

RAPPORT MONDIAL SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning
Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage
tout au long de la vie

RAPPORT MONDIAL SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning
Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage
tout au long de la vie

Publié en 2010 par
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie, 2010

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

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

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

ISBN 978-92-820-2099-9 (version imprimée)
ISBN 978-92- 820-2100-2 (version
électronique)

TABLE DES MATIÈRES

Préface	
Koïchiro Matsuura	8
Remerciements	10
Introduction	12
Chapitre 1 Plaidoyer en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	17
1.1 L'éducation des adultes dans le programme mondial de politique éducative et de développement	18
1.2 L'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie	22
1.3 Le besoin d'une éducation des adultes renforcée	24
Chapitre 2 L'environnement politique et le cadre de gouvernance de l'éducation des adultes	27
2.1 Élaboration de politiques en matière d'éducation des adultes	28
2.2 Coordonner et réglementer l'éducation des adultes : quelques questions de gouvernance	35
2.3 Conclusion	40
Chapitre 3 L'offre de services d'éducation des adultes	43
3.1 Le vaste éventail des services d'éducation des adultes	43
3.2 Une typologie internationale pour comprendre l'éducation des adultes	52
3.3 Conclusion	56
Chapitre 4 La participation et l'équité dans l'éducation des adultes	59
4.1 Des taux de participation généralement faibles	59
4.2 L'inégalité dans la participation	65
4.3 Des causes multiples et structurelles pour un accès limité et inéquitable à l'apprentissage et à l'éducation des adultes	67
4.4 Augmenter les taux de participation et réduire les inégalités	71
4.5 Conclusion	76
Chapitre 5 La qualité de l'éducation des adultes	79
5.1 La pertinence comme indicateur de qualité	80
5.2 L'efficacité comme indicateur de qualité	82
5.3 Garantir la qualité	87
5.4 Le personnel chargé de l'éducation des adultes et son rôle clé pour la qualité des prestations	92
5.5 Conclusion	94

Chapitre 6 Le financement de l'éducation des adultes	97
6.1 L'état actuel du financement de l'éducation des adultes : une vue d'ensemble des données disponibles	97
6.2 Sous-investissement dans l'éducation des adultes	100
6.3 Contributions des parties prenantes et la question de savoir « qui paie quoi » : expériences et problèmes	103
6.4 Progresser dans la mobilisation des ressources	111
6.5 Conclusion	115
Conclusion	117
Les questions clés	122
Annexes	124
Rapports nationaux et rapports régionaux de synthèse préparés pour CONFITEA VI	142
Références	145

Liste des tableaux

2.1	Exemples des principales lois et politiques spécifiques à l'apprentissage et à l'éducation des adultes introduites depuis 1997	30
2.2	Pays ayant plus d'un ministère impliqué dans l'élaboration des politiques d'éducation des adultes	37
2.3	L'organisation décentralisée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	39
3.1	Type d'éducation des adultes, selon les rapports nationaux, par région	44
3.2	Engagement des parties prenantes dans l'éducation des adultes par région, selon les rapports nationaux et sur la base de réponses multiples (pourcentage de pays)	50
4.1	Information sur la participation à l'éducation des adultes, par type de programme et par secteur	60
4.2	La participation des adultes à l'éducation et à la formation formelles et non formelles, par pays, sexe et âge, 2007 (en pourcentages)	62
4.3	Taux de participation à l'éducation formelle des adultes, par caractéristiques démographiques sélectionnées et type d'activité éducative, États-Unis d'Amérique, 2004-2005	66
4.4	Proportion de la population qui surmonte les barrières à la participation, pays groupés par taux de participation à l'éducation des adultes, sources multiples, 1994-2003	69
5.1	Niveaux de qualification et de formation du personnel de l'éducation des adultes	89
6.1	Allocations à l'éducation des adultes en tant que part du budget de l'éducation	99
6.2	Tendances des dépenses publiques pour l'éducation des adultes	101
6.3	Sources de financement de l'éducation des adultes, par région	104
6.4	Afrique du Sud : dépenses provinciales consacrées à l'éducation et à la formation de base des adultes (ABET), 2003-2007 (en millions de rands)	106
6.5	République de Corée : budget de l'éducation tout au long de la vie par ministère (2006)	112

Listes des figures

3.1	Une typologie internationale de l'éducation des adultes	54
4.1	Relation entre le PIB par habitant et le taux de participation à l'éducation des adultes	64
4.2	Relation entre le PIB par habitant et le taux d'alphabétisme fonctionnel	64
4.3	L'effet de spirale ascendante de l'apprentissage, de l'alphabétisme et des pratiques d'alphabétisation	70
5.1	Cadre de travail adapté pour comprendre le mécanisme de la qualité de l'éducation	86

Listes des encadrés informatifs

Définitions de l'éducation des adultes et des concepts connexes	13
1.1 Les Objectifs de l'Education pour tous de Dakar	18
1.2 Les Objectifs du Millénaire pour le développement	19
1.3 L'énormité des défis posés à la réalisation des OMD	20
1.4 Comment l'alphabétisation contribue à la satisfaction des Objectifs du Millénaire pour le développement : données issues de l'évaluation et de la recherche	21
1.5 L'éducation tout au long de la vie selon Faure et Delors	23
1.6 L'Agenda de Hambourg pour l'avenir	25
2.1 Le continuum d'apprentissage	27
2.2 La Stratégie de Lisbonne, la Communication sur l'apprentissage des adultes et le Plan d'Action sur l'éducation et la formation des adultes	28
2.3 Politique relative à l'éducation des adultes : points clés provenant des Rapports régionaux de synthèse pour CONFINTEA VI	29
2.4 Défis dans l'établissement des cadres juridiques pour l'éducation des adultes en Bulgarie et en Roumanie	34
2.5 Modèles de gouvernance tirés des rapports régionaux de synthèse	36
2.6 La gouvernance de l'éducation des adultes par des organismes autonomes	38
3.1 Programmes d'alphabétisation - un domaine essentiel de l'offre	46
3.2 Exemples d'initiatives de formation et d'enseignement professionnels	48
3.3 Les programmes universitaires d'éducation des adultes	50
3.4 Les Centres d'apprentissage communautaires (CAC) – exemples de prestations au niveau communautaire	52
3.5 L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE)	53
3.6 La stratégie du faire-faire	56
4.1 Groupes de pays par participation aux formes organisées d'éducation des adultes l'année précédente, population de 16 à 65 ans	63
4.2 Obstacles à la participation au processus d'apprentissage	68
4.3 Mesures pour mobiliser les apprenants adultes en Gambie	72
4.4 Accroître l'égalité : des exemples de mesures pour améliorer la participation à l'éducation des adultes	73
4.5 Le programme d'alphabétisation et d'autonomisation des femmes, Fondation pour l'éducation Sindh, Pakistan	74
4.6 Les centres d'enseignement à distance dans les zones rurales, Pologne	74
4.7 La question de la langue	75
4.8 Le projet « de la seconde chance », Monténégro	75
4.9 Les fêtes de l'apprentissage des adultes	76
5.1 Amélioration de la qualité de LIFE (« Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir »)	82
5.2 Reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage informel et non formel	83
5.3 Exemples de mesures visant à créer des Cadres nationaux de qualification (« National Qualification Frameworks » ou NQF)	84
5.4 Information pour la recherche et la conception de politiques	84
5.5 Amélioration des mesures de l'alphabétisation : Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy Assessment and Monitoring Programme, LAMP)	85

5.6	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme for the International Assessment of Adult Competences, PIAAC)	85
5.7	Corriger les injustices : les 12 critères d'évaluation de l'alphabétisation des adultes	88
5.8	Le développement du personnel d'éducation des adultes en Érythrée	93
6.1	Les impacts plus étendus de l'alphabétisation	102
6.2	Étude pilote en Amérique latine et aux Caraïbes sur les coûts de l'illettrisme	102

Annexes

Tableau 1	Lois et politiques sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, présentées dans les rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI	124
Tableau 2	Estimation du niveau d'études de la population âgée de 25 ans et plus dans les pays ayant des données disponibles par région, sous-région et groupe de revenus, année disponible la plus récente	126
Tableau 3	Proportion des adultes âgés de 16 à 65 ans participant à des formes organisées d'apprentissage et d'éducation des adultes au cours de l'année précédent l'entretien, suivant les groupes de pays et diverses variables de classification, sources et périodes multiples (1994-2003)	130
Figure 1	Classification des régions et des pays suivant l'Indice du développement de l'EPT (IDE), 2006	133
Tableau 4	Dépenses effectives par rapport aux dépenses recommandées pour l'éducation des adultes	134
Tableau 5	Estimation des taux d'alphabétisme des adultes et du nombre d'adultes analphabètes dans les pays pour lesquels il existe des données. Information par région, sous-région et revenus ; année disponible la plus récente sur deux périodes de référence (1988-1997 et 1998-2007)	138

PRÉFACE

L'apprentissage tout au long de la vie est au cœur de la mission de l'UNESCO. Depuis sa création, l'Organisation a joué un rôle pionnier en proclamant le rôle crucial de l'éducation et de la formation des adultes dans le développement des sociétés, et en préconisant une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le droit universel à l'éducation de chaque enfant, chaque jeune et chaque adulte est le principe fondamental qui est à la base de toutes nos actions. L'apprentissage des adultes compte plus que jamais à l'ère de la mondialisation, caractérisée par une mutation rapide, l'intégration et le progrès technologique. L'apprentissage autonomise les adultes en leur transmettant les savoirs et les compétences qui améliorent leur vie. Mais il profite aussi à leurs familles, leurs communautés et leurs sociétés. L'éducation des adultes se répercute sur la réduction de la pauvreté, l'amélioration de la santé et de la nutrition, et sur la diffusion de pratiques en faveur de l'environnement durable. L'atteinte de tous les Objectifs du Millénaire pour le développement exige des programmes d'éducation et de formation des adultes de qualité et de pertinence élevées.

Depuis la première Conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue en 1949, l'UNESCO a œuvré avec les États membres pour garantir aux adultes un droit fondamental à l'éducation. La Conférence générale de l'UNESCO a adopté en 1976 la *Recommandation de Nairobi sur le développement de l'éducation des adultes*, qui consacre l'engagement des gouvernements à promouvoir l'éducation des adultes en tant que partie intégrante de leurs systèmes éducatifs dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Deux documents historiques – le Rapport Faure (1972) *Apprendre à être* et le Rapport Delors (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans* – ont été déterminants dans l'élaboration d'un cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie. La publication du présent *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE)*, est une contribution propice, puisque la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes est organisée pour la première fois dans l'hémisphère Sud, dans la ville brésilienne de Belém. À partir des rapports nationaux de 154 États membres, le GRALE analyse les tendances, dégage les grands défis et les meilleures pratiques, et préconise une ligne d'action pour renforcer sensiblement la portée de l'éducation et de la formation des adultes.

Comme le reflète ce *Rapport*, le domaine de l'éducation des adultes est extrêmement diversifié. Les cours d'alphabétisation dispensent aux femmes et aux hommes des savoirs fondamentaux avec lesquels ils peuvent s'autonomiser, conforter leur assurance et poursuivre leur apprentissage. Les cours de formation professionnelle améliorent les perspectives d'emploi pour les jeunes et les adultes, en leur permettant d'acquérir ou d'actualiser leurs compétences. Les programmes de formation aux compétences pour la vie courante transmettent aux participants des connaissances et des valeurs qui les aident à gérer des questions comme la prévention du VIH. Apprendre à manier avec efficacité les nouvelles technologies de l'information et de la communication est aujourd'hui indispensable pour un grand nombre, si ce n'est pour tous.

Si le présent *Rapport* démontre la valeur de l'éducation des adultes pour aider les femmes et les hommes à construire une vie meilleure, il signale également qu'un grand nombre d'adultes sont toujours exclus des opportunités d'apprentissage. La faible participation au sein des groupes qui tireraient le plus profit de programmes éducatifs entretient le cercle vicieux de la pauvreté et de l'inégalité. En ceci réside le défi principal auquel seront confrontés les responsables de politiques et la communauté internationale à CONFINTEA VI. Gouvernements, secteurs privés et sociétés civiles doivent oeuvrer sur la base de politiques explicites, affichant des objectifs et des mécanismes de gouvernance clairement définis. Ces synergies, doublées d'un financement adéquat, sont les éléments décisifs d'une stratégie qui fera de l'apprentissage tout au long de la vie un principe directeur des politiques éducatives.

Ce Rapport établit que dans les pays industrialisés, les politiques d'éducation des adultes sont éclairées par une perspective d'apprentissage tout au long de la vie et intégrées dans d'autres portefeuilles de politiques. Mais globalement, la coordination réussie d'une vaste palette de parties prenantes demeure exceptionnelle. Les éducateurs d'adultes souffrent bien trop souvent d'un statut inférieur et d'une rémunération insuffisante, qui se répercutent sur la qualité et la pérennité des programmes. Un financement suffisant, programmé et bien ciblé est plus souvent l'exception que la règle.

Nous ne sommes cependant pas à court de réponses. De bonnes pratiques existent dans la conception de politiques, qui intègrent l'éducation des adultes dans des stratégies de réduction de la pauvreté. Des cadres de gouvernance, qui favorisent une véritable participation de toutes les parties prenantes, se rencontrent dans certains pays. Quelques gouvernements ont mis en place des mesures pour augmenter le financement de ce

secteur éducatif souffrant d'une insuffisance chronique de fonds. Des comptes rendus sur les moyens adoptés par les gouvernements, les sociétés civiles et les secteurs privés pour garantir la qualité des programmes d'éducation des adultes permettent une analyse et une diffusion élargies.

Cinq conférences CONFINTEA nous ont fourni de nombreuses recommandations sur les moyens d'améliorer la situation de l'éducation des adultes et, ce faisant, d'atteindre les personnes marginalisées et défavorisées qui tireraient le plus grand profit d'opportunités d'apprentissage. Nous devons transposer ces recommandations en politiques et en programmes dès *aujourd'hui*. Deux décennies proclamées par les Nations Unies – la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation et la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable – sont des mouvements propices pour plaider en faveur de l'éducation des adultes et promouvoir des politiques équitables et inclusives. L'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE), que j'ai lancée à titre de programme phare, démontre que les efforts concertés et coordonnés de toutes les parties prenantes vers une vision commune font vraiment la différence.

J'espère vivement que ce *Rapport* contribuera à éclairer les défis majeurs et à prodiguer des conseils sur la façon dont nous pouvons garantir que l'éducation des adultes compte véritablement.

Koïchiro Matsuura

Directeur général de l'UNESCO
(1999-novembre 2009)

REMERCIEMENTS

Ce tout premier Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes est le fruit d'un effort conjoint consenti non seulement par de nombreux individus mais également par quantité d'organisations à travers le monde.

Cent cinquante quatre Etats membres de l'UNESCO ont soumis leurs rapports sur la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans leurs pays. Nous exprimons toute notre reconnaissance aux gouvernements de ces pays qui nous ont fourni une matière première de qualité. Le soutien du personnel dans les bureaux hors Siège et les Commissions nationales de l'UNESCO, qui a facilité l'élaboration de ces rapports nationaux, a été vivement apprécié.

Sur la base de ces rapport nationaux, cinq rapports régionaux de synthèse ont été préparés et toute notre gratitude va à leurs auteurs pour avoir rassemblé une telle profusion d'informations diverses : Manzoor Ahmed, John Aitchison, Hassana Alidou, Helen Keogh, Rosa María Torres et Abdelwahid Abdalla Yousif. Nous remercions tout spécialement le CREFAL de son appui à l'élaboration du rapport régional de synthèse de l'Amérique latine et des Caraïbes.

Nous tenons à exprimer notre gratitude aux pays hôtes des cinq conférences régionales préparatoires (Mexico, septembre 2008 ; Séoul, octobre 2008 ; Nairobi, novembre 2008 ; Budapest, décembre 2008 ; et Tunis, janvier 2009) au cours desquelles les projets de rapports régionaux de synthèse ont été présentés. Ces cinq événements ont permis de recueillir les premiers retours d'information qui ont servi de jalons pour le développement plus avant du document ultime qu'est le Rapport mondial.

La production du Rapport mondial a relevé du processus répétitif par excellence. Ce Rapport est initialement apparu sous forme de chapitres rédigés par Richard Desjardins,

Soonghee Han, Sylvia Schmelkes et Carlos Alberto Torres. Nous les remercions vivement non seulement d'avoir dans une large mesure compilé des informations cruciales à partir des rapports nationaux et rapports régionaux de synthèse mais aussi d'avoir eu recours à leur vaste expérience en la matière.

Le Groupe consultatif de CONFINTEA VI, qui s'est réuni à diverses occasions pour préparer la Conférence, a fourni de précieuses recommandations et remarques éditoriales. Nous tenons à remercier Paul Bélanger, Jean-Marie Ahlin Byll-Cataria, Arne Carlsen, Marta Maria Ferreira, Lavinia Gasperini, Heribert Hinzen, Timothy Ireland, Joyce Njeri Kebathi, Maria Lourdes Almazan Khan, Ki-Seok Kim, Ana Luíza Machado, Ann-Therèse Ndong Jatta, Abdel Moneim Osman, Clinton Robinson et Einar Steensnaes d'avoir pris part à ce processus.

En leur qualité de rédacteurs principaux, Lynne Chisholm et Abrar Hasan avaient pour tâche de veiller à la cohésion du rapport et à une reconstitution du texte tenant compte des nombreux retours d'information. Ils se sont acquittés de cette tâche avec enthousiasme et nous leurs exprimons toute notre gratitude pour leurs efforts qui ont abouti au premier projet de Rapport.

Les collègues suivants de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie ont fourni un précieux retour d'information et des données supplémentaires : Bettina Bochynek, Christine Glanz, Ulrike Hanemann, Lisa Krolak, Werner Mauch, Madhu Singh, Raúl Valdés-Cotera, Christiana Winter et Rika Yoruzu. À différentes étapes du Rapport, nous avons également reçu des commentaires de Massimo Amadio, Sergio Haddad, Christopher McIntosh et Ekkehard Nuissl von Rein.

La rédaction et rerédaction du texte touchant à leur fin, une rencontre fructueuse a eu lieu à Belém, au Brésil, pour discuter de la dernière version du Rapport. A cet égard, nous remercions Ana Agostino, Michelle Berthelot, Vincent Defourny, Cheik Mahamadou Diarra, Celita Eccher, Jorge Bernardo Camors, Abrar Hasan, Timothy Ireland, Gwang-Jo Kim,

Ki-Seok Kim, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Giovanna Modé, Albert Motivans, Mohammad Tanvir Muntasim, El Habib Nadir, Abdel Moneim Osman, Pedro Pontual, Jorge Teles et Yao Ydo.

Les macro statistiques auxquelles il est fait référence dans ce Rapport ont été vérifiées par les collègues de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Nous remercions Said Belkachla, Cesar Guadalupe Olivier Labe, Albert Motivans et Joao Pessao de leur contribution ainsi que des informations supplémentaires qu'ils ont fournies. Soo-yong Byun nous a également apporté un appui technique pour l'analyse des statistiques tandis que William Thorn de l'OCDE nous a procuré des données complémentaires.

Ce Rapport a été produit sous l'égide et la supervision du Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Adama Ouane. La coordinatrice du GRALE, Carolyn Medel-Añonuevo s'est chargée de la tâche rédactionnelle finale et a bénéficié, pour ce faire, des conseils avisés et du soutien inestimable de Aaron Benavot, Chris Duke et Sue Meyer.

La finalisation du manuscrit a été réalisée par Virman Man. Sans l'assistance inestimable de Anna Bernhardt et de Jung Eun Lee pour la recherche, les auteurs et rédacteurs n'auraient pu accéder aux informations figurant dans les rapports nationaux et la littérature secondaire. Ils ont été soutenus dans cette tâche par Markus Ginter, Marianne Kraußlach, Tanveer Maken, Daniel Marwecki, Tebeje Molla, Sonja Richter et Nasu Yamaguchi. Cendrine Sebastiani s'est chargée de la coordination des traductions et a contribué à la traduction en français des références.

Nous sommes reconnaissants à Philippe Boucry, Aurélie Daniel, Jean-Luc Dumont, Sara Martinez et Nathalie Reis pour leur traduction en français sous la direction de

Network Translators et à Alfonso Lizaraburu pour la traduction en espagnol. Nos remerciements vont également à Christiane Marwecki (cmgrafix) pour la mise en page et le graphisme qu'elle a réalisés avec diligence.

Enfin, la production de ce Rapport mondial aurait été impossible sans la généreuse contribution financière des gouvernements de l'Allemagne, du Danemark, du Nigéria, de la Norvège, de la Suède et de la Suisse

Adama Ouane

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

INTRODUCTION

L'éducation des adultes répond à des définitions multiples: elle est le substitut de l'éducation première pour une très grande part des adultes dans le monde; elle est le complément de l'éducation élémentaire ou professionnelle pour de nombreux individus qui n'ont reçu qu'un enseignement très incomplet; elle prolonge l'éducation de ceux qu'elle aide à faire face aux exigences nouvelles de leur environnement; elle perfectionne l'éducation de ceux qui possèdent une formation d'un niveau élevé; elle constitue enfin un mode d'épanouissement individuel pour tous.

(Faure et al., 1972, pp. 231-232)

Au 21^e siècle, le rythme rapide et la complexité des changements économiques, technologiques et culturels impliquent que les hommes et les femmes doivent s'adapter et se réadapter au cours de leur existence – ceci est d'autant plus vrai dans le contexte de la mondialisation. À notre époque de la société du savoir – où la structure de la production glisse vers une plus grande utilisation du savoir et s'éloigne de la dépendance vis-à-vis du capital physique, des industries manufacturières et de la production agricole – la croissance des revenus personnels, nationaux et régionaux est de plus en plus définie par la capacité de créer, diriger, distribuer et innover dans le domaine de la production du savoir.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) intensifient le taux d'échange des informations. Elles permettent également aux utilisateurs de participer activement aux réseaux virtuels qui peuvent être facilement mobilisés afin de former l'opinion publique. La mondialisation signifie que les individus et les familles passent les frontières nationales en nombres élevés. Ces individus et ces familles, tout comme les communautés d'accueil, doivent apprendre de nouvelles manières de vivre ensemble en tenant compte des différences culturelles. Ces développements mettent en valeur non seulement l'importance de l'apprentissage en général, mais exigent aussi que les adultes continuent à acquérir davantage d'informations, à améliorer leurs compétences et à réexaminer leurs valeurs.

Le rôle critique de l'éducation des adultes dans le développement de la société est reconnu depuis longtemps. Depuis la Première Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 1949, les Etats membres de l'UNESCO ont redoublé d'efforts pour s'assurer que les adultes aient le droit d'exercer leur droit fondamental à l'éducation. Les conférences ultérieures de Montréal (1960), Tokyo (1972), Paris (1985) et Hambourg (1997) ont réaffirmé ce droit et ont suggéré des façons de le concrétiser. En 1976, la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé la *Recommandation de Nairobi sur le développement de l'éducation des adultes*

(UNESCO, 1976), qui consacre l'engagement des gouvernements à la promotion de l'éducation des adultes en tant que partie intégrante du système éducatif dans le cadre d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Au cours de ces 60 ans, le paysage de l'éducation des adultes a évolué. *Ce Rapport mondial* a pour but de décrire la position actuelle. En premier lieu, il entreprend de documenter les tendances des domaines clés de l'éducation des adultes au niveau mondial et il servira de document de référence aux décideurs, intervenants et chercheurs. En second lieu, il constitue un outil de soutien permettant de promouvoir l'importance de l'éducation des adultes ainsi que le partage de pratiques efficaces. Enfin, en tant que l'une des principales contributions à CONFINTEA VI, il fournira les preuves qui appuieront le document résultant de la réunion.

La compréhension du rôle de l'éducation des adultes a changé et évolué avec le temps. L'éducation des adultes, considérée en 1949 comme assurant la promotion de la compréhension internationale, est aujourd'hui considérée comme essentielle à la transformation économique, politique et culturelle des individus, communautés et sociétés du 21^e siècle. Bien que l'UNESCO en ait donné une définition claire dans la *Recommandation de Nairobi*, la nature de l'éducation des adultes fait toujours l'objet d'une large gamme d'interprétations. Le passage de l'éducation à l'apprentissage constitue également un changement important de la conceptualisation du champ (voir encadré des Définitions).

Mais comment définit-on exactement un « adulte » ? Les facteurs culturels et sociaux ont un impact considérable sur la division du cours de la vie des êtres humains en étapes et phases liées à un âge. Ces phases varient fortement dans le temps et l'espace. En outre, il n'existe pas de corrélation inévitable ou automatique entre l'âge et les besoins ou les préférences d'apprentissage au-delà des limites du développement de l'enfance et de la pré-adolescence. Les paramètres varient selon les circonstances personnelles

Définitions de l'éducation des adultes et des concepts connexes

L'éducation des adultes : « l'expression 'éducation des adultes' désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'Éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant ; l'Éducation des adultes ne peut toutefois être seulement considérée en elle-même ; il s'agit d'un sous-ensemble intègre dans un projet global d'Éducation permanente ».

(extrait de la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, UNESCO, 1976, p. 2)

Éducation (et apprentissage) permanents : « l'expression 'éducation permanente' désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif ; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre Éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion ; l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité ; les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout ».

(extrait de la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, UNESCO, 1976, p. 2)

Éducation des adultes : « elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place ».

(extrait de la Déclaration de Hambourg, UNESCO, 1997, p. 1)

L'éducation non formelle, en dépit des impressions contraires, ne constitue pas un système éducatif distinct et séparé, parallèle au système éducatif formel. Il s'agit de toute activité éducative organisée et systématique, exécutée en dehors du cadre du système formel, dans le but de fournir des types sélectionnés d'apprentissage à des sous-groupes particuliers de la population, les adultes comme les enfants. Ainsi définie, l'éducation non formelle inclut par exemple, une extension agricole et des programmes de formation des agriculteurs, des programmes d'alphabétisation des adultes, une formation de compétences professionnelles offerts en dehors du système formel, des clubs de jeunes à buts éducatifs importants et divers programmes communautaires d'instruction en matière de santé, de nutrition, de planification familiale, de coopératives et autres du même genre.

(Coombs et Ahmed, 1974, p. 8)

et sociales, comme cela a toujours été le cas. Les limites qui existent entre la jeunesse et l'âge adulte d'une part et entre l'âge adulte et la vieillesse de l'autre, sont bien plus variables que les conventions culturelles et sociales ne l'impliquent. En particulier dans le cas d'un paradigme d'apprentissage tout au long de la vie, il est de plus en plus inutile de faire des distinctions marquées entre « l'éducation des jeunes » et « l'éducation des adultes ».

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont donc situés au cœur d'un changement nécessaire de paradigme vers l'apprentissage tout au long de la vie et pour tous en tant que cadre cohérent et significatif pour les services et les pratiques de formation et d'éducation. Le cadre fourni par le concept d'apprentissage tout au long de la vie devrait engendrer une éducation sans frontières. Ce qui signifie des opportunités ouvertes, flexibles et personnellement pertinentes afin de développer le savoir, les compétences et les services dont ont besoin les adultes à tous les stades de leur vie et qu'ils souhaitent saisir aussi. Ces idées impliquent l'offre de contextes et de processus d'apprentissage que les adultes en tant que citoyens actifs trouveront attrayants et pertinents – au travail, au sein de la famille, dans le contexte communautaire, et plus particulièrement en tant qu'individus autonomes qui construisent et reconstruisent leur vie dans des cultures, sociétés et économies complexes et en évolution rapide.

L'apprentissage tout au long de la vie, en tant que cadre intégrant de toutes les formes d'éducation et de formation, n'est pas un nouveau concept. Toutefois, sa récente apparition en tant qu'élément du discours politique provient de changements interconnectés de pertinence mondiale : la mondialisation économique et culturelle, la dominance et la crise simultanées des économies de marché ; les processus de modernisation sociale et la transition vers des sociétés du savoir (Torres, 2009 ; UNESCO, 2005a). Dans ce scénario complexe de changement, Held et McGrew (2007, p. 243) identifient un certain nombre de « moteurs profonds » mondiaux comme suit :

- infrastructures changeantes des communications mondiales amenées par la révolution des technologies de l'information ;
- marchés mondiaux en cours de développement pour les biens et services, suite à des modèle de distribution d'informations mondiaux ;
- taux croissants de migration et de mobilité, stimulés par des mutations de la demande économique, les fluctuations démographiques et les problèmes environnementaux ;

- transformation de systèmes étatiques socialistes en sociétés plus ouvertes basées sur des principes démocratiques et des relations axées sur le marché, avec pour corollaire la propagation du consumérisme d'une part et de l'anti-mondialisation d'autre part ;
- Emergence de groupements mondiaux de la société civile et par conséquent d'une opinion publique mondiale .

Au sein du grand concept global d'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être enracinés dans le respect de l'intégrité et de la dignité de la vie des adultes dans leur diversité sociale. C'est dans cet esprit que ce *Rapport mondial* aborde les informations disponibles et les données sur les secteurs.

L'apprentissage tout au long de la vie reste davantage une vision qu'une réalité. Cependant, la modernisation concertée des systèmes d'éducation et de formation pour relever les défis des macro-changements sociaux et économiques contemporains – qui affectent le monde entier – figure au premier plan des agendas politiques. L'apprentissage des adultes bénéficie donc d'une plus grande visibilité. Toutefois, l'attention de la politique se concentre jusqu'ici sur l'éducation et la formation professionnelle de tous types – publique et privée – sur le lieu de travail ou en dehors, formelle ou informelle – plutôt que sur l'éducation des adultes en général.

L'alphabétisation des adultes continue à juste titre d'être le point de mire en ce qui concerne les initiatives et les programmes de politique internationale. Elle a également refait surface en tant que question importante pour les pays à revenus élevés, étant donné que les faibles niveaux d'alphabétisme fonctionnel pour vivre et travailler dans ce type de pays s'avèrent plus répandus qu'on ne le pensait ces dernières décennies. Le *Rapport mondial* soutient que ces deux domaines sont importants, mais qu'ils ne représentent qu'une part du potentiel que renferme la véritable intégration de l'apprentissage des adultes dans les objectifs politiques des gouvernements.

Plus important encore, il apparaît clairement que ceux qui en ont le plus besoin sont ceux qui sont systématiquement exclus des bénéfices de l'éducation des adultes. Les taux faibles de participation et les inégalités d'accès restent donc les principaux défis de l'éducation des adultes aujourd'hui.

Ce *Rapport mondial* est le résultat du travail de nombreuses personnes au cours de plusieurs phases. Fin 2007, on a demandé aux États membres de l'UNESCO de fournir, selon une base de questions et de thèmes structurés, un rapport national concernant les progrès réalisés dans le domaine de la politique et des pratiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis CONFINTEA V en 1997. Ces directives couvraient les principaux domaines de politique, gouvernance, participation, service, qualité et ressources. Au total, 154 rapports nationaux ont été soumis. La plupart ont été livrés dans les temps et les formats pouvant servir à la préparation des rapports de synthèse régionaux pour l'Afrique subsaharienne, les États arabes, l'Asie et le Pacifique, l'Europe et l'Amérique du Nord et finalement l'Amérique latine et les Caraïbes.

Le *Rapport mondial* utilise les informations et les analyses des cinq rapports de synthèse régionaux, ainsi que les données comparatives des statistiques et des enquêtes (le cas échéant) et les données de contextualisation de la recherche, afin d'offrir une vue d'ensemble des questions et défis auxquels l'apprentissage et l'éducation des adultes sont confrontés aujourd'hui ainsi qu'une série de discussions thématiques concernant les principales dimensions de l'action.

Bien que les rapports nationaux fournissent une profusion d'informations, leur utilisation comme source principale de données est limitée. Servant de système de représentation de ce que les pays ont réalisé, les données sont basées sur des auto-évaluations rédigées soit par un individu, soit par un groupe d'auteurs. À l'exception de certains pays qui ont validé leur rapports nationaux par le biais de consultations des parties prenantes, il n'a pas été possible de vérifier les données présentées. Principalement faute de collecte régulière et systématique des données dans des domaines bien définis, la plupart des informations contenues dans les Rapports nationaux ne sont pas comparables. Enfin, la plupart des rapports nationaux ne couvraient que le secteur de l'éducation, même si les Directives du rapport avaient précisé spécialement que les gouvernements devaient inclure des informations concernant d'autres secteurs.

Le *Rapport mondial* est divisé en six chapitres. Le premier, *Plaidoyer en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes*, examine l'agenda politique international du développement et de l'éducation et la place qu'y occupe l'éducation des adultes. Il se penche sur l'importance de placer l'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Enfin, il attire l'attention sur les opportunités offertes

par CONFINTEA VI pour que l'éducation des adultes soit renforcée et reconnue en tant qu'outil essentiel permettant de résister à la marginalisation à travers le monde. Le Chapitre 2 présente les développements réalisés dans les domaines de la politique et de la gouvernance. Il examine dans quelle mesure les politiques appropriées ont été adoptées ainsi que les questions de gouvernance en matière d'éducation des adultes. Le Chapitre 3 décrit la gamme et la distribution des services relatifs à l'éducation des adultes, tels qu'ils apparaissent dans les rapports nationaux, et offre une typologie permettant de comprendre la diversité de l'offre dans ce secteur. Le Chapitre 4 examine les modèles de participation et d'accès à l'éducation des adultes. Il précise les obstacles qui entravent l'augmentation des niveaux de participation et ébauche l'orientation que doit suivre l'éducation des adultes afin de les surmonter. Le Chapitre 5 traite de la qualité de l'éducation des adultes, et se concentre plus particulièrement sur la pertinence et l'efficacité. Il examine aussi le statut du personnel employé dans le secteur de l'éducation des adultes étant donné son rôle critique pour la garantie de la qualité. Le Chapitre 6 estime l'état actuel du financement de l'éducation des adultes. En particulier, il évalue dans quelle mesure l'engagement à l'améliorer, pris à CONFINTEA V dans *l'Agenda pour l'avenir de Hambourg* (UIE, 1997), a été tenu. Une conclusion résume les points principaux des six chapitres et propose une vue d'ensemble des tendances de l'éducation des adultes. Le Rapport s'achève par des réflexions sur l'élaboration d'une base de données et d'informations sur l'éducation des adultes.



CHAPITRE 1

PLAIDOYER EN FAVEUR DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Les grandes économies de la planète se remettent lentement de la profonde récession qui a suivi l'effondrement des marchés financiers hypertrophiés, survenu fin 2008. De nombreuses économies fragiles et faibles en paieront les tristes conséquences, dont on ignore encore la gravité ultime. En ce qui concerne les services publics – dont l'éducation –, les perspectives pour les années à venir ne sont guère réjouissantes. Le processus visant à atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) d'ici à 2015 est mitigé et inégal. Il existe encore d'énormes difficultés en matière d'éradication de la pauvreté, d'amélioration de la santé maternelle, de réduction de la mortalité infantile, de la promotion de l'égalité entre hommes et femmes ainsi que de la garantie d'un environnement durable. L'importance du respect, de la protection et de la mise en application du droit de chacun à une éducation de base de qualité se trouve au cœur de ces vastes enjeux de développement.

La situation actuelle exacerbe les problèmes rencontrés par les personnes les plus marginalisées et menace le financement nécessaire à une éducation permettant de combattre les inégalités. De fait, parallèlement à un environnement économique précaire, de nombreuses autres difficultés portent atteinte à l'éducation et à l'apprentissage des adultes. La maladie, la faim, la guerre, la dégradation de l'environnement, le chômage et l'instabilité politique continuent de régner sur la vie de millions de personnes. Ces problèmes, qui sont étroitement liés, détruisent le tissu social des communautés et des familles. Les citoyens de nombreux pays ressentent les effets de l'érosion de la cohésion sociale, tandis que pour nombre d'entre eux, les cycles de l'exclusion et de la marginalisation persistent et se transmettent d'une génération à l'autre.

Si l'éducation ne peut résoudre ces problèmes à elle seule, elle fait assurément partie de la solution. Il est essentiel pour toutes les sociétés de poser des fondations solides à l'apprentissage permanent et au développement des capacités. L'éducation

des adultes joue un rôle important car elle fournit un lieu, du temps et un cadre dans lesquels les adultes peuvent, pour reprendre les termes du Rapport Delors (Delors *et al.*, 1996), apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

Des citoyens actifs et productifs constituent des atouts fondamentaux de la société. La mobilité au sein et au-delà des frontières nationales offre aux personnes et aux communautés la possibilité de découvrir d'autres peuples, d'autres cultures et d'autres langues et d'apprendre d'eux, tandis que les nouvelles technologies de l'information et de la communication mettent tous les types de savoirs à la portée de ceux qui ont accès à Internet. Dans un monde connecté, en effet, les possibilités d'apprentissage sont nombreuses et diverses. L'éducation des adultes – dans des cadres formels, non-formels ou informels – renforce ces possibilités, dans la mesure où elle facilite l'apprentissage pour tous, quels que soient le lieu ou les besoins et les motivations spécifiques des personnes concernées.

Tous ceux qui travaillent dans le secteur de l'éducation ne savent pourtant que trop bien à quel point les ressources inadaptées limitent ces possibilités, érodent la qualité de l'éducation et font baisser les résultats d'apprentissage. Ces problèmes sont accentués dans le secteur de l'éducation des adultes, qui constitue rarement une priorité politique et qui souffre de sous-financement chronique.

Le présent chapitre étudie le programme mondial de politique éducative et de développement, la portée de l'éducation des adultes en tant que moyen d'atteindre les objectifs de cette politique, ainsi que les données indiquant que ce type d'éducation est essentiel à la satisfaction des objectifs mondiaux en matière d'égalité. Il examine l'élaboration du concept d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que les principes auxquels il a été associé, des objectifs économiques de l'éducation jusqu'aux bénéfices sociaux et personnels plus larges

apportés par l'apprentissage. Il évalue enfin les questions qui se sont posées depuis CONFITEA V et attire l'attention sur les possibilités recelées par CONFITEA VI en termes de renforcement et d'accès à la reconnaissance de l'éducation des adultes en tant qu'outil crucial de combat de l'oppression et de la marginalisation dans le monde.

1.1 L'éducation des adultes dans le programme mondial de politique éducative et de développement

Les progrès vers l'égalité des chances d'éducation « sont une condition majeure de la fin des injustices et de la résorption des disparités sociales partout dans le monde. Ils conditionnent également l'accélération de la croissance et de l'efficacité économique ». (UNESCO, 2008a, p. 26)

Depuis le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000 des progrès inégaux ont été accomplis concernant la réalisation des objectifs de l'EPT (encadré 1.1), essentiellement en matière d'enseignement

primaire universel (EPU) et de réduction des disparités liées au sexe (UNESCO, 2008a).

À ce jour, les améliorations en matière d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE) sont limitées, et de grandes disparités dans les taux de scolarisation pré-primaire entre les pays du Nord et ceux du Sud demeurent. Pendant la période 1999-2006, les taux nets moyen de scolarisation primaire ont augmenté d'environ 10 à 15 points de pourcentage en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest. Pourtant, en 2006, plus de 75 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (dont 55 % de filles) n'étaient pas scolarisés.

La médiocrité de cette progression est particulièrement criante en ce qui concerne les objectifs de l'EPT directement liés à l'éducation des adultes, à savoir répondre équitablement aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes et réduire le taux d'analphabétisme des adultes de 50 % d'ici 2015. L'accès limité aux perspectives d'éducation par le passé a laissé 774 millions

Encadré 1.1 Les objectifs de l'Éducation pour tous de Dakar

L'Éducation pour tous a appelé à un engagement collectif visant à réaliser les objectifs suivants :

- 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 ;
- 2 Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- 3 Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante ;
- 4 Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- 5 Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- 6 Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

(UNESCO, 2000)

d'adultes – dont deux tiers de femmes – dépourvus de compétences d'alphabétisation de base. Dans quelque 45 pays, la plupart d'Afrique sub-saharienne et d'Asie de l'Ouest, les taux d'alphabétisation des adultes sont inférieurs à ceux des pays en développement qui s'élèvent en moyenne à 79 %.

En 2006, les disparités liées au sexe en matière de taux de scolarisation dans le primaire et le secondaire avaient été éliminées dans 59 des 176 pays membres des Nations Unies, bien que la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest ainsi que les États arabes n'aient toujours pas atteint cet objectif de l'EPT.

Au final, dans la mesure où les besoins en matière d'éducation des enfants et des adultes n'ont pas été traités correctement au moment de la mise en œuvre de l'EPT, l'objectif consistant à améliorer la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence (objectif 6) se trouve également hors de portée.

Bien entendu, les progrès globaux en matière d'éducation et de protection de la petite enfance ainsi que d'éducation de base ont un effet favorable sur l'apprentissage et l'éducation des adultes à moyen terme, dans la mesure où les enfants et les jeunes qui bénéficient d'un meilleur accès à l'éducation formelle sont plus susceptibles de poursuivre leur implication dans divers cadres d'apprentissage lorsqu'ils auront atteint l'âge adulte. Néanmoins, ces progrès doivent être replacés dans leur contexte : la pauvreté, le fait de vivre dans des régions rurales ou dans des bidonvilles urbains, ainsi que l'appartenance à une minorité indigène ou immigrée continuent de limiter les perspectives d'éducation. Dans le monde entier, les filles continuent d'être défavorisées sur le plan éducatif – et les handicaps sont cumulatifs.

L'accord mondial sur le programme d'EPT a été décisif pour mettre en évidence les défis clés en matière d'éducation. La lenteur et le caractère inégal des progrès sembleraient toutefois indiquer que certains objectifs seraient plus importants que d'autres et devraient donc être traités en priorité alors qu'en réalité, ils sont tous interconnectés et doivent être traités simultanément. La domination de longue date de l'éducation primaire universelle, qu'elle soit mesurée par les taux de scolarisation dans le programme d'EPT ou par les taux d'achèvement du cursus dans les OMD, souligne la marginalisation des objectifs en matière d'alphabétisation des jeunes et des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie bien qu'ils soient essentiels à un succès global.

Le consensus autour des Objectifs du Millénaire pour le développement (encadré 1.2) a fait partie d'un accord international conçu pour traiter les problèmes mondiaux clés rencontrés en ce début de XXI^e siècle. Les OMD ont non seulement résumé les aspirations en matière de développement de la planète dans son ensemble, mais ont également attiré l'attention sur des valeurs et des droits fondamentaux reconnus universellement. À partir des recommandations des conférences des Nations Unies des années 1990, ils ont posé les critères de développement devant être remplis d'ici à 2015, avec des indicateurs précis permettant de suivre la progression. Néanmoins, sur près de 100 stratégies énumérées relatives à la façon d'atteindre les OMD, aucune ne fait référence à l'apprentissage ni à l'éducation des adultes (Nations Unies, 2001). Le fait que l'éducation des adultes ne constitue pas une stratégie des OMD, alors que son pouvoir de transformation est étayé par de nombreuses données, est stupéfiant.

« Il importe donc de ne jamais opposer l'éducation des adultes à l'éducation des enfants et des jeunes. [...] Il s'ensuit que l'éducation des adultes ne peut demeurer plus longtemps, dans aucune société, un secteur marginal et qu'une place bien précise doit lui être réservée dans les politiques et les budgets d'éducation, ce qui implique une articulation solide entre l'enseignement scolaire et l'éducation extrascolaire. »

(Faure *et al.*, 1972, p. 232)

Encadré 1.2

Les Objectifs du Millénaire pour le développement

Objectif 1 : Éliminer l'extrême pauvreté et la faim

Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Objectif 4 : Réduire la mortalité des enfants de moins de cinq ans

Objectif 5 : Améliorer la santé maternelle

Objectif 6 : Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies

Objectif 7 : Assurer un environnement durable

Objectif 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

(Nations Unies, 2001, pp. 62-63)

Le rapport 2008 sur les Objectifs du Millénaire pour le développement a fait état d'une certaine amélioration relative aux OMD 2 et 3, apparentés aux objectifs de l'Éducation pour tous (éducation primaire universelle) et 5 (égalité entre les sexes) et de modestes progrès concernant les autres OMD. À titre d'exemple, en 2007, 51,4 % des employés en Afrique sub-saharienne vivaient avec moins de 1 dollar EU par jour (ils étaient 55,5 % en 1997). Le Rapport indique également des améliorations en matière de santé maternelle

et de santé génésique. Dans toutes les régions, pourtant, les taux de mortalité demeuraient supérieurs pour les enfants issus de milieux ruraux et de familles pauvres et pour ceux dont les mères étaient dépourvues d'éducation de base (Nations Unies, 2008). Dans l'ensemble, en dépit de progrès relatifs, il est peu probable que la communauté internationale parvienne à respecter ses

filles – fréquentent l'école et obtiennent des qualifications qui leur permettront de mener une vie plus indépendante et plus active. L'apprentissage en famille, avec l'implication des parents au sein de l'école qui en découle, s'avère plus important que la catégorie socioéconomique en termes d'influence sur les performances des élèves à l'âge de 16 ans (Nunn *et al.*, 2007).

