais aussi « tributaire du moment, tributaire du lieu et tributaire de la situation » (Frey 2010). Avec la multiplication des nouvelles technologies de l'information et de

la communication, et des médias numériques, les sources d'information et de savoir se diversifient davantage et deviennent plus accessibles, au-delà des limites des systèmes formels d'éducation. Hormis les questions classiques liées aux contenus pédagogiques (contenus de l'apprentissage) et aux méthodes (d'enseignement/d'apprentissage), la question du moment et du lieu de l'apprentissage prend de plus en plus d'importance.

Davantage de reconnaissance des voies multiples permettant d'acquérir des compétences

Le modèle de la scolarisation continue de façon surprenante à associer essentiellement l'apprentissage avec un enseignement dispensé dans une salle de classe, alors qu'on apprend la plupart des choses à la maison et ailleurs, sous forme de devoirs, de lecture, de rédaction de textes et de préparation à des examens. L'espace physique défini par la classe comme principal lieu d'apprentissage – ou ainsi que Frey l'exprime comme « apprentissage axé sur la salle de classe » (Frey 2010) – demeure l'une des caractéristiques centrales des systèmes d'éducation à tous les stades de l'apprentissage. Le paradigme axé sur la salle de classe est de plus en plus remis en question par l'actuel élargissement de l'accès à l'information et de l'émergence d'espaces d'apprentissage qui dépassent le cadre de la classe et de l'école (CISCO 2011 ; Taddei 2009). Reconnaître que l'on apprend et réapprend de plus en plus hors des cadres formels de l'éducation et de la formation, à différents moments et dans différents lieux implique que le rôle de l'enseignant devra aussi évoluer et que, de distributeur de l'information et du savoir, il doit devenir un facilitateur et un catalyseur de l'apprentissage. Toutefois, on reconnaît de plus en plus qu'il est important d'apprendre et de réapprendre hors des systèmes formels de l'éducation et de la formation.

Vers une évaluation et une validation de l'acquisition de compétences professionnelles

Reconnaître cela soulève la question de l'évaluation et de la validation des compétences acquises de manière auto-didacte, grâce à l'apprentissage par les pairs, en travaillant (y compris lors d'un stage ou d'un apprentissage), en se formant sur le tas ou par le biais d'autres formes d'apprentissage et de développement de compétences dépassant le cadre formel de l'éducation et de la formation. Il est par conséquent primordial d'envisager de nouvelles approches de l'éducation et du développement de compétences exploitant à fonds le potentiel de tous les cadres d'apprentissage. Là où l'on se concentrait traditionnellement sur les contenus des programmes éducatifs et des méthodes d'enseignement/d'apprentissage, on se focalise à présent sur la reconnaissance, l'évaluation et la validation du savoir et des compétences, qu'ils aient été acquis par voie formelle, non formelle ou informelle. En termes de développement de compétences, « il apparaît [aussi] que l'on accorde de plus en plus d'importance à la

mesure des niveaux de compétences et à l'assortiment efficace de ces compétences au monde du travail. Pour cela, soit l'on conçoit des cadres de qualification nationaux/professionnels reposant sur les résultats, soit l'on procède à des évaluations à vaste échelle des niveaux de compétences chez les adultes » (UNESCO 2012b).

Vers des systèmes flexibles d'apprentissage tout au long de la vie

Ceci est parfaitement conforme au cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. « Recouvrant toutes les formes d'acquis, formels, non formels et informels, l'apprentissage tout au long de la vie met l'accent sur l'intégration entre études et vie quotidienne – dans les contextes élargis de la famille et de la communauté, pendant la scolarité et les loisirs ou au travail et tout au long de la vie de chacun » (UIL 2012). Alors que ce paradigme en soi n'est pas nouveau³, de récentes évolutions sociétales ont remis l'accent sur la pertinence de l'éducation en tant que processus durant toute la vie et touchant tous les domaines de l'existence. En plus des défis que posent le rythme du développement technique et scientifique qui va s'accroissant ainsi que la croissance exponentielle et la nature changeante de l'information, le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie est d'une importance capitale dans la mission de plus en plus difficile qui consiste à prédire l'émergence de nouvelles professions et, liés à cela, les niveaux plus élevés de compétences nécessaires. « Il faut développer des politiques plus proactives en matière d'éducation et de compétences, avec davantage de diversification et de flexibilité, permettant d'adapter les compétences mises à disposition aux besoins en rapide mutation et d'assurer que les individus soient mieux préparés afin d'être plus résistants et de pouvoir apprendre à développer et à mettre en pratique plus efficacement des compétences s'adaptant à leur carrière professionnelle » (UNESCO 2012b).