Encadré 1.3

L'énormité des défis posés à la réalisation des OMD

- La proportion de personnes en Afrique subsaharienne vivant avec moins d'un dollar par jour est peu susceptible d'être réduite de moitié, comme établi par les OMD ;
- Un quart environ des enfants des pays en développement souffrent d'insuffisance pondérale et l'avenir de ces enfants est compromis par les conséquences à long terme de la dénutrition ;
- Sur les 113 pays qui n'ont pas établi la parité entre les filles et les garçons en termes de scolarisation primaire et secondaire d'ici à 2005, 18 seulement sont sur la bonne voie pour atteindre cet objectif d'ici à 2015 ;
- Près des deux tiers des femmes qui travaillent dans le monde en développement ont un emploi précaire, travaillant à leur propre compte ou pour leur famille, sans rémunération ;
- Dans un tiers des pays en développement, on compte moins de 10 % de femmes parlementaires ;
- Plus de 500 000 femmes enceintes dans les pays en développement meurent chaque année en couches ou de complications liées à leur grossesse ;
- Près de 2,5 milliards de personnes, soit près de la moitié de la population du monde en développement, vivent sans système d'assainissement ;
- Plus d'un tiers d'une population urbaine en pleine expansion dans les pays en développement, vit dans des bidonvilles ;
- Les émissions de dioxyde de carbone ont encore augmenté malgré le calendrier établi par la communauté internationale pour endiguer ce problème ;
- Les dépenses des pays développés au titre de l'aide extérieure ont diminué pour la deuxième année consécutive en 2007, et les engagements pris en 2005 risquent de ne pas être tenus ;

(Nations Unies, 2008, p. 4)

engagements relatifs aux OMD (encadré 1.3). L'examen minutieux des défis posés à la réalisation des OMD met en lumière une vérité simple : des améliorations en termes de prestation et de qualité de l'éducation des adultes ainsi que de contribution à ce secteur sont en mesure d'accélérer les progrès vers l'atteinte des huit Objectifs du Millénaire pour le développement. Des recherches démontrent de façon probante que l'éducation et les niveaux de qualification des parents – particulièrement des mères – ont un impact positif sur la scolarisation et les résultats des enfants (particulièrement les filles). Des parents mieux éduqués comprennent plus facilement l'importance de veiller à ce que leurs enfants – et particulièrement leurs

Les jeunes gens et les jeunes femmes ayant une meilleure éducation, une meilleure formation et de meilleures qualifications améliorent leurs perspectives et leur niveau de vie. Ils sont plus susceptibles d'obtenir un emploi rémunéré et de se risquer à travailler à leur compte. Les apprentissages réalisés plus tard apportent une amélioration du statut social lié à la profession (Blanden *et al.*, 2009). Des adultes mieux éduqués ont plus d'outils pour prendre soin de leur santé et se protéger plus efficacement des maladies sexuellement transmissibles. Ils sont mieux informés sur les possibilités de planification familiale et les soins des jeunes enfants. Des parents avertis sont conscients des liens entre la survie d'un enfant et la santé maternelle et génésique, et sont mieux équipés pour éduquer et protéger leurs enfants des maladies potentiellement mortelles.

Des recherches menées en Bolivie, au Mexique, au Népal et au Nicaragua indiquent que les femmes qui participent à des programmes d'éducation pour adultes et qui ont également accès à la radio et à d'autres sources d'information sont devenues plus compétentes en matière de gestion des questions de santé dans leur famille. Il a été démontré que l'augmentation du niveau d'éducation des femmes a amélioré leurs connaissances relatives à la prévention du VIH/SIDA (UNESCO, 2005b ; 2007). En parallèle, grâce à leur participation à des programmes d'alphabétisation pour adultes, de nombreuses femmes ont vu augmenter leur estime de soi et leur confiance en leurs propres capacités (encadré 1.4).

Les adultes de tout âge qui continuent à s'instruire ont un meilleur accès à l'information et à la connaissance, ce qui leur permet de se former une opinion quant aux questions sociales et politiques clés, telles que la protection de l'environnement, et d'agir dans ces domaines. Ils se trouvent également plus en mesure d'utiliser les nouvelles sources d'information et de connaissance – en particulier les technologies de l'information et de la communication (TIC) – de façon autonome et pertinente.

Encadré 1.4**Comment l'alphabétisation contribue à la satisfaction des Objectifs du Millénaire pour le développement : données issues de l'évaluation et de la recherche****OMD 1 : Éliminer l'extrême pauvreté et la faim**

Lorsque l'alphabétisation des adultes fait partie intégrante des programmes d'acquisition de compétences (agriculture, par exemple) incluant des contenus issus d'un ensemble de compétences et de savoirs, elle permet à une minorité significative d'apprenants – 20 à 30 % – d'améliorer leur productivité. L'effet dépend également d'un contexte qui favorise et soutient le changement de comportement.

En outre, les participants devenus alphabétisés disent qu'ils manipulent l'argent – en particulier la monnaie fiduciaire – avec plus d'assurance qu'auparavant. Plus important encore, ils se sentent moins susceptibles de se faire escroquer lors de transactions monétaires. Pour les personnes qui ont une micro-entreprise, c'est un bénéfice crucial car cela leur permet de mieux gérer leur affaire. Il s'agit également d'un signal clé pour les initiatives qui proposent de former les femmes et les hommes à la gestion du micro-crédit et de petites entreprises.

OMD 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

Soixante à soixante-dix pour cent des participants aux cours d'alphabétisation, particulièrement les mères et les femmes travaillant dans le secteur social, sont plus susceptibles d'envoyer leurs enfants à l'école et de veiller à ce qu'ils soient assidus, ainsi que de surveiller leur progression.

OMD 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Trente à quarante pour cent des femmes suivant des programmes d'alphabétisation ont plus confiance en elles lorsqu'il s'agit de contribuer aux décisions familiales et de participer aux affaires publiques locales.

OMD 4 : Réduire la mortalité des enfants de moins de cinq ans et OMD 5 : Améliorer la santé maternelle

Vingt à trente pour cent des participants sont plus susceptibles d'améliorer les pratiques sanitaires et alimentaires de leur famille, tandis qu'une étude sur le long terme (menée au Nicaragua) a indiqué que les femmes « diplômées » avaient des enfants en meilleure santé et moins de décès infantiles.

OMD 7 : Assurer un environnement durable

Trente à quarante pour cent des participants aux programmes d'alphabétisation développent une conscience plus affirmée de la nécessité de protéger l'environnement, ainsi qu'une volonté d'agir dans ce sens.

(DFID, 2008)

L'amélioration et l'enrichissement du savoir, des capacités et des compétences, associés à un développement personnel et à une augmentation de la confiance en soi des jeunes et des adultes, ont un impact positif qui va bien au-delà des personnes directement concernées et de leur famille, impact qui est déjà assurément précieux et légitime. Des données indiquent que le rendement social de l'investissement dans l'éducation des adultes (qui commence par l'alphabétisation de ces derniers) est comparable à celui de l'investissement dans l'éducation primaire (UNESCO, 2005b). Trois projets d'alphabétisation mis en œuvre par la Banque mondiale se sont soldés par un taux de rendement privé de l'investissement allant de 25 % en Indonésie (1986) à 43 % pour les femmes et 24 % pour les hommes au Ghana (1999) ; au Bangladesh, il était

de 37 % (2001). Dans le cadre du projet ghanéen, le taux de rendement social était de 18 % pour les femmes et de 14 % pour les hommes. En outre, des données issues de 32 pays indiquent que les programmes de formation qui incluent alphabétisation et calcul ont des taux significatifs de retour sur investissement (tant individuel que social) et contribuent à l'accélération du processus de satisfaction des huit OMD (DFID, 2008). Une étude des bénéfices sociaux et individuels de l'apprentissage, menée au Royaume-Uni, indique une forte influence sur la santé (amélioration de la prévention du cancer et baisse du tabagisme), une plus grande tolérance raciale et une plus forte participation citoyenne chez les personnes les moins éduquées, même lorsque les cours sont suivis essentiellement à des fins de loisir (Feinstein *et al.*, 2008). Ces exemples sont

une confirmation supplémentaire de l'idée essentielle selon laquelle les OMD ne peuvent être atteints que si le programme politique international accorde à l'éducation des adultes une priorité accrue. Sa contribution ne peut pas être ignorée plus longtemps. Face à ces questions de développement très complexes, l'apprentissage et l'éducation des adultes apportent une réponse claire.

1.2 L'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

L'éducation des adultes a longtemps été définie comme un vecteur de changement et de transformation sociaux (Baumgartner, 2001 ; Mezirow, 1990 ; 2000). En 1900, déjà, Dewey affirme que l'éducation des adultes est à la fois un droit et un bien public auquel chacun devrait avoir accès mais auquel chacun se doit également de contribuer, au nom de la construction et de la pérennité de la démocratie.

Favoriser les capacités de réflexion critique et apprendre à apprendre ont constitué deux axes majeurs des traditions des universités populaires en Europe du Nord et dans les pays baltes, et de l'éducation populaire issue des mouvements de travailleurs du XIXe siècle en Europe et en Amérique du Nord. L'accent a été mis sur l'importance des champs de connaissance culturels et sociopolitiques et sur le développement de l'éducation des adultes communautaire non-formelle.

En Amérique latine, la pédagogie des opprimés de Paulo Freire est devenue le modèle d'éducation des adultes le plus loué au niveau international en tant qu'acte culturel et de changement social (Barreiro, 1974 ; Freire, 1970, 1996 ; Puiggrós, 2005 ; Torres, 1998). Elle a apporté une dimension de transformation structurelle à partir de la base, en commençant par la vie quotidienne des gens et en visant à terme à façonner une société plus juste.

De nombreux mouvements sociaux et politiques ont intégré l'apprentissage et l'éducation des adultes en tant que puissant véhicule d'autonomisation personnelle, sociale et politique (Antikainen *et al.*, 2006 ; Chrabolowsky, 2003 ; Gohn, 2008 ; Mayo, 2009). En Tanzanie, par exemple, la conception du socialisme de Julius Nyerere considérait l'éducation des adultes comme un moyen de mobiliser les gens en faveur du développement communautaire autonome et de la transformation sociale.

Dans les années 1960, ces traditions politiques et culturelles ancrées dans la communauté ont été concurrencées par

l'introduction de politiques d'éducation des adultes en tant que vecteur du développement économique. Bâties sur la notion de capital humain, ces politiques ont été élaborées, entièrement ou partiellement, à partir des principes de la rationalité instrumentale, qui envisage les résultats de l'apprentissage principalement en termes de valeur d'usage. Dans son interprétation la plus étroite, cette perspective place l'éducation au service des économies fondées sur la concurrence.

Parallèlement à l'émergence de cette interprétation purement économique de l'éducation des adultes est née une pensée politique qui plaçait l'éducation des adultes au sein du contexte plus large de l'apprentissage tout au long de la vie. Deux rapports de l'UNESCO ont formulé les principes clés de cette perspective. Le Rapport de la Commission internationale sur l'éducation, *Apprendre à être*, collection « Le Monde sans frontières », (Rapport Faure, 1972) et le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'Éducation : un trésor est caché dedans* (Rapport Delors, 1996), ont mis en évidence le besoin d'une culture d'apprentissage ouverte à tous et qui engloberait un continuum d'apprentissage allant de l'éducation formelle à l'éducation non-formelle ou encore informelle. Ces deux documents affirment en outre que l'apprentissage ne se fait pas uniquement tout au long de la vie mais également « tout au long de la vie », c'est-à-dire dans toutes les sphères de la vie d'un adulte, que ce soit à la maison, au travail ou au sein de la communauté (encadré 1.5).

Le Rapport Delors (Delors *et al.*, 1996), tout en soutenant la même tradition humaniste que le Rapport Faure (Faure *et al.*, 1972), a également traité le défi posé par les politiques d'éducation et de formation, au travers du prisme de la théorie du capital humain.

Le Rapport de 1996 a également marqué le passage de l'usage du terme « éducation tout au long de la vie » du Rapport Faure à celui d'« apprentissage tout au long de la vie », qui est aujourd'hui plus communément utilisé. Ce changement n'est pas uniquement sémantique : il reflète une évolution significative dans ce domaine. L'éducation tout au long de la vie, telle qu'elle était présentée par le Rapport Faure, était associée à l'objectif plus global et intégré consistant à développer des individus et des communautés plus humains dans le contexte d'un changement social rapide. D'un autre côté, l'interprétation prédominante de l'apprentissage tout au long de la vie dans les années 1990, particulièrement en Europe, était celle du recyclage et de l'acquisition de nouvelles compétences qui permettraient aux individus

La théorie du capital humain

L'expression « capital humain » a été inventée par l'économiste Adam Smith en 1776, mais c'est Theodor Schulz et Gary Becker qui l'ont élargie dans les années 1960. La théorie du capital humain postule que l'investissement dans l'éducation et la formation des compétences est aussi important pour la croissance économique que l'investissement dans les machines et l'équipement. Des économistes ont d'ailleurs tenté de mesurer le taux de rendement de l'investissement dans le capital humain. Néanmoins, la pertinence de l'application d'une analyse économétrique étroite du rendement des ressources investies dans l'éducation a fait l'objet de critiques exhaustives.

Pour plus de détails, voir Schuller et Field (1998).

Encadré 1.5 L'éducation tout au long de la vie selon Faure et Delors

« Enfin, actuellement, [le concept d'éducation tout au long de la vie] tend de plus en plus à désigner l'ensemble du processus éducatif considéré du point de vue de l'individu et du point de vue de la société. [...] D'une part, l'éducation des enfants, tout en aidant l'enfant à vivre comme il se doit sa vie d'enfant, a essentiellement pour mission de préparer le futur adulte aux diverses formes de l'autonomie et de l'autodidaxie, d'autre part, l'existence et le développement de structures amples et abondantes d'éducation et d'activités culturelles pour les adultes, tout en répondant à leurs fins propres, constituent la condition pour que les réformes de l'éducation première deviennent possibles.

Ainsi l'éducation permanente devient l'expression d'une relation englobante entre toutes les formes, les expressions et les moments de l'acte éducatif... »

(Faure et al., 1972, p.163)

« C'est ce constat qui nous a conduits...à reprendre et à actualiser le concept d'éducation tout au long de la vie, de façon à concilier la compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit. » (p. 13)

« ...il faut dans chaque pays activer les ressources, mobiliser les savoirs et les acteurs locaux, en vue de créer de nouvelles activités qui permettent de déjouer les maléfices du chômage technologique.... » (p. 86)

(Delors et al., 1996)

de faire face aux exigences d'un marché du travail en constante évolution (Matheson et Matheson, 1996 ; Griffin, 1999 ; Bagnall, 2000). Dans le même temps, l'apprentissage tout au long de la vie, dans la mesure où il met l'accent sur l'apprenant, pourrait également être interprété comme étant un modèle dans lequel les personnes se voient conférer plus de capacité d'agir, par opposition à l'éducation tout au long de la vie, axée sur les structures et les institutions (Medel-Añonuevo, 2006). Cette évolution a également influencé les résultats de CONFINTEA V, qui a traité de l'apprentissage des adultes de façon plus marquée que les précédentes conférences internationales sur l'éducation des adultes.

Nous avons maintenant un panorama de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie dans lequel coexistent des principes, des politiques et des pratiques hétérogènes, en phase avec l'évolution de systèmes ouverts et souples capables de s'adapter au changement économique et social. Replacer l'éducation des adultes au sein de l'apprentissage tout au long de la vie requiert donc une philosophie commune quant aux buts et aux avantages de l'apprentissage des adultes. La complexité globale exige de mobiliser aussi bien les principes instrumentaux que les principes autonomisants de l'éducation des adultes. C'est la première conception qui est devenue prépondérante depuis quelques dizaines d'années, et les approches axées sur la notion de capital humain modèlent

les politiques de façon plus marquée que par le passé. L'approche originale de l'éducation des adultes en tant que processus contribuant à l'autonomisation politique et à la transformation sociale s'est au contraire affaiblie, et est rarement prise en compte lors de l'élaboration des politiques.

Cela est en train de changer car une perspective plus globale, l'approche par les capacités (Sen, 1999), considère que l'expansion des capacités humaines – plutôt que le développement purement économique – constitue l'objectif global de la politique de développement. Cette approche va au-delà de la dimension économique et de la simple recherche du bonheur, pour englober des concepts d'appartenance tels que la capacité à interagir au niveau social et à participer à la vie politique.

Le plaidoyer d'aujourd'hui pour l'éducation des adultes doit partir de l'idée selon laquelle ce sont précisément ces valeurs et ces principes d'autonomisation qui doivent occuper une place centrale. Cet objectif spécifique et l'expérience engrangée en matière de pratique éducative fondée et bénéfique à la société en constituent l'héritage essentiel. Les principes de l'approche par les capacités proposent cette connexion.

Dans la transition vers l'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation des adultes a un rôle central dans la défense de l'équité et de la justice sociale, ainsi que du maintien de

Le développement et l'approche par les capacités

La conception du développement d'Amartya Sen (1999) implique bien plus que l'élévation du revenu et de la richesse. La pauvreté peut être considérée comme la privation de capacités de base, qui prend la forme d'une mortalité élevée, d'une sous-nutrition significative, d'une morbidité importante et d'un taux élevé d'analphabétisme. Pour lui, le renforcement de la liberté humaine constitue à la fois l'objet principal du développement et son moyen. Cette liberté se fonde sur l'existence de ressources économiques, de liberté politique, de perspectives sociales, de garanties de transparence et d'une protection assurée.

Il est nécessaire que les personnes soient considérées comme les agents actifs de leur destinée plutôt que comme les destinataires passifs des programmes de développement. Dans ce contexte, l'éducation des adultes est un élément important, car elle permet aux communautés de lutter pour leurs libertés sociales, politiques et économiques, et les autonomise dans ce sens.

la démocratie et de la dignité humaine. Ces principes se trouvent au cœur du programme à venir d'apprentissage et d'éducation des adultes. La valeur réelle de l'apprentissage tout au long et tout au large de la vie est individuelle et sociale ; elle dote les personnes d'outils leur permettant d'agir, de réfléchir et de répondre adéquatement aux défis sociaux, politiques, économiques, culturels et technologiques auxquels ils sont confrontés tout au long de leur vie (Medel-Añonuevo et al., 2001).

1.3 Le besoin d'une éducation des adultes renforcée

Les cinq Conférences internationales sur l'éducation des adultes ont constitué des jalons pour les initiatives internationales et nationales visant à mettre en place et à développer des programmes et des politiques d'éducation des adultes. En outre, avec d'autres points de repère comme les Rapports Faure et Delors ou encore *la Recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes* de 1976, qui eut une influence certaine, elles ont établi le rôle essentiel de l'éducation des adultes en tant que « partie intégrante de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie ».

En 1997, CONFINTEA V a ouvert la voie avec *la Déclaration de Hambourg* sur l'éducation des adultes et *l'Agenda pour l'avenir* (IUE, 1997). Selon sa perspective, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont à la fois « une conséquence d'une citoyenneté active et une condition de la pleine participation à la société ». Ces secteurs ont été considérés comme essentiels à la satisfaction de l'objectif consistant à créer « une société de l'apprentissage engagée en faveur de la justice sociale et du bien-être général » au XXI^e siècle.

En réaffirmant le caractère central du droit à l'éducation et aux compétences de base pour tous tout au long de la vie, avec l'alphabétisation des adultes en tant que pierre angulaire de ce droit, *la Déclaration de Hambourg* a souligné la responsabilité publique à l'égard de la mise en oeuvre, du financement et de la qualité de l'éducation des adultes. Elle a attiré l'attention sur le besoin de partenariats entre l'État, la société civile et le secteur privé dans l'optique du développement et de la pérennité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. La Déclaration a mis l'accent sur l'importance de la promotion de l'égalité entre les sexes, de l'intégrité de la diversité culturelle et du savoir indigène, ainsi que sur le besoin d'élargir les prestations d'éducation aux adultes plus âgés et d'assurer l'éducation en vue de la paix, de la démocratie et d'un

environnement durable. Traiter les thèmes présentés dans son corollaire, *l'Agenda pour l'avenir* (encadré 1.6), demanderait beaucoup plus d'investissements dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, aussi bien au niveau national qu'international.

Toutefois, à partir d'une perspective mondiale et comme l'ont mis en évidence les rapports nationaux établis depuis 1997, de nombreux gouvernements n'ont pas inscrit l'apprentissage et l'éducation des adultes au cœur de leurs politiques éducatives et sociales, comme on aurait pu espérer et attendre à la suite de *la Déclaration de Hambourg*. Certaines de ces questions avaient déjà été signalées dans le rapport de synthèse du bilan de mi-parcours de CONFINTEA V (IUE, 2003). Deux accords internationaux – le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs du Millénaire pour le développement – ne formulent qu'un plaidoyer timide en faveur de l'éducation des adultes. Le manque de conception commune de l'éducation des adultes a mené à l'existence de deux discours politiques bien distincts : les pays développés se concentrent sur la traduction en actes du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie, tandis que les pays en développement axent leurs efforts sur l'éducation de base pour tous. La contribution de l'éducation des adultes au développement fait toujours l'objet d'un manque de reconnaissance et d'appréciation.

En dépit de l'amélioration enregistrée par certains pays, l'éducation des adultes en tant que secteur doit encore être renforcée. Voici certains des facteurs devant être pris en compte dans le processus :

Premièrement, en dépit de l'usage courant du terme « apprentissage tout au long de la vie », la nature de l'apprentissage tout au long de la vie et la place de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en son sein n'ont toujours pas fait l'objet d'une clarification conceptuelle généralisée dans de nombreux documents juridiques, politiques et programmatiques. Ce manque de clarté s'est non seulement traduit par une tendance des débats à continuer de faire de l'éducation des jeunes une priorité mais s'est aussi souvent soldé par une distinction entre l'éducation des adultes générale d'une part et l'éducation et la formation professionnelles des adultes d'autre part. Chaque groupe d'acteurs concernés met l'accent sur les différences en matière de principes, de buts et de pratiques au lieu d'établir des connexions et de rechercher des alliances et des partenariats intersectoriels.

Deuxièmement, l'association étroite de l'éducation des adultes avec le développement de l'alphabétisation et des compétences de base, survenue dans de nombreux pays,

a souvent débouché sur un contenu et des résultats éducatifs de deuxième rang. Précisément en raison de cette caractéristique de la mise en œuvre de l'éducation des adultes, les participants – particulièrement dans les pays en développement – sont susceptibles d'être issus de populations défavorisées sur les plans social et éducatif et donc de représenter une force politique faible.

Troisièmement, la prestation d'éducation des adultes couvre l'éventail complet de l'éducation, et est solidement enracinée dans les contextes et les méthodes de l'éducation non-formelle et informelle. Participer à des programmes d'éducation pour adultes ne débouche pas nécessairement ni même généralement sur des certifications formelles ayant une grande valeur sociale ou marchande. La quantification des résultats de l'investissement est difficile.

Quatrièmement, rares sont les pays qui ont alloué les ressources financières nécessaires à l'éducation des adultes. Le fait que ce domaine ne constitue pas une priorité, les contraintes de financement public et la répartition inégale des ressources contribuent à l'existence de schémas de financement incohérents, imprévisibles et inéquitable.

Cinquièmement, cette faiblesse des ressources entraîne un manque de professionnalisation du secteur de l'éducation des adultes. Trop d'intervenants ont une formation spécialisée ou des qualifications reconnues minimales, et les dispositifs de validation des acquis de l'apprentissage et de l'expérience pour les professionnels déjà en activité ne sont pas suffisamment développés. Les conditions de travail sont généralement peu satisfaisantes, situation qui ne favorise pas la fidélisation à long terme d'intervenants expérimentés et qualifiés. Ces conditions affectent la qualité de leur performance et ont nécessairement un impact sur la qualité des expériences d'apprentissage des adultes concernés. La fragmentation des corps de professionnels impliqués fait qu'il est difficile de faire pression pour obtenir une amélioration de la formation et une augmentation des investissements dans le domaine. Le manque d'institutions puissantes handicape de la même façon les intervenants et les groupes cibles. L'interconnexion entre ce manque de pouvoir et le manque de financement indiqué plus haut constitue un sérieux problème pour tous les acteurs impliqués.

Sixièmement et autre problème lié, la dispersion et la diversité considérables des parties prenantes de l'apprentissage et de l'éducation des adultes entravent l'efficacité de la collaboration avec d'autres acteurs ayant des programmes similaires. S'il est admis que

Encadré 1.6 L'Agenda de Hambourg pour l'avenir

- Thème 1 : L'apprentissage à l'âge adulte et la démocratie : les défis du XXI^e siècle
- Thème 2 : Améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des adultes
- Thème 3 : Garantir le droit universel à l'alphabétisation et à l'éducation de base
- Thème 4 : Éducation des adultes, égalité et équité entre les sexes et autonomisation des femmes
- Thème 5 : L'éducation des adultes face à la transformation du monde du travail
- Thème 6 : L'éducation des adultes et les questions d'environnement, de santé et de population
- Thème 7 : Éducation des adultes, culture, médias et nouvelles technologies de l'information
- Thème 8 : L'éducation des adultes pour tous : les droits et les aspirations des groupes différents
- Thème 9 : Les aspects économiques de l'éducation des adultes
- Thème 10 : Promotion de la coopération et de la solidarité internationales

(IUE, 1997)

la mise en œuvre de l'éducation des adultes relève principalement de la responsabilité de l'État, les contributions de la société civile, du secteur privé et d'autres partenaires n'ont pas été correctement reconnues, appréciées ni mises à profit.

La crise financière internationale que nous connaissons aujourd'hui ainsi que les défis urgents en matière de développement ont contribué à l'émergence d'un moment décisif. Si l'éducation des adultes doit jouer un rôle dans l'amélioration de la qualité de la vie sociale et économique au XXI^e siècle, une augmentation significative des ressources s'impose, pour autant que celles-ci soient utilisées et réparties à bon escient. Une conception commune de l'apprentissage et de l'éducation des adultes réalisable et en mesure d'impliquer toutes les parties prenantes s'avère absolument indispensable. Les groupes marginalisés et vulnérables doivent être au centre de cette conception. CONFINTEA VI représente une occasion d'ouvrir des horizons nouveaux et de mettre en évidence des objectifs clairs et des lignes d'action devant être mis en œuvre dans les dix ans à venir. Il est impératif de passer de la parole aux actes.



CHAPITRE 2

L'ENVIRONNEMENT POLITIQUE ET LE CADRE DE GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Reconnaître l'importance de l'éducation des adultes afin d'atteindre un développement social, culturel et économique durable suppose un engagement politique explicite et visible qui se traduit par la formulation de politiques. Cela suppose aussi l'allocation des ressources nécessaires à la mise en place réussie de mesures. La base de toute politique devrait être que l'éducation des adultes est un droit pour tous, sans exception.

Pour comprendre la politique, les services et la gouvernance de l'éducation des adultes, il est essentiel de reconnaître qu'il existe un continuum d'apprentissage entre l'éducation formelle, non formelle et informelle ainsi que ses implications pour l'apprentissage tout au long de la vie et embrassant tous les aspects de la vie (Chisholm, 2008 ; Colley *et al.*, 2004 ; Du Bois-Reymond, 2005 ; Otto and Rauschenbach, 2004) (voir encadré 2.1). Reconnaître où et comment se déroule l'apprentissage et comprendre le spectre complet des processus et des résultats de l'apprentissage, sont des étapes essentielles pour développer le potentiel de l'éducation des adultes.

Dans les pays dont les infrastructures éducatives sont faiblement développées, il est difficile d'établir des systèmes d'éducation et de formation complets et formels tels qu'ils existent dans les pays riches. En réalité, l'apprentissage dans un cadre non formel et informel est l'option la plus réaliste dans ces pays. L'apprentissage peut aussi être innovant et stimulant en offrant de plus grandes opportunités d'apprentissage à la population dans son ensemble et en utilisant des concepts et des pratiques différentes et appropriées au niveau culturel. Les politiques relatives à l'éducation des adultes doivent donc prendre en considération l'importance de cet apprentissage pour les individus et les communautés.

Ce chapitre examine tout d'abord dans quelle mesure les politiques appropriées ont été adoptées dans le monde entier. Puis il examine la façon dont la gouvernance de

l'éducation des adultes est traitée et dans ce cadre, la façon dont la distribution du pouvoir s'effectue du niveau national aux niveaux régionaux, sous-régionaux et locaux. En conclusion, ce chapitre offre un examen de la politique et de la gouvernance en tant que dimensions intégrées de l'éducation des adultes ancrée dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Encadré 2.1 Le continuum d'apprentissage

Apprentissage formel

L'apprentissage formel résulte d'expériences vécues dans un établissement d'enseignement ou de formation. Il est structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et il est validé par un titre. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

Apprentissage non formel

L'apprentissage non formel n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et n'est pas généralement validé par un titre. Il est cependant structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

Apprentissage informel

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et n'est généralement pas validé par un titre. L'apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel (ou « fortuit »/aléatoire).

(Commission européenne, 2000 ; 2001)

2.1 Elaboration de politiques en matière d'éducation des adultes

Sur les 154 pays qui ont présenté leurs rapports nationaux pour se préparer à CONFINTEA VI, 126 (ou 82 %) ont déclaré que l'éducation des adultes est couverte directement ou indirectement par un type de politique gouvernementale (tableau 1 en annexe). Des différences régionales existent, la région européenne ayant la plus forte proportion avec 92 %, suivie de l'Asie avec 83 pour cent, l'Amérique latine et la région Caraïbes avec 80 %, l'Afrique subsaharienne avec 79 % et la région arabe avec 68 %. Un examen plus approfondi des réponses révèle cependant l'éventail étendu

des interprétations du terme « politique », à commencer par la loi la plus fondamentale du pays, la Constitution, et ce jusqu'aux autorisations exécutives et dispositions législatives en passant par des plans de développement à moyen terme et des plans décennaux.

Quand on a demandé à ces pays s'ils avaient une politique spécifique relative à l'éducation des adultes depuis 1997, seuls 56 d'entre eux (soit 36 %) ont répondu par l'affirmative. Près de la moitié de ces pays (27) se trouvent dans la région européenne. Dix-neuf pays (soit 34 %) sont d'Afrique subsaharienne. Le taux élevé de la région européenne n'est pas surprenant étant donné que depuis

Encadré 2.2

La Stratégie de Lisbonne, la Communication de la commission, éducation et formation : il n'est jamais trop tard pour apprendre et le Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes

La Stratégie de Lisbonne est la principale stratégie de l'Union européenne axée sur la croissance et l'emploi. Au sein de l'UE, les gouvernements nationaux sont responsables de l'éducation et de la formation, mais on constate que les problèmes du vieillissement démographique, des lacunes de compétences parmi la main d'œuvre et de la concurrence mondiale se laissent mieux résoudre à travers des actions conjointes et un apprentissage mutuel entre les pays. Dans le cadre de ces actions, il est reconnu que l'apprentissage tout au long de la vie doit devenir une réalité en Europe comme élément clé de la croissance et de l'emploi ainsi que d'une pleine participation à la société.

Les Etats membres ont renforcé leur coopération politique par le biais d'un programme de travail sur l'éducation et la formation et d'un cadre stratégique pour la coopération dans l'éducation et la formation. Ce cadre stratégique identifie quatre objectifs stratégiques à long terme :

- Faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité des apprenants deviennent une réalité
- Améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement, de la formation et des acquis de l'éducation et de la formation.
- Favoriser l'équité et la citoyenneté active
- Encourager l'innovation et la créativité – y compris l'esprit d'entreprise – à tous les niveaux de l'éducation et de la formation

Ce cadre est étayé par des critères de réussite.

En plus de la Stratégie de Lisbonne, il existe une communication et des plans d'action spécifiques relatifs à l'éducation des adultes respectivement – « Il n'est jamais trop tard pour apprendre » (Commission européenne, 2006) et « C'est toujours le moment d'apprendre » (Commission européenne, 2007) – qui se concentrent sur les politiques et les pratiques relatives à l'éducation des adultes dans l'UE. Cinq priorités sont identifiées pour mener des actions concrètes :

- Réduire les pénuries de main-d'œuvre liées à l'évolution démographique en élevant le niveau de compétences de la population active en général et en améliorant les compétences de la main-d'œuvre peu qualifiée (80 millions de personnes en 2006);
- Aborder la question du nombre toujours aussi important de décrochages scolaires (près de 7 millions en 2006), en offrant une seconde chance à tous ceux qui entrent dans l'âge adulte sans aucune qualification;
- Réduire la pauvreté et l'exclusion sociale parmi les groupes marginalisés. L'éducation et la formation des adultes peuvent à la fois améliorer les compétences des individus et les mettre sur la voie de la citoyenneté active et de l'autonomie personnelle;
- Accroître l'intégration des immigrés à la société et au marché du travail. L'éducation et la formation des adultes proposent des cours personnalisés, notamment dans l'apprentissage des langues, pour contribuer à ce processus d'intégration. L'éducation et la formation des adultes peuvent aider les immigrés à obtenir une validation et une reconnaissance de leurs qualifications;
- Accroître la participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et surtout aborder la question de la diminution de la participation après l'âge de 34 ans. À une époque où l'âge moyen de la population active augmente dans toute l'Europe, un développement parallèle de l'éducation et de la formation des adultes s'avère nécessaire auprès des travailleurs plus âgés.

2000, la Stratégie de Lisbonne – qui envisage l'apprentissage tout au long de la vie pour faire de l'Europe la région la plus compétitive au monde – est en place (voir encadré 2.2). Sur les 8 pays africains déclarant avoir une politique spécifique relative à l'éducation des adultes, un examen plus poussé révèle que ces politiques sont en fait axées sur l'amélioration du taux d'alphabétisation.

Les rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI relèvent certains aspects des politiques qui semblent partagés par la plupart des pays :

- La politique sur l'éducation des adultes est généralement considérée dans le cadre des politiques générales sur l'éducation. Elle est rarement intégrée dans des cadres de développement globaux. Les politiques relatives à l'éducation des adultes sont incohérentes et fragmentées – davantage un ensemble de mesures disparates abordant des questions spécifiques qu'un cadre de principes et de programmes liés.
- Il existe de grosses lacunes entre la législation, la politique et la mise en œuvre ainsi que des relations lâches entre l'élaboration formelle des politiques et leur pratique. L'élaboration et la réforme des politiques relatives à l'éducation des adultes a tendance à se dérouler dans un

Encadré 2.3

Politique relative à l'éducation des adultes : points-clés provenant des rapports de synthèse régionaux pour CONFINTEA VI

Région arabe

Dans toute la région, l'éducation des adultes est considérée comme synonyme de l'alphabétisation des jeunes et des adultes, y compris l'éducation de ceux qui ont quitté l'école prématurément. Les politiques pertinentes sont surtout incorporées dans les politiques d'éducation nationales. L'Égypte, le Koweït et la Tunisie ont des lois spécifiques relatives à l'éradication de l'analphabétisme. Le Koweït, le Maroc, la Tunisie et le Yémen ont traduit ces politiques en plans d'action.

Région Asie-Pacifique

De nombreux pays ne disposent pas de cadre politique complet relatif à l'éducation des adultes. Beaucoup ont toujours des difficultés à fournir une éducation de base aux personnes de tous âges, alors les politiques sont étroitement liées à l'alphabétisation. La Chine et l'Inde, les « Géants de l'Asie », se sont toutes deux concentrées sur l'alphabétisation et ont progressivement élargi leurs agendas politiques au cours des dernières décennies. L'Indonésie, la Malaisie, les Philippines et la Thaïlande ont été en mesure de diversifier la portée de leurs politiques par le biais de programmes non formels et se dirigent à présent vers un concept d'apprentissage tout au long de la vie. L'Australie, le Japon, la Nouvelle-Zélande, la République de Corée et Singapour sont passés à des politiques plaçant l'éducation des adultes au sein de l'apprentissage tout au long de la vie.

Région Europe et Amérique du Nord

Les objectifs généraux et l'orientation globale des politiques dans les pays de la région affichent des similitudes générales, les politiques de l'Union européenne y exerçant une influence évidente. Néanmoins, de nombreux pays n'ont toujours pas de politiques globales et distinctes relatives à l'éducation des adultes. Dans les anciennes républiques socialistes, les politiques actuelles sont généralement liées à une formation professionnelle continue. De nombreux pays, y compris le Canada et les États-Unis d'Amérique ont à présent reconnu le besoin continu d'alphabétisation des adultes et de programmes de compétences de base.

Amérique latine et Région des Caraïbes

L'éducation des adultes reste principalement associée à la formation de base et à l'éducation compensatoire, plus spécifiquement en ce qui concerne l'alphabétisation des adultes et l'intégration professionnelle et sociale des jeunes non-scolarisés. De récents documents relatifs aux politiques – en particulier aux Caraïbes – incluent des références à l'apprentissage tout au long de la vie, généralement synonyme d'éducation continue. Depuis 2000, l'éducation des adultes a obtenu une plus grande visibilité politique en raison de l'incidence des progrès médiocres des Objectifs EFA (Éducation pour Tous) sur l'opinion publique d'une part, et de la pression exercée par la société civile pour obtenir des changements et des améliorations d'autre part. La majorité des pays ont amélioré leurs lois et leurs politiques en ce qui concerne le droit à une éducation gratuite et la prise de dispositions concernant la diversité linguistique et culturelle.

Région Afrique subsaharienne

L'éducation des adultes est principalement associée à l'alphabétisation et à l'éducation de base des adultes et elle est typiquement intégrée dans les politiques générales relatives à l'éducation. Peu de pays ont des dispositions juridiques spécifiques. Peu mettent en œuvre des politiques spécifiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Le Cap Vert, la Namibie et les Seychelles sont des exceptions frappantes dans leur approche globale et cohérente.

vide : des conseils supérieurs ainsi que des structures consultatives élaborées existent, mais ont un impact concret mineur et le risque existe que ces dispositions se substituent à la mise en œuvre.

- La coordination des politiques et des actions au sein des gouvernements et entre les gouvernements et les parties prenantes est souvent inefficace – la décentralisation vers des niveaux régionaux et locaux est plus apparente que réelle. Les responsabilités – y compris celles du financement des programmes et des activités relatives à l'éducation des adultes – seront plus susceptibles d'être déléguées que les pouvoirs de prise de décision. Ceci montre que le modèle d'organisation et de gouvernance « commande et contrôle » reste prédominant en sapant l'autonomie et la flexibilité locales et en réduisant la participation de la société civile.

Ensemble, ces aspects représentent un grand nombre de caractéristiques des politiques qui affectent la gouvernance et les services relatifs à l'éducation des adultes. Il existe à l'évidence des différences importantes parmi les pays et les régions du monde en ce qui concerne la façon dont les politiques relatives à l'éducation des adultes sont conceptualisées et réalisées. L'encadré 2.3 résume les points-clés des rapports de synthèse régionaux préparés pour CONFINTEA VI.

Il existe des exemples concrets de législation intégrée qui offrent la même visibilité à l'éducation initiale et continue des jeunes et des adultes. L'une d'entre elles est la Loi sur l'éducation de la Suède, dans laquelle une telle approche globale se reflète au niveau local où les municipalités répondent aux besoins éducatifs de l'enseignement secondaire et des adultes. Le tableau 2.1 mentionne la gamme de lois et de politiques adoptées depuis 1997 par les pays qui répondent aux besoins spécifiques de l'éducation des adultes.

Tableau 2.1
Exemples des principales lois et politiques spécifiques à l'apprentissage et à l'éducation des adultes introduites depuis 1997

Pays	Législation/ Politique majeure (année)	Contenu
Afrique du sud	Loi sur l'éducation et la formation de base des adultes, 2000	Prévoit l'établissement de centres d'apprentissage des adultes publics et privés, le financement de l'éducation et de la formation des adultes, la gouvernance des centres publics ainsi que des mécanismes d'assurance de la qualité pour le secteur
Arménie	Avant-projet de loi sur l'éducation des adultes, 2007	Etabli et présenté en vue d'une discussion, mais ensuite temporairement éliminé de la liste de discussion générale, avec suggestion d'apporter des modifications.
Australie	Loi de 2005 sur la formation de la main-d'œuvre australienne	Renforcer le cadre de financement et lier le financement pour les Etats et les Territoires à une série de conditions et cibles concernant les résultats de formation
Bangladesh	Politique sur l'éducation non formelle, 2006	Introduire un système et un cadre national pour l'éducation non formelle (comportant toutes les souplesses nécessaires) en supplément et en complément de l'éducation formelle ; instituer un cadre d'équivalence pour l'éducation non formelle par rapport à l'éducation formelle ; et professionnaliser l'éducation non formelle, en gardant à l'esprit les niveaux d'alphabétisation émergeant de l'éducation non formelle
Benin	Déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes (DEPOLINA), 2001	Annonce d'une rupture du concept d'alphabétisation instrumentale et élément d'une vision globale d'activités de développement basées sur l'éducation des adultes
Bolivie	Résolution administrative 008, 2004	Réglemente le processus d'accréditation de l'alphabétisation antérieure dans le cadre de l'éducation primaire des adultes
Botswana	Politique nationale sur l'éducation et la formation professionnelle, 1997	Etablissement du cadre général dans lequel les activités de formation sont exécutées. Par exemple, elle a émis des recommandations sur le développement et la formation de compétences, la planification institutionnelle publique ; la formation basée sur l'employeur et la formation pour les secteurs formels et informels de l'économie

Pays	Législation/ Politique majeure (année)	Contenu
Bulgarie	Loi sur l'éducation et la formation professionnelle, 1999	Réglemente la formation professionnelle des élèves – ses objectifs, principes, étapes, son organisation et sa gestion
Burkina Faso	Politique sur l'éducation non formelle, 2006	Promouvoir l'alphabétisation et les formes alternatives d'éducation en tant que facteurs de développement global et soutenir l'accès aux opportunités d'apprentissage tout au long de la vie
Cap Vert	Loi Numéro 34, 1998 Loi Numéro 38, 1999	Approuve le Programme d'enseignement de base pour les adultes Approuve le système d'évaluation pour les apprenants d'éducation de base pour les adultes
Comores	Plan directeur pour l'éducation et la formation de 2005 à 2009	Basé sur des objectifs définis dans le Plan national pour l'éducation pour tous et composé de sept programmes de promotion de l'éducation des jeunes et des adultes
Croatie	Loi sur l'éducation des adultes, 2007	Spécifie différentes formes d'éducation des adultes et les organismes qui peuvent dispenser cet enseignement dans des conditions différentes ; introduit les concepts de mobilité verticale, de congés de formation, de financement de l'éducation des adultes et des principes de partenariat
Erythrée	Avant-projet de politique nationale relative à l'éducation des adultes (NPAAE), 2005	Promouvoir un concept global de l'éducation des adultes et créer une sensibilisation de l'éducation des adultes en tant qu'activité multisectorielle diversifiée ; mettre en œuvre le droit à l'éducation pour tous et établir des mécanismes intersectoriels de coordination pour la mise en œuvre, la surveillance, l'évaluation et l'accréditation des activités d'éducation des adultes
Estonie	Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, 2005-2008	Intégrer les secteurs d'éducation des adultes (public, privé et secteur tertiaire), préciser leurs différents rôles dans la satisfaction de la demande sociale et harmoniser l'éducation estonienne des adultes avec les documents de la Commission européenne et avec les normes de l'UE
Etats-Unis d'Amérique	Titre II de la Loi sur l'investissement de la main d'œuvre (comme la Loi sur l'alphabétisation des familles et de l'éducation des adultes, AEFLA), 1998	Réforme l'emploi fédéral, l'éducation des adultes et les programmes de réinsertion professionnelle pour créer un système unique et intégré d'investissement de la main d'œuvre et des activités éducatives pour les adultes et les jeunes. Les entités qui entreprennent des activités assistées dans le cadre de la Loi sur l'éducation des adultes et l'alphabétisation des familles sont des partenaires obligatoires de ce système de prestation.
ex République yougoslave de Macédoine	Loi sur l'éducation des adultes, 2008 Loi sur la reconnaissance du crédit, 2008	Initier et maintenir une approche positive et active de l'éducation tout au long de la vie ; directement liée à l'ancien programme pour l'éducation des adultes dans le contexte de l'apprentissage de toute une vie, qui fait partie intégrante de la Stratégie nationale pour le développement de l'éducation 2005-2015 Révision de la Loi de 1999 ; permet l'octroi direct par le gouvernement de licences (Bachelor's degrees) aux apprenants par le biais du système Academic Credit Bank System
Finlande	Loi sur l'éducation professionnelle des adultes, 631/1998 Loi sur l'éducation libérale, 632/1998	Réglemente les qualifications basées sur les compétences, y compris la formation des apprentis Réglemente l'apprentissage et l'éducation des adultes dans les écoles secondaires populaires, les centres d'éducation des adultes, les centres d'étude, les centres d'éducation physique et les universités d'été.
Honduras	Réformes de loi pour le développement d'une éducation non formelle alternative, Décret No. 135-2003, 2003	Promouvoir l'éducation et la formation des enfants en âge scolaire en dehors de l'école, des jeunes et des adultes, ainsi qu'à des niveaux éducatifs supérieurs et techniques
Iles Salomon	Education pour la vie : Politique sur l'éducation et la formation technique et professionnelle, 2005	Document complet comprenant 22 domaines de politique dont l'objectif est d'intégrer l'éducation et la formation technique et professionnelle ou la formation professionnelle dans le système éducatif
Kenya	Document parlementaire No 1 sur un cadre politique pour l'éducation, la formation et la recherche, 2005	Reconnait la formation continue des adultes en tant que véhicule de la transformation et de l'autonomisation des individus et de la société et demande son intégration dans un réseau de qualifications nationales

Pays	Législation/ Politique majeure (Année)	Contenu
Lesotho	Document avant-projet de politique nationale sur l'éducation non formelle et la formation des adultes, 1998	N'a jamais été adopté en tant que politique, mais constitue une référence et sert à des fins de planification. Cité très souvent dans le chapitre sur l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation non formelle dans le Plan stratégique du secteur éducatif 2005-2015
Lituanie	Loi sur l'éducation non formelle 1998	Réglemente les dispositions éducatives non formelles et offre des garanties législatives aux participants, prestataires et partenaires sociaux
Madagascar	Loi sur l'éducation et la formation professionnelle 1997 Politique nationale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes (PNAEA), 2003	Réglemente l'éducation de base (formelle) et l'enseignement supérieur général ainsi que la formation professionnelle du marché du travail ; actuellement en cours de révision Formalise les procédures afin de coordonner l'alphabétisation et l'éducation des adultes et normalise les critères de performance en facilitant l'amélioration des résultats des apprenants et leur réintégration dans des catégories professionnelles de secteurs socio-économiques
Malawi	Politique nationale sur l'alphabétisation des adultes, 2006	Guider les planificateurs de programmes et les décideurs pour les aider à établir un ensemble complet de programmes et de services permettant d'améliorer les niveaux d'alphabétisation de 85% d'ici 2011 et créer une meilleure compréhension des questions d'alphabétisation des adultes dans les priorités et préoccupations du développement national
Mali	Politique nationale sur l'éducation non formelle, 2007	Augmenter le taux d'alphabétisation des adultes à un taux minimum de 50% (40% pour les femmes) et permettre à un minimum de 50% des sortants de l'école et des jeunes de 9 à 15 ans qui ne sont jamais allés à l'école d'atteindre un niveau minimum d'apprentissage
Mozambique	Stratégie nationale pour l'alphabétisation des adultes et pour l'éducation non formelle	Conçue principalement pour éliminer l'illettrisme dans le pays
Namibie	Politique nationale sur l'apprentissage des adultes, 2003	Fournit un cadre d'apprentissage des adultes, aborde le développement de programmes, les ressources, la coordination, la mise en œuvre et la surveillance des politiques ; identifie le rôle du gouvernement au sein de ce cadre et reconnaît la contribution importante du secteur privé et de la société civile dans la promotion de l'apprentissage des adultes
Nouvelle-Zélande	Stratégie pour l'alphabétisation des adultes, 2001	Met en valeur le besoin de renforcer les capacités et les moyens dans le secteur ; agences gouvernementales assistées d'un groupe consultatif pour la formulation d'approches de développement national
Niger	Politique nationale d'éducation non formelle (PNENF), 2008	Consolider et développer des réalisations sociales en alphabétisation et éducation non formelle ; définit les principales options, directives et mesures de politique nécessaires au développement de ce sous-secteur
Ouganda	Avant-projet de politique sur l'Apprentissage et l'éducation des adultes	A finaliser et à approuver par les organes responsables du gouvernement
Panama	Ordre présidentiel, 2007	Décision de mettre en œuvre la campagne d'alphabétisation « Move On Panama, Yo Si Puedo » créée par le Ministère du développement social avec le soutien de bénévoles et d'organisations de la société civile au niveau communautaire
République de Corée	Loi sur l'éducation tout au long de la vie, 2007	Révision de la Loi de 1999 ; les gouvernements métropolitains et provinciaux doivent établir les plans annuels de mise en œuvre dans le cadre du plan quinquennal national de promotion de l'éducation permanente présenté par le Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie
Seychelles	Loi sur l'autorité des qualifications aux Seychelles, 2005	L'Autorité de qualification des Seychelles (SQA) créée en tant qu'organisme parapublic responsable de la formulation et de l'administration du cadre national des qualifications et de la garantie de la qualité de l'éducation et de la formation

Pays	Législation/ Politique majeure (Année)	Contenu
Sierra Leone	Loi du parlement, 2001	Etablissement du Conseil national pour les récompenses professionnelles et autres récompenses d'études (NCTVA) et mise en place d'établissements d'enseignement supérieur régionaux pour diversifier le développement des ressources humaines pour diverses professions et carrières
Slovénie	Loi sur l'éducation des adultes, 2006	Définit et réglemente les services relatifs à l'apprentissage et l'éducation des adultes (organisation, surveillance et documentation, cycles de programmes annuels, financement public, conseils et centres d'examen) ; actuellement en cours de révision
Tchad	Décret Numéro 414, 2007	Etablit que le Ministre de l'éducation a confirmé son engagement dans l'éducation et la formation des adultes
Thaïlande	Loi sur la promotion de l'éducation non formelle et formelle, 2008	Vise à promouvoir et à soutenir l'éducation non formelle et informelle conformément à la Loi sur l'éducation nationale qui désigne l'éducation comme un processus de toute une vie avec la participation de tous les secteurs du gouvernement, de la société civile et des entreprises publiques
Tunisie	Programme national pour l'éducation des adultes, 2000	Développé suite au plan national d'alphabétisation de 1992 pour accélérer le rythme de l'alphabétisation et pour créer un système éducatif répondant aux besoins éducatifs de base de la population cible
Yémen	Loi sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes, 1998	Une composante de base fondamentale au cadre institutionnel de l'organisation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ; certains problèmes de mise en œuvre restent à résoudre
Zimbabwe	Politique sur l'éducation tout au long de la vie, 1998	Mobiliser et motiver les adultes analphabètes et semi-analphabètes pour acquérir les compétences de base de lecture, d'écriture et de calcul en utilisant leur première langue et pour les encourager à la formation de compétences

Source : rapports nationaux soumis pour CONFITEA VI

Ce tableau mentionne cinq thèmes présents dans les objectifs des politiques :

- détermination d'un cadre, en général dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (par exemple, le Bangladesh et la Namibie) ;
- promotion de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (comme au Honduras et en Thaïlande) ;
- réglementation de l'éducation professionnelle ou des adultes (par exemple, Lituanie et Slovaquie) ;
- création d'agences spécialisées (par exemple les Seychelles et Sierra Leone) ; et
- dispositions concernant la mise en œuvre de programmes spécifiques (comme aux Comores et en Afrique du sud).

La mesure dans laquelle les pays sont enfermés dans une pauvreté généralisée, les niveaux élevés d'inégalités internes et la dette internationale influencent l'orientation de l'élaboration des politiques relatives à l'éducation des adultes. Par exemple, en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et dans une grande partie de l'Asie-pacifique, de l'Amérique latine et des Caraïbes, l'éducation des adultes est assimilée à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation compensatoire de la « seconde chance ».

L'Agenda de Lisbonne de l'Union européenne, avec sa priorité accordée à l'apprentissage tout au long de la vie, est un moteur puissant pour ce qui est de l'innovation des politiques relatives à l'éducation des adultes et il exerce une influence sur les « pays voisins » comme la Communauté des États indépendants (CEI). Dans la région, il existe toujours des disparités concernant la façon dont la stratégie est mise en œuvre (voir encadré 2.4). En outre, les politiques relatives à l'éducation des adultes des pays individuels accordent une importance différente sur les doubles buts politiques de la compétitivité économique et de la cohésion sociale. Dans certains pays, (comme le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique ; également dans les pays asiatiques plus développés), le maintien de la compétitivité économique est une préoccupation prédominante. D'autres pays (notamment les pays nordiques d'Europe) soulignent le modèle du « bien public » et s'engagent fortement dans l'éducation tout au long de la vie en tant qu'entreprise humaniste pour le développement personnel et civique ainsi que pour le développement des ressources humaines.

Il est intéressant de noter que les pays qui bénéficient d'une économie plus solide en Asie du sud-est semblent effectuer un

Encadré 2.4**Défis dans l'établissement des cadres juridiques pour l'éducation des adultes en Bulgarie et en Roumanie**

Les objectifs d'apprentissage tout au long de la vie sont intégrés dans les documents stratégiques nationaux les plus importants, comme le Plan de développement national de la Roumanie 2007-2013 (NDP) et le Cadre de référence stratégique national de la Bulgarie 2007-2013. Les programmes opérationnels des deux pays pour le développement des ressources humaines et des stratégies pour l'emploi national et pour l'éducation professionnelle continue sont influencés par l'apprentissage tout au long de la vie.

« Toutefois, les pays sont confrontés à un certain nombre de défis relatifs à la mise en œuvre de ces stratégies, comme par exemple :

- L'existence d'un retard historique en ce qui concerne les dispositions de la Stratégie de Lisbonne, accompagné du développement insuffisant d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie ;
- Le manque de débat systémique et cohérent impliquant les ministères, les institutions publiques, la société civile et les entreprises dans le développement, la mise en œuvre et le suivi des politiques relatives à l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Le manque d'approches mondiales dans les politiques relatives à l'apprentissage tout au long de la vie, qui devraient considérer la formation et l'apprentissage individuels dans leur intégralité et une vision unique, y compris en éducation préscolaire, éducation obligatoire et formation initiale ainsi que dans l'éducation et la formation continues des adultes ;
- Le manque de correspondance entre les priorités des documents de politiques éducatives et les ressources financières allouées à leur accomplissement ;
- L'engagement insuffisant des acteurs responsables dans le développement et la mise en œuvre des politiques relatives aux ressources humaines ».

(dvv international, 2008, p. 11)

« bond politique » passant d'une éducation des adultes synonyme d'alphabétisation des adultes et de compétences de base à une éducation des adultes dans un cadre politique d'apprentissage tout au long de la vie. La république de Corée, un exemple particulièrement remarquable, a élaboré une approche politique globale de l'éducation des adultes dans les années 80 dans le cadre de l'établissement d'une société d'apprentissage permanent, actuellement ancrée dans la Loi sur l'éducation tout au long de la vie de 2007. Les organismes locaux et régionaux du pays votent leurs propres lois pour soutenir la Loi nationale.

Des facteurs externes peuvent entraîner de rapides changements affectant les politiques relatives à l'éducation des adultes. Par exemple, suite à la crise financière asiatique de 1997-8, des mesures ont été introduites qui ont impliqué la restructuration des politiques relatives au marché du travail et aux systèmes de formation à l'emploi. La République populaire de Chine, l'Indonésie, la Malaisie, la République de Corée, Singapour et la Thaïlande ont rapidement mis en place de nouveaux cadres de services étroitement liés aux besoins de développement des ressources humaines.

Les organisations régionales et internationales exercent une influence de plus en plus grande sur l'élaboration des politiques éducatives. Le rôle que joue l'UE afin d'encourager les Etats membres à se concentrer sur les problèmes communs de l'éducation et de la formation, a été mentionné, ainsi que les différentes réactions des pays concernant des questions comparables. L'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), par le biais d'études comme l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, façonne aussi les réponses politiques nationales à la question de l'éducation des adultes. Lors de ses réunions bisannuelles, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a été en mesure de fournir une plateforme permettant de discuter de l'importance de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, persuadant les Ministres de l'éducation de réexaminer leurs politiques. À travers son programme pour l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes, l'Organisation des Etats ibéro-américains (OIE) encourage la coopération multilatérale en Amérique latine en reliant les divers acteurs qui oeuvrent à la promotion des programmes d'éducation des adultes, tenant compte des différents contextes. Le dialogue relatif aux politiques, l'assistance technique et la coopération Sud-Sud ont permis à

l'UNESCO de promouvoir l'alphabétisation dans un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. La Banque mondiale est également en mesure d'influencer les politiques éducatives.

Ces acteurs supranationaux soutiennent leurs initiatives politiques par un financement considérable des programmes et des activités qui correspondent à leurs objectifs. Mais ces efforts ne sont pas nécessairement acceptés sans réserve. Certains gouvernements se méfient des approches verticales et insistent pour développer des politiques qui répondent à leurs contextes spécifiques. L'ambivalence et la tension entre les niveaux nationaux et internationaux de politique et d'action ne sont pas surprenantes. Toutefois, les rapports régionaux de synthèse pour CONFITEA VI témoignent de l'importance des organisations régionales et internationales et de leurs initiatives politiques pour stimuler ou minimiser le soutien en faveur de l'éducation des adultes.

2.2 Coordonner et réglementer l'éducation des adultes : quelques questions de gouvernance

Les concepts et les pratiques de gouvernance, y compris la gouvernance éducative, sont passés au premier plan de la discussion et des débats internationaux au cours de la dernière décennie : le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 mentionne en titre la gouvernance en tant que facteur-clé permettant de surmonter les inégalités éducatives. Il décrit la gouvernance en tant « qu'institutions, règles et normes au travers desquelles les politiques sont élaborées et mises en œuvre – et par lesquelles les processus de responsabilisation sont renforcés » (UNESCO, 2008a, p.139). La gouvernance couvre donc l'élaboration des politiques, l'allocation des ressources et l'obligation redditionnelle des gouvernements. La gouvernance éducative n'est pas seulement l'affaire des gouvernements centraux, mais elle englobe chaque niveau du système, du ministère de l'éducation aux écoles, en passant par la communauté. Elle garantit l'accès à des prestations éducatives bénéficiant d'un financement solide, disposant d'un personnel motivé et qualifié et apportant une réponse aux besoins locaux.

La gouvernance éducative en principe doit être basée sur la participation universelle. Il y a un enjeu personnel dans l'éducation pour tous les citoyens, même quand leurs intérêts et besoins ne sont pas satisfaits par les politiques, prestations et pratiques existantes. En outre, l'éducation est indispensable à la société civile, aux communautés locales et régionales et aux mouvements sociaux ; les minorités, les nations et les Etats ; le monde commercial, les marchés du

travail et les économies. La gouvernance éducative doit satisfaire un grand nombre de parties prenantes ainsi qu'une grande diversité d'intérêts. Les conséquences d'une mauvaise gouvernance en ce qui concerne l'apprentissage et l'éducation des adultes ne sont que trop évidentes et incluent de faibles prestations caractérisées par les inégalités, une qualité médiocre et la participation de facilitateurs mal payés, non formés et non motivés.

Au cours de la dernière décennie, les réponses politiques et institutionnelles en ce qui concerne la gouvernance éducative ont généralement inclus deux processus liés qui sont en opposition. D'une part, il y a un besoin de décentralisation et d'autonomie organisationnelles et financières plus importantes, de l'autre, il y a une demande de mécanismes de suivi de qualité et de réglementation plus importants dirigés par l'administration publique centralisée et par ses agences (voir ici par exemple, Altrichter *et al.*, 2007 ; Husemann and Heikkinen, 2004 ; Lindblad and Popkewitz, 2001). Ces développements se sont accompagnés d'une participation accrue de groupes et d'associations ancrés dans la société civile, dont les mécanismes ont été des processus de consultation publique, des groupes consultatifs et des conseils d'administration de divers types, ainsi que de l'augmentation du nombre de programmes de financement de projets éducatifs à la disposition des ONG. Les modèles tirés des rapports régionaux de synthèse témoignent de la grande diversité qui en résulte (voir encadré 2.5).

Les rapports nationaux présentent une diversité de dispositions de gouvernance actuellement en place. Ces déclarations suggèrent globalement trois modèles de gouvernance formels :

- départements au sein des ministères de l'éducation (ou leur équivalent) ;
- autorités relativement indépendantes, qui peuvent ou non dépendre du contrôle formel et direct d'un ministère ;
- délégation des responsabilités aux agences locales.

La situation de l'éducation des adultes au sein des gouvernements nationaux

La législation et l'élaboration des politiques relatives à l'éducation des adultes peuvent prendre place à un niveau très général, ou cibler un groupe restreint dans le temps et l'espace. Dans la pratique, l'apprentissage des adultes est façonné par les circonstances du terrain. Entre les deux extrémités du spectre politique-pratique, on peut trouver une multitude de modes de gouvernance intermédiaires. Il est intéressant de noter qu'ils ont tendance à partager une

Encadré 2.5**Modèles de gouvernance tirés des rapports régionaux de synthèse****Région arabe**

Tous les pays ont des organismes de haut niveau chargés de l'élaboration des politiques (Conseils nationaux ou équivalents) présidés par le Ministre compétent (en Egypte par le Premier ministre). Ces organismes sont responsables de la création et de la mise en œuvre de programmes. Ils comprennent en général le gouvernement, la société civile, les universités et le secteur privé et disposent de conseils ou comités subsidiaires régionaux et locaux.

Région Asie-Pacifique

Dans la plupart des pays, le Ministre de l'éducation est responsable de la mise en œuvre des politiques, parfois en coopération avec les ministères chargés de la santé, de l'agriculture, des questions liées à la parité des sexes, au bien-être collectif, aux droits de l'homme et au développement économique. Les ministères peuvent déléguer certaines responsabilités administratives, mais le pouvoir reste toujours au centre en termes de budgets, de conception et de planification des programmes, de contenu des programmes, de structures et de résultats d'apprentissage.

Région Europe et Amérique du Nord

Certains pays abordent l'éducation des adultes comme s'il s'agissait d'un secteur distinct au sein de l'apprentissage tout au long de vie, avec des politiques et des mesures appuyées par des dispositions solides qui soutiennent la participation formelle et active des partenaires sociaux et de la société civile.

Région Amérique latine et Caraïbes

Dans cette région, le déficit de mise en œuvre est important – les politiques sont généralement déconnectées des pratiques, tandis que les processus de diversification et de décentralisation ont entraîné des problèmes de coordination.

Région Afrique subsaharienne

Les pays préconisent la gouvernance multisectorielle des parties prenantes, mais il existe peu de preuves concrètes de sa mise en œuvre. En général, les ministères de l'éducation prennent en charge les politiques et les programmes, parfois en coopération avec les ministères de l'agriculture, de la santé, de la jeunesse et des sports, des femmes et du développement social. Une coordination inefficace – entre les ministères, mais aussi entre les agences publiques et la société civile – a un impact négatif sur le statut et la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. En outre, de nombreux pays affirment avoir une politique décentralisée, mais ce qu'ils entendent réellement par là, en particulier par rapport à la prise de décision, demeure dans l'ombre.

(Ahmed, 2009 ; Aitchison and Alidou, 2009 ; Keogh, 2009 ; Torres, 2009 ; Yousif, 2009)

caractéristique essentielle, c'est-à-dire la distribution du pouvoir et de la responsabilité entre différents ministères, départements ministériels et services gouvernementaux (voir tableau 2.2). Chacun est responsable de certains aspects particuliers de l'éducation des adultes, ou de certains groupes cibles. Aux Philippines, par exemple, la responsabilité est divisée entre différents départements chargés de l'enseignement général, professionnel et supérieur, qui mettent chacun en place des programmes indépendants. Cela peut s'expliquer par les différents concepts inhérents à la mise en œuvre des programmes d'éducation des adultes. L'apprentissage des adultes est parfois compris comme bon par nature (par exemple, un programme d'alphabétisation pure), et parfois comme un instrument qui sert un autre objectif (par exemple, un programme de santé publique), c'est-à-dire un moyen plutôt qu'une fin en soi.

De nombreux gouvernements ont mis en place un département qui est explicitement responsable de l'éducation des adultes (et qui parfois combine cette responsabilité avec d'autres, par exemple l'éducation civique et l'e-learning, comme en Autriche). En général, ce type de bureaux se trouve au sein du ministère de l'Éducation, mais les responsabilités relatives à l'éducation des adultes peuvent être assignées à d'autres ministères. En Malaisie, par exemple, le ministère des Femmes, de la Famille et du Développement communautaire est responsable de l'éducation non formelle, qui dans les faits couvre une grande partie de l'offre d'éducation et d'apprentissage pour les adultes dans un pays où la population rurale est dispersée. Des comités interministériels et inter-agences se créent de plus en plus fréquemment pour coordonner les mesures

Tableau 2.2
Pays ayant plus d'un ministère impliqué dans l'élaboration des politiques d'éducation des adultes¹

Région	États arabes	Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Total
	Égypte, Koweït, Oman, Palestine, Soudan, Syrie, Tunisie	Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Chine, Fidji, Inde, Iran, Japon, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, République de Corée, Thaïlande, Vietnam	Allemagne, Arménie, Autriche, Bulgarie, Canada, Chypre, Croatie, Danemark, Estonie, ex-République Yougoslave de Macédoine, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Lituanie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suisse, Turquie	Argentine, Brésil, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala, Haïti, Honduras, Jamaïque, Mexique, Nicaragua, Paraguay, Pérou, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Uruguay	Angola, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée équatoriale, Lesotho, Malawi, Mali, Namibie, Ouganda, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe	
Nombre	7	13	28	17	22	87
Pays qui ont répondu à la question	13	17	29	21	34	114
Rapports nationaux envoyés	19	29	38	25	43	154

Source : rapports nationaux préparés pour CONFITEA VI

¹ Fait référence aux réponses à la question 1.1.3. des Directives pour la préparation des rapports nationaux sur la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

• Comment l'EdFoA est-elle gérée au niveau gouvernemental ? Quel(s) est/sont le(s) ministère(s) concerné(s) ? L'EdFoA est-elle centralisée ou décentralisée ? Selon quelles modalités ?

et les allocations de fonds (par exemple en République unie de Tanzanie). Ils peuvent également se charger des échanges d'informations et de bonnes pratiques, et réaliser des tâches de suivi (par exemple en mettant en place des indicateurs et des critères de référence) et de planification (relatives au développement du personnel, par exemple, ou aux évaluations de besoins et aux campagnes publiques). Ces comités se chargent aussi du développement de la communication et des canaux d'échange avec les acteurs sectoriels, régionaux et locaux, afin que la mise en œuvre sur le terrain soit soutenue par une gouvernance démocratique et durable.

La gouvernance à travers des agences dotées d'un certain degré d'autonomie

La dernière décennie a vu la montée d'une gouvernance apparemment décentralisée sous forme d'agences financées par les pouvoirs publics, qui gèrent et coordonnent la mise en œuvre de politiques parapubliques et interministérielles (voir encadré 2.6). Ce type d'agences peut prendre la responsabilité du financement, du contrôle qualité et de la planification et conception des programmes. Ces organismes, qui allient une plus grande autonomie à une plus grande responsabilité, ne doivent pas être considérés comme isolés des débats sur la décentralisation (par exemple, voir Llieva, 2007). Cependant, même lorsque ces agences sont conçues pour faire participer les acteurs et les groupes

communautaires, à moins qu'il y ait une réelle délégation de pouvoir à d'autres intérêts, cette forme de décentralisation apparente reste une forme de contrôle central.

Les modes de gouvernance décentralisée

La gouvernance est un processus politique et l'éducation des adultes est intégrée dans des contextes sociaux, politiques et culturels qui tirent une partie de leur vitalité de la motivation à faire progresser la démocratie et les droits de l'Homme. La

délégation de la gouvernance de l'éducation des adultes est donc un impératif politique (voire économique). Cette délégation peut impliquer des concessions : un soutien accru de la part de la communauté peut nécessiter d'abandonner un certain degré de responsabilité publique pour l'offre et la pratique auprès du grand public, qu'il s'agisse d'éducation scolaire ou d'éducation des adultes.

Dans les rapports nationaux, la majorité des pays ont indiqué que l'éducation des adultes

Encadré 2.6

La gouvernance de l'éducation des adultes par des organismes autonomes

Bangladesh

Le Bureau d'éducation non formelle (BNFE, Bureau of Non-Formal Education) a été établi en tant qu'Agence nationale pour l'éducation non formelle. Chacun des 64 districts du pays dispose de sa propre branche.

Croatie

Le Conseil pour l'éducation des adultes est composé d'acteurs clés du secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes qui sont nommés par le gouvernement. L'Agence pour l'éducation des adultes remplit une fonction administrative auprès du Conseil.

Inde

L'instance nationale pour l'alphabétisation (NLMA, National Literacy Mission Authority) est une émanation indépendante et autonome du gouvernement central. L'organisme agréé Zila Saksharta Samiti est la principale agence de mise œuvre pour l'alphabétisation et les programmes d'éducation permanente. Les ONG y participent également.

Liban

Le Comité national pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes (NCLAE, National Committee for Literacy and Adult Education) a été créé par les ministères du Conseil en 1995 : ses membres proviennent du secteur public, de différentes ONG et de plusieurs organisations internationales qui œuvrent dans les domaines de l'alphabétisation et de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est présidé par le directeur du ministère des Affaires sociales.

Mongolie

Le Centre national de l'éducation non formelle et à distance (NFDE, National Centre of Non-Formal and Distance Education), supervisé par le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, coordonne l'apprentissage et l'éducation des adultes au niveau national.

Népal

Le Centre de l'éducation non formelle (NFEC, Non-Formal Education Centre) est le principal organisme responsable de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, mais cinq bureaux de Direction régionale de l'éducation (RED, Regional Education Directorate), 75 bureaux de district pour l'éducation (DEO, District Education Office), Centres de ressources (RC, Resource Centre) et Centres d'apprentissage communautaires (CAC) se chargent de la mise en œuvre.

République de Corée

L'Institut national pour l'éducation tout au long de la vie, supervisé par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, est responsable de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2007. Des Conseils et Centres d'apprentissage tout au long de la vie mènent plusieurs programmes au niveau des métropoles ou des provinces, des écoles de la seconde chance, des universités d'entreprise, des universités d'apprentissage à distance, et des organisations médiatiques et des groupes sociaux civiques fournissent également des opportunités d'éducation pour les adultes.

Sainte-Lucie

Trois institutions publiques fournissent des opportunités d'apprentissage et d'éducation aux adultes, à savoir l'Unité nationale d'enrichissement et d'apprentissage (NELU, National Enrichment and Learning Unit), le Centre national de développement des compétences (NSDC, National Skills Development Centre) et l'université communautaire Sir Arthur Lewis qui dispense un enseignement post-secondaire et tertiaire.

Tableau 2.3
L'organisation décentralisée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes¹

Région	États arabes	Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Total
Pays qui mentionnent la décentralisation dans l'apprentissage et l'éducation des adultes	Égypte, Maroc, Palestine, Soudan	Afghanistan, Australie, Cambodge, Chine, Inde, Japon, Kirghizstan, Laos, Mongolie, Népal, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, Thaïlande, Vietnam	Allemagne, Arménie, Canada, Croatie, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pologne, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Suède, Suisse, Turquie	Argentine, Belize, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala, Haïti, Honduras, Jamaïque, Nicaragua, Paraguay, Pérou	Burkina Faso, Cameroun, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée équatoriale, Lesotho, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Nigeria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe	
Nombre	4	16	24	16	25	85
Rapports nationaux envoyés	19	29	38	25	43	154

Source : rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI

¹ Fait référence aux réponses à la question 1.1.3. des Directives pour la préparation des rapports nationaux sur la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

• Comment l'EdFoA est-elle gérée au niveau gouvernemental ? Quel(s) est/sont le(s) ministère(s) concerné(s) ? L'EdFoA est-elle centralisée ou décentralisée ? Selon quelles modalités ?

est décentralisée. La délégation des pouvoirs peut entraîner une meilleure adaptabilité aux circonstances et besoins locaux. De nombreux organismes de la société civile se sont intéressés à la participation active des acteurs à ces processus de décentralisation (Plateforme africaine pour l'éducation des adultes, 2008). La décentralisation des responsabilités pour l'éducation des adultes à des organismes éloignés du gouvernement lui-même n'a pas automatiquement entraîné l'intensification ni la systématisation de la participation d'autres acteurs à la planification, la mise en œuvre et le suivi des politiques et pratiques d'éducation des adultes. Lorsque cela s'est produit, le processus tendait à impliquer des groupes organisés de la société civile, des représentants des intérêts des communautés ainsi que des associations professionnelles.

Quelle que soit leur structure de gouvernance, les pays à revenu élevé s'attachent de plus en plus à améliorer l'efficacité et l'efficience, en cherchant les moyens de faire participer les employeurs et les syndicats aux questions relatives à l'offre de services et à la participation (et non simplement au financement). La gouvernance contemporaine ne se limite pas à la législation, aux responsabilités ministérielles et aux modes organisationnels de mise en œuvre. Elle comprend également une communication de qualité avec la sphère publique (Hajer et Wagenaar, 2003).

Dans l'ensemble, la gouvernance de l'éducation des adultes est encore sous-développée. Peu de pays se sont dotés d'une législation spécifique qui définit les objectifs et les principes de réglementation du secteur. Ils sont encore plus rares à mettre en place des cadres de mise en œuvre qui définissent clairement les responsabilités

générales pour la planification, le financement et l'offre de services. Cela mène à des schémas de gouvernance « flous » qui peuvent ménager une saine diversité et un espace pour l'innovation locale, mais qui compliquent la définition des obligations et des responsabilités. Cela réduit la visibilité du secteur au sein de la politique d'éducation et dans la société en général.

Peu de pays, voire aucun, ont trouvé des solutions de gouvernance efficaces pour le secteur. Les rapports régionaux de synthèse préparés pour CONFINTEA VI donnent de nombreux exemples de modes de gouvernance fragmentés qui étouffent les efforts réalisés pour que la mise en œuvre soit efficace et cohérente. Le rapport régional de synthèse de l'Afrique subsaharienne indique plusieurs pays où la non ratification des documents politiques relatifs à l'éducation des adultes est un handicap sérieux (Aitchison et Alidou, 2009). Cela interrompt le flux entre politique, législation, réglementation et, bien sûr, financement, de sorte que le contenu de ces documents ne peut pas être traduit dans les faits. Les politiques peuvent être efficaces sans soutien législatif spécifique, mais l'apprentissage et l'éducation des adultes ont du mal à se consolider lorsque les politiques sont absentes ou n'ont qu'une visibilité minimale. Une inclusion hâtive ou superficielle de l'éducation des adultes à d'autres politiques d'éducation plus larges ne saurait remplacer des politiques d'éducation des adultes spécifiques ratifiées, comme l'illustrent l'Afrique du Sud, le Bénin, le Cap-Vert, l'Érythrée, Madagascar, le Mali et la Namibie.

Un engagement social fort est indispensable pour doter l'apprentissage et l'éducation des adultes d'une bonne gouvernance et d'une orientation stratégique claire. Sans cet engagement, la pérennité du secteur et sa capacité à réaliser son potentiel sont diminuées. Cet engagement a en outre un effet sur les ressources allouées à l'éducation des adultes. Des liens cohérents doivent être forgés entre l'éducation des adultes et ses nombreux domaines politiques voisins afin de coordonner les ressources et d'en tirer le meilleur parti. Cela implique d'accorder une place importante aux politiques, avec des infrastructures de soutien fermement ancrées dans des cadres généraux d'apprentissage tout au long de la vie. Une meilleure information des citoyens peut jouer un rôle essentiel pour garantir que les réformes de la gouvernance (dans l'éducation et en général) soulignent l'importance d'une participation active non seulement en ce qui concerne l'autonomie, mais également la responsabilité – en association avec « l'approche par les capacités » du développement en tant que forme de liberté de Sen (1999).

2.3 Conclusion

L'avenir de l'éducation des adultes réside dans le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, compris comme un système général qui intègre véritablement les objectifs et le domaine d'application spécifiques de l'éducation des adultes au sein d'un cadre de référence global qui couvre toute l'éducation, de l'alphabétisation de base à l'enseignement professionnel permanent, et qui valorise le développement personnel et social ainsi que la formation professionnelle et le développement des ressources humaines.

L'intégration des politiques relatives à l'éducation des adultes dans un cadre politique d'apprentissage tout au long de la vie est un défi majeur. Considérant la réalité, ce n'est pas chose facile pour certains pays d'Afrique, des États arabes, d'Amérique latine et d'Asie. Ce glissement de l'attention vers l'apprentissage et l'éducation des adultes au sein de l'apprentissage tout au long de la vie revêt peut-être pour l'instant une importance marginale pour le Sud en général, mais en Asie des exemples ont montré qu'il est possible d'effectuer un « bond politique » vers une démarche d'apprentissage tout au long de la vie une fois qu'un certain tremplin a été atteint. Dans la plupart des pays qui ont un indice du développement de l'éducation pour tous faible, l'éducation des adultes est fragile du point de vue politique, instable du point de vue institutionnel, et extrêmement dépendante des financements externes. Pris seul, le passage à un discours sur l'apprentissage tout au long de la vie ne change rien dans la pratique. Dans ces pays, il faut revoir la raison d'être et les perspectives de l'éducation des adultes afin de franchir la barrière de progression entre l'alphabétisation et les compétences de base des adultes d'une part, et l'éducation et les qualifications supérieures d'autre part. La première étape essentielle est de démontrer que l'apprentissage est valorisé par la société, et que les politiques publiques encouragent les cultures de l'apprentissage.

Les gouvernements définissent les politiques dans le degré de détails qu'ils jugent opportun. La mise en commun des ressources, des connaissances et de l'expérience peut être une valeur ajoutée. Par exemple, une collaboration régionale et internationale peut aboutir à une plateforme et un système de suivi communs pour l'éducation des adultes.

Cela peut compléter l'élaboration et la mise en œuvre des politiques nationales. La stratégie de Lisbonne européenne a joué un rôle essentiel dans la mise en place d'objectifs communs et pour donner aux pays un forum d'échange et de débat. Les politiques publiques doivent viser à établir des structures juridiques, de financement et de gouvernance capables d'installer l'apprentissage formel, non formel et informel des adultes au sein de systèmes plus cohésifs.

Jusqu'à présent, à travers le monde les modes de gouvernance pour les systèmes d'éducation et de formation ont en général été construits en partant d'une démarche compartimentée pour servir différents objectifs et différents groupes cibles. Ils sont caractérisés par des processus de réglementation descendants assez chaotiques qui essaient de faire le lien entre les réalités du terrain et la procédure et les filières formelles. Cette tension est particulièrement évidente dans l'éducation des adultes, car la diversité locale est très caractéristique. Cela présente certains avantages. Les acteurs clés de l'éducation des adultes sont habitués à travailler dans les zones d'ombre. Les opérateurs savent répondre aux besoins et demandes d'apprenants très différents, et les partenaires ont un intérêt croissant à soutenir le développement des citoyens afin qu'ils puissent commencer à contribuer activement au développement social et économique de leurs communautés et de leurs pays. Cependant, l'absence de formes de gouvernance institutionnelle fortes reste problématique.

Les opportunités de participation publique significative dans la définition des cadres d'offre de services et de financement, des normes de qualité et des indicateurs de suivi et d'évaluation sont encore trop rares. Cela peut expliquer pourquoi la littérature plus théorique considère les motivations de la réforme de la gouvernance avec circonspection. Certains voient dans cette réforme un moyen pour l'État d'abandonner discrètement ses responsabilités envers les citoyens et la société civile, plutôt qu'un moyen de repositionner et d'institutionnaliser la prise de décision et la réglementation afin de mettre en place une coordination responsable entre réseaux d'acteurs au service du bien public (Sumner, 2008).

La gouvernance de l'apprentissage tout au long de la vie s'élève au-dessus des politiques traditionnelles d'éducation en exigeant des structures et processus plus intégrés, plus pertinents et plus responsables (Griffin, 2001). Le glissement de l'intérêt vers l'apprentissage suppose que le contrôle de l'éducation et de la formation passe du système aux apprenants, afin que les personnes jouissent d'un meilleur

accès à des environnements d'apprentissage et des réseaux de communication ouverts (Alheit, 2001). Cela aura inévitablement un impact sur la gouvernance de l'éducation en privilégiant l'apprentissage social et les systèmes d'autogestion (Raven et Stephenson, 2001).

Pour avancer dans la bonne direction, il faut donner corps à une gouvernance démocratique et durable pour tous les adultes à travers le monde, quel que soit leur point de départ et ce qu'ils espèrent obtenir pour eux-mêmes et leurs familles. Cependant, la meilleure des gouvernances ne peut être efficace que si les personnes s'engagent dans l'apprentissage et ont accès à des opportunités d'éducation. Comme le montrera le chapitre 4, les schémas de participation à l'apprentissage des adultes montrent avant tout que l'équité et l'inclusion restent des objectifs lointains dans toutes les régions du globe. Cette question est aujourd'hui plus cruciale encore à la lumière de la crise financière mondiale qui, à l'heure où ces lignes sont écrites, continue de s'intensifier, d'affecter les taux de chômage et d'amenuiser les bénéfices sociaux. Le prochain chapitre traite de la façon dont les politiques et la gouvernance se concrétisent à travers les formes et types d'éducation des adultes disponibles.

3	0
0	4
1	0
0	2

de institución aporta más a la comunidad?



X = 1



XXXX = 4



XY



mayor pu...
 pturo 6 pu...
 de osteoporosis,
 círculo.



CHAPITRE 3

L'OFFRE DE SERVICE D'ÉDUCATION DES ADULTES

Une compréhension globale de l'éducation des adultes exige de prendre en compte toute la diversité des services proposés, des objectifs et des contenus qui est susceptible de faire partie d'une définition pertinente. L'apprentissage des adultes est important pour l'autonomisation individuelle, le bien-être économique, la cohésion de la communauté et le développement social. Le secteur de l'éducation des adultes contribue à réduire la pauvreté et le chômage, à équiper la population active de compétences, à enrayer la propagation du VIH/SIDA, à sensibiliser les populations aux droits de l'Homme, à combattre le racisme et la xénophobie, à soutenir les valeurs démocratiques et une citoyenneté active et à renforcer l'équité et l'égalité des sexes. Tout cela est à considérer dans un contexte où il est urgent d'augmenter les niveaux d'alphabétisme et de compétences de base et essentielles des adultes dans le monde entier, et plus particulièrement dans le Sud.

Les adultes apprennent dans toutes sortes de cadres fournis par tout un éventail d'acteurs, depuis les autorités publiques qui supervisent l'enseignement et les institutions de formation formels jusqu'aux entreprises et employeurs, syndicats, organisations non gouvernementales, fondations caritatives, associations religieuses et groupes culturels. Directement ou indirectement, les services d'éducation représentent les motivations et les intérêts des différentes parties prenantes. Ils peuvent englober un large spectre, comme dans le cas des services publics, ou être plus ciblés, comme dans le cas de la formation et de l'enseignement continu fournis par des sociétés et des employeurs spécifiques.

Avec un large éventail d'objectifs, les programmes d'éducation des adultes vont des compétences de base en lecture, écriture et calcul ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante jusqu'au développement de compétences professionnelles avancées pour les cadres supérieurs. Ils couvrent tant le développement personnel et les activités liées aux loisirs que les cours de recyclage pour les chômeurs de longue durée. Ils peuvent prendre la forme d'ateliers de sensibilisation

ou de cours d'initiation ou de mise à jour sur les TIC. Ils peuvent également comprendre des activités de développement des capacités conçues pour les gouvernements et la communauté des ONG qui fournissent différents services publics. La diversité des services d'éducation des adultes a inévitablement amené des débats persistants sur ce que l'on peut faire figurer ou non dans ce secteur. Ce que l'on considère comme une forme valide d'éducation pour adultes dans un certain contexte peut ne plus l'être dans un contexte différent, il est donc difficile de trouver une base commune à des fins de comparaison ou pour adopter une perspective globale.

Les effets de cette diversité sur l'élaboration des politiques ont été analysés dans le Chapitre 2. Ce chapitre s'intéresse à la diversité et à la distribution de l'offre de services et des opérateurs, telles que les reflètent les rapports nationaux préparés en vue de CONFINTEA VI. Il propose une typologie pour le développement de l'offre de services d'éducation pour les adultes, en examinant les tendances actuelles et l'impact potentiel d'une modification de l'équilibre entre l'engagement public et privé.

3.1 Le vaste éventail des services d'éducation des adultes

Types de services d'éducation des adultes

Les rapports nationaux illustrent amplement la diversité de l'offre d'éducation des adultes. Globalement, l'éducation de base (principalement les programmes d'alphabétisation des adultes) reste la forme dominante d'éducation des adultes, avec 127 pays (82 %) qui déclarent qu'elle fait partie de leurs programmes. Elle est suivie de près par l'enseignement professionnel et relatif à l'emploi (117 pays, ou 76 %). Les compétences nécessaires dans la vie courante sont également une forme d'éducation des adultes significative dans de nombreux pays (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1
Type d'éducation des adultes, selon les rapports nationaux, par région¹

	États arabes	Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord	
Nombre total de rapports nationaux	19	29	38	
Compétences de base/générales (c.-à-d. alphabétisation)	Arabie saoudite, Bahreïn, Égypte, Iraq, Jordanie, Liban, Libye, Mauritanie, Maroc, Oman, Palestine, Qatar, Soudan, Syrie, Tunisie, Yémen 16	Afghanistan, Australie, Bangladesh, Bhoutan, Brunéi Darussalam, Cambodge, Fidji, îles Salomon, Inde, Iran, Japon, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire lao, Thaïlande, Vietnam 21	Allemagne, Arménie, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Finlande, Géorgie, Grèce, Irlande, Israël, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Norvège, Portugal, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Suède, Turquie 26	
<i>Pourcentage¹</i>	84	72	68	
Formation professionnelle/ technique et génératrice de revenus/ sur le lieu de travail	Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Maroc, Palestine, Syrie, Tunisie, Yémen 9	Afghanistan, Australie, Bhoutan, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine, Fidji, Inde, Iran, Japon, Kazakhstan, Kirghizstan, Malaisie, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Palaos, Philippines, République de Corée, République populaire démocratique de Corée, Tadjikistan, Thaïlande, Vietnam 24	Allemagne, Autriche, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Slovaquie, Slovaquie, Slovaquie, Suède, Turquie 34	
<i>Pourcentage¹</i>	47	83	89	
Compétences nécessaires dans la vie courante, post-alphabétisation, santé	Liban, Mauritanie, Oman, Soudan, Syrie, Tunisie, Yémen 7	Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Chine, Fidji, Inde, Iran, Japon, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Palaos, République démocratique populaire lao, Tadjikistan, Thaïlande, Vietnam 17	Canada, Chypre, Espagne, ex-République yougoslave de Macédoine, Grèce, Israël, Serbie, Suède 8	
<i>Pourcentage¹</i>	37	59	21	
Génération de connaissances, innovation (c.-à-d. TIC, deuxièmes langues)	Bahreïn, Koweït, Liban, Oman, Palestine 5	Australie, Bhoutan, Brunéi Darussalam, Chine, Fidji, Japon, Kazakhstan, Kirghizstan, Malaisie, Nouvelle-Zélande, République de Corée, Tadjikistan, Thaïlande, Vietnam 14	Allemagne, Arménie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Slovaquie, Slovaquie 21	
<i>Pourcentage¹</i>	26	48	55	
Éducation aux droits de l'Homme, éducation civique	Koweït, Liban, Soudan, Syrie, Yémen 5	Fidji, Inde, Japon, Kirghizstan, Nouvelle-Zélande, Philippines, République de Corée, Tadjikistan, Thaïlande 9	Allemagne, Arménie, ex-République Yougoslave de Macédoine, Géorgie, Monténégro, Serbie, Slovaquie, Turquie 8	
<i>Pourcentage¹</i>	26	31	21	
Éducation culturelle/ personnelle (c.-à-d. artistique et culturelle)	Koweït 1	Australie, Inde, Kirghizstan, Nouvelle-Zélande, République de Corée, Tadjikistan 6	Belgique (flamande), Bulgarie, Chypre, Danemark, Finlande, Israël, Norvège, Suède 8	
<i>Pourcentage¹</i>	5	21	21	
Éducation permanente	Bahreïn, Koweït 2	Bangladesh, Bhoutan, Brunéi Darussalam, Chine, Inde 5		1
<i>Pourcentage¹</i>	11	17	3	
Éducation « de la seconde chance »	non disponible 0	Cambodge, Chine, Japon, Kirghizstan, République démocratique populaire lao 5	Autriche, Belgique (flamande), Grèce, Israël, Roumanie, Suède 6	
<i>Pourcentage¹</i>	0	17	16	
Formation des enseignants	Yémen (incertain pour les adultes) 1	Bhoutan, Cambodge 2	Arménie, Roumanie, Turquie 3	
<i>Pourcentage¹</i>	5	7	8	
Enseignement secondaire	non disponible 0	non disponible 0	États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Suède 3	
<i>Pourcentage¹</i>	0	0	8	

Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Total
	25	43 154
Argentine, Belize, Bolivie, Brésil, Chili, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala, Haïti, Honduras, Jamaïque, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Uruguay, Venezuela	24	40 127
<i>96</i>	<i>93</i>	82
Argentine, Belize, Brésil, Chili, Costa Rica, Équateur, Haïti, Jamaïque, Mexique, Nicaragua, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Uruguay, Venezuela	18	32 117
<i>72</i>	<i>74</i>	76
Colombie, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Mexique, Paraguay, Pérou, Sainte-Lucie, Suriname, Uruguay	10	32 74
<i>40</i>	<i>74</i>	48
Chili, Costa Rica, Cuba, Équateur, Haïti, Jamaïque, Mexique, Paraguay, Pérou, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname	12	16 68
<i>48</i>	<i>37</i>	44
Chili, Colombie, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Pérou, République dominicaine, Uruguay	10	17 49
<i>40</i>	<i>40</i>	32
Cuba, Sainte-Lucie	2	2 19
<i>8</i>	<i>5</i>	12
Colombie	1	5 14
<i>4</i>	<i>12</i>	9
non disponible	0	2 13
<i>0</i>	<i>5</i>	8
Nicaragua	1	4 11
<i>4</i>	<i>9</i>	7
Bolivie, Venezuela	2	0 5
<i>8</i>	<i>0</i>	3

Note
1) Pourcentage de rapports nationaux envoyés pour la région

On peut également observer des différences régionales dans les offres de services : l'éducation de base prédomine en Afrique subsaharienne (93 %), dans les États arabes (84 %) et dans une grande partie de l'Amérique latine et des Caraïbes (96 %) ; les activités éducatives professionnelles et relatives à l'emploi tendent à dominer en Asie (83 %) et en Europe (89 %).

Il n'est pas surprenant que dans le Sud l'éducation des adultes soit essentiellement axée sur les programmes d'alphabétisation, étant donné que c'est là que vivent la majorité des 774 millions de personnes dépourvues des compétences de base en lecture et en écriture. En Afrique subsaharienne, les programmes d'alphabétisation prennent différentes formes : (1) les campagnes de lecture et d'écriture bénéficiant d'un soutien politique fort, généralement centralisées ; (2) les programmes d'alphabétisation fonctionnelle qui cherchent en règle générale à établir un lien entre l'alphabétisme et les moyens de subsistance ou la qualification professionnelle ; (3) l'éducation de base, les programmes d'équivalence et/ou l'école primaire formelle ; (4) les programmes participatifs innovants

des ONG (par exemple, REFLECT – Alphabétisation freirienne régénérée au moyen de techniques d'autonomisation collective) ; et, plus récemment, (5) les programmes d'alphabétisation familiale qui apportent un soutien intergénérationnel ou aux parents et à leurs enfants (Aitchison et Alidou, 2009, pp. 30-31).

L'analphabétisme et les faibles taux d'alphabétisation chez les adultes ne sont pas des problèmes se limitant aux pays à faibles revenus (voir encadré 3.1), comme le montrent clairement des enquêtes telles que l'EIAA (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, OCDE et Statistique Canada, 1995) et l'ELCA (Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, OCDE et Statistique Canada, 2005) et l'enquête réalisée par l'UNESCO-OREALC dans sept pays latino-américains (2007). De nombreux pays du Nord ont choisi d'aborder la question de l'analphabétisme en proposant des programmes d'alphabétisation ou de compétences de base pour les adultes. Ce type d'initiatives est une réponse aux conséquences économiques des lacunes en matière d'alphabétisme provenant des désavantages sociaux et d'une scolarité inefficace. Le mode de prestation des services varie également dans ces contextes, avec l'émergence d'offres qui s'appuient davantage

Encadré 3.1

Programmes d'alphabétisation - un domaine essentiel de l'offre

Allemagne

La plateforme www.ich-will-schreiben-lernen.de propose des modules d'apprentissage sur Internet pour des cours d'auto-apprentissage en lecture, écriture, mathématiques et anglais. L'anonymat de ces cours encourage les individus à y participer. Le fait que les apprenants puissent prendre ces cours n'importe où, à tout moment et à leur propre rythme est un avantage supplémentaire essentiel.