Repenser l'éducation dans un monde complexe

C'est précisément dans cette optique que l'UNESCO réenvisage actuellement l'éducation à la lumière des transformations sociétales qui se déroulent actuellement dans le monde. En repensant l'éducation dans un monde de plus en plus incertain et complexe, on poursuit un double objectif : (1) examiner les répercussions d'une mutation sociétale aux multiples facettes sur l'éducation et sur la façon dont le savoir, les compétences et les valeurs sont créés, transmis, appropriés et validés ; (2) repenser les principes fondamentaux sur lesquels reposent nos approches de l'éducation et de l'apprentissage à la lumière des nouveaux paramètres de la mondialisation. Une telle analyse peut aussi élargir le débat mondial sur l'éducation de l'après-2015 par le biais d'une approche interdisciplinaire de l'éducation fournissant un cadre plus cohérent pour comprendre l'éducation dans l'actuel contexte du développement mondial (Aubin/Haddad 2013).

Notes

- 1 /** En particulier au moyen de la publication annuelle du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT). Disponible sur : <http://bit.ly/gmw82T>.
- 2 /** Avec près de soixante-quinze millions de jeunes de moins de vingt-cinq ans, sur un total de deux cents millions de chômeurs, il apparaît de manière évidente que le chômage mondial touche principalement les jeunes. Par ailleurs, l'emploi des personnes vulnérables augmente principalement en Afrique subsaharienne (vingt-deux millions de personnes) et en Asie du Sud (douze millions de personnes). OIT (2012) : De meilleurs emplois pour une économie meilleure. Rapport sur le travail dans le monde 2012. Genève.
- 3 /** Ceci a déjà été exprimé par exemple au début des années soixante-dix dans le rapport cosigné par Edgar Faure, qui a fait date. Faure et coll. (1972) : Apprendre à être – Le monde sans frontières. Paris : Fayard – UNESCO. Disponible sur <http://bit.ly/1bdWiv7>.

Références

Aubin, JP. & Haddad, G. (2013) : Towards a Humanism of Knowledge, Action and Cooperation. Dans : International Review of Education, et UNESCO (à paraître) : Report of the first meeting of the Senior Experts' Group to rethink education in a changing world. Disponible sur <http://bit.ly/1bylKRG>

Cisco (2011) : Developing an Innovation Ecosystem for Education. Document blanc. Disponible sur <http://bit.ly/1cPnWOD>

Faure et coll. (1972) : Apprendre à être : Le monde sans frontières. Paris : Fayard – UNESCO. Disponible sur <http://bit.ly/1bdWiv7>

Frey, T. (2010) : The future of education. Disponible sur <http://bit.ly/34UIKb>

Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015 (mai 2013) : Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/16lXydN>

OIT (2012) : De meilleurs emplois pour une économie meilleure. Rapport sur le travail dans le monde 2012. Genève. Disponible sur <http://bit.ly/JPCpH2>

Save the Children (2012) : After the Millennium Development Goals: Setting out the Options and Must Haves for a New Development Framework. Disponible sur <http://bit.ly/14lgKKq>

Secrétariat du Commonwealth (2012) : Recommendations for the Post-2015 Development Framework for Education. Disponible sur <http://bit.ly/19NXtdl>

Taddei, F. (2009) : Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education. Report prepared for the OECD on the future of education. Disponible sur <http://bit.ly/1d9vkCX>

Tawil, S. (sous presse) : Beyond 2015: UNESCO and the international education agenda. ERF Working papers n° 7. Paris : UNESCO Education Research and Foresight.