Bolivie

Le programme national d'alphabétisation « Yes I can » est en place depuis 2006, et vise à éliminer l'analphabétisme fonctionnel dans le pays. Les cours d'alphabétisation bilingue en castillan et dans les langues locales telles que l'aymara, le quechua et le guarani sont au centre du programme.

Cuba

Le programme d'alphabétisation « Yo Sí Puedo » (Yes I can) comprend le développement et la mise en œuvre d'une méthode pour apprendre à lire et à écrire, un système d'enseignement et d'apprentissage basé sur l'utilisation de la radio ou de la télévision, un système pour la formation des personnes participant au programme, et un modèle pour évaluer l'apprentissage et l'impact social.

États-Unis d'Amérique

Les programmes d'alphabétisation familiale s'adressent à la famille dans son ensemble, et proposent des cours d'anglais et d'alphabétisation aux adultes et aux enfants. De façon générale, ce type de programmes comprend des informations et des apprentissages sur le rôle des parents, sur le développement des enfants et sur l'alphabétisation des enfants.

Ghana

Le Ghana Institute of Linguistics, Literacy and Bible Translation (Institut ghanéen de linguistique, d'alphabétisation et de traduction de la Bible) soutient l'alphabétisation en langue maternelle dans les communautés des régions rurales du Nord et de l'Ouest. Le projet Eau rurale Ghana vision mondiale (GRWP, World Vision Ghana Rural Water Project) s'inscrit dans

ce contexte, et vise à favoriser la durabilité des programmes relatifs à l'eau et à l'hygiène, ainsi que l'alphabétisation des adultes dans le cadre de cet effort. Il atteint presque 6 000 personnes dans le pays, qui ont appris à lire et à écrire grâce au programme de formation sur l'eau et l'hygiène.

Inde

Zila Saksharta Samiti (ZSS) dirige le programme « Chacun apprend à deux autres » (Each One Teach Two), dans lequel un étudiant bénévole de troisième ou de première travaille avec deux adultes locaux qui ont besoin d'apprendre à lire et à écrire. Les étudiants reçoivent une formation préalable, pour laquelle on leur délivre des crédits et un certificat de reconnaissance.

Iran

Le projet Lire avec la famille (Reading with Family) vise à favoriser l'apprentissage auto-dirigé ainsi que l'autonomie dans la lecture, avec le soutien d'instructeurs qui jouent un rôle d'observateurs et de guides. L'idée est de faire entrer la lecture dans la sphère sociale de la famille, afin que tous ses membres puissent apprendre et en bénéficier ensemble.

Jordanie

Le projet « District sans analphabétisme » (District without Illiteracy) cible les hommes et les femmes de plus de 15 ans qui vivent dans les zones rurales. Ce projet est conçu non seulement pour éliminer l'analphabétisme, mais aussi pour améliorer les perceptions des habitants en matière de science, de culture et de société grâce à des méthodes d'enseignement innovantes.

Kenya

Les formateurs en alphabétisation pour adultes sont encouragés à travailler avec des groupes appartenant à une même communauté, afin que les apprentissages puissent faire partie intégrante des activités génératrices de revenus de ces groupes, ce qui donne à l'alphabétisation un objectif clair et une application immédiate.

Mozambique

Des programmes d'alphabétisation complémentaires pour les jeunes et les adultes sont axés sur la prévention du VIH/SIDA, de la malaria et du choléra, les questions environnementales et de la « médecine verte », notamment l'exploration et l'utilisation durable des ressources naturelles ainsi que les droits de la communauté.

Namibie

Le programme d'alphabétisation familiale (Family Literacy Programme) soutient les progrès scolaires des enfants à travers leurs parents, en ciblant les familles qui appartiennent à des communautés défavorisées. Le programme équipe les parents d'enfants en cours préparatoire des connaissances et compétences nécessaires pour qu'ils aident leurs enfants à apprendre à la maison, en se concentrant sur la transition entre l'éducation préprimaire et l'école primaire. Les parents deviennent donc les premiers enseignants de leurs enfants. Les résultats du programme sont évalués à l'aide d'instruments standardisés et suivis par des coordinateurs de district et de région.

Norvège

L'initiative Apprentissage familial (Family Learning) vise à améliorer les perspectives futures, la qualité de vie et la motivation à apprendre de toute la famille, en partant des compétences et ressources existantes de la famille et en les renforçant. Depuis quelques années, ce concept est utilisé en parallèle avec des cours de norvégien pour les adultes qui arrivent dans le pays, proposant des contenus pratiques (par exemple des informations sur les services de la communauté locale) partagés dans la vie quotidienne de la famille et de la communauté.

Ouganda

Dans le district de Bugiri, l'ONG Alphabétisation et éducation de base (LABE, Literacy and Basic Education) dirige le projet Éducation de base familiale (FABE, Family Basic Education) depuis 2000. En 2005, ce programme était en place dans 18 écoles, et atteignait au moins 1 500 familles. Ce district est l'un des plus pauvres de l'Ouganda, avec un taux d'achèvement de la scolarité primaire bien en dessous de la moyenne, et l'un des taux d'alphabétisme les plus faibles du pays, particulièrement chez les femmes.

Serbie

Cofondés par le gouvernement serbe et le Fonds rom pour l'éducation (Roma Education Fund), les programmes d'éducation de base pour les adultes des communautés roms proposent une éducation générale de base ainsi qu'une formation professionnelle initiale qui mène à une première qualification reconnue.

Slovaquie

Le ministère du Travail, des Affaires sociales et de la Famille a souligné le besoin d'un « nouvel alphabétisme » et a élaboré des programmes qui font le lien entre l'analphabétisme et les compétences professionnelles.

Encadré 3.2 **Exemples d'initiatives de formation et d'enseignement professionnels**

Autriche

Les Centres d'orientation professionnelle (BerufsInfoZentren, BIZ) des agences gouvernementales pour l'emploi (AMS) mettent à la disposition des personnes intéressées une large sélection d'informations gratuites sur les métiers, les possibilités d'emploi, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) et les filières d'enseignement et de formation permanents (EFPer). L'AMS propose des médiathèques ultramodernes sur quelque 60 sites dans toute l'Autriche, avec libre accès aux brochures, dossiers d'information, films vidéo et PC qui informent sur les métiers, l'EFP et l'EFPer, le marché du travail et les opportunités d'emploi.

Botswana

La mise en place de la haute Autorité des formations au Botswana (BOTA, Botswana Training Authority) est une évolution significative pour ce pays dans le domaine de l'enseignement professionnel pour les adultes. La BOTA a mis en place un système d'accréditation des programmes professionnels au sein des courants dominants d'offre d'éducation pour adultes, mais aussi en dehors de ces courants. La BOTA a également mis en place le Cadre national des qualifications professionnelles (National Vocational Qualifications Framework) qui sert de guide à différents opérateurs.

Koweït

Le travail du Centre Ibn Al-Haitham pour la formation continue (Ibn Al-Haitham Centre for In-Service Training) se fonde sur le principe d'une filière unique pour le développement humain de la société koweïtienne : la formation de tous les groupes sociaux dans plusieurs instituts spécialisés et grâce à des cours spéciaux. Ce centre cherche à élever les niveaux des compétences des citoyens actifs au plus haut degré de progression obtenu dans leurs professions respectives.

Ouzbékistan

L'équipe de formation mobile (MTT, Mobile Training Team) en enseignement professionnel a été créée en 2004 avec le soutien de l'UNESCO. Ses objectifs sont de diffuser de nouveaux supports d'apprentissage dans tout le pays et de développer les compétences professionnelles, de fournir des recyclages mis à jour pour les éducateurs, et d'établir des réseaux étroits de collaboration avec des partenaires potentiels. La MTT contribue à l'autonomisation de la communauté en organisant des séminaires de formation sur les nouvelles technologies et méthodologies d'enseignement, des cours de recyclage dans des domaines prioritaires, et en mettant en place des bibliothèques virtuelles sur différents sujets relatifs à l'éducation.

Sainte-Lucie

Le nouveau programme d'éducation des adultes (NELP, new adult education programme) est considéré comme innovant. Depuis sa création, il a servi à donner aux adultes illettrés de Sainte-Lucie une deuxième chance pour acquérir des compétences de base en lecture, écriture et calcul ainsi que des compétences techniques/professionnelles ou d'enrichissement. Il s'agit d'adultes qui n'auraient eu accès à aucun autre type d'études auprès des opérateurs existants dans le secteur de l'éducation des adultes. Une grande proportion d'apprenants sont inscrits dans des classes pour passer les examens de Certification caribéens (Caribbean Certificate Examination) ainsi qu'en technologies de l'information et dans d'autres domaines techniques.

(rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI)

sur les TIC. Par exemple, l'Allemagne a développé un système de soutien à l'alphabétisation basé sur l'e-learning afin de flexibiliser l'acquisition de compétences d'alphabétisation basé sur l'e-learning afin de flexibiliser l'acquisition de compétences d'alphabétisation. La Norvège a mis en place un site Internet qui propose des exercices d'alphabétisation « ludiques », qui porte le titre « Lire et écrire ». En Irlande, une série télévisée « Lire et écrire » a été conçue dans le cadre de la stratégie d'alphabétisation du pays.

La recherche d'un emploi et son maintien sont des préoccupations majeures dans nos sociétés, il est donc logique que la formation et l'enseignement professionnels, les programmes d'enseignement liés à la génération de revenus et les autres opportunités d'apprentissage liées à l'emploi figurent au deuxième rang des types d'offre de service. L'acquisition de compétences professionnelles est en effet une condition sine qua non dans notre monde, où les compétences demandées évoluent rapidement. La mise à niveau des qualifications et l'acquisition d'une diversité de savoir-faire sont considérées comme indispensables sur les marchés du travail très concurrentiels (voir encadré 3.2).

Il est également essentiel d'améliorer d'autres compétences nécessaires dans la vie courante (par ex. une meilleure santé) pour que les individus puissent s'adapter à leurs environnements de plus en plus complexes. L'introduction des nouvelles TIC a eu pour conséquence une production sans fin d'informations et de connaissances que les populations doivent apprendre à gérer. Les programmes éducatifs qui équipent les adultes des outils leur permettant de se servir des nouvelles technologies, omniprésentes dans presque tous les domaines de notre vie, répondent donc à ce besoin pressant.

Types d'opérateurs du secteur de l'éducation des adultes

La nature des opérateurs des programmes d'éducation pour les adultes varie également par région (voir tableau 3.2). Alors que le gouvernement reste le prestataire principal dans la majeure partie du monde, d'autres acteurs sont associés à des formes particulières d'éducation pour les adultes dans différentes régions. Les programmes de compétences de base et d'alphabétisation pour les adultes sont, dans la plupart des cas, fournis par le secteur public et les efforts des ONG. Plusieurs États arabes illustrent cette tendance : aujourd'hui, 1 200 organismes soudanais et 600 organismes égyptiens participent à des initiatives d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Le secteur privé a tendance à s'impliquer dans l'enseignement et la formation professionnels continus et dans l'apprentissage sur le lieu de travail plutôt que dans d'autres formes d'éducation. Cette tendance, confirmée dans les récents rapports nationaux, correspond aux observations qui sont ressorties de CONFINTEA V en 1997 ainsi qu'aux observations mentionnées dans le rapport de synthèse du bilan de mi-parcours de CONFINTEA V (IUE, 2003)

Dans plusieurs pays, des alliances tripartites entre l'État, la société civile et les entreprises sont devenues chose courante. Ces partenariats public-privé (PPP) ont joué un rôle d'autant plus important que les budgets de l'éducation publique ont échoué à satisfaire la demande croissante en matière d'éducation et de qualification, notamment dans l'éducation générale et professionnelle des adultes.

Les rapports nationaux montrent que les écoles secondaires et les collèges jouent également un rôle dans la prestation de services d'éducation de base aux adultes qui souhaitent bénéficier d'une éducation de la seconde chance. Dans de nombreux cas, les institutions d'enseignement supérieur fournissent une éducation permanente – traditionnellement à travers des services « d'études hors les murs », et de plus en plus grâce à des cours qui donnent accès à des diplômes et titres spécifiques reconnus avec une orientation toujours plus professionnelle. Ces tendances sont particulièrement marquées en Europe et en Amérique du Nord.

Il est de plus en plus courant que les jeunes adultes interrompent et reprennent leurs études et leur formation à différentes étapes de leur vie, et combinent l'apprentissage avec les responsabilités professionnelles et familiales. Les opérateurs répondent à ces tendances en proposant un apprentissage ouvert et à distance, basé sur les technologies de l'information. Les institutions d'enseignement supérieur comme l'Université nationale de Malaisie ont récemment connu une croissance rapide des programmes d'enseignement professionnel à distance. L'Université ouverte nationale de Corée (KNOU, Korean National Open University) a mis en place une infrastructure ultramoderne qui peut répondre à la diversité des situations et des préférences d'apprentissage des étudiants avec une grande flexibilité (voir encadré 3.3).

Tableau 3.2

Engagement des parties prenantes dans l'éducation des adultes par région, selon les rapports nationaux et sur la base de réponses multiples (pourcentage de pays)²

Tous les chiffres en %	Secteur public					Taux global	États arabes
	États arabes	Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne		
Éducation de base/compétences générales (c.-à-d. alphabétisation)	84	66	61	88	88	77	42
Enseignement professionnel (technique, lié aux revenus)	32	72	87	68	65	68	26
Compétences nécessaires dans la vie courante, post-alphabétisation, santé	42	52	11	32	63	40	5
Génération de connaissances, innovation (c.-à-d. TIC, deuxièmes langues)	21	31	53	44	28	37	5
Éducation aux droits de l'Homme, éducation civique	26	28	3	20	16	17	0
Éducation culturelle/personnelle (c.-à-d. artistique et culturelle)	5	17	8	8	0	6	0

Encadré 3.3**Les programmes universitaires d'éducation des adultes****Autriche**

L'Autriche dispose de nombreux programmes bien implantés d'éducation et d'apprentissage pour les adultes dans les domaines du développement personnel et professionnel. Ils sont proposés par de nombreux prestataires, notamment des universités.

Estonie

Le système d'éducation des adultes de l'Estonie nécessite que les institutions d'enseignement supérieur intègrent les connaissances « pures » aux connaissances « appliquées » et les connectent au développement commercial et au renforcement des capacités.

Malaisie

De nombreux pays du Sud ont commencé à ajouter à leurs universités et établissements d'enseignement supérieur des centres d'enseignement professionnel et de développement des compétences, comme en Malaisie.

Pologne

En Pologne, la perspective d'une société qui vieillit rapidement a donné lieu à la création d'universités du troisième âge pour les seniors qui ne sont plus pleinement engagés dans la vie active.

Organisation non gouvernementale / organisation de la société civile				Taux global	Secteur privé					Taux global
Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaha- rienne		États arabes	Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaha- rienne	
38	34	32	63	44	16	10	16	20	26	18
38	39	24	28	32	5	21	58	24	35	32
24	11	16	37	21	0	0	0	4	12	4
7	18	12	16	13	11	17	21	16	16	17
14	21	32	26	20	0	3	0	8	5	3
10	13	0	2	6	0	0	0	0	2	1

Note 2 : basé sur la fréquence des réponses à la question 2.1.2 : Veuillez faire une liste et décrire brièvement les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes dans votre pays pour les points suivants :
a) Différents types d'opérateurs (gouvernemental, non gouvernemental, commercial/privé, notamment les institutions d'enseignement supérieur) d'apprentissage et d'éducation pour les adultes.
b) Domaines d'apprentissage traités.

Source : rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI

L'apprentissage sur le lieu de travail et l'enseignement en entreprise sont des formes d'éducation des adultes dont l'importance grandit au fur et à mesure que l'économie mondiale s'oriente sur les connaissances. De nombreuses entreprises intensifient leurs investissements dans l'éducation et la formation des employés car elles se rendent compte que le succès de l'entreprise dépend dans une large mesure de la capacité professionnelle des employés à s'adapter à des changements rapides et constants. Les grandes entreprises tendent à dépenser considérablement plus que les petites en formation par employé, bien que les ressources tendent à se concentrer sur les échelons supérieurs au sein des organisations.

Dans le même temps, les centres d'apprentissage communautaires ont été équipés pour proposer des programmes flexibles destinés aux adultes. Ces centres, courants en Asie, comprennent généralement des espaces de lecture et des équipements

informatiques, et sont un exemple de mise en place d'un environnement alphabète au niveau de la communauté (voir encadré 3.4).

L'apprentissage organisé au-delà des frontières nationales a gagné du terrain, mené et défini par les entreprises multinationales mondiales. Le concept de développement des compétences, où les résultats de l'apprentissage peuvent être mesurés et suivis, est essentiel dans cette tendance. L'enseignement et la formation dispensés sur un site donné sont presque instantanément partagés et échangés avec d'autres parties du globe. Motivées par cette évolution, les sociétés mondiales d'enseignement et de formation ont commencé à vendre leurs services d'enseignement et de conseil sans tenir compte des frontières des pays. L'e-learning sur Internet est un progrès important qui a le potentiel d'ouvrir de nouvelles opportunités d'apprentissage.

Encadré 3.4**Les Centres d'apprentissage communautaires, CAC – exemples de prestation au niveau de la communauté**

UNESCO APPEAL (Asia-Pacific Programme for Education for All, programme Asie-Pacifique pour l'Éducation pour tous) définit les CAC comme des « institutions locales en dehors du système d'enseignement formel pour les villages ou les zones urbaines, généralement mis en place et gérés par des personnes locales afin de proposer différentes opportunités d'apprentissage pour le développement de la communauté et l'amélioration de la qualité de vie des gens ». Grâce à la participation active de la communauté, les CAC sont adaptés aux besoins de tous ses membres. Le CAC est souvent situé dans un bâtiment simple. Ses programmes et fonctions sont flexibles. Les principaux bénéficiaires des CAC sont les gens qui ont peu d'opportunités d'éducation, particulièrement les enfants en âge préscolaire, les enfants qui ont cessé d'aller à l'école, les femmes, les jeunes et les personnes âgées.

Les CAC sont considérés comme un modèle de développement communautaire et d'apprentissage tout au long de la vie. Ils fonctionnent dans les pays suivants : Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Chine, Inde, Indonésie, Iran, Malaisie, Mongolie, Myanmar, Népal, Ouzbékistan, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République démocratique populaire lao, Thaïlande et Vietnam. Les CAC revêtent des caractéristiques différentes dans chaque pays. Leurs partenaires sont notamment les gouvernements, les ministères, les organisations non gouvernementales nationales et internationales, les agences de l'ONU (notamment l'UNICEF et le PNUD) et le Centre culturel Asie/Pacifique pour l'UNESCO (ACCU).

(Sites web de l'APPEAL et de l'ACCU)

Malgré la participation croissante des institutions formelles et des entreprises à l'éducation des adultes, les opérateurs non traditionnels sont la norme dans ce domaine. Les organisations non gouvernementales, qui ne participent que marginalement aux activités des institutions d'enseignement formel, sont des opérateurs essentiels pour les programmes d'éducation des adultes, particulièrement dans le Sud. Les offres des ONG remplacent souvent les prestations du gouvernement, et vont de l'alphabetisation de base à l'enseignement professionnel, en passant par la sensibilisation aux questions relatives à la santé, aux droits des femmes et à l'égalité des sexes. Financées par des ONG internationales dans la plupart des cas, elles sont plus flexibles et sont capables d'atteindre des lieux isolés.

Récemment, les opérateurs se sont concentrés sur des activités de renforcement et de développement des capacités qui visent les acteurs du gouvernement et de la société civile afin d'améliorer la gestion et la mise en œuvre des programmes actuels. On estime que 20 milliards EU sont dépensés chaque année en activités et produits pour améliorer les capacités des pays en développement. Cette somme provient pour la majeure partie de donateurs multilatéraux et bilatéraux, et constitue environ 40 % de l'aide au développement (Banque mondiale, 2009).

3.2 Une typologie internationale pour comprendre l'éducation des adultes

Différents facteurs contextuels aident à expliquer les variations dans les prestations d'éducation des adultes entre pays et au sein d'un même pays. On peut dégager des types d'éducation des adultes caractéristiques lorsqu'on classe les pays en fonction de leur indice du développement de l'éducation pour tous (IDE, voir encadré 3.5). Leurs positions sont basées sur les scores enregistrés dans le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 (UNESCO, 2008a). Les pays qui ont un IDE faible (inférieur à 0,80) tendent à être situés en Asie du Sud, en Afrique subsaharienne et dans la région des États arabes. Les pays qui ont un IDE moyen, entre 0,80 et 0,94, sont répartis assez uniformément entre l'Asie du Sud-Est, l'Afrique subsaharienne, l'Amérique latine et les États arabes. Les IDE élevés d'au moins 0,94 correspondent aux pays d'Europe et d'Amérique du Nord, ainsi qu'à des parties de l'Amérique latine, de l'Asie de l'Est et des pays riverains du Pacifique.

La figure 3.1 propose un modèle pour comprendre comment ces facteurs interagissent, et suggère une typologie internationale pour l'éducation des adultes. Comme on peut s'y attendre, cette typologie indique des tendances générales plutôt que la position précise des pays.

Encadré 3.5 L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE)

« L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) incorpore des indicateurs pour quatre des six objectifs de Dakar :

- l'enseignement primaire universel (EPU)
- l'alphabétisation des adultes
- la qualité de l'éducation
- la parité entre les sexes

Conformément au principe selon lequel chaque objectif doit être considéré comme également important, un indicateur unique a été choisi comme mesure approchée de chacune des 4 composantes de l'IDE, le même poids étant ainsi accordé à chacun des éléments constitutifs de l'indice.

Pour un pays donné, la valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Comme ceux-ci sont exprimés sous la forme de pourcentages, la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 100 % ou, lorsqu'elle est exprimée sous forme de rapport, de 0 à 1.

Plus la valeur de l'IDE correspondant à un pays est proche du maximum, plus grande est la réalisation de l'EPT et plus ce pays est proche de l'objectif. »

(UNESCO, 2008c)

Cette typologie suggère que les profils de l'éducation des adultes sont dynamiques et tendent à évoluer avec les progrès économiques et sociaux. Les pays qui ont un IDE faible sont plus susceptibles de concentrer leurs ressources sur les programmes d'alphabétisation des adultes, alors que les pays qui ont un IDE moyen se concentreront davantage sur les programmes de développement des ressources humaines. Les pays qui ont un IDE élevé tendent à proposer un éventail d'options plus complet, notamment enseignement général, enseignement communautaire, compétences et alphabétisation de base pour adultes, « éducation de la seconde chance » pour obtenir une qualification et des diplômes de niveau secondaire, enseignement universitaire permanent, enseignement professionnel continu et formation en entreprise, dont des programmes intégrés au lieu de travail et des formations sur le lieu de travail.

En d'autres termes, au fur et à mesure que les pays se développent, l'éducation des adultes s'étoffe et couvre un spectre plus large de contenus, d'objectifs et de programmes. Dans ce processus cumulatif, les cadres existants de l'éducation des adultes ne sont pas mis au rebut, mais complétés par d'autres. Lorsque l'échelle et l'étendue de l'offre atteignent un certain niveau de complexité, de nouvelles façons d'organiser et de comprendre les objectifs et les contributions du secteur deviennent nécessaires. Cela pourrait expliquer en grande partie l'évolution actuelle

des cadres de qualification nationaux, qui tentent de positionner et de relier entre elles différentes formes d'éducation et de formation des adultes. Les pays européens sont particulièrement actifs dans ce domaine, et dans leurs politiques sur l'éducation, ils recherchent des relations proportionnées entre les résultats de l'apprentissage formel, non formel et informel en termes de compétences. Ailleurs dans le monde, des systèmes similaires sont également envisagés (par exemple, en Afrique du Sud, Australie, en Malaisie, en Namibie, en Nouvelle-Zélande et aux Seychelles).

En règle générale, le financement provenant du secteur privé pour l'éducation des adultes a augmenté au cours de la dernière décennie, que ce soit en valeur absolue (pour répondre plus précisément aux besoins des employeurs et des entreprises) ou en valeur relative, compte tenu des restrictions des dépenses publiques (Stevenson, 1999; Whitty et Power, 2000). Dans les pays plus riches l'investissement privé dans l'éducation des adultes est assez considérable. Dans les pays plus pauvres, qui ont un IDE faible, les organismes privés investissent très peu. Les pays qui ont un système de financement public traditionnellement faible ont vu le secteur privé s'engager à grande échelle dans le domaine de l'éducation des adultes ces 15 dernières années (comme au Kazakhstan et au Kirghizstan en Asie centrale).

« Le développement des ressources humaines est un processus qui vise à développer et libérer l'expertise humaine à travers le développement de l'organisation et le développement et la formation du personnel dans le but d'améliorer la performance. »

(Swanson et Holton, 2001, p. 4)

Figure 3.1
Une typologie internationale de l'éducation des adultes

	Catégorie I (Pays avec un IDE faible)			Catégorie II (Pays avec un IDE moyen)					Catégorie III (Pays avec un IDE élevé)		
Groupes régionaux	États arabes	Asie (Sud et Ouest)	Afrique subsaharienne	États arabes	Asie (ASEAN)	Europe et Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Asie	Amérique latine et Caraïbes	Europe et Amérique du Nord
Enjeux essentiels de l'éducation des adultes	Alphabétisation durable et moyens de subsistance durables ; réduction de la pauvreté et prévention du VIH ; éducation des femmes et pour les groupes indigènes ; autonomisation pour la participation sociale			Développement de la communauté, développement des ressources humaines et enseignement et formation professionnels continus, intégration économique et sociale					Développement des ressources humaines, développement social et personnel, intégration sociale et professionnelle des nouveaux immigrants, recyclage des travailleurs plus âgés et peu qualifiés, éducation de la petite enfance		
L'éducation des adultes est définie en termes de	← Alphabétisation des adulte ||| |||			← Developpement des ressources humaines →					||| ||| Cadre d'apprentissage tout au long de la vie →		
Opérateurs principaux	Des donateurs internationaux jusqu'aux ONG locales dans le secteur public de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, centres communautaires et enseignement supérieur			Organismes privés et publics d'enseignement et de formation professionnels continus, centres d'apprentissage communautaires et à travers les associations locales					Institutions d'enseignement supérieur ; établissements et centres communautaires et pour adultes ; organismes de formation et d'enseignement professionnels continus publics, privés et d'entreprise ; sociétés de formation commerciales ; partenaires sociaux et de la société civile		
Équilibre privé/public	Donateurs publics et internationaux			Marché privé émergent					Public et privé, avec (quasi) marchandisation		
Éducation des adultes et apprentissage tout au long de la vie	L'éducation des adultes manque d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie			L'éducation des adultes s'oriente vers un apprentissage tout au long de la vie					L'éducation des adultes est clairement marquée par une perspective d'apprentissage tout au long de la vie		

La privatisation ou la commercialisation de certains types de programmes modifie spectaculairement le profil de l'éducation des adultes. Ces tendances sont nourries par la conviction très répandue selon laquelle les prestations financées par le secteur privé seraient plus adaptables aux demandes du marché, et les prestations financées par le secteur public ne répondraient pas aux exigences du monde du travail en termes de compétences. La consolidation de cette notion a amené une augmentation de la part des prestations commerciales par rapport aux programmes financés par le secteur public (Drache, 2001 ; Meyer et Boyd, 2001 ; Stevenson, 1999 ; Whitty et Power, 2000 ; Williams, 2007).

Un marché commercial de l'apprentissage a donc émergé dans de nombreux pays et y a trouvé sa place. Avec le déclin du financement public consacré à l'éducation des adultes, ce marché opère selon plusieurs hypothèses : (1) la responsabilité de la formation est déplacée de l'État à l'employeur ou aux employés eux-mêmes ; (2) les programmes d'éducation des adultes sont de plus en plus sous-traités à des sociétés de formation et d'enseignement nationales et transnationales ; et (3) il y a une pression pour que les résultats de l'apprentissage soient plus reconnus, validés et transformés en qualifications ou, métaphoriquement parlant, en monnaie d'apprentissage, qui pourra être échangée contre un statut social ou un emploi plus élevé afin que les individus récupèrent la valeur investie. Pour beaucoup, cette marchandisation de l'éducation des adultes est la conséquence d'un marché du travail de moins en moins sûr. Les modifications du climat économique menacent la sécurité de l'emploi. Cela augmente la valeur des qualifications académiques ou professionnelles aux yeux des employeurs, qui utilisent des qualifications reconnues de plus en plus élevées pour filtrer et sélectionner des candidats de plus en plus nombreux.

En Afrique subsaharienne et en Asie, dans l'éducation des adultes la tendance est à un engagement croissant des organisations non gouvernementales. Elles sont pour la plupart financées en externe, et sont moins soumises à la supervision du gouvernement. Peu d'entre elles sont habilitées à mettre en place des programmes au niveau national et, étant donné leurs contraintes budgétaires, leur travail est surtout limité à des programmes locaux ou à des groupes cibles spécifiques. Les rapports nationaux confirment ce schéma, qui avait déjà été observé lors de CONFINTEA V et dans le rapport de synthèse du bilan de mi-parcours de CONFINTEA V (IUE, 2003).

La délégation de ce type d'opérations à des prestataires privés du secteur de l'éducation des adultes, notamment des organisations non gouvernementales, s'est répandue dans de nombreux contextes, sans que les budgets publics nationaux pour l'éducation des adultes s'en trouvent nécessairement réduits. Les activités de suivi et d'évaluation sont elles aussi souvent sous-traitées à l'extérieur du gouvernement. Dans quelques pays africains, la sous-traitance (également désignée par le terme « faire-faire ») des classes d'alphabétisation gagne du terrain (voir encadré 3.6). Dans ce cas, les ONG sont les prestataires, et fournissent un programme scolaire national financé par le gouvernement. Comme pour de nombreuses activités de sous-traitance, l'assurance qualité est un enjeu majeur.

Comme mentionné plus haut, les schémas de l'offre d'éducation des adultes répondent aux changements économiques et sociaux. Les corollaires (et conséquences) de la mondialisation culturelle et économique alliée à la transition vers une société de la connaissance – qui affecte les régions et pays du globe de façons à la fois similaires et différentes – ont des implications pour la structuration de toutes les formes d'éducation et de formation, notamment l'éducation des adultes. Les gouvernements abandonnent progressivement leur engagement direct dans l'éducation des adultes et cette responsabilité est transférée à d'autres acteurs : le secteur privé, les ONG et/ou les individus. À côté de cette évolution, on constate une augmentation notable des politiques internationales et régionales dans le domaine de l'éducation et de la formation pour les adultes.

Encadré 3.6 La stratégie du faire-faire

La stratégie consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et où il y a un avantage comparatif certain selon le principe de « chacun là où il excelle ». Ce montage présente les caractéristiques suivantes, reconnues comme essentielles par tous les acteurs :

- séparation entre, d'une part, les fonctions d'orientation, de suivi et d'évaluation des programmes qui relèvent du ministère et, d'autre part, les fonctions d'exécution des actions d'alphabetisation par les opérateurs,
- contractualisation des missions d'alphabetisation exécutées par les opérateurs sur des fonds publics mis à leur disposition par le ministère,
- égalité d'accès aux fonds pour tous les opérateurs dont les propositions de projet répondent à un ensemble de critères d'éligibilité reconnus comme justifiés par tous les partenaires,
- impartialité et transparence du dispositif d'allocation des fonds,
- rapidité du paiement des prestations aux opérateurs qui, pour l'essentiel, ne disposent pas de fonds propres et ont une trésorerie réduite.

(Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 2006, p. 11)

3.3 Conclusion

L'évolution de l'éducation des adultes en une activité orientée sur le marché et la présence croissante des organismes de la société civile modifient considérablement le paysage de l'apprentissage des adultes. La fluctuation et l'instabilité des fonds publics consacrés à l'éducation des adultes soulignent encore plus la sensibilité et la vulnérabilité de ce secteur. Avec un cadre juridique et financier instable, l'offre d'éducation des adultes est extrêmement sensible aux changements économiques ou politiques, même mineurs.

Dans la plupart des pays, à l'exception des pays nordiques et des pays dotés de systèmes solides d'apprentissage tout au long de la vie (comme la République de Corée), l'éducation des adultes est de plus en plus marquée par les caractéristiques suivantes :

- la restriction de l'offre publique à un objectif minimum au niveau le plus bas ;
- le transfert de toute prestation qui dépasse l'offre publique « minimum » au secteur privé, à des opérateurs commerciaux ou à des ONG, dont les services sont soumis aux lois de l'offre et de la demande ;

- comme suite logique, l'adoption d'une perspective à court terme, et une offre d'éducation qui devient facultative et subordonnée à la disponibilité des ressources ; et
- l'affaiblissement de l'argument pour une structure de gouvernance précise et stable pour l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Au fur et à mesure que l'éducation des adultes se diversifie et se décentralise, les besoins de coordination pour assurer les ressources, des politiques efficaces et le soutien public se font encore plus pressants. La quantité et la qualité des opportunités d'apprentissage pour les adultes sont bien sûr déterminées par l'environnement économique et social global, mais la priorité donnée à cette activité relève de la volonté politique. Le financement public de l'éducation des adultes est fortement influencé par l'idéologie politique et la distribution des richesses dans la société. Les formations politiques sociales-démocrates de l'Allemagne et des pays scandinaves, par exemple, encouragent un engagement public fort dans la politique. Cet engagement a un impact positif sur la participation démocratique et volontaire à l'apprentissage.

Avec la croissance du nombre et de la diversité des opérateurs privés, la question de la régulation de la « main invisible du marché de l'apprentissage » exige d'être examinée avec attention. Dans certains pays, la commercialisation croissante du marché de l'apprentissage et ses nouvelles règles menacent sérieusement l'équité et le développement équilibré de l'offre d'éducation des adultes et de la participation à

ce secteur. Le déclin de l'engagement public dans l'éducation des adultes fait émerger un enjeu essentiel, qui consiste à éviter que les opérateurs motivés par le profit et connaissant une croissance rapide ne dominent le secteur. Il est réellement nécessaire que le gouvernement maintienne un intérêt dans les questions d'équité, pour des raisons économiques et pour maintenir la cohésion sociale.

La participation active des organismes de la société civile est un moyen d'atténuer les déséquilibres émergents. Il existe suffisamment de preuves que les programmes de ces organisations à but non lucratif obtiennent des résultats positifs. Pourtant, leur mandat et leurs ressources limitent leur pénétration et leur durabilité (Balid, 2009).

Outre l'équilibre de l'offre publique/privée, la portée et le champ d'application des programmes d'éducation des adultes sont une préoccupation majeure. Bien que la diversité des programmes soit évidente dans de nombreux pays, il faut traiter la question des bénéficiaires de l'offre existante. Les populations rurales et indigènes, les immigrants, les personnes qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux et les détenus ont souvent un accès restreint à ces programmes, ce qui entretient ou aggrave les inégalités au lieu de les réduire.

Comme le chapitre suivant le montrera, la majorité de ceux qui sont exclus des opportunités d'apprentissage destinées aux adultes appartiennent déjà à des groupes de population marginalisés. Une éducation des adultes orientée sur le profit renforcera inévitablement leur exclusion.



CHAPITRE 4

LA PARTICIPATION ET L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'éducation des adultes est un moyen de faire face aux défis que pose le développement au XXI^e siècle. Elle permet aux populations d'acquérir des connaissances, des compétences et des valeurs pour améliorer leur qualité de vie présente et future. Elle les aide également à identifier les ressources dont ils ont besoin, à trouver de nouvelles façons de les obtenir et, ce qui est plus important, à utiliser les ressources dont ils disposent pour réaliser leurs aspirations. En bref, l'accès et la participation à une éducation des adultes pertinente et adéquate sont fondamentaux pour le développement personnel, économique et sociétal.

L'équité était un sujet clé dans les délibérations de CONFINTEA V. Elle doit sans aucun doute être au centre de toute nouvelle vision de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Comme les chapitres précédents le soulignent, un accès et une participation équitables sont les expressions claires d'une éducation inclusive et d'une justice sociale durables. Les gens de tous âges ont droit à une éducation de base, ce qui est une condition nécessaire pour poursuivre leur apprentissage.

Mais dans les faits, les taux généraux de participation à l'éducation des adultes sont faibles dans la plupart des pays, et l'on constate des inégalités très significatives en matière d'accès et de participation, aussi bien entre différents pays qu'à l'intérieur d'un même pays. Ce chapitre examine tout d'abord les schémas de la participation à l'éducation des adultes pour les différents groupes de pays, et indique les principales raisons de la non participation. Puis il indique les grands obstacles à l'augmentation des niveaux de participation et propose dans sa conclusion les orientations que les politiques sur l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent prendre pour surmonter ces obstacles.

4.1 Des taux de participation généralement faibles

La description et l'analyse des schémas de participation à l'éducation des adultes sur le plan international présentent de multiples difficultés, étant donné la pénurie de données statistiques de comparaison liées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Cette pénurie est particulièrement flagrante pour les pays du Sud. Néanmoins, sur les 154 rapports nationaux envoyés pour la préparation de CONFINTEA VI, 29 citaient des taux de participation à l'éducation des adultes et 66 présentaient des taux de participation à des programmes d'alphabétisation (voir tableau 4.1). Dans l'ensemble, cela représente un progrès si l'on compare avec les données recueillies pour CONFINTEA V. Mais la qualité et la comparabilité des données fournies par les rapports nationaux de 2008 sont problématiques, particulièrement pour les pays en développement. Les données sur l'éducation des adultes manquent bien trop souvent de points de référence historiques et ne sont pas suffisamment détaillées.

Dans de nombreux cas, les pays ne fournissent que les données de scolarisation relatives aux programmes menés par le gouvernement. Les données sur la participation aux programmes des ONG sont en général rares ou inexistantes. Dans d'autres cas, les informations disponibles ne reflètent pas une conception large de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, par exemple l'inclusion de la participation aux formations financées et/ou organisées par les employeurs. Les statistiques sur l'éducation des adultes doivent donc être considérées avec circonspection, car les chiffres communiqués peuvent sous-estimer les niveaux de participation réels.

Ce n'est que pour les pays à revenu élevé et quelques rares pays en développement que l'on dispose de données raisonnablement solides et comparables depuis le début des années 1990. Elles couvrent la participation à l'éducation des adultes et ses modes de prestation. Elles comprennent également des informations sur les caractéristiques des participants adultes et peuvent suggérer des

Tableau 4.1
Information sur la participation à l'éducation des adultes,
par type de programme et par secteur

Régions/nombre de pays avec des rapports	États arabes	19	Asie et Pacifique	29
Taux de scolarisation dans les lycées et/ou universités	Irak, Koweït, Oman	3	Bhoutan, Chine, Mongolie, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Palaos, République de Corée, République démocratique populaire lao, Tadjikistan, Thaïlande, Vietnam	11
<i>Pourcentage</i>	16		38	
Taux de scolarisation en enseignement et formation professionnels	Koweït, Libye, Palestine, Yémen	4	Bhoutan, Chine, Iran, Kazakhstan, Kirghizstan, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, République de Corée, Tadjikistan, Thaïlande	10
<i>Pourcentage</i>	21		34	
Taux de participation aux programmes d'alphabétisation	Algérie, Bahreïn, Égypte, Irak, Koweït, Libye, Mauritanie, Oman, Palestine, Qatar, Syrie, Tunisie, Yémen	13	Afghanistan, Chine, Inde, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République démocratique populaire lao, Thaïlande, Vietnam	9
<i>Pourcentage</i>	68		31	
Taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes	non disponible		Australie, Palaos, République de Corée, Vietnam	4
<i>Pourcentage</i>	N/A		14	
Taux de participation à des programmes d'éducation des adultes spécifiques	Jordanie, Koweït, Libye, Oman, Yémen	5	Bhoutan, Japon, Kazakhstan, République de Corée, Tadjikistan, Vietnam	6
<i>Pourcentage</i>	26		21	

Source : rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI

Europe et Amérique du Nord	38	Amérique latine et Caraïbes	25	Afrique subsaharienne	43	Total
						154
Autriche, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, Norvège, Pologne, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède	16	Argentine, Brésil, Équateur, Jamaïque, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie	7	Botswana, Cap-Vert, Namibie, République unie de Tanzanie, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles	6	43
42		28		14		28
Autriche, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Danemark, Espagne, Estonie, France, Irlande, Monténégro, Norvège, Pologne, Roumanie, Slovénie, Suède, Turquie	16	Argentine, Haïti, Jamaïque, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie	6	Botswana, Cap-Vert, Érythrée, Ghana, Libéria, Namibie, Nigéria, République unie de Tanzanie, Rwanda, Seychelles	10	46
42		24		23		30
Belgique (française), Canada, États-Unis d'Amérique, France, Irlande, Slovénie	6	Brésil, Chili, El Salvador, Équateur, Guatemala, Jamaïque, Mexique, Nicaragua, Paraguay, République dominicaine, Sainte-Lucie	11	Bénin, Burkina Faso, Burundi, République démocratique du Congo, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Ghana, Guinée, île Maurice, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Tchad, Zambie, Zimbabwe	27	66
16		44		63		43
Allemagne, Autriche, Belgique (flamande), Canada, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Lituanie, Norvège, Pologne, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie	15	Bolivie, Chili, Colombie, Jamaïque, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	Afrique du Sud, Cameroun, Seychelles	3	29
39		28		7		19
Belgique (flamande), Canada, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Irlande, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pologne, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Turquie	18	Chili, El Salvador, Équateur, Haïti, Jamaïque, Mexique, Nicaragua, Paraguay, Sainte-Lucie	9	Afrique du Sud, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Lesotho, Libéria, Madagascar, Nigéria, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Rwanda, Seychelles, Zimbabwe	17	55
47		36		40		36

explications pour les variations observées dans la participation. Cette section s'appuie donc beaucoup sur les informations comparables disponibles pour de nombreux pays du Nord (principalement des pays de l'OCDE), mais comprend également des données supplémentaires recueillies au niveau des programmes pour certains pays du Sud, bien qu'elles ne soient souvent pas comparables.

Dans l'ensemble, bien que les taux de participation à l'éducation des adultes aient connu une certaine amélioration depuis CONFINTEA V, ils restent inacceptablement bas dans la plupart des pays. La proportion d'adultes qui n'ont pas achevé leur scolarité primaire ou son équivalent prouve l'existence d'une large demande non satisfaite en matière d'éducation de base des adultes. Le tableau 2 en annexe illustre ce défi non résolu pour de grands segments de la population de 25 ans et plus. Au moins 18 % des adultes dans le monde n'ont pas achevé leur scolarité primaire ou ne sont jamais allés à l'école. Ce taux atteint 30 % en Amérique latine et aux Caraïbes, 48 % dans les États arabes, 50 % en Afrique subsaharienne et 53 % en Asie du Sud et de l'Ouest. Étant donné que l'on ne

dispose d'aucunes données pour les pays les plus pauvres du monde, il est certain que si ces pays étaient inclus dans les estimations données par le tableau 2 en annexe, les taux moyens d'adultes qui n'ont pas terminé leur scolarité primaire seraient encore plus élevés.

La situation est mitigée pour certains pays d'Europe et d'Amérique du Nord, où les enquêtes sur l'éducation des adultes sont capables de déceler les schémas de participation. En Finlande, par exemple, les enquêtes menées en 1980, 1990, 1995 et 2000 ont montré que le taux de participation avait doublé en 20 ans. Trois enquêtes nationales menées auprès des ménages sur l'éducation aux États-Unis d'Amérique en 1995, 1999 et 2001 indiquent que le taux de participation à l'éducation des adultes est passé de 40 % à 45 % puis à 46 % respectivement. La première enquête européenne sur l'éducation des adultes, qui couvrait 29 pays, a été menée entre 2005 et 2006 et révèle une large marge de divergence par rapport à la moyenne européenne de 35,7 %. La Suède se situe en tête avec un taux de participation de 73,4 %, et la Hongrie a le taux le plus faible, de 9,0 % (voir tableau 4.2).

La question suivante, tirée de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1994-1998), permet de se représenter ce que le terme d'apprentissage et éducation des adultes recouvre : « Au cours des 12 derniers mois, c'est-à-dire depuis le ..., avez-vous reçu une formation ou suivi des études, notamment des cours, leçons particulières, cours par correspondance, ateliers, formation sur le lieu de travail, formation d'apprentissage, cours dans le domaine des arts, de l'artisanat ou des loisirs ou tout autre type d'éducation ou formation ? »

(OCDE et Statistique Canada, 2000)

Tableau 4.2
La participation des adultes à l'éducation et à la formation formelles et non formelles, par pays, sexe et âge, 2007 (en pourcentages)

Pays	SEXE			ÂGE		
	Hommes	Femmes	Total	25-34 ans	35-54 ans	55-64 ans
Allemagne	48,3	42,4	45,4	53,3	48,7	28,2
Autriche	44,0	39,9	41,9	47,1	45,7	25,4
Bulgarie	37,9	35,0	36,4	44,7	39,7	20,3
Chypre	43,0	38,2	40,6	53,2	41,1	20,1
Espagne	30,8	31,0	30,9	39,7	30,8	17,0
Estonie	36,9	46,7	42,1	52,5	42,6	27,5
Finlande	48,9	61,3	55,0	66,0	58,6	37,8
France	36,4	33,8	35,1	48,2	35,9	16,2
Grèce	14,3	14,6	14,5	22,7	14,0	5,1
Hongrie	8,3	9,6	9,0	15,8	9,0	2,5
Italie	22,2	22,2	22,2	30,5	23,0	11,8
Lettonie	25,9	39,0	32,7	39,0	34,3	21,8
Lituanie	28,7	38,7	33,9	42,7	35,1	19,0
Norvège	53,3	55,9	54,6	65,0	55,5	41,2
Pologne	21,3	22,4	21,8	34,1	20,7	6,8
Royaume-Uni	47,2	51,3	49,3	58,8	50,3	37,0
Slovaquie	45,3	42,8	44,0	51,0	48,3	23,8
Suède	70,8	76,1	73,4	81,0	76,4	60,7
Moyenne UE	36,1	35,4	35,7	44,7	37,2	21,6

Source : Eurostat, 2009

Les pays pour lesquels on dispose de données comparables sur les activités d'éducation des adultes peuvent être divisés en quatre groupes distincts en fonction des niveaux de participation (voir encadré 4.1). Cette classification est basée sur les données du tableau 3 de l'annexe qui montre la proportion des adultes âgés de 16 à 65 ans (à l'exception des étudiants à temps complet de 16 à 24 ans) qui ont participé à toute forme d'éducation ou de formation organisée au cours d'une période de référence de 12 mois. Très peu de pays ont des taux de participation de 50 % ou plus, sauf certains pays nordiques européens (groupe 1). À l'autre extrémité, plusieurs pays de l'Europe du Sud et de l'Est, ainsi que le Chili, forment le groupe qui a les niveaux de participation les plus bas. Une étude menée au Brésil suggère un taux de participation de 16 % dans ce pays.

En général, il existe une corrélation positive entre les taux de participation à l'éducation des adultes et le niveau de développement économique d'un pays mesuré en PIB par habitant : en moyenne, plus le pays est prospère, plus le taux de participation est élevé. Les figures 4.1 et 4.2 croisent les données pour montrer la relation entre le PIB par habitant et le taux de participation à l'éducation des adultes et le taux d'alphabétisation fonctionnelle des adultes.

La relation est positive dans les deux figures. On peut cependant observer des variations intéressantes entre les pays. Par exemple, les taux de participation dans les pays nordiques sont considérablement plus élevés que dans d'autres pays qui ont un PIB par habitant comparable, notamment l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Canada, les États-Unis d'Amérique, la France, le Royaume-Uni et la Suisse. Alors que la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la Slovénie et la République tchèque ont des niveaux de revenu similaires, les taux de participation sont considérablement plus élevés pour les deux premiers que pour les deux derniers.

Les différences entre le niveau de revenu et le taux de participation à l'éducation des adultes tendent à être plus grandes dans les pays du Sud, particulièrement dans les pays à faible revenu. Certains rapports nationaux préparés en vue de CONFINTEA VI suggèrent que ces différences peuvent avoir augmenté au cours des dernières années.

Il faut s'attendre à des taux de participation à l'éducation des adultes très différents entre pays se trouvant à des stades de développement différents. Cependant, la variation entre pays se trouvant au même stade de développement suggère que la participation ne dépend pas uniquement du

Les données pour le Brésil sont tirées d'une enquête effectuée par deux ONG, qui a révélé qu'en 2007 16 % de personnes avaient suivi un cours d'éducation non formelle au cours des 12 derniers mois, 31 % avaient fait de même avant cette date, tandis que 52 % ne l'avaient jamais fait. Ces résultats confirment ceux d'une enquête antérieure réalisée en 2001. Le Brésil se situerait donc dans le groupe des pays affichant des niveaux de participation inférieurs à 20 % (voir encadré 4.1)

(rapport national du Brésil préparé pour CONFINTEA VI)

Encadré 4.1

Groupe de pays par participation aux formes organisées d'éducation des adultes l'année précédente, population de 16 à 65 ans

Groupe 1 : taux de participation proches de 50 % ou supérieurs

Ce groupe comprend les pays nordiques, c'est-à-dire le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède.

Groupe 2 : taux de participation entre 35 et 50 %

Ce groupe comprend les pays anglo-saxons : Australie, Canada, États-Unis d'Amérique, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni. Certains des petits pays d'Europe centrale et du Nord appartiennent également à ce groupe, notamment l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse, ainsi que l'île caribéenne des Bermudes.

Groupe 3 : taux de participation entre 35 et 50 %

Ce groupe comprend les autres pays d'Europe du Nord, notamment l'Allemagne et la Belgique (Flandres) ainsi que l'Irlande. Certains pays d'Europe de l'Est appartiennent également à ce groupe, notamment la Slovénie et la République tchèque, ainsi que certains pays d'Europe du Sud, comme l'Espagne, la France et l'Italie.

Groupe 4 : taux de participation toujours en dessous de 20 %

Ce groupe comprend les autres pays d'Europe du Sud, c'est-à-dire la Grèce et le Portugal, ainsi que d'autres pays d'Europe de l'Est, la Hongrie et la Pologne, et le seul pays sud-américain pour lequel on dispose de données comparables, le Chili.

Calculs fondés sur les bases de données suivantes : Statistique Canada, 1994, 1996, 1998 ; National Center for Education Statistics, 1998 et Eurobaromètre, 2003.

(Voir aussi Desjardins et al., 2006, p. 38 et Rubenson et Desjardins, 2009, p. 193)

Figure 4.1
Relation entre le PIB par habitant et le taux de participation à l'éducation des adultes

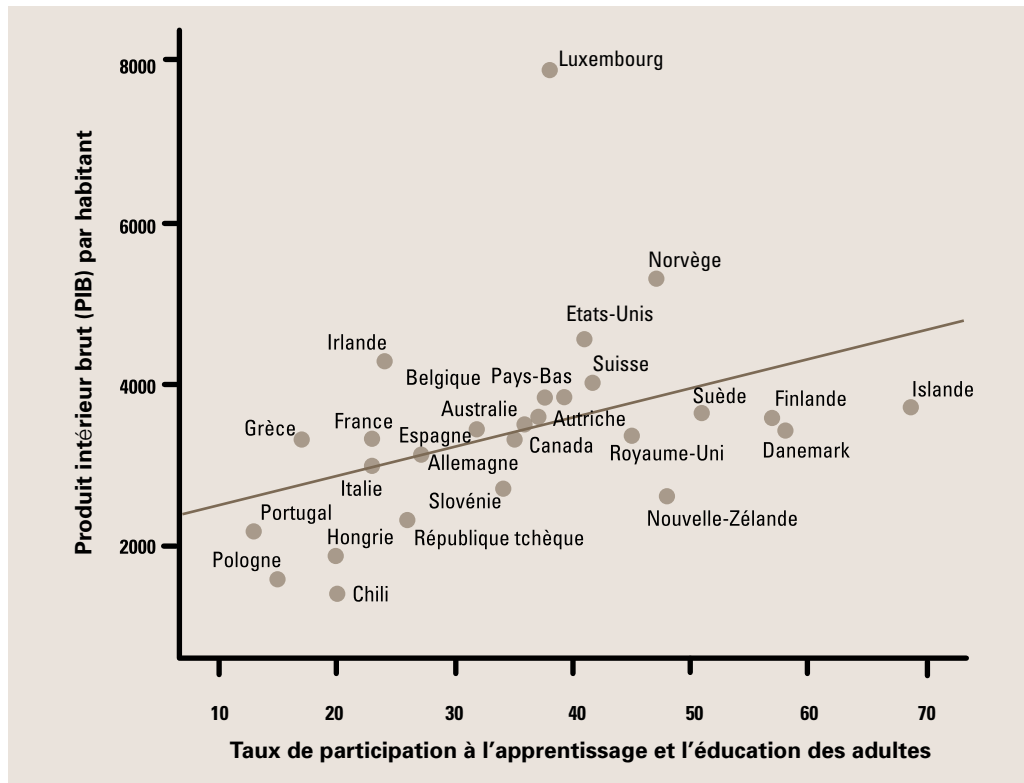
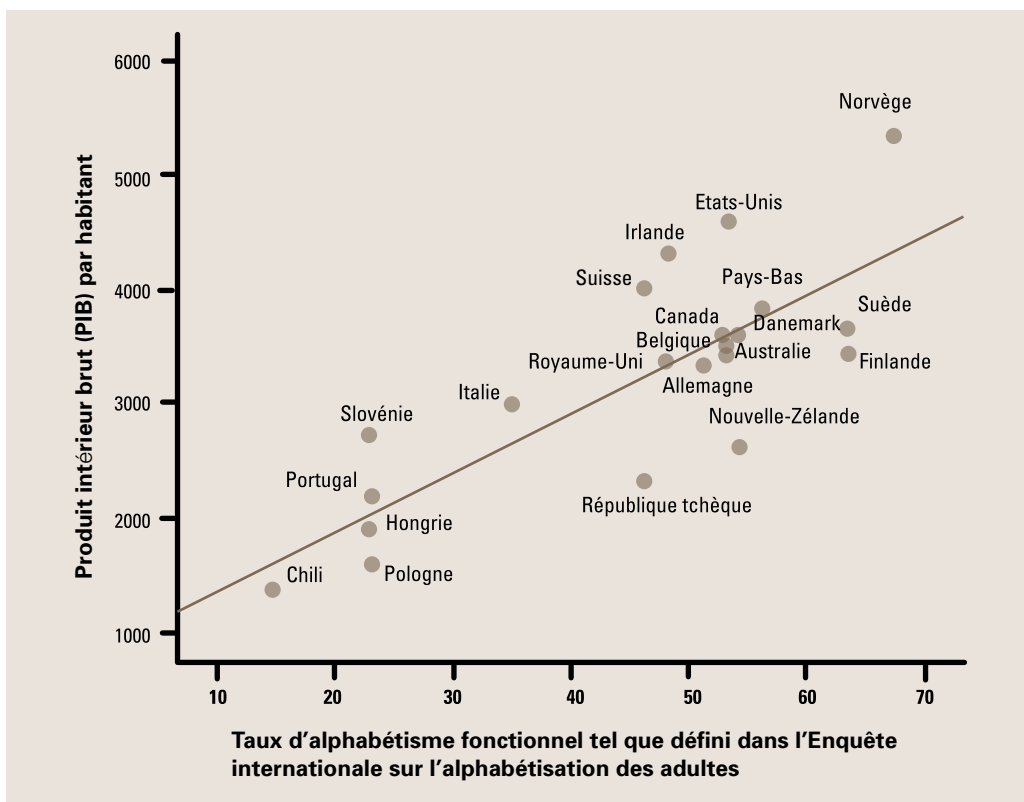


Figure 4.2
Relation entre le PIB par habitant et le taux d'alphabétisation fonctionnelle



niveau de revenu (PIB par habitant), mais également d'autres facteurs, et peut-être particulièrement de l'impact des politiques publiques. La lecture des rapports nationaux fait ressortir plusieurs facteurs :

- la mesure dans laquelle les politiques publiques soutiennent l'éducation des adultes,
- la mesure dans laquelle les structures de gouvernance et d'offre de services encouragent les adultes à tirer parti des opportunités d'éducation et d'apprentissage au travail,
- la valeur sociale que les communautés attachent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes,
- le niveau d'engagement politique envers des cultures d'apprentissage diverses et la notion d'apprentissage comme moyen d'améliorer la cohésion sociale.

Ces facteurs contribuent à expliquer pourquoi certains pays atteignent des niveaux de participation plus élevés et des taux relativement plus faibles d'inégalité d'accès que d'autres pays qui ont des niveaux de revenu par habitant comparables. Il est donc primordial de résoudre les problèmes relatifs à l'équité. On peut expliquer le succès de l'éducation des adultes dans les pays nordiques (groupe 1) par le fait que, pour différentes raisons historiques, sociales et culturelles, ces pays ont mis en place des politiques publiques qui encouragent l'éducation des adultes, créent des conditions structurelles favorables, font tomber les barrières à la participation et garantissent que les opportunités de participer à l'éducation des adultes sont les mêmes pour tout le monde, y compris pour les groupes défavorisés. Des études révèlent que les différences entre pays ne sont pas nécessairement dues à l'existence d'obstacles à la participation mais plutôt aux conditions qui permettent aux personnes et aux groupes de surmonter ces obstacles.

4.2 L'inégalité dans la participation

Les niveaux de participation varient au sein d'un même pays en fonction de facteurs socio-économiques, démographiques et régionaux, ce qui révèle des lacunes structurelles dans l'accès à l'éducation des adultes.

Le manque de données comparables limite l'analyse au niveau mondial des caractéristiques des participants. En-dehors des pays d'Europe et d'Amérique du Nord, les informations sur les niveaux de participation à l'éducation des adultes décomposées par âge, revenu, origine ethnique, langue et parcours scolaire sont extrêmement limitées.

Les chiffres obtenus pour les pays du Nord (voir le tableau 3 en annexe) montrent des taux nettement plus bas pour les travailleurs plus âgés et les seniors, les adultes ayant un niveau faible d'éducation et de compétences, les personnes exerçant un emploi peu qualifié et les sans emploi, les personnes issues de milieux socio-économiques pauvres, ainsi que les immigrants, les migrants et les minorités ethniques. Ces schémas sont constants pour tous les pays, mais l'amplitude des disparités entre ces groupes sociaux varie entre les pays (OCDE et Statistique Canada, 2000 ; 2005). Comme mentionné précédemment, les inégalités sont considérablement moins prononcées dans les pays nordiques (groupe 1).

Aux États-Unis d'Amérique, les données obtenues par les enquêtes nationales auprès des ménages sur l'éducation montrent des différences dans la participation en fonction de variables démographiques clés. Comme en Europe, les taux de participation sont plus élevés chez les cohortes les plus jeunes. Il existe une relation positive entre le niveau d'instruction et les revenus du ménage d'une part, et la participation à l'éducation des adultes d'autre part. La race et l'origine ethnique sont également des facteurs importants dans la participation à l'éducation des adultes (voir tableau 4.3).

Les schémas de la participation des femmes en Europe et en Amérique du Nord ne sont pas aussi simples. Dans certains pays les taux sont plus faibles que pour les hommes, et dans d'autres ils sont plus élevés, comme le montrent les données présentées ci-dessus dans le tableau 4.2. En général, les disparités entre hommes et femmes dans les taux de participation et de réussite sont beaucoup plus grandes dans les pays du Sud que dans les pays du Nord. Elles sont particulièrement élevées dans les États arabes, en Asie et en Afrique subsaharienne.

Les informations recueillies dans les rapports nationaux préparés en vue de CONFINTEA VI suggèrent l'existence de disparités importantes et systématiques dans la participation à l'éducation des adultes entre les populations urbaines et rurales, particulièrement dans la plupart des pays du Sud. Les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (voir tableau 3 de l'annexe) indiquent qu'en matière de participation, l'écart entre les populations urbaines et rurales est plus prononcé que l'écart entre les hommes et les femmes dans la plupart des pays à revenu élevé et moyen.

Les adultes âgés de plus de 45 ans tendent également à être défavorisés en matière de participation à l'éducation des adultes.

Tableau 4.3

Taux de participation à l'éducation formelle des adultes, par caractéristiques démographiques sélectionnées et type d'activité éducative, États-Unis d'Amérique, 2004-2005

Participation à des activités d'éducation formelle des adultes (%)									
Caractéristique	Nombre d'adultes (milliers)	Toute activité d'éducation formelle des adultes	Classes d'anglais seconde langue	Cours de compétences de base/éducation générale	Programme à temps partiel sanctionné par un diplôme universitaire (1)	Programme à temps partiel sanctionné par un titre/diplôme professionnel (2)	Apprentissage professionnel	Cours liés au travail	Cours d'intérêt personnel
Âge									
16 à 24 ans	25,104	53	2	6	9	2	3	21	27
25 à 34 ans	38,784	52	2	2	7	2	3	32	22
35 à 44 ans	42,890	49	1	1	4	1	1	34	22
45 à 54 ans	41,840	48	#	#	3	1	1	37	20
55 à 64 ans	29,068	40	#	#	1	1	#	27	21
65 ans ou plus	33,922	23	#	#	#	#	#	5	19
Sexe									
Hommes	101,596	41	1	1	4	1	2	24	18
Femmes	110,011	47	1	1	4	1	1	29	24
Race / origine ethnique									
Blanc, non hispanique	146,614	46	#	1	4	1	1	29	22
Noir, non hispanique	23,467	46	#	2	4	1	2	27	24
Hispanique	26,101	38	6	3	4	1	2	17	15
Asiatique ou des îles du Pacifique, non hispanique	7,080	44	2	1!	6	1!	1!	24	23
Autre race, non hispanique	8,346	39	#	1	4	1	2	23	20
Niveau d'éducation achevé le plus élevé									
Moins qu'un diplôme d'enseignement secondaire/équivalent	31,018	22	2	7	#	1	1	4	11
Diplôme d'enseignement secondaire/équivalent	64,334	33	1	1	2	1	2	17	16
Titre de premier cycle/ professionnel (2 ans)	58,545	51	1	#	6	2	1	31	25
Diplôme de premier cycle (3 ou 4 ans)	37,244	60	#	#	6	1	#	44	29
Diplôme de deuxième cycle ou professionnel	20,466	66	1!	#	7	1	1!	51	30
Revenus du ménage									
20 000 USD ou moins	34,670	28	1	2	2	1	2	11	16
20 001 à 35 000 USD	35,839	36	2	2	4	1	1	18	17
35 001 à 50 000 USD	33,376	42	2!	1	2	1	1	23	22
50 001 à 75 000 USD	47,114	48	#	#	5	1	1	33	21
75 001 USD ou plus	60,607	58	1	1	5	2	1	39	27
Statut professionnel									
Employé à plein temps	106,389	53	1	1	5	2	2	40	20
Employé à temps partiel	27,090	53	1	2!	7	1	1	32	29
Sans emploi et à la recherche d'un emploi	9,941	38	2	6	3	2	2!	14	23
Inactif	68,187	28	1	1	2	1	1	6	20
Occupation									
Profession libérale / cadre	48,647	70	#	#	8	1	1	56	29
Ventes/service/administration	66,218	48	1	2	5	2	1	31	22
Commerce et main-d'œuvre	37,585	34	2	2!	2	2	3	19	13
Total	211,607	44	1	1	4	1	1	27	21

Le chiffre estimé avoisine zéro, ou aucun cas dans l'échantillon.
 !! Interpréter les données avec prudence ; le coefficient de variation est de 50 % ou plus.
 1 Comprend les personnes inscrites à temps partiel à des programmes visant un titre ou un diplôme d'enseignement supérieur et les personnes inscrites à une combinaison de temps partiel et de temps plein au cours des 12 mois précédant l'entretien.
 2 Comprend les personnes inscrites seulement à temps partiel à des programmes visant un titre ou un diplôme professionnel ou technique et les personnes inscrites à une combinaison de temps partiel et de temps plein au cours des 12 mois précédant l'entretien.
 NOTE : les totaux peuvent différer de la somme de leurs composants car les chiffres sont arrondis.

Jusque récemment, la plupart des pays avaient rarement ciblé les groupes d'âge mûr dans leurs politiques et programmes, bien qu'aujourd'hui ce groupe soit une cible stratégique dans les sociétés vieillissantes à revenu élevé. Dans les pays à revenu faible et moyen, la plupart des programmes gouvernementaux donnent la priorité aux jeunes adultes. Dans certains cas, les programmes définissent un âge limite d'accès, en général 35 ou 40 ans. Comme le souligne le rapport régional de synthèse de l'Amérique latine et des Caraïbes (Torres, 2009), au Brésil et au Mexique, les pays les plus peuplés d'Amérique latine, la moitié des personnes de plus de 50 ans ont un niveau d'éducation faible, ou ne sont jamais allées à l'école.

Pour la grande majorité des pays mentionnés dans le tableau 3 de l'annexe, les adultes issus de la migration et de groupes minoritaires sont plus défavorisés en matière de participation. Cela est vrai même dans les pays les plus prospères, mais encore davantage dans les pays à revenu moyen. La situation est similaire pour les groupes de statut linguistique : les personnes dont la première langue n'est pas l'une des langues officielles du pays sont en général défavorisées. La participation risque d'être encore plus faible si, par exemple, des facteurs tels que le handicap s'ajoutent à la marginalisation due au sexe, à l'âge et à la race.

Les facteurs de défavorisation sont cumulatifs, de sorte que, par exemple, les femmes âgées vivant dans des zones rurales sont les moins susceptibles de participer à l'éducation des adultes sous quelque forme que ce soit, particulièrement si elles appartiennent à une minorité ethnique. Les besoins de ce type de groupe social sont immenses et complexes, et ne sont clairement pas satisfaits par les politiques et les offres de service actuelles.

Les zones rurales où la population indigène est importante (par exemple, en Bolivie, en Équateur, au Guatemala, au Mexique et au Pérou) ont les taux de participation à l'éducation générale les plus bas pour toutes les catégories d'âge. Les groupes indigènes de la région de l'Amérique latine restent donc invisibles en grande partie dans les cadres mis en place par les politiques et la gouvernance. Les minorités tribales, ethniques et religieuses ainsi que les peuples indigènes qui vivent dans la région Asie-Pacifique tendent à être très pauvres, sans emploi et en mauvaise santé. Rares sont leurs membres qui participent à l'éducation sous quelque forme que ce soit, et l'accès aux services publics de base y est souvent inexistant. Les taux d'alphabétisation des adultes y sont par conséquent

extrêmement faibles, particulièrement dans les pays les plus pauvres.

4.3 Des causes multiples et structurelles pour un accès limité et inéquitable à l'apprentissage et à l'éducation des adultes

À moins qu'ils ne soient volontairement redressés grâce à des politiques axées sur l'équité, les systèmes d'éducation formelle tendent à renforcer les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Shavit et Blossfeld, 1993). Comme Rubenson (2006) conclut, les schémas de l'inégalité dans l'éducation des adultes reflètent la distribution des ressources et du pouvoir dans la société, et plus précisément ils illustrent la mesure dans laquelle la justice, les droits humains et sociaux et les responsabilités sont respectés dans un certain pays. Le rapport régional de synthèse Asie et Pacifique (Ahmed, 2009) indique plusieurs barrières économiques, politiques, sociales et structurelles qui font obstacle à la participation des femmes, des pauvres, des adultes âgés, des minorités ethniques et des groupes indigènes à l'éducation des adultes.

Les causes de l'inégalité des taux de participation ont de multiples facettes, et résident aussi bien au niveau de l'apprenant individuel qu'au niveau des contextes institutionnels et culturels. En ce qui concerne les économies les plus développées, la typologie suivante est utile. Elle distingue trois types de barrières qui génèrent des inégalités en matière d'accès et de participation : les barrières liées aux institutions, à la situation et à la disposition (Cross, 1981).

Les barrières liées aux institutions

comprennent les pratiques et procédures institutionnelles qui découragent ou empêchent la participation, par exemple l'absence d'offre ou d'opportunité (à l'endroit ou au moment utile), des frais élevés pour l'utilisateur, ou des qualifications requises pour s'inscrire. Elles ont un impact sur les adultes de tous les âges, mais particulièrement sur les pauvres et les personnes les moins éduquées.

Les barrières liées à la situation

résultent de la situation particulière d'un individu à un moment donné dans le cycle de sa vie de famille (par exemple, s'occuper des enfants ou de parents âgés) et de sa vie professionnelle (par exemple, disposer du temps ou des ressources pour étudier). Les barrières liées à la famille tendent à être plus fortes au début et au milieu de l'âge adulte, et affectent particulièrement les femmes. Le lieu de résidence et les facteurs liés à un statut linguistique et ethnique minoritaire peuvent également relever de ce type de barrière de par leur nature. Il existe souvent une relation

entre les barrières liées aux institutions et à la situation.

Les barrières liées à la disposition se réfèrent à des facteurs psychologiques qui peuvent empêcher un individu de décider de participer (par exemple, la perception de l'utilité de la participation ou de la récompense qu'il en tirera, la perception de soi et autres attitudes). Ces barrières sont particulièrement fortes chez les populations pauvres, peu alphabétisées ou âgées. Ces attitudes peuvent souvent trouver leur source dans des souvenirs ambivalents de l'éducation et de la formation reçues dans l'enfance, mais également dans la conviction que l'éducation des adultes n'a que peu d'efficacité pour améliorer la vie et les perspectives

professionnelles des étudiants. Bien que les barrières liées à la disposition soient de nature socio-psychologique, elles entretiennent également un rapport avec les barrières liées aux institutions et à la situation, et interagissent avec elles. L'encadré 4.2 montre le profil des apprenants adultes au Canada et identifie certains obstacles à la participation à l'apprentissage.

Le tableau 4.4 présente la proportion d'adultes qui ont surmonté différents types de barrières à la participation. Dans presque tous les pays, les barrières liées à la disposition sont les plus difficiles à surmonter, et les barrières liées à la situation semblent être les plus faciles à résoudre. En général, les apprenants qui vivent dans les pays où l'économie est plus développée sont les plus à même de surmonter les barrières, avec quelques exceptions notables (le Luxembourg, avec un revenu par habitant élevé, a des résultats plus faibles que les autres pays du groupe 2). L'analyse suggère que la capacité à surmonter les barrières liées à la situation et aux institutions est conditionnée par les plans d'intervention publique, par exemple les politiques familiales qui favorisent les garderies et libèrent du temps pour les adultes, particulièrement les femmes. D'autre part, les programmes d'apprentissage sur le lieu de travail, soutenus par les employeurs, peuvent contribuer à surmonter certaines barrières, particulièrement pour les hommes. Les barrières liées à la situation sont plus faciles à surmonter là où il existe un large éventail de services sociaux et liés au marché de l'emploi (par exemple, dans les pays nordiques), alors que les barrières liées aux institutions entretiennent un lien plus direct avec les stratégies, politiques et programmes d'éducation des adultes. Bien qu'elle soit utile pour les groupes de pays analysés, la question de la résolution des barrières liées à la situation peut être plus extrême dans les pays à faible revenu du Sud.

Les données disponibles sur les participants révèlent une structure qui se répète pour un large éventail de pays et de régions : ceux qui ont acquis un niveau d'éducation plus élevé tendent à poursuivre leur éducation, et ceux pour qui ce n'est pas le cas ont des difficultés à recevoir quelque éducation que ce soit. Cependant, la facilitation de la participation peut rompre ce cycle, et mener à une spirale montante de la réussite pour les adultes qui décident de prendre part à l'éducation.

D'après l'analyse de Gray (1956), la figure 4.3 ci-dessous illustre comment cette tendance à la polarisation (« l'effet Matthieu ») fonctionne au fur et à mesure que l'éducation formelle initiale, l'éducation des adultes et les pratiques d'alphabétisation dans la vie

Encadré 4.2 Obstacles à la participation aux programmes d'apprentissage

L'analyse de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EEFA) montre que :

- « Les adultes canadiens sont plus enclins à participer pour des motifs d'emploi ou de carrière que par intérêt personnel.
- La participation à l'éducation des adultes repose principalement sur des motifs pratiques. Par exemple, même pour le groupe des 55 à 64 ans, les motifs de carrière ou d'emploi sont légèrement plus forts que l'intérêt personnel.
- Les femmes sont légèrement moins susceptibles que les hommes de participer pour des motifs d'emploi ou de carrière, mais elles sont deux fois plus susceptibles de participer par intérêt personnel.
- Les adultes canadiens qui déclarent des motifs d'emploi ou de carrière cherchent avant tout à améliorer leurs compétences pour leur emploi actuel. Toutefois, environ un répondant sur deux a indiqué qu'il était important d'étudier pour trouver un autre emploi. Les personnes qui veulent améliorer leurs compétences pour leur emploi actuel, un autre emploi ou un emploi à venir cherchent aussi des possibilités d'avancement professionnel.
- La question de suivi à l'intention de ceux qui participaient par intérêt personnel révèle un tableau assez complexe. Les deux motifs qui dominent — amélioration des compétences et développement personnel — semblent souvent aller de pair.
- Les obstacles liés aux institutions sont mentionnés légèrement plus souvent que les obstacles liés à la situation.
- Parmi les Canadiens qui travaillent, le fait d'être trop occupé au travail est la raison la plus fréquemment invoquée pour ne pas entreprendre de cours. Seulement un petit groupe percevait le manque d'appui de l'employeur comme un obstacle.
- Les responsabilités familiales représentaient un obstacle substantiellement plus grand pour les femmes que pour les hommes.
- Les coûts élevés figurent parmi les obstacles majeurs, particulièrement chez les jeunes adultes et les adultes à faible revenu.
- L'analyse des profils des répondants qui ont indiqué « avoir besoin » de suivre de la formation, ou qui « auraient aimé » en suivre sans le faire, laisse supposer qu'un segment important de la population active travaille dans un milieu qui ne stimule pas son intérêt à l'égard de la participation à des activités organisées d'apprentissage. »

Tableau 4.4
Proportion de la population qui surmonte les barrières à la participation, pays groupés par taux de participation à l'éducation des adultes, sources multiples, 1994- 2003

				Proportion de la population qui surmonte les barrières à la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (%)		
	PIB par habitant (PPA)* 2007	Taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (%) 1994-2003	Taux d'alphabétisation fonctionnelle de l'EIAA (%) 1994-1998	Barrières liées à la situation	Barrières liées aux institutions	Barrières liées à la disposition
Groupe 1 (proche de ou > 50 %)	39,414	56	62	58	53	52
Danemark	35,787	57	54	58	47	47
Finlande	34,411	58	63	62	54	49
Islande	37,174	69		65	68	69
Norvège	53,334	47	67	49	44	43
Suède	36,365	51	63	56	50	49
Groupe 2 (35-50 %)	41,234	41	52	40	33	29
Australie	38,155	39		40	31	22
Autriche	34,882	36	53			
Bermudes		47				
Canada	35,729	37	53			
États-Unis	78,985	38		41	39	29
Luxembourg	37,960	38	56	40	32	33
Nouvelle-Zélande	26,110	48	54			
Pays-Bas	39,963	42	46			
Royaume-Uni	33,535	45	48	40	29	32
Suisse	45,790	41	53			
Groupe 3 (20-35 %)	31,950	28	43	28	22	21
Allemagne	34,458	32	53	35	26	22
Belgique	23,194	26	46			
Espagne	33,414	23		21	20	16
France	33,154	35	51	35	24	22
Irlande	43,035	24	48	34	29	27
Italie	29,934	23	35	25	20	20
République tchèque	31,312	27		16	15	16
Slovénie	27,095	34	23			
Groupe 4 (moins de 20 %)	20,641	17	21	13	10	9
Chili	13,885	20	15			
Grèce	33,074	17		18	15	10
Hongrie	18,679	20	23			
Pologne	15,811	15	23			
Portugal	21,755	13	23	8	6	7
Total	34,333	36	45			

Notes:

1. Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes 1994, 1996, 1998 (colonnes 2-3); Eurobaromètre 2003 (colonnes 4-6), données de la Banque mondiale sur le PIB et la population (colonne 1). Voir également Rubenson et Desjardins (2009 : 193 et 203-204) pour un tableau plus détaillé avec des sous-catégories de barrières liées à la situation, aux institutions et à la disposition.

2. Le taux d'alphabétisation fonctionnelle de l'EIAA est défini comme le pourcentage d'adultes âgés de 16 à 65 qui obtiennent un niveau de compétence 3 ou supérieur sur l'échelle de capacité de lecture à l'égard de textes suivis tel que mesuré dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA).

3. Les données recueillies sur les barrières dans l'enquête Eurobaromètre (2003) sont groupées comme suit.

Barrières liées à la situation :

« Mes responsabilités professionnelles me prennent trop d'énergie ; Mon employeur ne me soutiendrait pas ; Ma famille me prend trop d'énergie ; Ma famille ne me soutiendrait pas ; J'aurais besoin de matériel dont je ne dispose pas (ordinateur, etc.). »

Barrières liées aux institutions :

« Je n'ai pas les qualifications nécessaires pour entreprendre les études/ les cours de formation que j'aimerais faire ; Il n'y a pas de cours qui correspondent à mes besoins ; Il n'y a pas de cours disponibles à proximité, je ne pourrais pas y aller ; Je ne voudrais pas retourner à quelque chose qui ressemble à l'école (double contrainte). »

Barrières liées à la disposition :

« Je n'ai jamais été un bon étudiant ; Je n'aimerais pas que les gens apprennent que je n'ai pas réussi ; Je pense que je suis trop vieux pour apprendre ; Je ne voudrais pas retourner à quelque chose qui ressemble à l'école ; Je ne sais pas ce que je pourrais faire d'intéressant ou d'utile ; Je devrais abandonner une partie ou la totalité de mes activités de loisirs ; Je n'ai jamais eu envie d'étudier ni de faire une formation. »

Sources : calculs fondés sur les bases de données suivantes : Statistique Canada, 1994, 1996, 1998 ; Eurobaromètre, 2003 ; Banque mondiale, 2007.

* Parité du pouvoir d'achat

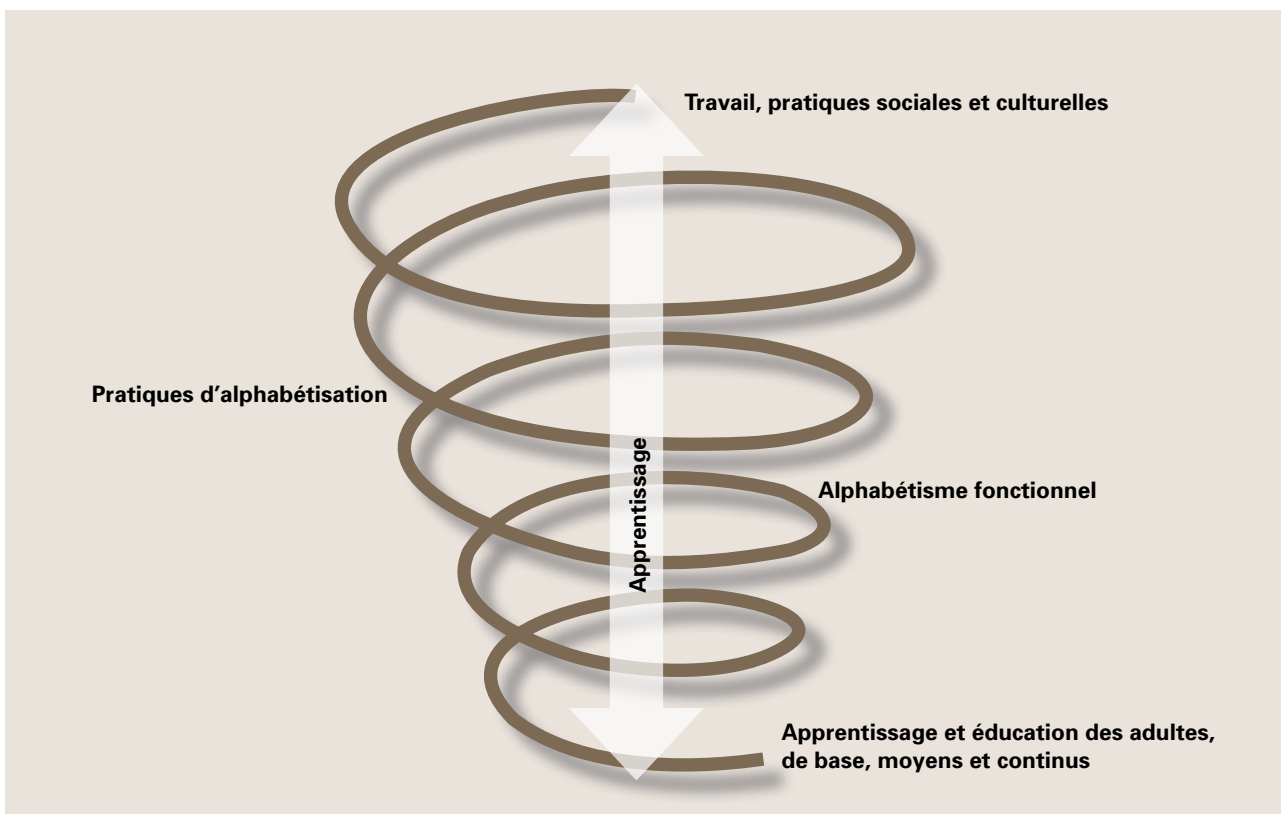
professionnelle, sociale et culturelle se renforcent mutuellement. L'alphabétisme est une compétence fondatrice et une condition indispensable pour l'apprentissage permanent dans notre environnement où tout se présente de plus en plus sous forme écrite. Dans la société moderne, l'alphabétisme fonctionnel est une capacité fondamentale dont les individus ont besoin pour convertir les ressources de façon à atteindre leurs objectifs. L'alphabétisme fonctionnel permet aux adultes de prendre part à un large éventail de pratiques alphabètes et d'apprentissage – textuelles, visuelles et numériques – au travail, dans leur foyer et au sein de la communauté (voir OCDE et Statistique Canada, 1995 ; 2000 ; 2005 ; UNESCO-OREALC, 2007).

Il est important de ne pas considérer la participation à l'apprentissage comme un aspect isolé des autres aspects de la vie. La nature des environnements de travail et les pratiques sociales et culturelles intégrées à la vie quotidienne sont tout aussi importantes pour favoriser le développement personnel. En fait, comme l'illustre la figure 4.3, les opportunités d'apprentissage systématiques se trouvent au centre de la spirale. Les lieux

de travail riches en pratiques alphabètes et propices à l'apprentissage renforcent le progrès des connaissances et des compétences. Par extension, l'intégration des pratiques alphabètes et d'apprentissage dans les pratiques professionnelles quotidiennes non seulement favorise l'alphabétisme fonctionnel, mais façonne également les opportunités et les chances (Desjardins, 2004 ; Reder, 2009). On peut dire la même chose à propos des pratiques sociales et culturelles. Des expériences d'apprentissage diverses et stimulantes font prendre conscience des interactions et processus sociaux complexes (Pring, 1999), et accroissent l'intérêt à participer activement à la vie sociale et à contribuer au changement.

Lorsqu'ils ont l'opportunité d'apprendre, les gens ont la possibilité de progresser continuellement. En revanche, des opportunités rares ou limitées peuvent entraîner la stagnation, le déclin, l'enfermement et l'isolation. Cela s'applique aux communautés aussi bien qu'aux individus. Les opportunités d'apprentissage sont liées à la société, à la culture et à l'économie, et sont donc distribuées à travers des mécanismes

Figure 4.3
L'effet de spirale ascendante de l'apprentissage, de l'alphabétisme et des pratiques d'alphabétisation



sociétaux complexes qui sont aussi bien explicites qu'implicites. Dans la plupart des sociétés actuelles, le fait de décerner des qualifications reconnues qui sont obtenues à travers l'éducation de base, approfondie ou permanente des adultes est une façon très courante de structurer les chances dans la vie. Il est donc important de comprendre comment les systèmes de qualification fonctionnent et, d'une façon plus générale, la mesure dans laquelle les systèmes qui valident l'apprentissage et l'expérience antérieurs (à travers l'apprentissage non formel et informel) sont accessibles à tous. Verquin (2007) a indiqué que l'effet Matthieu s'applique également à la validation de l'apprentissage antérieur : les individus qui disposent déjà de qualifications reconnues sont plus susceptibles d'obtenir une validation supplémentaire de leurs connaissances et de leurs compétences.

4.4 Augmenter les taux de participation et réduire les inégalités

Ce chapitre a décrit la faiblesse des niveaux d'accès et de participation à l'éducation des adultes ainsi que les inégalités sociales en la matière, et ce entre pays et régions aussi bien qu'au sein d'un même pays ou d'une même région. Les adultes défavorisés, et particulièrement ceux qui sont désavantagés à plus d'un titre, sont les moins susceptibles de participer à l'éducation des adultes. Ils tendent à ne pas percevoir les bénéfices qui peuvent être retirés de la participation, et ils croient n'avoir que peu à gagner personnellement dans cet investissement. En outre, ils sont plus susceptibles de se trouver dans des environnements de vie et de travail qui ne sont pas propices à l'apprentissage. L'éducation des adultes a le potentiel d'aider à atteindre le développement social et économique ainsi qu'un bien-être durable, mais dans la plupart des pays ce potentiel n'est pas encore réalisé.

Utiliser des politiques ciblées pour réduire les barrières à la participation

Des politiques sont nécessaires pour résoudre le double défi d'un faible niveau de participation et d'une inégalité élevée dans l'éducation des adultes, particulièrement pour réduire les barrières structurelles à la participation et pour combattre le scepticisme des individus quant aux bénéfices de l'apprentissage des adultes. Ces politiques doivent cibler les barrières liées aux institutions, à la situation et à la disposition par le biais d'une approche intégrée. Le tableau 4.4 ci-dessus identifie, pour les pays sur lesquels on dispose de données, l'importance de ces barrières dans la réduction de la participation et établit une distinction entre

les pays qui sont plus ou moins capables de surmonter ces obstacles. Il est vital de tirer des enseignements des bonnes pratiques pour progresser dans ce domaine.

Au cours de la dernière décennie, de nombreux pays ont reconnu le besoin d'élaborer des politiques ciblées pour résoudre les inégalités en matière de participation à l'éducation des adultes. Ces politiques visent en général les barrières spécifiques auxquelles les adultes sont confrontés dans l'accès à l'éducation et à la formation. Ce type d'initiative peut libérer du temps pour participer à l'apprentissage des adultes, éliminer des contraintes financières et réduire des barrières liées aux institutions. En pratique, la modification des formats d'apprentissage flexible et à distance, la proposition de mesures d'incitation financière et l'amélioration de la flexibilité des conditions d'inscription ont toutes été des mesures efficaces.

Les mesures peuvent être mises en œuvre en ciblant directement les problèmes, en compensant les lacunes du marché et, pour une confiance accrue dans les marchés, en mobilisant toutes les parties prenantes grâce à des mesures d'incitation appropriées (particulièrement pour les ONG et les organismes de la société civile) et en développant des infrastructures sociales et juridiques pour construire et nourrir des cultures d'apprentissage.

Il faut des politiques d'égalité publique solides qui mettent en valeur le rôle instrumental de l'apprentissage des adultes. Elles requièrent l'engagement des organismes de la société civile, car les qualités de flexibilité et de vitalité de ces acteurs ont prouvé leur efficacité pour cibler les populations défavorisées et rurales. Des politiques ciblées peuvent également résoudre les effets négatifs que les contraintes liées à la situation peuvent avoir sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Elles peuvent notamment améliorer l'accès aux services sociaux et de santé, y compris les garderies (OCDE, 2006) ; mettre en place des mesures pour libérer du temps et subventionner la participation à l'éducation des adultes, particulièrement pour les groupes défavorisés ; augmenter le soutien proposé aux parents célibataires et les allocations familiales afin de surmonter les barrières liées à la famille. Au Tchad, par exemple, l'UNICEF a mis en place des garderies dans les centres communautaires d'éducation des adultes. Les questions liées à l'équilibre entre vie privée et travail, c'est-à-dire des heures de travail flexibles, des systèmes de congés de formation et des modèles de cofinancement par les employeurs, se trouvent dans une catégorie similaire d'actions à mener. Les

mesures actives ciblant le marché du travail, qui combinent recyclage et subvention de l'emploi, sont également des éléments importants pour une politique globale sur l'éducation des adultes.

Le manque de fonds n'est que l'un des éléments qui limitent clairement la participation à l'éducation des adultes. Si les circonstances familiales empêchent de consacrer du temps à des activités qui ne sont pas professionnelles ou liées au travail, alors les adultes issus de foyers pauvres continueront d'être exclus des opportunités d'éducation, à moins que l'apprentissage ne puisse être combiné avec des activités génératrices de revenu. Entre autres, les mesures d'amélioration des conditions de travail et du salaire, de suppression des frais ou de mise à disposition de services gratuits,

et économique. Il est également important de mettre en place des politiques qui entraînent la production et la distribution de supports imprimés diversifiés pour les nouveaux lecteurs en établissant des partenariats avec les maisons d'édition et les producteurs de journaux. Les programmes flexibles menés par les ONG ou les organismes de la communauté locale sont un moyen important d'attirer de « nouveaux » apprenants adultes. Les employeurs, les syndicats et les organisations communautaires ont également un grand rôle à jouer dans la promotion du développement de l'alphabétisation dans les pratiques quotidiennes professionnelles, sociales et culturelles. Les barrières liées à la disposition peuvent être abaissées grâce à de grandes campagnes de sensibilisation et de travail de proximité, particulièrement si elles sont accompagnées d'une combinaison d'autres stratégies, comme en Gambie (voir encadré 4.3).

Encadré 4.3

Mesures pour mobiliser les apprenants adultes en Gambie

En Gambie, les stratégies utilisées par différents prestataires pour inciter les apprenants adultes à participer comprennent :

- les programmes de création de revenu et de facilités de microcrédits pour les bénéficiaires,
- une formation professionnelle qualifiante,
- des visites à domicile aux participants inactifs,
- des prêts liés à l'assiduité,
- la sensibilisation de la communauté,
- l'implication de leaders d'opinion (masculins) dans la planification des projets d'alphabétisation,
- des bourses,
- la formation des participants à l'alphabétisation pour exercer un rôle d'agents du développement (aides-soignants, agents de l'emploi dans leur propre communauté, etc.),
- des cérémonies de remise de prix,
- le recours à des personnes ressources,
- des opportunités d'emploi.

(rapport national de la Gambie, 2008, p. 25)

notamment des garderies, peuvent et doivent être envisagées afin d'éviter que les revenus ne constituent une barrière insurmontable à l'éducation des adultes.

La mise en place de mécanismes pour stimuler l'intérêt personnel et la motivation peut contribuer à faire tomber les barrières liées à la disposition, particulièrement chez les groupes défavorisés. Bien que potentiellement coûteuses, ces mesures sont probablement cruciales pour les pays les plus pauvres, où il est essentiel de stimuler la demande afin d'atteindre le niveau et la qualité d'alphabétisation nécessaires pour suivre le rythme de la modernisation culturelle

Le besoin de politiques ciblées n'est pas synonyme de solution unique pour un certain groupe cible. Il est important de répondre à des besoins hétérogènes par le biais de moyens diversifiés. La gamme de politiques que l'on rencontre dans les pays nordiques illustre la façon dont un pays peut répondre aux différents besoins de sa population. Cela contribue à expliquer les taux de participation relativement élevés chez les adultes plus âgés (plus de 45 ans) dans cette sous-région.