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: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Disponible sur <http://bit.ly/10JkzO4>

UNESCO (2011) : La crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Disponible sur <http://bit.ly/i2xu25>

UNESCO (2012a) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

UNESCO (2012b) : Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Document de réflexion thématique pour l'équipe spéciale du système des Nations unies chargée de travailler sur le calendrier du développement de l'ONU de l'après-2015. Disponible sur <http://bit.ly/17Pfx6y>

UNESCO (2013) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Proposed Post-2015 Education Goals: Emphasizing equity, measurability and finance (ébauche à discuter, mars). Disponible sur <http://bit.ly/13uPOI8>

UNESCO-UNICEF (2013) : Définir la place de l'éducation dans le programme du développement de l'après-2015. Consultation thématique globale sur l'éducation dans le cadre du programme de développement de l'après-2015. Résumé analytique – avant-projet – revu et corrigé le 3 juin 2013. Disponible sur <http://bit.ly/1809hby>

PNUD (2013) : L'essor du Sud : le progrès humain dans un monde diversifié. Le Rapport sur le développement humain 2013. Disponible sur <http://bit.ly/16jc5U9>

i

L'auteur

Après s'être consacré une dizaine d'années à la formation linguistique des adultes, **Sobhi Tawil** a travaillé pour l'Institut de hautes études internationales et du développement à Genève, pour le NORRAG, un réseau d'étude et de recherche sur les politiques de l'éducation et de la formation, et pour le Comité international de la Croix-Rouge (CICR). Depuis 2002, il a occupé différentes fonctions à l'UNESCO : d'abord au Bureau international d'éducation, puis à l'Office du Maghreb à Rabat et, plus tard, au siège parisien. Il s'intéresse, entre autres, à la recherche sur l'éducation de base et le développement, sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes ainsi que sur la diversité, les conflits et la cohésion sociale. Sobhi Tawil est actuellement spécialiste principal du programme Recherche et prospective en éducation de l'UNESCO à Paris.

Contact

UNESCO
Education Research & Foresight (ERF)
7, Place de Fontenoy
75352 Paris 07
France
s.tawil@unesco.org
www.unesco.org

GSUAED

(Guide de survie dans l'univers des abréviations de l'éducation et du développement)

Le monde en regorge. Il est ici question des abréviations. À une époque, elles avaient peut-être pour but de nous simplifier la vie, mais entre-temps elles ont créé un fouillis inextricable de mots rébarbatifs qui n'ont pas leur pareil pour rester fermés comme des huîtres devant quiconque n'est pas suffisamment compétent pour déchiffrer leurs

combinaisons de lettres énigmatiques. Mais ne vous faites pas de souci, *Éducation des adultes et développement* est là pour vous aider avec son *Guide de survie dans l'univers des abréviations de l'éducation et du développement*, GSUAED en abrégé.



Documents et événements

Agenda pour l'avenir – le plan d'action ratifié à la CONFINTEA V qui s'est déroulée en Allemagne, à Hambourg, en 1997.

Assemblée mondiale du CIEA – l'assemblée des membres du Conseil international pour l'éducation des adultes qui se réunit tous les quatre ans.

Cadre d'action de Belém – le plan d'action ratifié à la CONFINTEA VI qui s'est déroulée au Brésil, à Belém, en 2009.

CONFINTEA – la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes qui se tient tous les douze ans.

GMR – Global Monitoring Report, le rapport mondial de suivi publié chaque année par la Banque mondiale et le FMI sur les progrès réalisés en vue d'atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

GRALE – Global Report on Adult Learning and Education/ Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le premier GRALE fut publié en 2009 sur la base de 154 rapports nationaux présentés par les États membres de l'UNESCO au sujet de la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi que sur la base de cinq rapports de synthèse régionaux et de ressources de documentation secondaires. Le dernier GRALE a été publié en 2013.

Le rapport Delors – la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par l'ancien président de la Commission européenne Jacques Delors suggérait dans son rapport intitulé – L'éducation – un trésor est caché dedans que, en s'appuyant sur les quatre piliers sur lesquels reposent l'éducation – *apprendre à être, apprendre à savoir, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble* –, toutes les sociétés visent à évoluer vers une utopie nécessaire dans laquelle aucun des talents cachés, tels des trésors ensevelis dans chaque personne, ne demeurerait inexploité.

PIAAC – une étude de l'OCDE menée dans vingt-cinq pays sur les compétences des adultes. PIAAC signifie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies/Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*. Le PIAAC a été lancé en octobre 2013.

PISA – une étude internationale lancée en 1997 par l'OCDE. Elle a pour but d'évaluer tous les trois ans les systèmes d'éducation du monde entier en examinant les compétences de jeunes de quinze ans dans les domaines essentiels suivants – lecture, mathématique et science. Jusqu'à présent, soixante-dix pays ont participé à l'étude PISA.

Abréviations générales

ALE – abréviation d'Adult Learning and Education (approuvée par l'UNESCO) pour désigner l'apprentissage et l'éducation des adultes.