Élaborer des programmes qui ciblent des groupes spécifiques

Parallèlement aux politiques générales, il faut répondre aux problèmes et besoins spécifiques de groupes particuliers au sein des pays. Ce type de démarche ciblée est apparent dans de nombreux rapports nationaux. Les pays à revenu faible et moyen ont une tendance notable à cibler les femmes et les jeunes. Cependant, seuls quelques pays ciblent les groupes indigènes, les habitants des zones rurales et les personnes âgées, bien que ces groupes soient les plus exclus de l'offre de services.

L'encadré 4.4 présente une sélection d'exemples de groupes cibles spécifiques dans les pays du Sud. Il s'agit en général des femmes, des jeunes non scolarisés, des enfants des rues, des jeunes sans emploi, des groupes indigènes, des populations rurales et, de plus en plus ces dernières années, des populations handicapées, des migrants et des réfugiés, ainsi que des groupes nomades et des personnes incarcérées. De nombreux pays de l'Asie et du Pacifique ont mis en place des programmes innovants pour encourager la participation des minorités tribales, ethniques et religieuses, notamment à travers des programmes d'alphabétisation

Encadré 4.4**Améliorer l'égalité : des exemples de mesures pour améliorer la participation à l'éducation des adultes**

Afghanistan La constitution du pays oblige l'État à concevoir et mettre en œuvre des programmes efficaces pour équilibrer et promouvoir l'éducation des femmes, améliorer l'éducation des groupes nomades et éradiquer l'analphabétisme.

Érythrée Les programmes d'alphabétisation ciblent les adultes et les jeunes de 15 à 45 ans, hommes et femmes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation dans leur enfance et dans leur adolescence.

Lesotho Les politiques cherchent à atteindre les gardiens de bétail, les employés domestiques, les séniors, les handicapés, les jeunes non scolarisés, les adultes qui ne sont jamais allés à l'école et les communautés vulnérables touchées par la pauvreté, l'isolement rural et le VIH/SIDA.

Madagascar Les programmes d'alphabétisation ciblent les enfants et les jeunes non scolarisés, les femmes, les personnes incarcérées, le personnel militaire et les élus.

Malawi Les programmes cherchent à atteindre en particulier les hommes et femmes adultes analphabètes, les personnes âgées, les plus de 15 ans pauvres et sans emploi, ainsi que les orphelins, les personnes déplacées, les malades du SIDA et les handicapés.

Mongolie La priorité est accordée (1) aux enfants non scolarisés, aux jeunes, aux adultes, à ceux qui ont quitté l'école tôt et aux groupes vulnérables et défavorisés, et (2) aux enfants et aux adultes qui souhaitent étudier grâce à des programmes d'extension ou d'autres voies alternatives.

Pakistan La priorité est donnée à la réduction de l'analphabétisme, en particulier pour les populations rurales, pauvres et défavorisées, les minorités ethniques, les groupes nomades et les populations tribales, les réfugiés, les handicapés, les petites filles et les femmes, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les travailleurs agricoles soumis à redevance et les employés domestiques. La limitation des ressources a conduit le Pakistan à cibler en priorité les groupes suivants : les jeunes non scolarisés et ceux qui ont quitté l'école entre 10 et 14 ans ; les jeunes analphabètes de 14-15 ans, garçons et filles ; les adultes analphabètes de 25 à 45 ans, particulièrement les femmes.

Philippines L'apprentissage à distance est considéré comme un moyen alternatif pour atteindre les apprenants isolés – y compris les enfants et les jeunes – dans les zones non desservies, à haut risque et défavorisées, particulièrement celles qui sont affectées par un conflit.

Thaïlande L'éducation des adultes a adopté une structure compartimentée pour desservir les groupes cibles suivants : (1) les enfants de 6 à 14 ans qui ne sont pas scolarisés, (2) les personnes de 15 à 59 ans en général et (3) les personnes âgées de 60 ans et plus. Des groupes cibles spéciaux bénéficient d'un soutien financier particulier, notamment les handicapés, les enfants des rues, les tribus des collines et les minorités ethniques.

Zambie Les programmes ciblent les groupes les plus susceptibles d'être analphabètes : les femmes, les jeunes non scolarisés et les adultes sans emploi, particulièrement dans les zones rurales.

(rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI)

et d'éducation de base dans leur première langue. Les objectifs et les priorités présentés dans l'encadré 4.4 sont ambitieux, et la mise en œuvre reste très en retard par rapport aux intentions politiques (voir chapitre 2).

Des initiatives ciblées sont menées dans de nombreux pays, et l'on peut y identifier des exemples de bonnes pratiques (voir encadré 4.5). Comblar l'écart entre les sexes dans les programmes d'alphabétisation est un objectif important. De nombreux pays de l'Afrique subsaharienne recueillent à présent des données sur la participation des hommes et des femmes afin de mieux

concevoir des programmes et des projets destinés aux femmes. Leurs départements ministériels responsables des questions liées aux femmes collaborent plus étroitement à la mise en œuvre des politiques et, du moins sur le papier, leurs gouvernements et administrations soutiennent le principe d'égalité des chances pour les femmes et les hommes.

Les politiques actives qui visent à combler les disparités entre milieux urbains et ruraux en matière de participation semblent avoir un effet positif (voir encadré 4.6). L'utilisation de technologies traditionnelles et modernes peut être essentielle pour stimuler la demande et atteindre les populations rurales. La radio est un instrument efficace utilisé depuis des décennies, mais aujourd'hui les supports audiovisuels présentent des options viables. L'initiative E-Mexico est leader en Amérique latine et dans les Caraïbes en matière d'utilisation d'outils informatiques. Les télécentres ou infocentres du programme ou de la communauté sont particulièrement importants pour promouvoir les programmes de post-alphabétisation et entretenir l'alphabétisme fonctionnel (comme en Argentine, au Brésil, en Colombie,

en Équateur et au Pérou). En Érythrée, des programmes de radio sont diffusés en quatre langues locales pour soutenir l'alphabétisation, la post-alphabétisation, les programmes agricoles et sanitaires, et ciblent également les enseignants.

Les questions liées à la langue sont primordiales pour la conception de politiques d'éducation des adultes plus inclusives. Les programmes efficaces permettent aux adultes de surmonter les barrières linguistiques en utilisant une langue appropriée pour transmettre l'instruction (voir encadré 4.7). En Espagne, le Plan national pour l'insertion sociale des immigrants assure des cours d'espagnol pour les adultes, organise des campagnes de sensibilisation, prône la tolérance culturelle, et forme des médiateurs et animateurs interculturels au niveau local et régional (Keogh 2009, p. 22). Dans certains pays de l'Union européenne, des programmes spéciaux ciblent l'intégration sociale et professionnelle des populations roms (voir encadré 4.8).

L'augmentation de l'espérance de vie incite de nombreux gouvernements à inclure l'âge

Encadré 4.5

Le programme d'alphabétisation et d'autonomisation des femmes, Fondation pour l'éducation Sindh, Pakistan

Le Programme d'alphabétisation et d'autonomisation des femmes (PARF) vise à fournir aux femmes défavorisées des opportunités d'éducation et de développement personnel, et contribue à leur autonomisation. Il fonctionne par le biais de 40 Centres d'alphabétisation et d'autonomisation des femmes (CARF) qui fournissent l'infrastructure d'apprentissage. Les enseignants sont recrutés au sein de la communauté et l'équipe du PARF leur fournit la formation nécessaire ainsi qu'un soutien pédagogique permanent. Des réunions régulières avec les membres de la communauté garantissent leur participation, leur engagement et leur prise de responsabilité. Des sessions de sensibilisation sur la santé, la nutrition, le développement des jeunes enfants, la propreté et l'hygiène sont menées avec les étudiantes, ainsi qu'avec l'ensemble de la communauté. Des organisations de femmes ont été mises en place dans chaque centre afin de donner une structure aux femmes et d'harmoniser les efforts réalisés pour assurer la pérennité du programme.

(rapport national du Pakistan, 2008, p. 56)

Encadré 4.6

Les centres d'enseignement à distance dans les zones rurales, Pologne

Ce projet est conçu pour créer environ 1 150 centres à travers le pays, uniquement dans les zones rurales. Ils contribueront à réduire les disparités entre villages et villes. Ces centres se trouvent principalement dans les localités où de petites écoles sont fermées ou menacées de fermeture par l'évolution démographique. Ils sont pourvus d'ordinateurs avec accès à Internet et de logiciels pédagogiques. Le projet prévoit également l'assistance d'instructeurs compétents, sous forme de consultations à distance et de sessions d'instruction directe de courte durée. Les centres proposent aux habitants de petits villages des options d'éducation non formelle et une opportunité d'améliorer leurs qualifications. Ils peuvent donc contribuer à promouvoir le concept d'apprentissage tout au long de la vie en améliorant l'accès à tous les niveaux d'éducation, à partir de la fin de l'enseignement secondaire jusqu'à l'éducation permanente des adultes.

(rapport national de la Pologne, 2008, p. 30)

Encadré 4.7 La question de la langue

Ulpan pour les migrants éthiopiens, Israël

En Israël, un programme spécial utilise la langue maternelle des migrants. L'ulpan pour les immigrants éthiopiens a introduit une démarche innovante dans l'enseignement d'une deuxième langue, en proposant une éducation de base en ahmarique, avec des enseignants nés en Éthiopie. L'hébreu et l'alphabétisation sont dispensés par un enseignant israélien expérimenté, assisté par un traducteur éthiopien. Cette démarche a eu un succès considérable et est largement utilisée dans les classes des ulpan pour les immigrants éthiopiens. Le programme « Porte ouverte à l'emploi » pour les immigrants éthiopiens, qui fournit un apprentissage élémentaire et prépare les apprenants à entrer sur le marché de l'emploi, est également un succès.

(rapport national d'Israël, 2008, p. 12)

Le projet Karen Po, Thaïlande

Ce groupe tribal possède sa propre langue orale, mais pas de forme écrite. Le projet a donc tenté d'établir une correspondance entre les sons de la langue po et le thaï et de créer un alphabet alternatif. Cette méthode est utilisée pour enseigner le thaï à d'autres groupes tribaux, et a été utilisée pour créer des supports de lecture supplémentaires afin d'encourager l'apprentissage bilingue ainsi que la gestion de programmes d'éducation informelle pour les adultes.

(rapport national de la Thaïlande, 2008, p. 68)

Encadré 4.8 Le projet « de la seconde chance », Monténégro

Le projet « Seconde chance – développement professionnel et de l'alphabétisation pour l'intégration sociale » s'adresse aux Roms analphabètes sédentarisés de plus de 15 ans dans les deux villes où le nombre de Roms est le plus élevé (Podgorica et Nikšić).

Il est basé sur le programme national d'alphabétisation fonctionnelle qui, outre la capacité élémentaire à lire, écrire et calculer, comprend la maîtrise des connaissances et compétences minimum pour réaliser correctement différentes activités dans les contextes professionnel, familial et social.

Après avoir achevé le programme, les apprenants ont l'opportunité de s'inscrire au programme de développement professionnel pour des métiers demandés sur le marché de l'emploi. La participation au programme d'initiation informatique et aux cours de conduite améliore leurs compétences, leurs chances de trouver un emploi et leur intégration sociale.

(rapport national du Monténégro, 2008, p. 34)

dans les dimensions de l'inégalité en matière de participation, particulièrement dans les sociétés d'Europe, d'Amérique du Nord, de Nouvelle-Zélande et du Japon, qui connaissent un vieillissement rapide. Au Canada, l'Initiative ciblée pour les travailleurs âgés est une initiative dont les coûts sont partagés entre les autorités fédérales-provinciales/territoriales. Elle soutient les travailleurs âgés sans emploi dans les communautés affectées par des réductions des effectifs ou fermetures

importantes (Keogh, 2009). Des initiatives importantes voient également le jour ailleurs : par exemple, le projet « aide aux populations âgées du Ghana » (Help Age Ghana) est conçu pour encourager la participation des adultes âgés à l'éducation.

Mettre en place des communautés d'apprentissage

L'apprentissage est par nature une activité individuelle, mais elle prend place au sein de sous-cultures qui reflètent différentes façon de vivre. L'éducation communautaire, les villes d'apprentissage, les festivals d'apprentissage et les autres efforts collectifs qui font entrer l'apprentissage individuel dans le domaine de l'apprentissage social et communautaire peuvent jouer un grand rôle dans la promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Par exemple, les programmes de l'Arabie saoudite pour une « société sans analphabétisme » sont des modèles de bonne pratique et d'innovation. Les villes et régions d'apprentissage en Europe et en Asie ou les « Villes de l'éducation » en Europe du Sud et en Amérique latine créent une nouvelle écologie de l'apprentissage où la cité dans son ensemble participe en tant que prestataire d'opportunités et d'activités d'apprentissage pour les adultes.

4.5 Conclusion

Les informations transmises par les rapports nationaux et les rapports régionaux de synthèse sur les questions de la participation et de l'égalité ont révélé la sévérité des problèmes auxquels sont confrontés ceux qui pensent que l'apprentissage des adultes est un instrument crucial dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion. Il ne suffit pas de persuader les gouvernements et les responsables politiques que l'apprentissage des adultes joue un rôle vital dans l'amélioration des opportunités de chacun et de la justice sociale, bien que cela soit une première étape primordiale. Il est tout aussi capital de permettre à ceux qui profiteraient le plus des programmes d'apprentissage pour les adultes de croire en eux-mêmes et de réaliser que l'apprentissage des adultes est une clé du développement économique, personnel et social. Les arguments en faveur de l'éducation des adultes doivent convaincre

Encadré 4.9 Les fêtes de l'apprentissage des adultes

Depuis le début des années 1990, des fêtes de l'alphabétisation, des semaines des apprenants adultes et des festivals de l'apprentissage tout au long de la vie ont été organisés aux niveaux local, national et/ou régional à travers le monde pour mobiliser sur le sujet de l'apprentissage et de l'éducation non formelle des adultes. Ces campagnes de promotion ont donné visibilité et soutien à l'apprentissage des adultes et tout au long de la vie.

Lors de CONFINTEA V, les délégués se sont engagés à promouvoir le « développement d'une Semaine des Nations unies pour l'apprentissage des adultes ». L'UNESCO, à l'initiative d'une coalition de plusieurs de ses États-membres (notamment le Royaume-Uni, la Jamaïque, l'Australie et l'Afrique du Sud), s'est engagée sur ce sujet, et en novembre 1999 a adopté une résolution qui a lancé la Semaine internationale des apprenants adultes, qui allait « enrichir la Journée internationale de l'alphabétisation et renforcer ses liens avec le mouvement global pour l'apprentissage des adultes auquel elle contribue ».

Au nom de l'UNESCO, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) coordonne la Semaine internationale des apprenants adultes, en organisant des campagnes nationales qui sont actuellement menées dans environ 45 pays à travers le monde. En s'adressant aux responsables politiques, aux opérateurs, aux institutions culturelles, aux enseignants des adultes et aux apprenants adultes, elles ont également contribué à faire progresser la coopération, les réseaux et les synergies, et ont fourni aux apprenants adultes des espaces pour articuler leurs aspirations et pour s'imposer comme partenaires du dialogue politique.

les commanditaires, les responsables politiques et les participants potentiels. Pour ce faire, les enseignants des adultes doivent cibler plusieurs publics tout en bataillant avec les problèmes. Pour avancer, il est important de gagner du terrain dans plusieurs domaines stratégiques.

Tout d'abord, il faut recueillir davantage de données sur la participation dans les pays à revenu faible et moyen afin de donner une base à l'action. Il est difficile d'analyser la situation sans faits et sans chiffres, et sans les références et les perspectives que les données comparatives fournissent. Le manque d'informations pour les pays du Sud pourrait mener à la mise en place de solutions inadéquates copiées sur les pays à revenu plus élevé, qui se solderait par des efforts sans résultat justement là où les fonds sont les plus limités et où l'efficacité est la plus nécessaire. En ce qui concerne la compilation des informations, il est indispensable de disposer de données simples et faciles à recueillir plutôt que disperser des ressources vitales dans une lutte bureaucratique pour la sophistication. Néanmoins, même les pays à revenu élevé peuvent améliorer les informations disponibles : des questions complexes liées à la définition et au champ d'application continuent de brouiller les pistes et de saper les arguments qui aideraient à obtenir les ressources nécessaires.

Les rapports nationaux révèlent une constante frappante sur la sévérité de nombreuses questions relatives à la participation et à l'égalité dans le domaine de l'éducation des adultes. Fondamentalement, ceux qui ont le moins d'éducation sont ceux qui sont le moins susceptibles d'en recevoir. C'est le « mal pernicieux » auquel les politiques sur l'éducation des adultes doivent s'attaquer. Il est évident qu'une politique générale ne rétablira pas l'équilibre, bien qu'il faille maintenir l'engagement envers un accès universel. Il faut consacrer des ressources substantielles à l'aide des plus démunis. L'amélioration de la participation des groupes défavorisés doit être au cœur de toute politique sur l'éducation des adultes. Pour ce faire, les politiques doivent non seulement tenir compte des besoins stratégiques en matière d'offre de services, mais également de la tâche colossale qui consiste à motiver le public et à changer les attitudes.

Enfin, en ce qui concerne le développement des pratiques, les rôles des gouvernements et des autres acteurs – du secteur privé et de la société civile – devront être clairement définis et compris afin que les ressources puissent être employées efficacement. Le

gouvernement peut lutter contre les barrières liées aux institutions en allouant suffisamment de ressources pour qu'un changement puisse prendre place. Le secteur privé peut être persuadé de favoriser l'apprentissage sur les lieux de travail. Cependant, la pratique auprès des groupes exclus nécessite le type de flexibilité dont les ONG sont capables ainsi que les voies d'entrée dans les communautés qui constituent leur compétence spéciale. Pour que l'approche ciblée fonctionne, ces acteurs doivent disposer de ressources (assorties des contrôles et de la responsabilité qui conviennent) afin que leurs compétences soient employées pour garantir que les populations les plus marginalisées bénéficient de services rentables et de qualité.

Pour garantir l'accès et la participation à l'éducation des adultes, il ne s'agit pas seulement d'augmenter le nombre de participants. Il faut également s'efforcer d'améliorer et d'assurer la qualité, ce dont traite le chapitre suivant.



K. L. F.
E. E. O. P.
B. S. F.
S. F.
S. F.

BASF
The Chemical Company

BASF
The Chemical Company

NO.	DATE	DESCRIPTION	AMOUNT	CHECK NO.	REMARKS
1	1/1/2020	...	...	...	...
2	1/1/2020	...	...	...	...
3	1/1/2020	...	...	...	...
4	1/1/2020	...	...	...	...
5	1/1/2020	...	...	...	...
6	1/1/2020	...	...	...	...
7	1/1/2020	...	...	...	...
8	1/1/2020	...	...	...	...
9	1/1/2020	...	...	...	...
10	1/1/2020	...	...	...	...
11	1/1/2020	...	...	...	...
12	1/1/2020	...	...	...	...
13	1/1/2020	...	...	...	...
14	1/1/2020	...	...	...	...
15	1/1/2020	...	...	...	...
16	1/1/2020	...	...	...	...
17	1/1/2020	...	...	...	...
18	1/1/2020	...	...	...	...
19	1/1/2020	...	...	...	...
20	1/1/2020	...	...	...	...
21	1/1/2020	...	...	...	...
22	1/1/2020	...	...	...	...
23	1/1/2020	...	...	...	...
24	1/1/2020	...	...	...	...
25	1/1/2020	...	...	...	...
26	1/1/2020	...	...	...	...
27	1/1/2020	...	...	...	...
28	1/1/2020	...	...	...	...
29	1/1/2020	...	...	...	...
30	1/1/2020	...	...	...	...
31	1/1/2020	...	...	...	...
32	1/1/2020	...	...	...	...
33	1/1/2020	...	...	...	...
34	1/1/2020	...	...	...	...
35	1/1/2020	...	...	...	...
36	1/1/2020	...	...	...	...
37	1/1/2020	...	...	...	...
38	1/1/2020	...	...	...	...
39	1/1/2020	...	...	...	...
40	1/1/2020	...	...	...	...
41	1/1/2020	...	...	...	...
42	1/1/2020	...	...	...	...
43	1/1/2020	...	...	...	...
44	1/1/2020	...	...	...	...
45	1/1/2020	...	...	...	...
46	1/1/2020	...	...	...	...
47	1/1/2020	...	...	...	...
48	1/1/2020	...	...	...	...
49	1/1/2020	...	...	...	...
50	1/1/2020	...	...	...	...
51	1/1/2020	...	...	...	...
52	1/1/2020	...	...	...	...
53	1/1/2020	...	...	...	...
54	1/1/2020	...	...	...	...
55	1/1/2020	...	...	...	...
56	1/1/2020	...	...	...	...
57	1/1/2020	...	...	...	...
58	1/1/2020	...	...	...	...
59	1/1/2020	...	...	...	...
60	1/1/2020	...	...	...	...
61	1/1/2020	...	...	...	...
62	1/1/2020	...	...	...	...
63	1/1/2020	...	...	...	...
64	1/1/2020	...	...	...	...
65	1/1/2020	...	...	...	...
66	1/1/2020	...	...	...	...
67	1/1/2020	...	...	...	...
68	1/1/2020	...	...	...	...
69	1/1/2020	...	...	...	...
70	1/1/2020	...	...	...	...
71	1/1/2020	...	...	...	...
72	1/1/2020	...	...	...	...
73	1/1/2020	...	...	...	...
74	1/1/2020	...	...	...	...
75	1/1/2020	...	...	...	...
76	1/1/2020	...	...	...	...
77	1/1/2020	...	...	...	...
78	1/1/2020	...	...	...	...
79	1/1/2020	...	...	...	...
80	1/1/2020	...	...	...	...
81	1/1/2020	...	...	...	...
82	1/1/2020	...	...	...	...
83	1/1/2020	...	...	...	...
84	1/1/2020	...	...	...	...
85	1/1/2020	...	...	...	...
86	1/1/2020	...	...	...	...
87	1/1/2020	...	...	...	...
88	1/1/2020	...	...	...	...
89	1/1/2020	...	...	...	...
90	1/1/2020	...	...	...	...
91	1/1/2020	...	...	...	...
92	1/1/2020	...	...	...	...
93	1/1/2020	...	...	...	...
94	1/1/2020	...	...	...	...
95	1/1/2020	...	...	...	...
96	1/1/2020	...	...	...	...
97	1/1/2020	...	...	...	...
98	1/1/2020	...	...	...	...
99	1/1/2020	...	...	...	...
100	1/1/2020	...	...	...	...

CHAPITRE 5

LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Veiller à la qualité de l'expérience éducative et à celle des résultats de l'apprentissage a été ces dix dernières années la préoccupation croissante des politiques et des actions publiques. Trois impératifs majeurs sous-tendent une telle évolution :

- Il est devenu nécessaire d'élever parallèlement les niveaux d'éducation et de qualification pour répondre aux besoins du développement économique et social. Les résultats décevants et les taux d'abandon scolaire doivent subir des améliorations, et les résultats éducatifs de la majorité progresser.
- Les réductions des dépenses publiques associées à la nécessité de plus en plus pressante de promouvoir l'apprentissage tout au long et « tout au large » de la vie rendent impérative la recherche de l'efficacité et de l'optimisation des ressources utilisées.
- L'accroissement de la déréglementation et de la décentralisation du système éducatif rend nécessaire la création de nouveaux modèles et procédures de suivi et d'évaluation, c'est-à-dire de nouveaux mécanismes pour assurer la qualité de l'offre éducative.

Ainsi qu'il a été montré dans le chapitre 3, l'éducation des adultes peut prendre de nombreuses formes très différentes. Les prestataires et les praticiens ont développé leurs propres définitions et méthodes spécifiques pour garantir la qualité de l'éducation. Cependant, leur manque de transparence et de similitude réduit les opportunités de transfert des meilleures pratiques à d'autres contextes géographiques. La généralisation de l'apprentissage tout au long de la vie entraîne un accroissement de l'intérêt des politiques pour l'éducation des adultes, mais aussi une exigence de démonstration de la qualité de l'expérience et des résultats de l'apprentissage car les bailleurs de fonds maintiendront leurs dons uniquement s'ils ont la preuve que leurs contributions sont employées à bon escient. Quant aux adultes, il est probable qu'ils ne s'engageront dans une démarche d'apprentissage que s'ils perçoivent qu'elle comporte pour eux une forme de rétribution

personnelle, économique ou sociale en échange de leur engagement financier ou en termes de temps et d'énergie. Compte tenu du manque de participation des plus marginalisés (cf. chapitre 4), il existe une obligation de veiller à ce que ceux qui souffrent le plus des inégalités soient non seulement encouragés à adopter une telle démarche d'apprentissage, mais qu'ils reçoivent aussi en retour une récompense en termes d'expérience et de résultats. Pour répondre aux espérances croissantes exprimées par les bailleurs de fonds et les apprenants, il devient nécessaire de mobiliser des ressources plus importantes (cf. chapitre 6) mais il est essentiel qu'elles soient utilisées au mieux.

En quoi consiste exactement une démarche appropriée de compréhension et de reconnaissance de l'éducation des adultes et de démonstration de sa qualité. Le concept de qualité est difficile à cerner ; c'est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de l'appliquer à un environnement aussi diversifié que celui de l'éducation des adultes. On peut distinguer quatre composantes clés. L'égalité revêt une importance cruciale, ainsi qu'il a été montré au chapitre 4. Le chapitre 6 traite de l'optimisation logistique, c'est-à-dire les niveaux de ressources et la manière dont elles sont distribuées. Le présent chapitre s'intéresse à la pertinence de l'éducation des adultes pour les apprenants et à son efficacité : les questions de qualité seront évoquées aux niveaux des personnes, des programmes et des systèmes, de même que les difficultés propres aux processus et aux résultats. Nous parlons également, quoique brièvement, de l'importance des outils de suivi et d'évaluation. En conclusion, nous discuterons de la situation des enseignants et des « facilitateurs » eu égard à leur rôle crucial dans l'assurance qualité des programmes d'éducation des adultes.

5.1 La pertinence comme indicateur de qualité

L'aspect le plus important de la qualité de l'éducation des adultes est sans doute la pertinence de ses dispositions du point de vue des apprenants. La pertinence des programmes se définit et se mesure à l'aune de l'efficacité et du soutien qu'ils apportent à la transformation personnelle et sociale des apprenants, elles-mêmes sources d'amélioration de leur qualité de vie. Au même titre que les besoins physiques primaires nécessaires à la vie comme l'eau potable, l'alimentation, l'habillement, le logement, la sécurité physique et un environnement sain, l'accès à l'éducation de base est universellement reconnu comme un droit de l'homme. C'est de l'exercice de ce droit que découle la capacité à acquérir des moyens de subsistance, à devenir autonome et à participer aux processus politiques au sein d'une communauté élargie.

Il sera plus facile d'atteindre un niveau de pertinence élevé si les politiques en matière d'éducation des adultes et leurs programmes d'application sont pleinement intégrés à d'autres secteurs de l'enseignement, de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, ainsi qu'à travers l'ensemble des programmes d'éducation formelle, non formelle et informelle. L'éducation des enfants est un investissement dont l'impact et la rentabilité se feront sentir principalement dans les années à venir mais l'éducation des adultes, en revanche, cherche à produire des résultats immédiats et tangibles pour la qualité de vie des apprenants, faute de quoi leur engagement disparaîtra. Le développement des liens entre différents groupes d'âges et de générations ou entre les structures formelles et informelles permettra aux praticiens de l'éducation des adultes de rendre cette dernière encore plus pertinente pour les apprenants ; il en ira de même si on peut associer les objectifs des politiques de l'éducation à ceux des politiques dans les domaines de la santé, de l'emploi, de l'environnement et de l'agriculture ainsi que dans le domaine social. La qualité des programmes dépend de leur capacité à proposer des opportunités réelles d'évolution personnelle et sociale positive. Ils s'appuient sur des curricula et des supports d'enseignement conçus spécialement pour les apprenants adultes à partir de différentes sources d'information dont ils s'inspirent et qui peuvent être personnalisés selon les réalités locales et les différents groupes cibles. Par contre, les supports d'alphabétisation préparés pour les enfants ne sont ni appropriés ni efficaces lorsqu'ils sont utilisés avec des adultes.

Lorsque l'éducation est associée à la transformation économique, elle sert de catalyseur à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation aux droits de l'homme fondamentaux (Schmelkes, 1983 ; 1988 ; 1995). Ainsi, en Malaisie, les formations professionnelles telles que la mode, la confection de batiks et les classes de couture incluent-elles de fortes composantes d'alphabétisation (rapport national malais, 2008). La Fédération des femmes chinoises intègre à son enseignement des techniques agricoles des cours d'alphabétisation qui permettent à ses adhérentes de mieux comprendre les lois et la réglementation et de défendre leurs droits et leurs intérêts.

Le rapport régional de synthèse sur l'Afrique subsaharienne (Aitchison et Alidou, 2009) insiste sur le fait que les compétences dans la vie quotidienne et le développement communautaire forment la base de nombreuses formes de programmes d'éducation publics ayant pour thème la santé (notamment la prévention et les soins VIH/SIDA), le planning familial, le développement communautaire et rural, l'environnement, la citoyenneté, les droits de l'homme et la participation aux programmes gouvernementaux et aux affaires locales.

Favoriser et entretenir une volonté d'apprendre avec enthousiasme représentent ce qu'il y a de plus difficile dans les programmes d'éducation des adultes. La motivation dépend de l'offre d'un contenu d'apprentissage pertinent qui correspond à la situation des apprenants adultes et répond à leurs attentes. À cet égard, leur participation à l'élaboration des programmes d'éducation des adultes peut contribuer à améliorer leur amour-propre personnel et culturel. Au contraire, l'intérêt pour l'apprentissage souffrira s'il est ressenti comme étant imposé de l'extérieur ou comme étranger à des cultures et à des langues connues.

Attirer, motiver et conserver les apprenants adultes n'est pas moins difficile dans les pays du Nord que dans ceux du Sud (voir par exemple les rapports nationaux pour les pays suivants : Allemagne, Chypre, Slovaquie et Suisse d'une part, et Maroc et Nigéria d'autre part). Il est certain que le désir d'apprendre est motivé par des expériences de l'apprentissage positives, comme le démontrent les taux de reprise des études parmi les apprenants dont la scolarité initiale a été couronnée de succès (Ahl, 2006 ; Blair *et al.*, 1995 ; Henry et Basile, 1994 ; Smith et Spurling, 2002). De nombreux adultes dont les niveaux d'alphabétisation et de compétences de base sont faibles n'ont guère connu de telles expériences enrichissantes. Il est probable que pour eux, l'éducation est uniquement une occupation pour les enfants ; s'engager dans

une démarche d'apprentissage reviendrait à nier leur statut d'adultes ou à admettre publiquement qu'ils souffrent de déficiences.

Comme il a été noté au chapitre 4, l'éducation des adultes doit démontrer qu'elle représente un moyen d'améliorer les conditions de vie subjectives des personnes, de sorte que l'évaluation du coût des opportunités qu'elle présente soit ramenée à un niveau acceptable. Le coût véritablement élevé des opportunités dissuade les intéressés de franchir le premier niveau crucial de l'apprentissage ; il est donc essentiel que soient apportés des avis concrets et des mesures d'incitation et de soutien qui pourraient prendre la forme d'une assistance financière (comme, par exemple, la suppression des frais de scolarité), d'une aide à la recherche de stages professionnels ou au lancement d'une micro-entreprise ; il pourrait également s'agir de services de conseils ou de suivi qui tiennent compte des circonstances personnelles de chacun.

Dans la mesure où le contenu de l'apprentissage des adultes est fortement lié à la culture dominante (Rogoff, 2003), tout programme doit intégrer au minimum des perspectives et des thèmes inspirés des traditions culturelles et des corps de connaissances des apprenants. La conception des programmes doit tenir compte de la manière dont les cultures locales comprennent et organisent le temps et l'espace dans leur vie quotidienne. Dans les environnements multiculturels et multiethniques, le respect de la diversité doit s'appliquer non seulement à l'âge et au genre, mais également à des valeurs culturelles et à des croyances religieuses profondément ancrées. La pratique éducative commencera à aborder ces questions avec succès lorsqu'elle tiendra compte de l'amour-propre et de la fierté culturelle des apprenants. De nombreux spécialistes acceptent désormais qu'il est important de prendre en compte les caractéristiques culturelles des adultes lorsque l'on veut répondre à leurs aspirations et donc lors de la conception des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. À cet égard, les nations insulaires du Pacifique doivent relever un défi particulier en termes de développement des programmes éducatifs et de contenu d'apprentissage : la survie de leur identité culturelle dans une économie globale de plus en plus dominée par la technologie dépend de leur capacité à utiliser leurs connaissances et leurs valeurs indigènes. (Ahmed, 2009)

Il s'ensuit que les opportunités d'apprentissage, notamment en matière d'alphabétisation des adultes et de compétences de base, répondent mieux aux attentes lorsqu'elles utilisent la langue dans laquelle les apprenants préfèrent s'exprimer et

communiquer des informations et des idées. Toute utilisation d'une langue d'instruction différente requiert une préparation attentive et une utilisation graduelle qui ne « rabaisseraient » pas les langues premières (Schmelkes, Águila and Nuñez, 2008). Les supports d'alphabétisation utilisés au Bénin, au Burkina Faso, en Gambie, au Guatemala, au Mali, aux Philippines, au Sénégal, au Suriname, en Thaïlande et au Togo, pour ne citer que ces pays, sont disponibles dans un grand nombre de langues locales. Dans les zones qui caractérisent la diversité culturelle et la dispersion géographique, l'alphabétisation dans la langue maternelle mérite une haute priorité dans la liste des objectifs d'éducation des adultes.

Le critère clé de la pertinence n'est jamais plus essentiel que lorsqu'il s'agit de démontrer la valeur et l'utilité de l'alphabétisation dans les communautés isolées au niveau géographique, social ou culturel et dont les environnements n'ont guère eu besoin de compétence textuelle ou numérique pour soutenir leur mode de vie. Les besoins en alphabétisation augmentent avec la nécessité de s'adresser à des administrations nationales, par exemple, ou lorsqu'il s'agit de négocier des contrats de travail et de défendre ses droits politiques et sociaux.

Apprendre à lire et à écrire est évidemment important en termes de développement personnel comme par exemple lorsqu'on veut satisfaire son besoin de communiquer et d'échanger avec ceux qui nous sont proches émotionnellement et avec qui nous partageons notre vie et nos expériences quotidiennes. Acquérir et enrichir ces compétences dans un tel contexte peut être favorisé par l'association directe de ces activités à l'écriture ou à la lecture, par exemple, de lettres ou de messages électroniques de la part d'enfants ou de parents qui sont éloignés. Les programmes doivent trouver des moyens d'incorporer l'alphabétisation dans la vie quotidienne de sorte qu'elle acquière un but qui devienne à la fois significatif et pratique. L'encadré n° 5.1 prend comme exemple LIFE (*Literacy Initiative for Empowerment*, « Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir »), dans laquelle des pays qui comptent un grand nombre d'analphabètes s'efforcent d'accroître la qualité et le nombre des dispositions en faveur de l'alphabétisation.

De nombreux pays sont engagés dans une modification du contenu et des méthodes d'éducation des adultes afin de les rendre plus adaptés aux exigences et aux besoins locaux. Ainsi, 16 pays d'Asie participent au programme APPEAL de l'UNESCO qui soutient le développement des dispositions

Encadré 5.1**Amélioration de la qualité avec LIFE (« Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir »).**

LIFE est une initiative de l'UNESCO (« Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir », 2006-2015) qui cherche à favoriser les actions communes en matière de mobilisation et de communication, de conception de politiques et de développement des capacités d'action en alphabétisation. Elle concerne les 35 pays où vivent 85 % des populations analphabètes de la planète.

En trois ans, on a assisté à un renouveau de l'engagement en faveur de l'alphabétisation. Parmi les indices qui dénotent des progrès en matière d'amélioration de la qualité, on notera les éléments suivants : l'accroissement des subventions budgétaires, le recrutement de nouveaux apprenants, l'augmentation de la capacité à concevoir des politiques et des dispositions, les essais de nouvelles approches et leur diffusion et une culture renforcée du suivi et de l'évaluation.

Les années qui restent vont être consacrées au renforcement de ces premiers succès en veillant à la réalisation des points suivants :

- Les groupes marginalisés et difficiles à atteindre bénéficient de dispositions en faveur de l'alphabétisation de bonne qualité
- La distribution des rôles et des responsabilités au sein des partenariats est clairement définie
- La qualité des dispositions ne souffre pas de leur nombre accru
- L'efficacité du soutien et des mécanismes « en cascade » continuent à transporter vers les apprenants des processus d'enseignement et d'apprentissage de qualité
- Les actions à court terme ne mettent pas en danger la pérennité et la continuité des processus

(UIL, 2009)

décentralisées d'apprentissage et d'éducation des adultes par le biais de centres d'apprentissage communautaires. Mais même dans ce cas, de nombreux programmes et syllabus sont rédigés au niveau central, ce qui limite leur adéquation aux conditions locales et aux circonstances des apprenants. Comme l'a noté le rapport régional de synthèse sur l'Asie et le Pacifique (Ahmed, 2009), ce paradoxe apparent est né du besoin de préserver la qualité et la pertinence du contenu.

La Chine a organisé un projet d'éducation communautaire décentralisé actif dans 300 zones pilotes tandis que la République Unie de Tanzanie met en œuvre un programme communautaire intégré qui s'appuie sur le développement et la gestion de programmes au niveau local. En fait, la qualité des programmes est liée à l'aptitude à concevoir et à mettre en œuvre des programmes qui associent lignes directrices claires et opportunités de s'adapter avec souplesse aux besoins et aux circonstances des communautés. Pourtant, dans de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne, les approches, le développement et le contenu des programmes ne sont pas suffisamment analysés (Aitchison et Alidou, 2009).

5.2 L'efficacité comme indicateur de qualité

Cette section s'intéresse tout particulièrement aux succès des programmes après l'inscription des apprenants, compte tenu des obstacles à la participation qui ont été soulignés au chapitre 4. Dans ce contexte, l'expression « efficacité de l'éducation des adultes » signifie en général les relations entre les moyens utilisés et le but atteint dans le domaine des résultats éducatifs pour les apprenants, et le temps nécessaire pour atteindre les objectifs du programme.

En termes de moyens, une infrastructure adéquate et appropriée constitue l'un des facteurs importants. Si les bâtiments, les salles de classe et le matériel d'apprentissage sont inadéquats, délabrés ou obsolètes, il est probable que ni les enseignants ni les apprenants ne se sentent mis en valeur et qu'ils pensent que leurs efforts ne sont pas pris en compte. Tous les rapports de synthèse régionaux contiennent des références explicites à un état de délabrement prédominant des infrastructures. Il existe beaucoup trop d'exemples dans lesquels l'éducation des adultes a lieu dans des endroits réservés à d'autres usages et qui sont donc probablement sous-équipés pour y permettre le déroulement d'un enseignement ou l'utilisation d'outils et de méthodes d'apprentissage modernes comme l'indiquent la Lituanie, la Zambie et le Zimbabwe. Les matériaux qui sont appropriés et répondent aux besoins des apprenants doivent être accessibles dans les bibliothèques et les archives, sous forme traditionnelle et virtuelle (voir, par exemple, l'Erythrée, le Kenya, Oman et le Venezuela) et ils doivent être susceptibles d'être modifiés localement (comme c'est le cas, par exemple, en Afrique du Sud, en Arabie Saoudite, au Brésil, au Kenya, en Mauritanie, au Maroc au Soudan et au Yémen).

Le niveau d'alphabétisation numérique des adultes est toujours généralement faible où que ce soit dans le monde, notamment parmi les générations plus vieilles et celles qui n'ont guère fréquenté l'éducation formelle. Dans la mesure où les outils et les méthodes utilisant l'informatique sont devenus des caractéristiques importantes de l'enseignement et de la pédagogie dans les processus d'enseignement, que leur public soit constitué de personnes seules ou de groupes, les programmes d'éducation des adultes doivent aborder la question de la fracture numérique liée aux différences d'âge. On peut utiliser l'apprentissage ouvert et la formation à distance pour atteindre les populations isolées, y compris les femmes, dont la mobilité est réduite non seulement pour des raisons géographiques, mais également pour des motifs sociaux ou culturels.

Les conditions d'enseignement médiocres ont un impact négatif sur les ratios coûts bénéfiques. Même si l'on estime généralement que l'informatique est un moyen rentable d'attirer un plus grand nombre d'apprenants, son utilisation n'entraîne pas en soi une réduction automatique des coûts directs. Les frais de démarrage peuvent s'avérer élevés, de même que les coûts de développement et de maintenance. Si l'apprentissage ouvert et la formation à distance ne peuvent utiliser les systèmes de communication informatiques avec efficacité, leur impact s'en trouvera réduit. Les connexions de mauvaise qualité ou souvent interrompues affectent de nombreux pays du Sud, qui souffrent également du prix élevé du matériel informatique. Alors que les programmes d'éducation de base commencent désormais à utiliser des méthodes et des matériaux d'apprentissage sur support informatique, la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne doivent faire face à des difficultés de connexion Internet à bas débit et au prix élevé ; ils souffrent également d'une pénurie de matériel informatique que les conditions climatiques et environnementales difficiles rendent encore plus cruciale. La formation aux techniques de l'informatique est en grande partie assurée sur une base commerciale par des organismes de formation souvent financés par des sociétés internationales.

L'efficacité d'un programme se juge aussi à sa manière de permettre aux apprenants individuels d'estimer la durée nécessaire pour atteindre leurs propres objectifs, d'une part, et ceux du programme d'autre part. Le Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo mexicain (« Modèle d'éducation pour la vie et le travail », INEA, 2008) donne des exemples de dispositions caractérisées par leur souplesse d'adaptation ; les apprenants, qui partent d'un niveau d'alphabétisation sommaire, sont accompagnés jusqu'à la validation de leurs études secondaires en suivant un rythme qu'ils déterminent eux-mêmes. Aux Philippines, le programme orienté sur les compétences dans la vie quotidienne intitulé « Systèmes d'apprentissage alternatif » propose des solutions d'apprentissage alternatif sanctionnées par des qualifications scolaires de niveau primaire ou secondaire.

Les taux d'achèvement et les niveaux de réussite sont des indicateurs fiables de l'efficacité des programmes, mais il reste encore beaucoup de progrès à accomplir au niveau de la conception et de la mise en œuvre des procédures d'évaluation et d'accréditation et également au niveau des résultats. On notera en particulier la difficulté de trouver des solutions d'accréditation des résultats dans le domaine du développement et de la croissance personnels et celle de trouver des moyens de préserver le

Encadré 5.2

Reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage informel et non formel

La reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage informel ou non formel valorisent les connaissances et les compétences acquises en dehors des structures d'éducation formelle. Il devient possible de cette manière de valoriser l'apprentissage qui prend place dans la vie professionnelle ou par le biais de l'éducation non formelle ainsi que dans la communauté ou la famille des apprenants ou au cours de leurs loisirs et de leurs activités quotidiennes.

Une importance particulière est accordée à l'utilisation de mécanismes qui reconnaissent à la fois les acquis précédents (dans un cadre informel) et l'apprentissage équivalent (c'est-à-dire des programmes d'éducation non formelle) dans le but de les agréer et de les rendre qualifiants pour qu'ils permettent d'accéder et de progresser au sein des filières d'apprentissage tout au long de la vie. L'expérience elle-même est de plus en plus considérée comme une source d'apprentissage que l'on peut évaluer en termes de compétences. La reconnaissance et l'évaluation de tels acquis de l'expérience sont une composante importante du cadre de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Cette approche valorise les résultats de l'apprentissage « doux » tels que les compétences dans la vie quotidienne, qu'il n'est pas si facile de mesurer. En définissant une équivalence avec les résultats de l'apprentissage formel, le processus officialise un large éventail de réussites et de connaissances des adultes ; il peut également servir à brosser un tableau plus complet des avantages économiques et sociaux de l'apprentissage, quelles que soient sa forme et son antériorité.

(Commission nationale française pour l'UNESCO, 2005 ; 2008)

principe de flexibilité au sein des systèmes d'accréditation.

Seul un petit nombre d'apprenants peut actuellement faire valider les acquis précédents et l'apprentissage informel (Cf. encadré n° 5.2). Un grand nombre d'outils sont inappropriés, notamment lorsqu'ils sont utilisés avec des apprenants polyglottes, et les rôles respectifs de la modération interne et de la modération externe restent à définir.

Il existe en parallèle certaines qualifications nationales (cf. encadré n° 5.3) qui proposent des procédures de reconnaissance des succès plus étendues et qui permettent elles aussi d'accéder à d'autres qualifications. Il s'agit d'un point important en Europe puisqu'il renvoie au thème de la reconnaissance mutuelle des qualifications entre les différents systèmes d'éducation. Les pays d'Afrique vont probablement connaître un développement rapide des cadres nationaux de qualifications au cours de la prochaine décennie. Comme le note le rapport régional de synthèse sur l'Afrique subsaharienne (Aitchison et Alidou,

Encadré 5.3**Exemples de mesures visant à créer des Cadres nationaux de qualifications (« National Qualification Frameworks » ou NQF)****Australie**

L'Australian Quality Training Framework (« Cadre de formation à la qualité australien », ou AQTF) a été lancé en 2007.

Kenya

Les spécialistes recommandent que soit développé un NQF car les participants aux programmes d'apprentissage des adultes passent les mêmes examens que les élèves de l'enseignement formel et cela devrait donc être reconnu.

Monténégro

Un projet de loi sur les qualifications professionnelles nationales est en cours de préparation.

Ouzbékistan

On procède actuellement à des études et à la mise en place d'accords interagences dans le but d'établir des équivalences entre les certificats décernés par les programmes d'éducation des adultes formels et non formels.

Suède

Le rapport final de la Commission nationale de validation, intitulé *Vers une structure nationale*, a été publié en 2008.

Thaïlande

Le gouvernement a mis en place des outils standards (incluant des portfolios personnels) pour officialiser et évaluer les succès obtenus à partir de quatre critères : connaissances de base, développement professionnel, amélioration de la qualité de la vie et développement social et communautaire.

(rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI)

Encadré 5.4**Information pour la recherche et la conception de politiques**

CONFINTEA V a mis l'accent sur l'importance de disposer d'une documentation et d'informations pertinentes en matière d'apprentissage des adultes afin d'améliorer la qualité de la recherche, les prises de décision et la conception de programmes. C'est la raison pour laquelle le réseau global ALADIN a été créé : le réseautage, les ateliers et le développement des capacités d'action sont utilisés pour renforcer les services de documentation et d'information. Dix-neuf réunions nationales ou internationales du réseau ALADIN ont eu lieu depuis sa création, et le site Internet du réseau (www.unesco.org/education/aladin) est devenu aujourd'hui la plateforme de connaissances en matière d'apprentissage des adultes la plus complète : elle donne accès à 200 liens sur ce thème et aux services d'information de quelque 100 membres du réseau dans 50 pays.

2009), l'Afrique du Sud, la Namibie et les Seychelles ont déjà accompli des progrès considérables dans ce domaine. Le Botswana, le Cap-Vert, le Kenya, le Lesotho et la Zambie y travaillent actuellement et il est possible que le Zimbabwe les rejoigne.

La recherche dans le domaine de l'éducation des adultes n'a toujours pas fourni aux décideurs des arguments convaincants sur la façon dont les adultes apprennent le mieux et sur les meilleures méthodes pour veiller à ce qu'ils utilisent ce qu'ils ont appris. Les rapports régionaux de synthèse

confirment cette lacune. Les bases d'une politique à suivre, fondée sur des arguments documentés, dans le domaine de l'éducation des adultes restent faibles, tant en ce qui concerne le contenu de cette politique que la capacité à la développer en commun et à la diffuser (Crewe et Young, 2002 ; Jones et Villar, 2008 ; Moseley et Tierney, 2004 ; Pieck, 1993 ; Sanderson, 2006). Le renforcement des centres de documentation et d'information est une étape positive vers le recueil de toutes sortes d'informations et leur diffusion auprès de différentes parties prenantes.

Encadré 5.5**Amélioration des mesures de l'alphabétisation : Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy Assessment and Monitoring Programme, LAMP)**

L'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS) a lancé le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation en 2003 après qu'un projet a été conduit dans plusieurs pays dans différentes régions du monde (El Salvador, Mongolie, Maroc et les Territoires palestiniens autonomes). Les objectifs du LAMP consistent à développer une méthodologie qui soit à la fois suffisamment simple pour être réalisable et suffisamment complexe pour pouvoir produire des résultats fiables et pertinents qui reflètent la complexité de l'acquisition de l'alphabétisation. Cette approche s'intéresse particulièrement aux personnes dont les compétences sont très limitées. Dans leurs cas, on utilise également un instrument spécialement conçu pour explorer les composantes fondamentales de la lecture (vocabulaire, reconnaissance des chiffres et des lettres, compréhension des mots, des phrases et des passages).

Le LAMP génère également des informations sur le contexte national et local, sur l'individu et sur le foyer dans lequel il vit. Ces informations portent sur la langue maternelle, l'expérience éducative, les caractéristiques socio-économiques et sur la fréquence d'exposition à des matériaux écrits. L'aspect central des questions culturelles contribue à la richesse des données produites en insistant sur les composantes ethnographiques. Le guide de l'utilisateur du LAMP inclut des directives à ce sujet. Il s'agit d'une avancée dans le domaine de l'éducation évaluative, qui se concentre habituellement exclusivement sur les procédures et les techniques dites quantitatives.

Après avoir terminé les essais de terrain, les équipes nationales s'occupent maintenant de mettre en place les principales évaluations afin de produire les informations en 2010. La Jordanie, la Namibie, le Paraguay et le Viet Nam ont également entamé le processus de mise en œuvre. Plusieurs autres pays ont fait part de leur intérêt et étudient leurs options de mise en œuvre du LAMP.

(UIS, 2005)

Encadré 5.6**Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (« Programme for the International Assessment of Adult Competencies », PIAAC)**

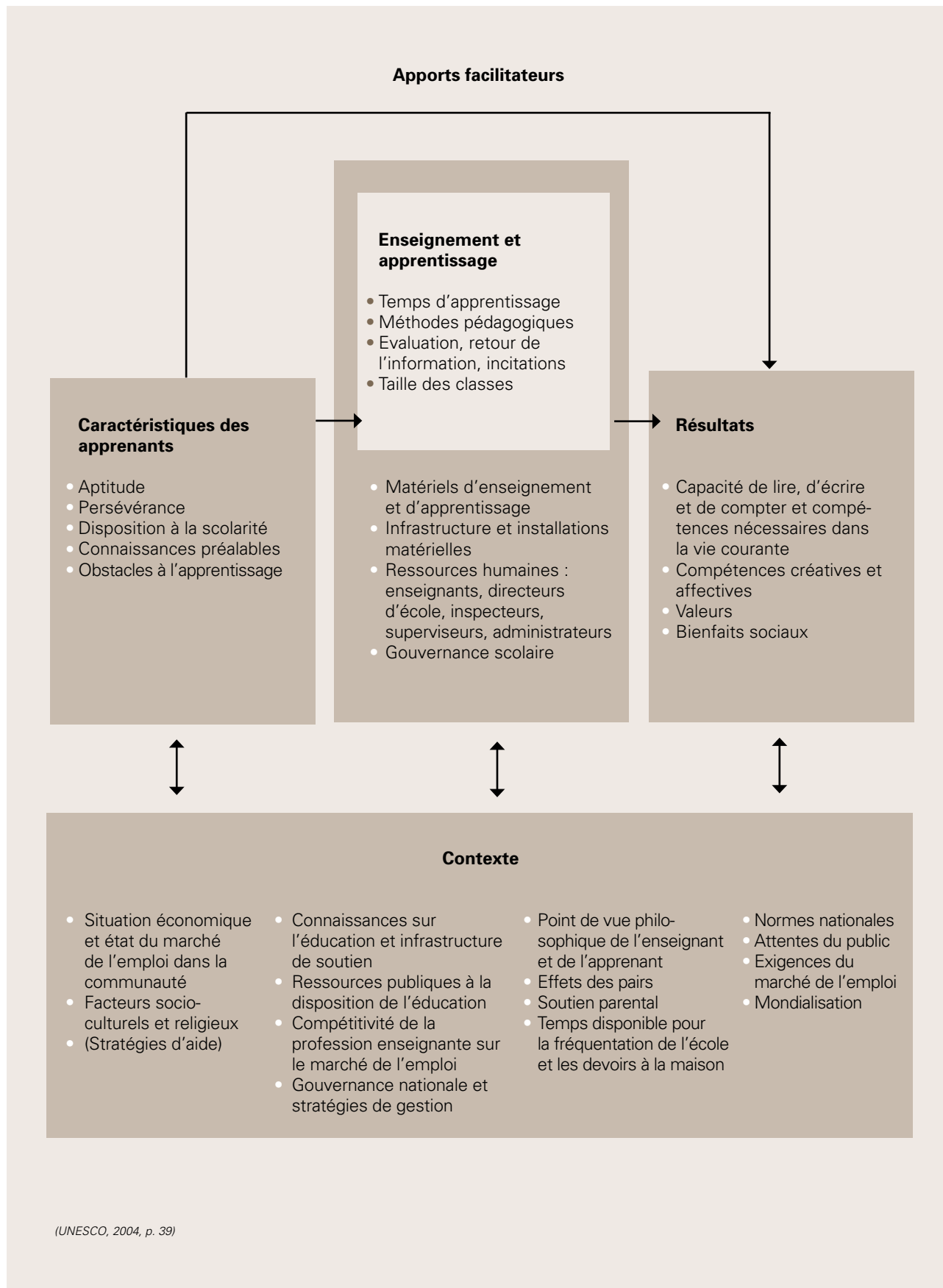
Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes est une évaluation internationale des compétences des adultes gérée par l'OCDE dans 27 pays d'Europe, d'Amérique et d'Asie. Les données seront collectées d'août 2011 à mars 2012, et les résultats seront disponibles à la fin de 2013.

Le PIAAC a été conçu de manière à assurer le lien avec deux études internationales précédentes sur les compétences des adultes : l'IALS (International Adult Literacy Survey, « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes »), de 1994 à 1998, et l'ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey, Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes), de 2003 à 2006. Il étendra la portée de la mesure des compétences des adultes à celles pertinentes à l'époque numérique en faisant appel aux techniques les plus récentes de la technologie de l'évaluation. Les membres du groupe cible sont âgés de 16 à 65 ans.

Le PIAAC évaluera les compétences d'alphabétisation (lecture), d'arithmétique et de résolution des problèmes dans des environnements riches en technologie. Les compétences cognitives nécessaires à la gestion de l'information dans un environnement numérique feront l'objet d'une attention particulière. L'évaluation portera sur des textes numérisés (sites Internet et courriels) de même que sur des documents imprimés.

(Thorn, 2009)

Figure 5.1
Cadre de travail adapté pour comprendre le mécanisme de la qualité de l'éducation.



La collecte permanente de données mises à jour est l'un des défis majeurs d'un domaine aussi diversifié que l'éducation des adultes. La nature des données et la méthode ne sont pas simplement des questions techniques. Ainsi, il est nécessaire de décider ce qui mérite d'être mesuré et suivi, et non pas uniquement facile à collecter. Il ne s'agit pas de se contenter d'un simple contrôle mais plutôt de rechercher à améliorer la qualité (voir « questions-clés »).

Les questions relatives au cadre d'orientation, à la disponibilité des données à collecter, à leur analyse et à l'infrastructure nécessaire à leur diffusion ont toutes des implications financières. Même si l'expression « élaboration de politique fondée sur des arguments probants » fait maintenant partie du discours officiel, la réalité est toute autre : les fonds nécessaires à la présentation de ces arguments ne sont pas facilement mobilisables. En répondant aux questions de préparation des rapports nationaux, bien peu de pays ont donné des informations sur la recherche effectuée sur l'éducation des adultes. Les enquêtes sur l'éducation des adultes mentionnées au chapitre précédent donnent une idée du type d'informations qu'elle ont produites. Les encadrés n° 5 et 6 donnent des exemples des informations pertinentes et utiles qu'ont produites des efforts plus récents. Il est clair cependant qu'à l'heure actuelle, la plupart de ces études sont focalisées sur les pays riches ou moyennement riches.

5.3 Garantir la qualité

Garantir la qualité implique que l'on comprend l'ensemble des facteurs qui y contribuent. Le tableau 5.1, adapté du Rapport de suivi mondial de 2004, décrit la nécessité d'étudier les caractéristiques de l'apprenant, le contexte, les entrées de validation et les résultats lorsque l'on prend en compte les éléments clés qui ont un impact sur la qualité. Ce cadre de travail permet de visualiser la complexité du processus de garantie de la qualité.

L'amélioration de la qualité de l'éducation des adultes requiert un suivi et une procédure d'assurance qualité efficaces, effectués de préférence par des conseils pour l'éducation des adultes représentatifs, autonomes et non bureaucratiques. De nombreux pays d'Europe ont mis en place des mécanismes d'assurance qualité (dans les meilleurs des cas, avec la collaboration des prestataires et des participants), mais c'est beaucoup moins vrai dans les pays du Sud. Même si les gouvernements des pays d'Asie et du Pacifique reconnaissent la nécessité de développer des mécanismes de suivi, les capacités et les ressources techniques

nécessaires sont limitées. De nombreux pays de l'Afrique subsaharienne manquent de normes nationales, de mécanismes d'assurance qualité ou d'évaluations nationales de l'apprentissage et des programmes d'éducation non formelle ou d'alphabétisation. Ils disposent d'un mélange de protocoles d'évaluations formatives et d'évaluations du bilan au niveau de chaque programme.

Certains pays du Sud ont commencé à admettre que la diversification et la flexibilité requièrent des organismes d'assurance qualité régionaux et nationaux qui veilleront à l'application de normes et d'objectifs partagés, de même qu'à la pertinence locale (voir, par exemple, les rapports nationaux pour l'Égypte, la Gambie, le Maroc, le Soudan, le Yémen et la Zambie). Le Bangladesh a mis en place un format qui s'appuie sur les parties prenantes et la société civile, dont le but est de procéder à l'évaluation externe des programmes d'alphabétisation des adultes, tandis que le Kenya a créé dans la même perspective l'Association des apprenants adultes, dont le rôle est de contrôler l'assurance qualité. La Thaïlande a introduit des mécanismes d'assurance qualité pour l'ensemble de son système public d'administration et de pratique de l'apprentissage des adultes. Le département érythréen des Médias éducationnels et des Adultes dispose d'un service de suivi et d'assurance qualité. Il est évident que les pays d'Afrique sont engagés dans une réflexion importante mais il reste que les procédures d'évaluation souffrent d'un faible niveau de diffusion. Les ministères, les administrations gouvernementales et les donateurs doivent accroître leurs efforts dans ce domaine.

La mise en place de systèmes d'assurance qualité est loin d'être un processus simple car la notion même de qualité est relative plutôt qu'absolue. La qualité des activités ou d'un programme d'apprentissage des adultes ne peut se juger que si on les compare avec d'autres (évaluation normative) ou à un ensemble d'objectifs et de normes externes (évaluation des critères). La qualité est dynamique – en d'autres termes, elle change et se développe en permanence ; elle répond à des contextes et des exigences en perpétuel mouvement. Bien que les indicateurs de qualité soient généralement axés sur les résultats éducatifs et sur leur impact, la qualité vient essentiellement des processus éducationnels qui la nourrissent.

Les indicateurs de la qualité de l'éducation sont toujours indirects et particulièrement difficiles à isoler. Il serait idéal de pouvoir les différencier, en tenant compte de la diversité des programmes, des populations

Encadré 5.7**Corriger les injustices : les 12 critères d'évaluation de l'alphabétisation des adultes**

1. **L'alphabétisation se définit comme l'acquisition et l'utilisation de compétences en lecture, en écriture et en arithmétique** qui permettent de développer une citoyenneté active et ses moyens de subsistance et d'améliorer sa santé et l'égalité des genres. Les objectifs des programmes d'alphabétisation doivent refléter cette définition.
2. **L'alphabétisation doit être vue comme un processus permanent** qui exige un apprentissage et des efforts soutenus. Il n'existe pas de ligne magique à franchir entre l'analphabétisme et l'alphabétisation. La définition de l'ensemble des politiques et des programmes doit tendre à encourager une participation prolongée en célébrant les succès progressifs plutôt que de se concentrer sur des dispositions ponctuelles privilégiant un seul but.
3. **C'est principalement aux gouvernements qu'incombe la responsabilité de favoriser l'accès à l'alphabétisation des adultes** en recourant à leur leadership et aux cadres d'orientation et en favorisant un environnement et des ressources adéquats. Il leur incombe de :
 - veiller à ce que s'instaure une coopération entre les différents ministères concernés et d'établir des liens avec tous les programmes de développement,
 - travailler en étroite collaboration avec des organisations de la société civile spécialisées dans ce domaine,
 - veiller à ce que ces organisations travaillent ensemble, notamment au niveau local, et
 - veiller à la pertinence eu égard aux difficultés de vie des apprenants en encourageant la décentralisation budgétaire et celle de la prise de décision en matière de programmes, de méthodes et de matériels.
4. **Il est important d'investir dans des mécanismes permanents de retour d'information et d'évaluation**, de normalisation des données et de recherche stratégique. L'objectif des évaluations doit concerner l'application pratique de ce qui a été appris et l'impact des connaissances sur la citoyenneté active, l'amélioration de la santé et des moyens de subsistance et l'égalité des genres.
5. **Pour garder les facilitateurs, il est important de leur verser un salaire au moins équivalent au salaire minimum d'un professeur des écoles** pour le nombre d'heures travaillées (y compris la durée de leur formation, de la préparation et du suivi).
6. **Les facilitateurs doivent être originaires de la région ; ils doivent bénéficier d'une solide formation initiale et de mises à jour régulières**, de même qu'ils doivent pouvoir comparer leurs expériences avec leurs collègues régulièrement. Les gouvernements devraient mettre en place un cadre de travail de développement professionnel du secteur de l'alphabétisation des adultes, y compris pour les formateurs et les superviseurs. Les facilitateurs devraient également en bénéficier pleinement, où qu'ils se trouvent dans le pays, par exemple par le biais de l'enseignement à distance.
7. **Le rapport facilitateurs/apprenants devrait être de 1 à 30, et celui des formateurs ou superviseurs/groupes d'apprenants de 1 à 15** (ou 1 à 10 dans les zones isolées), de sorte qu'il y ait au moins une visite de soutien par mois. Les programmes doivent être organisés selon un emploi du temps adapté avec souplesse aux vies quotidiennes des apprenants, même s'ils prévoient des contacts réguliers et permanents (par exemple, deux visites hebdomadaires pendant au moins deux ans).
8. **Dans les contextes polyglottes, il est important que les apprenants aient la possibilité, à chaque étape, de choisir activement la langue dans laquelle ils souhaitent apprendre.** L'apprentissage bilingue doit être activement encouragé.
9. **On doit recourir à un large éventail de méthodes participatives** au cours du processus d'apprentissage afin d'attirer les apprenants et de veiller à sa pertinence dans leurs vies. Ces mêmes méthodes participatives et processus devraient être utilisés à tous les niveaux de la formation des formateurs et des facilitateurs.
10. **Les gouvernements doivent prendre la responsabilité de stimuler le marché de la production et de la distribution de matériels diversifiés** qui conviennent à de nouveaux lecteurs, en travaillant par exemple avec les éditeurs ou les propriétaires de journaux. Cette mesure pourrait être équilibrée en finançant la production de matériels locale, notamment par les apprenants, les facilitateurs et les formateurs.
11. **Le coût probable d'un programme d'alphabétisation de qualité qui respecte tous ces critères d'évaluation revient à environ 50 à 100 USD par apprenant et par an** pendant au moins trois ans (deux années d'apprentissage initial et disponibilité de nouvelles opportunités d'apprentissage pour tous).
12. **Les gouvernements devraient consacrer au moins 3 % par an de leur budget d'éducation national aux programmes d'alphabétisation des adultes**, tels que conçus par ces critères. Si les gouvernements mettent les mesures ci-dessus en œuvre, les bailleurs de fonds internationaux devraient combler tout manque de ressources subsistant (par exemple en incluant l'alphabétisation des adultes dans l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation).

Tableau 5.1
Niveaux de qualification et de formation du personnel de l'éducation des adultes

Pays	Domaine d'enseignement ou formation	Seuil d'agrément	Qualification	Formation
États arabes				
Égypte	Alphabétisation	Diplômés de l'université, avec diplômes intermédiaires. Les formateurs doivent être originaires de la région		Cours de pédagogie avant de commencer leur travail.
Koweït	Éducation des adultes	Les enseignants sont choisis parmi le personnel enseignant du secteur d'éducation générale du ministère de l'Éducation		non disponible
Liban	Alphabétisation	Les formateurs doivent être au minimum titulaires du baccalauréat (2e partie)		Habituellement formés aux questions d'éducation et d'apprentissage des adultes.
Mauritanie	Alphabétisation	Le département d'État emploie des diplômés dont le niveau d'alphabétisation est élevé		Formation en andragogie ou pédagogie
Palestine	Alphabétisation	Tous les enseignants d'adultes sont diplômés d'État et sont nommés par le ministère de l'Éducation		non disponible
Soudan	Éducation des adultes	Doivent bien connaître le contexte soudanais et être titulaires d'un certificat approprié		non disponible
Syrie	Alphabétisation	Les enseignants des classes d'alphabétisation sont tous diplômés de l'université et envoyés par le ministère de l'Éducation		non disponible
Asie et Pacifique				
Australie	Éducation professionnelle et formation	Certificat national en formation et évaluation		non disponible
	Alphabétisation	Qualification pédagogique, diplôme de deuxième cycle avec au moins trois ans d'expérience		non disponible
Fidji	Éducation des adultes	Un certificat en éducation non formelle, ou équivalent, est considéré comme suffisant.		non disponible
Îles Salomon	Alphabétisation	Licence de pédagogie, diplôme d'alphabétisation des adultes, certificat de gestion et d'administration publique		Formation des formateurs organisée par les prestataires d'alphabétisation des adultes
Inde	Alphabétisation	Huit années d'éducation formelle ou plus pour devenir enseignant volontaire		Formation de 10 à 12 jours
Iran	Éducation professionnelle et formation	Être titulaire d'une licence fait désormais partie des critères de sélection des instructeurs Néanmoins, de nombreux instructeurs n'ont pas encore atteint ce niveau.		non disponible
Kirghizistan	Éducation des adultes	Les enseignants ou les tuteurs qui s'occupent des adultes ont des qualifications et une scolarité différentes. Ils doivent présenter des documents attestant leurs connaissances d'une ou plusieurs professions mais leur aptitude à utiliser des méthodes de formation innovantes et interactives est également importante.		non disponible
Mongolie	Alphabétisation	Doivent être diplômés d'un institut de formation des maîtres ou d'éducation supérieure.		non disponible
Népal	Éducation des adultes	non disponible		Formation initiale de sept jours, formation continue de trois jours
Nouvelle-Zélande	Alphabétisation	Des qualifications spécifiques aux éducateurs en alphabétisation des adultes et en arithmétique viennent d'être mises en œuvre, y compris une qualification pour les éducateurs travaillant dans d'autres formes d'apprentissage professionnel.		non disponible
Pakistan	Éducation non formelle	Qualification d'enseignement minimum : 10 ans de scolarité		Formation initiale de trois à quatre semaines
	Alphabétisation			Formation initiale d'une à deux semaines
République de Corée	Éducation des adultes	Les éducateurs de l'apprentissage tout au long de la vie sont agréés par le gouvernement. Ils ne sont ni des instructeurs ni des enseignants spécialisés dans une matière.		Formation en 1er ou 2e cycles universitaires, ou programme de formation continue.
Thaïlande	Éducation des adultes	Aptitude à gérer l'éducation non formelle avec efficacité et à promouvoir les opérations de l'organisation.		non disponible
Viet Nam	Éducation des adultes	Les éducateurs pour adultes des programmes d'équivalence doivent être diplômés d'un institut de formation des maîtres ou d'une université		non disponible

Europe et Amérique du Nord

Autriche	Éducation des adultes	Différents arrière-plans éducationnels, principalement en fonction du secteur du prestataire	Universités et autres institutions ont des programmes orientés vers la didactique pour les formateurs et pour les enseignants de leur programme
Belgique (Communauté flamande)	Éducation des adultes	Depuis 2008, les enseignants en éducation de base des adultes doivent pouvoir prouver leur compétence pédagogique	Programme de formation des formateurs : 280 périodes d'enseignement, dont 120 dédiées à la formation pratique
Croatie	Éducation des adultes	Qualifications différentes en fonction du domaine de travail. Dans le secteur public, les enseignants et les formateurs doivent avoir les mêmes qualifications que leurs collègues travaillant dans les établissements primaires et secondaires	non disponible
Danemark	Éducation des adultes	Master universitaire ou niveau équivalent ; cours de théorie éducationnelle et stage pratique	non disponible
Estonie	Éducation des adultes	4 niveaux de qualification professionnelle pour les éducateurs des adultes	non disponible
Finlande	Éducation des adultes	Même qualifications demandées que pour les enseignants : licence dans la matière enseignée, 35 points de crédit d'études pédagogiques (1 point de crédit équivaut à 40 heures d'études).	En moyenne, les enseignants finnois bénéficient de 9 à 15 jours de formation professionnelle continue par an
Irlande	Éducation des adultes	Le nombre de qualifications des organisateurs et des coordinateurs de l'éducation des adultes employés par les Comités pour l'éducation professionnelle est en augmentation. Par exemple, le NALA/WIT Higher Certificate in Arts in Adult Education (niveau NFQ 6) ou équivalent est nécessaire pour devenir organisateur de l'éducation des adultes	Le soutien et la formation professionnelle continue sont gérés par le Service de formation des maîtres du ministère de l'Éducation et des Sciences, son Service de soutien à l'éducation continue. Les Comités pour l'éducation professionnelle subventionnent la formation dans des programmes spécifiques.
Israël	Éducation des adultes	Certification universitaire ou d'un institut de formation des maîtres nécessaire pour être employé dans l'éducation des adultes publique ; les facilitateurs doivent être certifiés par la Division de l'Éducation des adultes.	Participation à des sessions de formation professionnelle périodiques intégrées dans l'emploi du temps des enseignants
Lettonie	Éducation des adultes	non disponible	Les éducateurs des apprenants adultes ont besoin d'une formation spécialisée qui fait elle-même partie de l'apprentissage et de l'éducation générale des adultes
Lituanie	Éducation des adultes	Mêmes qualifications que celles des enseignants dans les établissements scolaires généraux.	Un enseignant a droit à au moins cinq jours annuels de formation continue
Roumanie	Éducation des adultes	Les normes professionnelles des formateurs sont constituées de huit unités de compétences : préparation, pratique, appréciation, méthodologie, marketing, conception des programmes, organisation, évaluation.	Les filières roumaines de formation des éducateurs pour adultes envisagent des séances de formation professionnelle initiales et permanentes.
Royaume-Uni	Enseignement supérieur	Qualification pédagogique basée sur les normes nationales d'enseignement et de soutien à l'apprentissage	non disponible
Slovaquie	Éducation des adultes	En général, les conditions de base regroupent une formation universitaire dans la matière enseignée, une pratique professionnelle et les compétences pédagogiques d'un enseignant.	non disponible
Slovénie	Éducation des adultes	Les éducateurs pour adultes doivent posséder une qualification supérieure dans la matière concernée et avoir réussi l'examen professionnel ; les enseignants des programmes non informels d'éducation des adultes n'ont pas à remplir ces conditions	Les enseignants peuvent participer à au moins cinq jours de formation par an ou à 15 jours tous les trois ans
	Alphabétisation	Les enseignants en alphabétisation doivent être titulaires d'un diplôme universitaire, ils doivent avoir complété la formation relative à l'éducation des adultes et avoir réussi l'examen professionnel	Formation initiale de l'enseignant des adultes : programme de 112 à 132 heures
Suisse	Éducation professionnelle et formation	La filière de formation des formateurs comprend quatre modules, qui mènent chacun à un certificat ou à un diplôme nécessaire aux éducateurs des adultes	non disponible

Amérique latine et Caraïbes

Argentine	Éducation professionnelle et formation	Qualifications reconnues par le ministère de l'Éducation	non disponible
	Alphabétisation	Volontaires doivent avoir terminé leurs études secondaires	non disponible
Belize	Éducation des adultes	Dans le contexte informel dans lequel les programmes de formation aux compétences sont offerts, les facilitateurs sont titulaires d'un certificat dans le domaine où la formation est proposée ou un certificat dans un domaine similaire	non disponible
Bolivie	Éducation des adultes	Les facilitateurs doivent avoir été formés comme enseignants ou être titulaires d'une qualification en enseignement des jeunes et des adultes	non disponible
Chili	Éducation des adultes	Mêmes conditions que pour être enseignant dans le système scolaire, soit un diplôme universitaire.	Cours d'une semaine, suivi par des formations de mise à jour annuelles
El Salvador	Éducation des adultes	Les éducateurs des programmes de l'Institute Educame doivent suivre le processus de certification des enseignants	non disponible
	Alphabétisation	Premier niveau : niveau de 3e	non disponible
Haiti	Éducation des adultes	Le formateur est tenu d'être titulaire d'un diplôme pour le niveau auquel il enseigne	non disponible
Mexique	Éducation des adultes	15 ans ou plus, doit avoir terminé sa scolarité jusqu'au collège, envie d'enseigner et la disponibilité pour les voyages	La formation permanente de ces facilitateurs comprend trois étapes : Orientation, formation initiale et formation permanente

Afrique subsaharienne

Botswana	Alphabétisation	Les facilitateurs doivent être titulaires d'une licence	non disponible
Burkina Faso	Alphabétisation	Les facilitateurs doivent être titulaires du Certificat d'études primaires	Formation permanente en éducation des adultes, transcription dans la langue nationale (écriture, lecture et calcul), etc.
	Éducation des adultes	En raison de la spécificité et de la diversité des programmes de formation, les profils des enseignants et des facilitateurs sont disparates.	non disponible
Cameroun	Éducation des adultes	Deux niveaux de formation et de qualification sont nécessaires	Deux niveaux de formation
Erythrée	Alphabétisation	Recrutés dans le service national, les professeurs des écoles et la communauté. La majorité (66 %) ont au moins le niveau de la 4e et 10 % sont en dessous	Formation initiale de 6 semaines, plus semaines d'orientation
Gambie	Éducation des adultes	Éducation de base ou secondaire terminée les diplômés en alphabétisation ont au moins trois ans d'apprentissage	Formation initiale et continue
Ghana	Alphabétisation	La condition minimum pour un facilitateur est l'éducation de base	Formation intensive de deux semaines sur l'enseignement des adultes illettrés, y compris les compétences nécessaires à un programme d'alphabétisation fonctionnel
Guinée	Éducation des adultes	Diplôme d'études secondaires ; les facilitateurs doivent maîtriser l'alphabet de la langue d'alphabétisation, les techniques de préparation des leçons, d'animation et d'évaluation de l'apprentissage	non disponible
Lesotho	Alphabétisation	Volontaires	Ateliers de formation
Libéria	Éducation des adultes	Niveau scolaire minimum : diplôme de fin d'études secondaires	Ateliers de mise à jour périodiques organisés par le ministère de l'Éducation et ses partenaires internationaux et locaux et les parties prenantes
Madagascar	Alphabétisation	Au moins 21 ans, éducation secondaire ou équivalent, formation en tant que formateur, vision globale du développement, sens de la communication sociale	non disponible
Malawi	Alphabétisation	Les instructeurs sont identifiés par la communauté et leur qualification minimum va de la 4e à la Terminale.	Cours d'orientation d'environ 2 semaines. En raison des ressources limitées, la formation continue est rarement proposée
Mali	Alphabétisation	Pour les CAF (Centres d'alphabétisation fonctionnelle), la certification minimum requise correspond au niveau du collège assorti du certificat de transcription de la langue nationale (écriture, lecture et calcul)	non disponible

Maurice	Alphabétisation	Études secondaires avec 5 crédits, et formation à l'alphabétisation des adultes	Formation de 60 ou 90 heures à l'alphabétisation des adultes
Mozambique	Éducation des adultes	En plus des éducateurs professionnels ou volontaires (niveau seconde), les programmes sont aussi animés par des professeurs des écoles et des élèves de la seconde à la terminale	Les agents professionnels suivent une formation à l'Institut national de l'éducation des adultes (INEA)
Namibie	Éducation des adultes	Qualification pédagogique reconnue obligatoire pour enseigner dans un programme professionnel d'éducation des adultes	non disponible
	Alphabétisation	non disponible	Les promoteurs régionaux de l'alphabétisation participent à des cours pour promoteurs (de base et avancés)
Niger	Alphabétisation	Anciens étudiants	La formation prend de 21 à 45 jours
République centrafricaine	Alphabétisation	non disponible	Une, deux ou trois semaines de formation pour les formateurs en alphabétisation
République démocratique du Congo	Éducation des adultes	Éducation secondaire	Sessions de formation, séminaires et ateliers
République Unie de Tanzanie	Alphabétisation	Titulaire du Certificat d'études secondaires	Formation en alphabétisation des adultes requise, formation initiale qui peut aller jusqu'à deux semaines en fonction des possibilités de financement
Sénégal	Éducation des adultes	Les formateurs sont choisis sur la base de leur expérience de l'éducation non formelle	Formation initiale d'au moins 21 jours
Seychelles	Éducation des adultes	Les éducateurs/instructeurs en alphabétisation des adultes doivent être titulaires d'au moins un diplôme ou certificat d'enseignement	Aucune formation professionnelle ou continue existante
Swaziland	Éducation des adultes	À partir de la seconde jusqu'au certificat ou diplôme de compétences	En fonction des programmes auxquels ils participent, les facilitateurs ont parfois la possibilité d'assister à des cours de mises à jour
Tchad	Éducation des adultes	Éducation secondaire	Formation initiale et continue de dix à douze jours
Togo	Alphabétisation	Les facilitateurs sont choisis parmi la population bénéficiaire à partir de la 4e	Formation initiale de deux à trois semaines sur les techniques et les méthodes de l'enseignement des adultes
Zambie	Éducation des adultes	non disponible	Les ministères organisent des cours professionnels pour le personnel impliqué dans les prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes
Zimbabwe	Éducation et apprentissage des adultes	Qualifications formelles équivalentes à celles du système scolaire formel, dont viennent habituellement les éducateurs et les facilitateurs	non disponible

Source : rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI

concernées et des contextes dans lesquels les activités et l'apprentissage des adultes prennent place. Ces indicateurs ne sont pas facilement disponibles ni fréquemment utilisés actuellement.

L'encadré 5.7 montre les conclusions d'une enquête participative menée dans 47 pays par la société civile afin de dégager des critères d'évaluation de l'alphabétisation des adultes ayant un impact sur la qualité.

5.4 Le personnel chargé de l'éducation des adultes et son rôle clé pour la qualité des prestations

Tous comme dans les autres secteurs de l'éducation, les enseignants, facilitateurs et les formateurs représentent le facteur de qualité le plus important de l'éducation des adultes. Néanmoins, on constate encore de trop nombreux exemples de formation inappropriée des éducateurs d'adultes dont les qualifications sont minimales, les salaires insuffisants et dont les conditions de travail ne favorisent pas un enseignement de qualité. Dans 50 rapports nationaux, la qualité du personnel préposé à l'éducation des adultes est présentée comme un obstacle majeur. Le tableau 5.1 présente la liste des conditions d'agrément ou des formations

nécessaires pour enseigner dans le domaine de l'éducation des adultes, ainsi que les conditions d'emploi. Certains pays demandent non seulement un diplôme de deuxième cycle mais également un certain nombre d'années d'expérience. Mais de nombreux pays se contentent cependant d'une qualification de niveau secondaire, ou même moins, pour être agréé comme enseignant dans le domaine de l'éducation des adultes.

Dans la région Asie-Pacifique, les dispositions en matière d'éducation des adultes reposent en grande partie sur l'éthique du volontariat. LIFE (Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir), lancée au Pakistan et au Bangladesh avec le soutien de l'UNESCO, cherche à soutenir le secteur de l'alphabétisation en proposant une formation aux gestionnaires et aux enseignants travaillant au sein de programmes d'alphabétisation (rapport national du Pakistan, 2008). Les pays d'Asie aux revenus peu élevés ont été dans l'incapacité de développer avec efficacité des politiques et des pratiques de ressources humaines. Les pays mieux situés comme l'Indonésie et la Thaïlande disposent de ressources plus importantes et peuvent donc investir dans la professionnalisation de l'éducation des adultes.

La plupart des rapports nationaux des pays de l'Afrique subsaharienne décrivent leurs plans d'amélioration de la capacité et de professionnalisation accrue du secteur, mais la réalité est toute autre, non seulement en raison du manque de volonté politique mais aussi du fait des contraintes budgétaires (Aitchison et Alidou, 2009). L'encadré n° 5.8 présente les efforts de l'Erythrée pour veiller à la compétence des personnes impliqués dans l'éducation des adultes.

De nombreux pays font part de leurs difficultés à recruter du personnel qualifié dans le domaine de l'éducation des adultes, particulièrement en ce qui concerne les programmes d'alphabétisation. Cette difficulté est encore aggravée par le manque d'homogénéité des reconnaissances des qualifications. L'Éthiopie, par exemple, ne reconnaît pas ces qualifications lorsqu'il s'agit de recruter ses fonctionnaires tandis que le Cameroun fait une distinction entre ceux qui travaillent dans les organismes du secteur tertiaire et ceux qui sont impliqués dans les programmes d'alphabétisation. Ces différences structurelles sont reflétées par les bas salaires et les mauvaises conditions de travail. En fait, nombre de ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation des adultes le font « sans être déclarés », c'est-à-dire qu'ils ont un autre emploi rémunérateur à côté de leur emploi principal d'enseignant dans le système scolaire formel. De ce fait, beaucoup

Encadré 5.8 Le développement du personnel d'éducation des adultes en Erythrée

L'un des objectifs du développement de la formation des enseignants, tels que définis dans le projet de Cadre de travail national érythréen pour les programmes d'enseignement, consiste à produire des enseignants compétents, consciencieux et flexibles pour tous les secteurs de l'éducation, y compris les sous-secteurs formels et non formels. Des efforts ont été déployés pour améliorer les aptitudes du personnel et des facilitateurs dans leur tâche d'assistance à l'apprentissage envers les adultes. Parmi les mesures prises au niveau national, on notera :

- manuel d'enseignement et d'apprentissage dans une langue locale (le tigrigna) sur la manière d'aider les adultes à apprendre,
- plus de 20 lignes directrices et formats, y compris les cahiers de notes pour les enseignants, ont été développés et utilisés depuis 1999,
- listes de matériels d'enseignement de l'alphabétisation dans une langue locale au niveau national et diffusé dans les zobas,
- au cours des dix dernières années, organisation par le DAEM (Développement de l'accès amélioré à l'énergie moderne) de programmes de formation et d'orientation de courte durée au niveau national et à celui des zobas à l'intention des facilitateurs de l'alphabétisation, des superviseurs et des gestionnaires

(rapport national sur l'Erythrée, 2008)

d'entre eux éprouvent des difficultés à se forger une identité professionnelle et à s'engager dans leur fonction d'éducateurs pour adultes et d'autres, tout aussi nombreux, ne se reconnaissent tout simplement pas comme acteurs du secteur.

Par contre, il existe fort peu de programmes de formation initiale ou continue spécialement conçus à l'intention des éducateurs pour adultes de l'enseignement supérieur. Ceci est mentionné dans tous les rapports régionaux de synthèse. Certaines initiatives innovantes méritent d'être remarquées : par exemple, les programmes de formation en Malaisie et au Bangladesh ; le programme Alpha Omega d'enseignement à distance dans les pays d'Afrique francophone ; les programmes universitaires du Ghana, du Kenya et d'Afrique du Sud ; les projets de recherche universitaire en Égypte, en Jordanie, au Koweït, en Arabie Saoudite et au Soudan. Les contributions des volontaires sont utiles mais elles ne sauraient remplacer le travail de professionnels qualifiés et correctement rémunérés. Tant qu'une solution à ce problème n'aura pas été trouvée, le taux de changement de personnel dans le domaine de l'éducation des adultes restera élevé ; l'expérience des praticiens sera perdue, ce que le secteur ne peut guère se permettre. Dans la plupart des pays du Sud, les éducateurs des adultes ne jouissent toujours pas d'un statut professionnel. Tout comme les enseignants d'autres secteurs de l'éducation, ils ont besoin de qualifications du niveau de

l'enseignement supérieur et de formation continue, sur la base de programmes qui fournissent les caractéristiques essentielles définissant le concept de qualité des processus et des résultats.

5.5 Conclusion

Un système d'éducation des adultes de qualité veille à ce que les méthodes pédagogiques s'inspirent de ce que les apprenants savent déjà et les implique complètement dans la conception des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les relations entre enseignants et apprenants sont au cœur de tout processus éducatif. Les enseignants et les formateurs doivent comprendre les contextes dans lesquels vivent les apprenants et comment ces derniers voient leur vie. Le point de départ des programmes d'apprentissage des adultes, c'est ce que savent déjà les apprenants et ce à quoi ils tiennent. Les enseignants doivent prendre particulièrement soin d'exprimer leurs attentes positives du potentiel des apprenants. Puisque l'enseignement et l'apprentissage forment un processus mutuel et réciproque, les apprenants peuvent eux aussi offrir ce qu'ils savent à leurs pairs et à leurs enseignants. Cet échange forme la base du dialogue éducatif (Freire, 2005). C'est à cette condition que les apprenants pourront participer activement, et le feront certainement, à la conception de leur cheminement d'apprentissage. Cela implique que leurs objectifs soient définis et leurs progrès évalués en utilisant des méthodes d'autoévaluation et de retour d'information. Ces principes sous-tendent celui d'un enseignement réellement inclusif et interculturel, à même d'approcher la diversité de manière appropriée et avec un esprit positif tout en définissant des objectifs et des résultats que tous peuvent atteindre (IBE-UNESCO, 2008 ; Delors *et al.*, 1996). Une approche de cette nature pourra vaincre le modèle déficitaire qui entâche la tradition de l'éducation compensatoire.

Une approche centrée sur l'apprenant est un facteur vital de qualité pour les éducateurs des adultes. Or les bailleurs de fonds, les décideurs et les gouvernements se sont montrés plus préoccupés par les résultats concrets de l'apprentissage, souvent exprimés sous forme d'accréditation et de qualifications. Il est important de ne pas voir de conflit ici, même s'il est inévitable qu'il y ait parfois des tensions entre ces deux points de vue.

La solution provient en partie d'un plaidoyer en faveur des activités et des programmes participatifs et adaptés localement qui opèrent dans un environnement professionnalisé transparent et qui produisent des résultats concluants pour les prestataires comme pour les participants. Les dispositions et la pratique requièrent que soient en place des systèmes d'assurance qualité dans lesquels la société civile joue un rôle clé. L'investissement dans les ressources humaines (c'est-à-dire la fourniture quantitative et qualitative de personnels enseignants dans des conditions appropriées, contractuelles et qui font une place à la formation continue) est probablement l'indicateur le plus important de la qualité dans le domaine de l'éducation des adultes. C'est cette recherche qui est l'indicateur de qualité le plus important de toute politique d'éducation.

Au milieu de toutes les autres politiques, l'éducation des adultes doit être visible dans les politiques et les mesures de développement national et régional. Ceci dit, déclarer que la qualité est une priorité va certainement amener des choix difficiles à court terme dans la mesure où les ressources sont limitées et insuffisantes. Est-ce que la mise en œuvre de cette politique devrait mobiliser les ressources disponibles pour développer et consolider la qualité de l'éducation des adultes à l'intention d'une plus petite proportion des groupes cibles ? Ou bien est-il préférable de distribuer ces mêmes ressources de sorte qu'un plus grand nombre d'adultes aient accès aux programmes d'enseignement et d'éducation des adultes, même s'ils ne peuvent pas tous fournir des expériences et des résultats d'apprentissage de qualité ? De telles questions demandent des réponses politiques et un engagement social. Elles revêtent un aspect crucial dans les pays à faible revenu, où l'on sait que les programmes d'éducation des adultes ne sont pas suffisamment performants.

L'amélioration de leur efficacité prend la forme d'un défi significatif dès lors que l'on aborde les thèmes de l'égalité, de l'efficacité et de la pertinence. L'efficacité fait appel à la notion d'investissement économique de ressources en vue d'atteindre des objectifs spécifiques dans des conditions données, c'est-à-dire le rapport qui existe entre les coûts et les bénéfices. Lorsque de faibles investissements résultent en une baisse de la qualité, l'efficacité disparaît. C'est pourquoi le sous-financement est naturellement inefficace puisqu'il a un impact négatif sur les résultats éducatifs. Une mauvaise distribution des fonds disponibles aggrave le problème dans la mesure où une mauvaise gestion diminue les ressources destinées à l'éducation.

Il ne fait aucun doute que des ressources financières doivent être engagées si l'on veut que l'éducation des adultes atteigne tout son potentiel. C'est uniquement à cette condition que les paramètres de définition de la qualité que nous venons d'exposer pourront se matérialiser. Cependant, on peut faire beaucoup (mais jamais assez) avec des ressources non matérielles, même lorsque le niveau de financement est insuffisant. C'est de cette question que va traiter le dernier chapitre de ce rapport. Néanmoins, les problèmes importants qui ont été discutés dans les chapitres précédents ne pourront pas trouver de réponse satisfaisante, quels que soient l'engagement et l'expertise déployés, d'où qu'ils viennent, si les fonds disponibles restent limités et inappropriés.

Participants à la conférence de Bamako
Des **OUI** à **3%** du budget de l'Education Nationale
en faveur de l'Alphabétisation !
pour vaincre le SIDA et promouvoir le développement

Kalan de be
Jamana bongo
la'

LE PAYS DE L'EDUCATION
ONISSE TOUJOURS

Kalan be Sido
bana Kteli
nogo ya

demistwa ki
baliku Kalan
b'ama ko pitao
Sabali'

ber ki sese
hong
berin Kalan

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont une composante cruciale des stratégies de développement efficaces dont le but est d'assurer le bien-être et la viabilité d'une nation à long terme. Les chapitres précédents ont illustré les éléments essentiels d'une stratégie optimale de l'éducation des adultes : une bonne gouvernance (Chapitre 2) ; un équilibre entre les services publics et privés (Chapitre 3) ; une plus grande participation et un accès équitable (Chapitre 4) ; des services de qualité efficaces impliquant un personnel bien-qualifié et motivé (Chapitre 5). Ce chapitre se concentre sur la question des ressources financières nécessaires à la dynamisation de l'éducation des adultes. En particulier, il examine la mesure dans laquelle l'engagement d'améliorer son financement, pris à CONFINTEA V dans *l'Agenda pour l'avenir* de Hambourg, a été tenu.

Trois principales questions sont posées. Tout d'abord, les ressources consacrées à l'éducation des adultes sont-elles adéquates, et si tel n'est pas le cas, dans quel sens et où sont les lacunes ? Seconde question, qui devrait financer ces programmes d'éducation des adultes et comment ? Troisième question, quelles leçons politiques en avons-nous tirées concernant la mobilisation des niveaux souhaitables d'engagements de ressources pour l'éducation des adultes ? Un bref examen de l'état actuel des données concernant le financement de l'éducation des adultes offre quelques données contextuelles indispensables.