AGNU – Assemblée générale des Nations unies.

ATLV – apprentissage tout au long de la vie.

CPD – consommation et production durables.

DAE – droit à l'éducation.

EAQ – éducation des adultes de qualité.

EDD – éducation au développement durable. Charte sur l'obligation de rendre des comptes des organisations non gouvernementales internationales (ONGI): Cette charte est une initiative d'ONGI internationales montrant ainsi leur engagement quant à la reddition de comptes et à la transparence. Pour les ONGI, cette charte, qui couvre tous les principaux domaines d'intervention et qui est compatible avec les règlements existants qu'elle complète, est aujourd'hui le cadre de référence intersectoriel le plus couramment utilisé dans le monde en matière de transparence.

EFTP – enseignement et formation techniques et professionnels.

EPT – l'Éducation pour tous a été définie par les 1 500 participants au Forum mondial de l'éducation qui se tint en 2000 et à l'occasion duquel ils se mirent d'accord sur six objectifs couvrant la petite enfance, l'éducation primaire, la jeunesse et les compétences, l'alphabétisation des adultes et la formation continue, l'égalité des sexes et l'amélioration de la qualité.

ODD – objectifs de développement durable, un nom proposé pour succéder aux OMD dont l'échéance est fixée en 2015.

OMD – les Objectifs du millénaire pour le développement furent définis par les 193 États membres dont les représentants se réunirent en 2000 à l'occasion du Sommet du millénaire des Nations unies à New York et se mirent d'accord sur huit objectifs à atteindre pour réduire la pauvreté, la mortalité infantile et le VIH-SIDA, et améliorer l'éducation primaire, l'égalité des sexes, la santé maternelle, la viabilité écologique et le partenariat pour le développement.

ONG/OSC – organisation non gouvernementale/organisation de la société civile.

PEID – petits États insulaires en développement.

PMD – pays les moins développés.

PME – petites et moyennes entreprises.

PPP – partenariats publics-privés.

Rio+20 – la Conférence des Nations unies sur le développement durable (CNUDD).

10YFP – Ten Year Framework of Programmes on Sustainable Consumption and Production/Cadre décennal de programmation concernant les modes de consommation et de production durables.

Acteurs, organisations

ActionAid – organisation internationale de lutte contre la pauvreté. Créée en 1972, en Angleterre.

ANCEFA – African Network Campaign for Education for All/ Réseau africain de campagne pour l'éducation pour tous. L'ANCEFA est un réseau régional se composant de coalitions ou réseaux indépendants de vingt-trois pays anglophones et francophones d'Afrique. L'ANCEFA a été créé pour promouvoir la société civile africaine ainsi que pour l'habiliter et renforcer ses capacités afin de défendre et de militer en faveur de l'accès à une éducation gratuite de qualité pour tous.

ASPBAE – l'Asia-South Pacific Association for Basic and Adult Education /Association Asie-Sud Pacifique pour l'éducation de base et l'éducation des adultes, l'organisation de

coordination de l'éducation des adultes non formelle en Asie, et un membre régional du CIEA.

BM – Banque mondiale.

CEAAL – le Consejo de Educación de Adultos de América Latina/Conseil d'Amérique latine pour l'éducation des adultes est l'organisation de coordination de l'éducation des adultes non formelle en Amérique latine, et un membre régional du CIEA.

CIEA – le Conseil international pour l'éducation des adultes est l'organisation mondiale de coordination de l'éducation des adultes non formelle.

DVV International – Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV), coopère avec plus de deux-cents partenaires dans plus de trente-cinq pays, éditeur d'Éducation des adultes et développement.

EAEA – la European Association for the Education of Adults/ Association européenne pour l'éducation des adultes est l'organisation de coordination de l'éducation des adultes non formelle en Europe, et un membre régional du CIEA.

ECOSOC – United Nations Economic and Social Council/ Conseil économique et social des Nations unies.

FMI – Fonds monétaire international.

FPHN – forum politique de haut niveau.

GPHN – Groupe de personnalités de haut niveau chargé du Programme de développement pour l'après-2015.

OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques.

Oxfam – confédération internationale de dix-sept organisations reliées ensemble dans plus de quatre-vingt-dix pays et faisant partie du mouvement mondial pour le changement et la construction d'un avenir sans l'injustice de la pauvreté.

UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning /Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, sis en Allemagne, à Hambourg.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation/Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Elle a pour objectif de contribuer à la paix et à la sécurité en promouvant la collaboration internationale par le biais de l'éducation, de la science et de la culture de façon à favoriser le respect universel de la justice, de la loi et des droits humains de même que la liberté fondamentale proclamée dans la Charte des Nations unies.

Participez ! EAD en ligne

Rejoignez-nous sur Facebook

Si vous souhaitez envoyer des commentaires ou des suggestions, partager des infos ou indiquer des événements intéressants à nos lecteurs, rejoignez-nous sur Facebook à l'adresse : [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal).

Lisez-nous en ligne

La revue est disponible en ligne. Vous pouvez en lire l'intégralité ou choisir de ne consulter que certains articles. Pour y accéder en ligne, tapez : www.dvv-international.de. Vous pouvez aussi utiliser notre index en ligne sur www.dvv-international.de pour rechercher des articles parus dans des numéros précédents. Cet index propose un système de classement par auteurs, numéros, années de parution, thèmes, régions et pays.



Appel à la soumission d'articles, numéro 81

Notre revue salue toujours avec plaisir les nouveaux auteurs. Aussi, nous invitons tous nos lecteurs à prendre la plume pour nous. Notre comité de rédaction choisit désormais un sujet par numéro. Tous les articles soumis devront par conséquent être liés à ce thème principal. Le thème du prochain numéro *d'Éducation des adultes et développement* (81/2014) sera publié en février 2014 sur notre site Internet www.dvv-international.de en même temps qu'un appel à la soumission d'articles.

Appel à la
soumission d'articles
Participez !

Les artistes de ce numéro

Oswaldo De León Kantule

Illustrateur de la couverture



Oswaldo De León Kantule nous parle de la réalisation de cette œuvre et de ce qui l'a inspiré.

« Pour créer cette œuvre, j'ai d'abord fait une esquisse après avoir étudié les Objectifs du millénaire pour le développement. Mon but était de créer un tableau qui ne soit pas trop réaliste, mais qui représente les Objectifs du millénaire pour le développement – par exemple l'éradication de l'extrême pauvreté et de la faim. Les autres éléments de cette peinture tels que le livre, l'épi de maïs, la femme et l'enfant ou les cultures à côté d'une rivière propre illustrent aussi ces objectifs. Le soleil levant au fond est censé représenter l'espoir de tous les êtres humains. »

Oswaldo De León Kantule (également connu sous le nom d'Achu) est né au Panama, à Guna Yala, en 1964. Dix-huit expositions ont été exclusivement consacrées à ses œuvres, et il a participé à de nombreuses expositions collectives sur le continent américain et en Europe.

En 1996, il a remporté le premier prix du concours national de peinture au Panama. En 2004, il a obtenu une bourse de recherche pour rendre visite à des artistes du Smithsonian Institute à Washington. Il a en outre participé à diverses biennales : Panama (2002), deuxième Biennale des arts indigènes (Quito, 2010) et première Biennale des arts indigènes contemporains (Mexico, 2012).

Oswaldo De León Kantule a aussi organisé différentes expositions et illustré de nombreuses publications. Il vit et peint actuellement au Panama et au Canada.



Contact

Oswaldo De León Kantule
achu@deleonkantule.net
www.deleonkantule.net

Éducation des adultes et développement est un forum ouvert aux andragogues du monde entier.

Son principal groupe cible sont les praticiens, les chercheurs, les militants et les décideurs politiques en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe. La revue est spécifiquement conçue pour faciliter les échanges et débats relatifs aux questions pratiques et théoriques, aux méthodes, approches, expériences et projets novateurs, et aux initiatives et positions politiques. *Éducation des adultes et développement* est par conséquent un outil de la coopération Sud-Sud.

Notre revue souhaite en outre donner à ses lecteurs en Europe, en Amérique du Nord et dans d'autres pays industrialisés comme le Japon et l'Australie les moyens de s'informer sur l'évolution du secteur en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe afin qu'en tant que partenaires, ils puissent agir avec plus d'efficacité dans le domaine de la coopération pratique et intellectuelle. À ce titre, *Éducation des adultes et développement* est un instrument de promotion des échanges Nord-Sud et Sud-Nord.

Éducation des adultes et développement paraît une fois l'an en français, en anglais et en espagnol. Chaque numéro est consacré à un grand thème.

Publié par



En coopération avec