6.1 L'état actuel du financement de l'éducation des adultes : une vue d'ensemble des données disponibles

Les participants à CONFINTEA V se sont engagés à améliorer le financement de l'éducation des adultes, en cherchant à investir, comme suggéré par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, au moins 6 pour cent du Produit national brut (PNB) des Etats membres dans le domaine de l'éducation et en assignant une part équitable du budget de l'éducation à l'éducation des adultes. Une « part équitable »

a été évaluée à 3% du budget total de l'éducation. A première vue, il semblerait qu'une simple mesure des progrès réalisés pour atteindre ce but puisse révéler l'étendue de l'amélioration, mais malheureusement, les problèmes relatifs aux données rendent cette tâche bien moins simple que prévu.

Avec les différentes interprétations des définitions de l'éducation des adultes et le nombre de parties prenantes publiques et privées, les données fiables et comparables relatives au financement de l'éducation des adultes sont difficiles à obtenir. Sur les 154 rapports nationaux, seuls 57 (37%) ont fourni des informations concernant les allocations budgétaires à l'éducation des adultes. En examinant ces chiffres de plus près, on constate un manque de cohérence : certains font référence aux dépenses relatives à l'éducation des adultes en tant que pourcentage du Produit intérieur brut (PIB) ; d'autres à la part du budget de l'Etat ; et d'autres encore calculent la part du budget de l'éducation consacrée à l'éducation des adultes. En outre, les rapports mentionnent des différences relatives à la nature des éléments inclus dans l'éducation des adultes (alphabétisation, éducation non formelle, éducation professionnelle ou éducation post-scolaire).

Les chiffres limités cités dans les rapports nationaux excluent une évaluation approfondie des pays qui ont ou n'ont pas atteint le taux de référence de 6%, et le cas échéant, si une « part équitable » est allouée à l'éducation des adultes. L'examen du Rapport de suivi mondial 2009 montre que des données comparables concernant les dépenses nationales publiques totales consacrées à l'éducation en tant que proportion du PNB existent pour seulement 47 pays pour 2006 et parmi ces pays, seuls 14 (Belarus, Cap Vert, Cuba, Djibouti, Ethiopie, Guyane, Kenya, Lesotho, Maldives, République de Moldavie, Nouvelle-Zélande, Sainte Lucie, Seychelles et Ukraine) ont alloué au moins 6% de leur PNB à l'éducation.

Il est donc extrêmement problématique de déterminer quelle part du revenu national allouée à l'éducation est en réalité octroyée

PIB et PNB

Le Produit intérieur brut (PIB) et le Produit national brut (PNB) sont les deux moyens les plus courants d'évaluer l'importance de l'économie d'un pays. En comparant les résultats des périodes de référence précédentes, il est possible de déterminer si l'économie globale est en croissance ou en diminution.

Le PIB peut être considéré comme la valeur totale de tous les biens et services produits dans les frontières d'un pays spécifique pour une période de temps donnée (généralement une année). Tout ce qui est produit dans le pays est compté sans prendre en compte la nationalité de la main d'œuvre ou la propriété des entreprises qui produisent les biens - en bref, ce qui est produit à l'intérieur des frontières d'un pays est compté dans le PIB.

Le PNB évalue également la valeur des biens et services produits dans un pays, mais la propriété et l'emplacement de la main d'œuvre sont prises en compte lors de la détermination de la valeur finale. Le PNB inclut les biens et les services de toutes les entreprises détenues au niveau national ainsi que les biens et services produits à l'étranger par des entreprises nationales. En échange, les biens et services produits dans le pays par des entreprises sous contrôle étranger ne sont pas inclus dans le PNB – voici les principales différences de calcul entre le PIB et le PNB.

Depuis 2001, la Banque mondiale n'utilise plus le « Produit national brut » et l'a remplacé par le « Revenu national brut ».

(<http://www.fxpedia.com/GDP>)

à l'éducation des adultes, en particulier étant donné que les grandes économies mondiales ont préféré adopter le PIB comme chiffre de base plutôt que le PNB. Les rapports nationaux de l'Allemagne et de la Hongrie présentent la part du PIB de l'éducation des adultes comme étant de 1,05% et de 1% respectivement. Des chiffres précédents de l'OCDE (2003a, p.84) montrent qu'en 2001, la Finlande a dépensé près de 0,6% de son PIB pour l'éducation des adultes (environ 9,5% de ses dépenses en éducation). En 1998, le Danemark et la Suède ont alloué 1% et 4,9% respectivement de leur PIB à l'éducation des adultes. Seul le rapport national allemand fournit des informations pertinentes sur une période de dix ans (1996-2006), au cours de laquelle le financement direct de l'éducation continue en proportion du PIB a décliné, passant de 1,48% à 1,05%.

Très peu de pays – principalement les pays affluents – se conforment en fait à la recommandation de 6%. Par exemple, les dépenses publiques en matière d'éducation au Royaume-Uni et aux États-Unis sont d'environ 5,5 % et 5,3 % du PIB, respectivement, et les dépenses privées y apportent une contribution respective supplémentaire de 1,3 % et 2,4 %. En raison du fort engagement public des pays nordiques à des cours gratuits d'enseignement supérieur, le niveau de dépenses publiques d'éducation est d'environ 7-8 % par pays, mais peu ou aucune dépense privée n'est divulguée. Le tableau 4 en annexe présente des estimations détaillées des dépenses publiques réelles et recommandées en matière d'éducation exprimées en pourcentage du PIB, y compris les dépenses insuffisantes par rapport à la recommandation des 6%.

Comme constaté précédemment, la prudence est de rigueur quand on compare ces chiffres, étant donné le manque de standardisation. Par exemple, la Suède inclut une formation sur le tas dans ses chiffres, ce qui explique en partie la raison pour laquelle sa part écrase celle des autres pays. L'inclusion (ou l'absence d'inclusion) des dépenses directes et indirectes affecte de façon considérable les estimations dérivées. Les dépenses indirectes de toutes les parties prenantes peuvent être très élevées. Dans le cas de l'Autriche, on estime que les dépenses indirectes d'éducation des adultes étaient à elles seules équivalentes à environ 1,2% du PIB (rapport national autrichien, 2008). Ces dépenses incluent le manque à gagner fiscal, le coût des salaires au cours des périodes de formation et les coûts des opportunités individuelles.

Bien que limités aux pays européens, les chiffres ci-dessus démontrent que les dépenses consacrées à l'éducation des

adultes constituent une très petite proportion du PIB, ce qui confirme l'idée que l'éducation des adultes reste un secteur marginalisé. De plus, pour mettre les pourcentages de l'éducation des adultes ci-dessus en perspective, les dépenses publiques moyennes totales à tous les niveaux de l'éducation pour un pays à revenus élevés étaient d'environ 5% du PIB en 2005. Bien que les dépenses moyennes mondiales d'éducation de 4,7% soient en hausse par rapport aux 4% dépensés en 1998, elles sont toujours inférieures aux 6% du PNB qui sont recommandés.

Seuls quelques pays en développement s'approchent des objectifs recommandés pour le financement des programmes d'éducation des adultes. Le Cap vert est le seul pays en développement à satisfaire les niveaux d'investissement recommandés, avec des estimations de dépenses publiques d'éducation des adultes atteignant les 8,7%. Le Mozambique et le Nigéria suivent de près avec les allocations budgétaires nationales à l'éducation des adultes de 3,5% et 2,4% respectivement (Aitchison et Alidou, 2009). Même dans ces cas, il est clair que si le but de l'éducation des adultes est de recevoir une « part équitable » (à savoir 3%) des budgets consacrés à l'éducation et que celui des gouvernements est de « consacrer au moins 3% de leurs budgets pour le secteur de l'éducation nationale à des programmes d'alphabétisation des adultes » (Campagne mondiale pour l'éducation, 2005), alors les niveaux d'investissement sont tristement insuffisants.

Le tableau 4 en annexe fournit des estimations au niveau national de la faiblesse de l'investissement en faveur de l'éducation des adultes. Il comprend également des estimations relatives au financement de programmes pour éliminer l'illettrisme. Ces estimations sont basées sur l'hypothèse que les dépenses publiques consacrées à l'éducation des adultes varient selon le niveau de revenus d'un pays (à savoir 0,25% = revenu faible ; 0,50 % = revenu moyen inférieur ; 0,75% = revenu moyen supérieur ; 1,00% = revenu élevé : non-OCDE ; 1,25% = revenu élevé : OCDE).

Sur la base de ces calculs, une somme mondiale estimée à 72 milliards de US\$ doit être débloquée pour pouvoir atteindre les objectifs d'investissement dans l'éducation des adultes. Ce déficit existe dans les pays de tous les groupes de revenus. En fait, la part déficitaire des pays à revenus élevés représente environ 41 milliards de US\$ du total qui manque (étant donné que tous les investissements sont projetés proportionnellement au PIB). Une différence importante dans les pays à revenus élevés

Tableau 6.1
Allocations à l'éducation des adultes en tant que part du budget de l'éducation

Pays/Région	Part du budget de l'éducation allouée à (au secteur spécifique de) l'éducation des adultes	Année
États arabes		
Maroc	0,50 %	2006
Yémen	1,4 % (alphabétisation et éducation des adultes)	2007
Asie et Pacifique		
Cambodge	Jusqu'à 2 %	par an
Chine	1,87 %	2005
Kirghizstan	16,9 % (7,6 % pour l'éducation professionnelle élémentaire, 3,4 % pour l'éducation professionnelle générale, 5,9 % pour l'éducation supérieure)	2007
Népal	1,13 % (Alphabétisation et éducation non formelle)	2005/2006
Pakistan	0,74 % (Alphabétisation)	1998-2003
Papouasie-Nouvelle-Guinée	4,6 % (Education non formelle)	2005
République démocratique populaire lao	1% (Education non formelle) 5 % (Education et formation professionnelle)	2006/2007
Vietnam	2,83 % (Education des adultes et non formelle)	2005
Europe et Amérique du Nord		
	0,49 %	
Arménie	Moyenne de 2,3 %	2008
Autriche	11 % (dont 52 % à l'éducation et la formation professionnelle ;	par an
Finlande	20 % à l'éducation libérale)	2008
	1,96 %	
Irlande	6,3 % (5,8 % à l'éducation des jeunes, 0,5% à l'éducation des adultes)	2008
Portugal	29 % (Education et formation post-scolaire, principalement pour les jeunes)	2008
Royaume-Uni	1,4 % (nouvelle formation)	2005/2006
Russie	1,63 %	2008
Serbie	2,5 % (Education non formelle et apprentissage)	2006
Turquie		2008
Amérique latine et Caraïbes		
	3,22 %	
Bolivie	0,024 %	par an
Costa Rica	Moins d'1% (Alphabétisation)	par an
Guatemala	2,72 %	par an
République dominicaine	14 %	2008
Sainte-Lucie		par an
Afrique subsaharienne		
	Moyenne de 1 %	
Afrique du sud	1,2 % (Education non formelle)	Par an
Botswana	4,1% (Education and formation professionnelle)	2007/2008
	8,71 %	
Cap Vert	19,5 %	2005
Guinée équatoriale	0,30 %	2008
Gambie	0,02 %	2008
Guinée	Moins d'1 %	1990-2000
Kenya	0,15 % (Alphabétisation)	1998-2008
Malawi	1,40 %	2008
Mali	3 % (Alphabétisation et éducation des adultes)	2008
Mozambique	1,41 %	2006/2007
Nigéria	0,5 % (Alphabétisation)	2008
Rwanda	0,7 % (Alphabétisation)	2008
Sénégal	0,96 % (Alphabétisation)	2008
Tchad	2% (Alphabétisation)	2007
Zambie		Par an

Source : rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI

est toutefois que les dépenses privées consacrées à l'éducation des adultes (y compris les dépenses des individus et des entreprises) dépassent de loin ce chiffre.

Un fait extrêmement important est que le déficit mondial estimé ne comprend pas les ressources financières nécessaires à l'élimination de l'illettrisme dans le monde. Etant donné l'ampleur du défi posé par l'alphabétisation (voir annexes, tableau 5) la réalisation d'un tel objectif nécessiterait des investissements supplémentaires importants, en particulier pour les pays à revenus faibles et moyens, et en particulier pour ceux d'Asie du Sud et de l'Ouest. Rien que dans la région Asie et Pacifique, environ 9 milliards de dollars EU par an pendant cinq ans seraient nécessaires pour atteindre l'objectif d'alphabétisation du programme Education pour tous - à savoir la réduction des taux d'illettrisme des adultes de 50% d'ici 2015 (Bureau Asie Sud Pacifique de l'éducation des adultes, 2009). Pour la plupart des pays asiatiques, ces investissements se situent dans la gamme de 3% à 6% de leurs budgets nationaux d'éducation respectifs.

Le tableau 6.1 illustre la large fourchette de la part du budget de l'éducation allouée à l'éducation des adultes (en fonction des propres définitions des pays qui varient également) : de 0,02% à 29%. Il est tout à fait évident que l'éducation des adultes reste une non priorité pour de nombreux pays car elle reçoit moins de 3% du budget de l'éducation.

En tenant compte des réserves liées à ces données, l'évaluation générale est claire : dans la vaste majorité des pays, les ressources restent totalement inadéquates pour le soutien d'une politique crédible en matière d'éducation des adultes. Dans 44 % des rapports nationaux soumis, les pays ont reconnu le besoin d'augmenter le financement de l'éducation des adultes. La forte pénurie de ressources renforce les conclusions émergeant des rapports nationaux soumis pour CONFINTEA V en 1997 et dans le rapport de synthèse de la Réunion de bilan de mi-parcours de CONFINTEA V en 2003 (IUE, 2003) : il semble y avoir eu peu d'amélioration de la quantité des ressources allouées à l'éducation des adultes depuis le milieu des années 90. La crise financière mondiale actuelle et la perspective de croissance lente exacerbera cette terrible situation financière.

Au niveau national, le manque de données concernant les tendances offre une image mitigée des façons dont le financement de l'éducation des adultes a évolué (voir tableau 6.2). Sur les 36 pays offrant des données en série chronologique, seuls la Belgique (flamande), le Bhoutan, le Cambodge, la

République de Corée, l'Erythrée, le Laos, la Palestine, et le Vietnam indiquent que leurs dépenses en faveur de l'éducation des adultes ont été systématiquement en hausse, tandis que le Sénégal indique un déclin important au cours de la période signalée. Pour les 26 pays restants, les tendances sont mitigées : certaines années, il y a eu des augmentations ; dans d'autres, le financement a diminué. Cette imprévisibilité du financement se traduit par de gros problèmes pour les prestataires et les apprenants sur le terrain.

6.2 Sous-investissement dans l'éducation des adultes

La section précédente souligne l'imprévisibilité de l'investissement dans l'éducation des adultes, basé sur les données limitées en série chronologique disponibles. Il existe une tendance globale à sous-investir dans l'éducation des adultes. Les limites inhérentes aux données et des systèmes médiocres d'information concernant les coûts et les bénéfices de l'éducation des adultes ont réduit les possibilités d'élaborer des politiques informées et ont entraîné un sous-investissement.

Certaines raisons liées au marché expliquent pourquoi les apprenants et les employeurs individuels peuvent sous-investir dans l'éducation des adultes. Les individus, par exemple, ne peuvent utiliser l'acquisition des compétences en tant que garantie d'emprunt pour investir dans l'apprentissage. Les banques non plus n'aiment pas prendre de risques quand elles accordent des prêts à des fins d'investissement dans l'éducation. Bien que le rendement moyen soit élevé, il existe des variations considérables autour de cette moyenne avec un risque inhérent que le rendement sur investissement puisse être inférieur à la moyenne. De nombreux employeurs peuvent sous-investir dans le développement des compétences de la main d'œuvre à cause du risque que leurs employés puissent être « débauchés » par d'autres employeurs, soit dans le même pays, soit dans des pays voisins.

Les gouvernements peuvent sous-investir parce qu'ils ne sont pas en mesure d'évaluer pleinement les avantages pour la société. Il existe de très nombreuses preuves que les rendements globaux de l'éducation sont considérables (au moins aussi élevés que le rendement sur l'investissement dans l'infrastructure physique), et il est également prouvé qu'une participation plus équitable dans l'éducation améliore le développement économique global (OCDE et Statistique Canada, 2005 ; Coulombe *et al.*, 2004). Néanmoins, il y a de nombreuses discussions concernant la nature et l'ampleur de ces

Tableau 6.2
Tendances des dépenses publiques pour l'éducation des adultes

Pays	Tendance			Période de référence	Sous-secteur de l'éducation des adultes
	Hausse constante	Mitigé	Baisse constante		
Afrique du sud		x		2003 - 2007	Éducation des adultes
Allemagne		x		1996 - 2006	Éducation continue
Angola		x		2004 - 2008	Éducation des jeunes adultes
Belgique (Flamande)	x			2001 - 2007	Éducation des adultes
Bénin		x		1997 - 2007	Alphabétisation/Éducation des adultes
Bhoutan	x			2004 - 2007	Éducation non formelle
Botswana		x		2004 - 2009	Éducation non formelle/ Éducation et formation professionnelles
Cambodge	x			2002 - 2009	Éducation non formelle
Chine		x		1997 - 2005	Ecoles d'adultes
Égypte		x		1997 - 2006	Éducation des adultes/ Alphabétisation
Erythrée	x			1997 - 2008	Alphabétisation/ Éducation et formation professionnelles/ Éducation continue
Finlande		x		1997 - 2008	Éducation et formation professionnelles/ Établissements polytechniques/ Universités/ Éducation libérale
Gambie*		x		1998 - 2008	Éducation des adultes/ Éducation non formelle
Grèce		x		2003 - 2007	Éducation des adultes
Jamaïque		x		1997 - 2007	Éducation des adultes/ Éducation et formation professionnelles
Japon		x		1989 - 2005	Éducation des adultes
Kenya		x		1998 - 2008	Éducation des adultes
Malawi		x		2003 - 2008	Alphabétisation
Mauritanie		x		2002 - 2005	Alphabétisation
Népal		x		2000 - 2006	Éducation non formelle/ Alphabétisation
Nigéria		x		1997 - 2008	Éducation des adultes
Pakistan		x		1955 - 2003	Alphabétisation
Palestine	x			2003 - 2007	Éducation non formelle/ Alphabétisation
Papouasie-Nouvelle-Guinée		x		2001 - 2005	Éducation non formelle/ Alphabétisation
Paraguay		x		2000 - 2007	Éducation des adultes
Portugal		x		2001 - 2008	Éducation des adultes
République de Corée	x			2005 - 2007	Apprentissage tout au long de la vie
République démocratique populaire lao	x			1995 - 2007	Éducation non formelle/ Alphabétisation
Sainte-Lucie*		x		1997 - 2008	Éducation des adultes
Sénégal			x	2003 - 2010	Alphabétisation
Seychelles		x		1998 - 2007	Éducation des adultes
Tadjikistan*		x		2003 - 2007	Éducation professionnelle des adultes
Tchad		x		1997 - 2007	Alphabétisation
Thaïlande		x		2000 - 2007	Alphabétisation
Vietnam	x			2001 - 2005	Éducation des adultes/ Éducation non formelle
Total	8	26	1	35	
Pourcentage	23	74	3	100	

Source : rapports nationaux préparés pour CONFITEA VI

Note : Les pays comportant le signe * donnent des données relatives, et non absolues, dans leurs Rapports nationaux

avantages. Dans le cas de l'éducation des adultes, ces questions représentent un défi particulier étant donné les difficultés de l'évaluation non seulement des avantages financiers, mais aussi des bénéfices non financiers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, que l'on estime cependant importants (Schueller *et al.*, 2002).

Tandis que la liste des bénéfices potentiels de l'éducation des adultes pour la société est longue (McMahon, 1999 ; Schueller *et*

Encadré 6.1

Les impacts plus étendus de l'alphabetisation

Au-delà de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, quel est l'impact de l'alphabetisation sur la vie quotidienne ? Cette question est traitée dans le rapport final du projet d'alphabetisation du Commonwealth of Learning (COLLIT). Avec le soutien du Département britannique pour le développement international (DFID), le COL a entrepris un projet pilote en Inde et en Zambie pour explorer des moyens d'améliorer les programmes d'alphabetisation par l'utilisation de technologies appropriées.

Même si les apprenants utilisaient leurs compétences d'écriture moins que leurs compétences de lecture, être capable de signer leur nom et d'effectuer quelques petites tâches d'écriture mettaient en valeur leur dignité. Les gens ont signalé l'utilisation de leurs compétences d'écriture pour signer des formulaires et des demandes comme des cartes de rationnement, des registres de présence, des bulletins scolaires d'enfants, des formulaires bancaires et des documents gouvernementaux.

Les compétences de calcul étaient principalement utilisées pour compter et manipuler l'argent, tenir les comptes des foyers, lire les horaires de bus et lire l'heure. Les apprenants percevant un salaire utilisaient les compétences de calcul pour contrôler le paiement de leur salaire, affirmant que personne ne pouvait les escroquer.

Les classes d'alphabetisation avaient l'effet le plus marquant sur les personnes de plus de 40 ans. Ces personnes se considéraient trop âgées pour apprendre, mais ont vite compris qu'elles pouvaient apprendre à lire, à écrire et à utiliser la technologie. Elles sont devenues plus confiantes et plus autonomes dans leur vie de tous les jours. Elles étaient aussi convaincues que leur statut dans la famille et la communauté avait pris de l'importance suite à leurs meilleures compétences.

Un grand nombre de parents du projet COLLIT se sont mis à avoir une idée plus positive de l'éducation et ont commencé à s'impliquer davantage dans la scolarité de leurs enfants. Ils étaient plus en mesure de contrôler les progrès de leurs enfants et ont commencé à communiquer avec les enseignants.

Le projet COLLIT a montré que les avantages d'une meilleure alphabetisation vont bien au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul. En fait, un grand nombre des impacts décrits par les gens avaient trait à la vie quotidienne et à la façon de gagner sa vie.

(site Internet du Commonwealth of Learning)

Encadré 6.2

Etude pilote en Amérique latine et aux Caraïbes sur les coûts de l'illettrisme

La recherche a montré une forte corrélation entre les niveaux de revenus et de scolarité en Amérique latine. Le Bureau régional de l'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (OREALC) a conçu une étude pilote sur les coûts de l'illettrisme pour les individus et la société dans son ensemble en République dominicaine, en Equateur et dans l'Etat brésilien de São Paulo. L'étude établissait une corrélation entre les années de scolarité et les niveaux de revenus, d'emploi et la qualité de l'emploi de la population économiquement active.

Les résultats préliminaires montrent que des niveaux d'éducation plus élevés sont davantage susceptibles d'être liés à des emplois bien rémunérés. D'autre part, l'illettrisme réduit considérablement les revenus que les employés peuvent gagner au cours de leur vie active. Les pertes de productivité ont été calculées pour différents types d'illettrisme (absolu ou fonctionnel) et se sont avérées bien plus sensibles pour l'Etat de São Paulo (209 milliards de dollars EU) que pour l'Equateur et la République dominicaine (25 milliards de dollars EU).

D'autres études et développements sont nécessaires pour aborder les coûts sociaux et économiques de l'illettrisme dans d'autres domaines comme la santé, l'éducation, l'intégration et la cohésion sociale ainsi que les implications intergénérationnelles.

(CEPAL/UNESCO/OREALC, 2009)

al., 2004 ; Feinstein and hammond, 2004 ; Reder, 2009), les études empiriques à ce sujet sont rares. Lorsque les avantages de l'investissement dans l'éducation des adultes pour la société sont opaques et inconnus, les niveaux d'investissement ont tendance à être plus faibles. En conséquence, certains gouvernements restent sceptiques quant aux avantages sociaux résultant de l'investissement dans l'apprentissage des adultes (voir les rapports nationaux de la République tchèque, du Kirghizstan et de la Pologne, 2008). L'encadré 6.2 illustre le début d'un processus d'évaluation des coûts de l'illettrisme pour la société.

Les informations dont on dispose pour prendre les décisions optimales concernant l'allocation, la répartition et l'utilisation des ressources dans le secteur de l'éducation sont très imparfaites. Pour un grand nombre de gouvernements, ce manque d'informations signifie qu'ils ne sont pas en mesure d'établir des priorités, d'allouer des ressources adéquates et de justifier les investissements dans l'éducation des adultes. De même, le manque de données concluantes empêche les entreprises et les individus d'évaluer les coûts et les bénéfices ce qui peut nuire à la motivation et provoquer un sous-investissement. Sans volonté politique, les gouvernements ne pourront pas prendre la première mesure importante – développer des données sur les coûts précises et fiables concernant l'éducation des adultes ou bien commanditer des études sur l'impact de ces investissements.

Etant donné ce manque de données probantes sur les coûts et les bénéfices, il serait possible d'utiliser les niveaux d'investissement dans les pays à haute performance en tant que critères de référence. Bien que les contextes nationaux varient, les idées et les normes des pays qui affichent les meilleures performances peuvent fournir des informations utiles concernant l'éducation des adultes pour la prise de décisions en matière d'investissement même dans les pays les plus pauvres. Néanmoins, une leçon importante est que les niveaux élevés des allocations du PIB à l'éducation des adultes sont le reflet et proviennent d'un engagement social solide en faveur d'un accès vaste et équitable à l'éducation des adultes (Chapitre 4). Il est indispensable que les gouvernements reconnaissent explicitement l'éducation des adultes en tant que bien public étant donné qu'elle assure la promotion de la cohésion sociale, de la citoyenneté active et des institutions démocratiques viables. Sans cet engagement politique, l'investissement à ces niveaux est peu vraisemblable.

6.3 Contributions des parties prenantes et la question de « qui paie quoi » : expériences et problèmes

Comment répondre à la faiblesse globale des investissements en éducation des adultes et comment répartir les coûts de façon adéquate entre les différentes parties prenantes – gouvernements, employeurs, organisations de la société civile, bailleurs de fonds ou individus ?

Les principes économiques suggèrent que le paiement doit être pris en charge selon la nature de la valeur à gagner – personnelle,

sociale ou économique – et par la partie qui bénéficiera de cette valeur ajoutée. La part des bénéfices revenant aux différentes parties prenantes varie selon le type de programmes. Par exemple, dans des programmes de formation liés au travail, si les employés en bénéficient par le biais de salaires plus élevés, alors ce sont les employés qui devraient payer. Si les employeurs y gagnent sous forme de meilleure productivité et de bénéfices plus élevés, alors les employeurs doivent aussi apporter leur contribution. Si la société peut s'attendre à y gagner – l'industrie et le commerce devenant plus compétitifs et mieux capables d'attirer l'investissement et donc de créer plus d'emplois et de meilleure qualité – alors il devrait aussi y avoir une contribution publique.

Malheureusement, ces principes généraux n'offrent qu'une base faible de partage des coûts relatifs aux services d'éducation des adultes parmi les partenaires. La plupart du temps, les avantages de chaque programme ne sont pas facilement identifiables. Même s'ils l'étaient, il est difficile d'identifier une part appropriée ou juste pour chaque partenaire. Quelle valeur placer sur une population bien éduquée, qualifiée et participative, ou sur l'importance de l'atteinte de l'accès équitable à l'éducation des adultes pour la cohésion sociale ?

En pratique, les gouvernements utilisent donc différents critères pour décider des niveaux de l'allocation des ressources et des dispositions de partage des coûts. Trois considérations sont souvent impliquées : (1) pertinence – évaluer les ressources totales nécessaires à l'éducation des adultes ; (2) équité – garantir que la distribution des coûts et des bénéfices des programmes soit juste; (3) efficacité - employer des mécanismes de financement qui maximisent l'utilisation des ressources. L'efficacité avec laquelle les ressources sont utilisées déterminera leur efficacité, ainsi que les résultats et l'impact de l'éducation des adultes.

Les informations recueillies dans les rapports nationaux indiquent que les sources de financement de l'éducation des adultes sont multiples et diverses. Sur les 108 pays qui fournissent des informations relatives au financement, seuls 26 (ou 24%) ont mentionné une source unique de financement. Tandis que le gouvernement demeure la source principale de financement, le secteur privé, la société civile, les bailleurs de fonds internationaux et les individus apportent aussi des contributions importantes (voir tableau 6.3). On peut aussi constater des tendances régionales. Dans les Etats arabes, en Asie et en Europe, le gouvernement est la principale source déclarée de financement de l'éducation des adultes. Dans une

grande partie de l'Afrique subsaharienne, les donateurs internationaux constituent le soutien financier le plus courant de l'éducation des adultes, suivis de la société civile et enfin du secteur public. Par contraste, le secteur privé est la seconde source de financement la plus souvent mentionnée en

Europe, après le secteur privé. Les rapports nationaux décrivent aussi une relation entre les sources de financement et le type de programme. En Afrique subsaharienne, par exemple, le financement public est la source la plus souvent citée pour l'alphabetisation, l'éducation de base des

Tableau basé sur les réponses aux questions suivantes :

- 1.1. Financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes
Le financement est souvent fourni par le biais d'une diversité de voies. Pour obtenir une perspective complète, veuillez fournir des données récentes concernant les sections suivantes et décrire les tendances qui sont apparues depuis 1997 (CONFINTEA V) :
- 1.2.1. Investissement public dans l'apprentissage et l'éducation des adultes :
- a) Part du budget alloué à l'éducation des adultes dans le secteur de l'éducation (indiquer mesures, activités, organismes responsables) ;
 - b) Part du budget alloué à l'éducation des adultes à partir d'autres secteurs, directement ou indirectement au sein de leurs politiques (indiquer ministères responsables, décrire activités) ;
 - c) ALE dans des budgets décentralisés/locaux (gouvernements et autorités de la localité, municipalités, communautés) ;
 - d) Autre investissement, par exemple de fonds régionaux, organisations transnationales etc.
- 1.2.2. Investissement de donateurs bilatéraux/multilatéraux étrangers dans l'apprentissage et l'éducation des adultes
- liste des montants annuels et des domaines/activités clés.
- 1.2.3. Soutien à l'apprentissage et à l'éducation des adultes du secteur privé/des entreprises :
- Fournir des données sur les dépenses annuelles du secteur des entreprises, indiquer les relations par exemple, au budget national global, aux dépenses globales d'entreprise nationales et multinationales sélectionnées.
- 1.2.4. Soutien de la société civile à l'apprentissage et l'éducation des adultes (par exemple institutions religieuses, syndicats, ONG).
- 1.2.5. Contributions des apprenants/individus à l'apprentissage et l'éducation des adultes
- 1.2.6. Existe-t-il des motivations directes ou indirectes spécifiques pour soutenir l'apprentissage et l'éducation des adultes, par exemple des bons d'apprentissage, des bourses, des congés éducatifs payés, des fonds spécifiques et des programmes de financement etc. ? Ces motivations sont-elles spécifiques à certains programmes ou à des projets généraux ? Veuillez élaborer.
- 1.2.7. Y a-t-il des références (cibles) en place ?

Tableau 6.3
Sources de financement de l'éducation des adultes, par région

	États arabes		Asie et Pacifique	
Rapports soumis		19		29
Financement public	Arabie saoudite, Egypte, Koweït, Liban, Mauritanie, Maroc, Oman, Palestine, Syrie, Yémen	10	Australie, Bangladesh, Bhoutan, Brunei Darussalam, Cambodge, Chine, Inde, Iran, Japon, Kirghizstan, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire lao, Tadjikistan, Thaïlande, Ouzbékistan, Vietnam	22
Financement privé	non disponible		Australie, Chine, Inde, Mongolie, Philippines, République de Corée, Thaïlande, Vietnam	8
Financement de la société civile	Jordanie, Liban, Palestine, Soudan, Syrie	5	Afghanistan, Bangladesh, Fidji, Inde, Japon, Philippines, République de Corée, Tadjikistan	8
Financement de donateurs	Egypte, Jordanie, Koweït, Liban, Maroc, Palestine, Syrie	7	Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Fidji, Iran, Kirghizstan, Mongolie, Népal, Ouzbékistan, Tadjikistan, Thaïlande	11
Contribution des apprenants	non disponible		Australie, Chine, Fidji, Inde, Nouvelle-Zélande, Philippines, République de Corée, Vietnam	8

adultes et la scolarité alternative (éducation non formelle), bien que l'aide étrangère et les fonds d'autres donateurs puissent le subventionner (Aitchison et Alidou, 2009, p.15). Les gros investissements dans la formation sur le lieu de travail ont tendance à avoir lieu dans les pays à capacité industrielle

et commerciale plus importante (Par exemple l'Afrique du Sud), mais les données sur ce type de services ne sont pas faciles à recueillir (Aitchison et Alidou, 2009, p.16). Dans les Etats arabes, le financement de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes relève principalement de la responsabilité

Europe et Amérique du Nord		Amérique latine et Caraïbes		Afrique subsaharienne		
	38		25		43	154
Allemagne, Arménie, Autriche, Belgique (flamande & française), Bulgarie, Canada, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération russe, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie	35	Argentine, Chili, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Uruguay, Venezuela	18	Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Cap Vert, République centrafricaine, Comores, République démocratique du Congo, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée équatoriale, île Maurice, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Swaziland, Tchad, Togo	33	118
Allemagne, Arménie, Autriche, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Chypre, Croatie, Estonie, Fédération russe, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Monténégro, Pays-Bas, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovénie, Suisse	24	Argentine, Belize, Chili, Colombie, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Mexique, Panama, Paraguay, République Dominicaine, Suriname, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Uruguay	15	Afrique du sud, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Gambie, Ghana, Kenya, Malawi, Mali, Nigéria, Ouganda, République unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Swaziland, Zambie, Zimbabwe	18	65
Allemagne, Arménie, Bulgarie, Chypre, Croatie, Estonie, États-Unis d'Amérique, Ex-République yougoslave de Macédoine, Hongrie, Irlande, Israël, Lituanie, Monténégro, Norvège, Pologne, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Suisse	19	Argentine, Belize, Bolivie, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Mexique, Paraguay, République dominicaine, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname	12	Bénin, Botswana, Burundi, Cameroun, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée-Bissau, Kenya, Libéria, Malawi, Mali, Namibie, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Tchad, Zambie, Zimbabwe	25	69
Allemagne, Belgique (flamande), Bulgarie, Chypre, Croatie, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie	22	Brésil, Colombie, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Mexique, Nicaragua, Paraguay, République Dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Uruguay	15	Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Libéria, Malawi, Mali, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe	30	85
Allemagne, Arménie, Autriche, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Croatie, Danemark, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération Russe, Finlande, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie	24	Belize, République dominicaine, Jamaïque, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname	6	Bénin, Botswana, Cameroun, Cap Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mali, Nigéria, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Sénégal, Seychelles, Tchad, Zambie	19	57

du gouvernement. Les organisations de la société civile apportent leur contribution en mobilisant leur soutien et en organisant des programmes spécifiques. Toutefois, la contribution du secteur privé est très limitée. Tous les rapports nationaux de la région confirment que les prestations existantes sont insuffisantes (Yousif, 2009, p.19).

a. Le rôle du gouvernement

D'un pays à l'autre, le degré de responsabilité de l'État en matière d'éducation des adultes diffère largement. Les pays nordiques sont considérés, à juste titre, comme des chefs de file étant donné la grande priorité qu'ils accordent à l'action de l'État dans l'éducation des adultes. Ailleurs, on juge que la politique gouvernementale a peu à voir avec l'éducation des adultes, qui incombe avant tout aux employeurs et aux individus (comme en République tchèque, au Kirghizistan et en Pologne) ; le Japon et les États-Unis estiment que la mise à niveau des qualifications de la population active relève de la compétence des employeurs et des organisations syndicales.

Entre les deux extrêmes de ce vaste spectre se dessinent des tendances intéressantes et des exemples de bonne pratique, qui ont des conséquences financières importantes pour l'éducation des adultes.

Dans les pays où les services publics sont décentralisés, que ce soit à l'échelle fédérale, provinciale ou locale, la responsabilité de l'investissement dans l'éducation des adultes demeure un enjeu majeur. L'un des rares rapports nationaux à aborder la question d'un financement provincial est celui de l'Afrique du Sud (voir tableau 6.4), qui note que les provinces les mieux nanties ne sont pas nécessairement celles qui allouent les plus importantes ressources à l'éducation des adultes (plus précisément, en l'occurrence, à la formation de base et à l'éducation des adultes).

Pour remédier au sous-investissement du marché dans le développement des compétences, les gouvernements peuvent jouer un rôle actif pour répondre aux

Tableau 6.4
Afrique du Sud : dépenses provinciales consacrées à l'éducation et à la formation de base des adultes (ABET), 2003 – 2007 (en millions de rands)¹

	2003/04		2004/05		2005/06		2006/07	
	Montant (m. R)	% du budget de l'éducation	Montant (m. R)	% du budget de l'éducation	Montant (m. R)	% du budget de l'éducation	Montant (m. R)	% du budget de l'éducation
Cap-Est	136,3	1,3	126,0	1,2	136,3	1,2	155,8	1,2
État-Libre	70,9	1,7	45,8	1,0	93,2	1,9	65,4	1,2
Gauteng	118,1	1,2	138,8	1,4	157,8	1,5	168,1	1,4
KwaZulu-Natal	39,6	0,3	49,7	0,4	85,8	0,6	72,6	0,5
Limpopo	28,6	0,3	36,7	0,4	54,1	0,5	50,2	0,4
Mpumalanga	48,9	1,1	53,7	1,1	76,0	1,3	75,5	1,2
Cap-Nord	21,6	1,7	19,6	1,4	20,0	1,3	23,5	1,4
Nord-Ouest	54,2	1,1	44,3	0,9	63,6	1,1	83,3	1,2
Cap-Occidental	18,5	0,4	21,2	0,4	23,1	0,4	23,5	0,3
Total	536,7	1,01	535,8	0,91	709,9	1,09	717,9	0,98

Source : rapport national de l'Afrique du Sud, 2008

¹ en janvier 2007, 1 dollar EU équivalait à 7 R

besoins du marché du travail, en particulier dans des conditions défavorables comme le chômage, ou pour contribuer à recycler les plus vulnérables aux bouleversements structurels. Plusieurs pays à revenu élevé, dont le Danemark, la Suède et les Pays-Bas, appuient les politiques d'intervention sur le marché du travail. Ces stratégies visent à faire revenir les chômeurs le plus rapidement possible sur le marché du travail à la faveur de programmes de formation, de développement des compétences ou de recyclage au lieu de leur apporter un soutien passif sous la forme de paiements d'assurance-chômage et autres avantages sociaux. Dans de nombreux pays à revenu élevé, les politiques publiques ont évolué et sont devenues plus actives que par le passé.

En outre, de nombreux gouvernements créent des infrastructures de base pour faciliter les marchés de l'éducation des adultes et promouvoir les partenariats public-privé. Cette tendance à l'intervention de l'État, en particulier dans les pays à revenu élevé, est étayée par la mise sur pied de régimes de cofinancement entre différentes parties prenantes. La façon dont cette tendance se dessine et dont les outils y afférents sont vraiment adoptés offre un panorama mixte selon les différents contextes nationaux.

Plusieurs pays européens restent néanmoins attachés à une intervention directe de l'État, qui partage les responsabilités entre les différents partenaires sociaux, y compris les employeurs et les syndicats. Les modèles de partenariat social sont courants dans les pays d'Europe du Nord et centrale, notamment en Autriche, au Danemark, aux Pays-Bas et en Norvège. Dans ces cas, le cofinancement public-privé joue un rôle important, même si les ententes tripartites négociées sont préférées aux mécanismes du marché. Les conventions collectives entre les partenaires sociaux prévoient généralement des fonds de formation stratégique destinés à aider au recyclage des employés.

Parmi les autres incitations visant à stimuler la demande individuelle d'éducation des adultes figurent les déductions fiscales, les dispositions de maintien du revenu, les congés d'études payés combinés à des bourses ou des prêts d'études ainsi que les comptes individuels de formation. La Suède octroie des crédits à la formation aux groupes sous-représentés, ce qui permet aux prestataires de services de formation de réduire les frais entre des groupes cibles spécifiques. Les efforts déployés pour stimuler la demande visent aussi directement les employeurs.

Parmi les gouvernements qui décident d'intervenir en accordant des mesures d'incitation, il importe de faire une distinction

entre les approches axées sur l'offre et celles qui sont axées sur la demande. Certains pays, comme l'Autriche et l'Allemagne, se sont mis à cibler les apprenants au détriment des fournisseurs et à allouer des subventions sous forme de crédits à la formation directement aux individus et non plus aux fournisseurs. Axée sur la demande, cette approche contribue à créer des incitatifs pour les apprenants, leurs familles, les employeurs et encourage les autres partenaires à investir dans l'apprentissage. Dans ce scénario, l'apprenant adulte devient un consommateur actif qui choisit où dépenser les fonds alloués, et crée ainsi les conditions nécessaires, du moins en théorie, pour stimuler la concurrence entre les fournisseurs et ainsi accroître la capacité de satisfaire les différents besoins locaux.

Les approches d'éducation des adultes fondées sur l'offre, en vertu desquelles les fonds publics sont directement octroyés aux fournisseurs, ont permis à de nombreux pays à revenu élevé, en particulier aux pays nordiques, de se doter de structures de gouvernance et de prestations avancées. Toutefois, ce modèle institutionnel risque de moins bien convenir aux régions souhaitant avant tout augmenter le taux de participation. Une couverture élargie sous-entend une obligation de diversifier tout en rendant la fourniture plus complexe, ce qui devient difficile dans des conditions où le contrôle est centralisé.

b. Contributions du secteur privé

Dans bon nombre de pays, les principaux investisseurs dans l'éducation des adultes sont les employeurs. Dans les pays industrialisés, en moyenne, environ deux personnes sur trois ayant entrepris une activité d'éducation des adultes bénéficient au moins d'une forme d'aide de leur employeur, ce qui implique que les employeurs sont la source de soutien financier la plus courante de l'éducation des adultes (Chisholm *et al.*, 2004 ; Desjardins *et al.*, 2006). Au cours des 25 dernières années, la tendance de l'éducation des adultes a été marquée par le rôle croissant qu'ont joué les employeurs dans l'offre d'éducation et de formation des adultes, mais aussi en devenant une source des demandes de formation et d'éducation des adultes (voir chapitre 2). En Suède, par exemple, la proportion d'adultes ayant bénéficié d'une aide de leur employeur au titre de l'éducation des adultes a pratiquement triplé entre 1975 et 2000 (Boudard et Rubenson, 2003, p. 267).

Les employeurs investissent de plus en plus dans la mise à niveau de leur personnel afin de rester compétitifs sur les marchés mondiaux des produits et services. Ces tendances signalent l'influence généralisée

qu'ont les plus grands changements sur le marché du travail et les forces qui poussent les gens à suivre des cours d'éducation des adultes. Certaines études montrent que l'éducation des adultes est étroitement liée à la concurrence, à l'innovation et à la mondialisation. De plus, la présence des syndicats est fortement associée aux approches de formation formelles dans les entreprises (Boudard et Rubenson, 2003, p.268). C'est particulièrement le cas des grandes entreprises, présentes sur des marchés mondiaux très concurrentiels, qui connaissent actuellement d'importants bouleversements en matière de technologie et/ou de pratiques de travail (OCDE, 2003a, p.51-53).

Il ne s'agit toutefois pas d'une augmentation pure et simple; en effet, d'importantes différences sont à noter dans les pratiques de formation des employeurs. Dans certains cas, les employeurs se montrent peu disposés à investir dans l'éducation et la formation des employés (voir rapport national de la Slovaquie, 2008). Le rapport national de la Géorgie (2008) reconnaît que, jusqu'à récemment, les employeurs et autres partenaires sociaux ne saisissaient pas pleinement l'importance que revêt l'éducation des adultes dans l'augmentation de la productivité et de la compétitivité.

Les petites entreprises participent beaucoup moins à la formation des employés en raison, en partie, de l'échelle de leurs activités et de leurs effectifs, mais aussi par peur de perdre leur personnel qualifié au profit de la concurrence. Pour régler ces problèmes, certains employeurs mettent les ressources en formation de plusieurs petits établissements en commun afin de créer un programme de formation à l'échelle de leur industrie. À titre d'exemple, mentionnons l'Italie mais aussi l'Australie, où le gouvernement a apporté son soutien sous la forme d'investissements en infrastructures et d'incitations financières. Il convient aussi de citer les accords de cofinancement qui permettent aux gouvernements d'obtenir l'aide de différents partenaires en fournissant les infrastructures institutionnelles et légales nécessaires ainsi que des incitations financières.

Certains États ont décidé d'imposer aux entreprises d'une certaine taille une taxe de formation professionnelle, qu'ils affectent à un fonds national de formation ou aux employés en formation travaillant dans les entreprises qui y contribuent (comme en France, en Hongrie et en Afrique du Sud). En matière d'éducation des adultes, les problèmes de formation revêtent une telle importance dans certains pays (comme la Hongrie) que leurs rapports nationaux

portent presque exclusivement sur l'éducation en milieu professionnel, la formation et les niveaux de qualification, et non sur les objectifs de développement sociétal et culturel. Qui plus est, dans certains pays, la validation des aptitudes pour développer plus efficacement les compétences des adultes a complètement remplacé le discours politique sur l'éducation des adultes (voir rapport national du Portugal, 2008).

Les partenariats public-privé (PPP), une nouvelle tendance dans ce domaine, s'apparentent aux régimes de cofinancement en vigueur dans les pays à revenu élevé. Ils visent avant tout à partager les coûts de l'éducation des adultes et à réduire les dépenses publiques. Un bon exemple de PPP est celui de Tata Consultancy Services, en Inde, où l'entreprise a fondé un programme d'alphabétisation assistée par ordinateur et donné 450 ordinateurs à des centres de formation permanente. Dans d'autres pays comme le Kenya, les Seychelles et l'Afrique du Sud, des sociétés privées parainent directement, dans le cadre de leur programme de responsabilité sociale des entreprises, des programmes communautaires d'éducation des adultes ainsi que la production de matériel d'enseignement.

c. Contributions des organisations non gouvernementales et des organisations de la société civile

Les organisations non gouvernementales (ONG) et autres organisations de la société civile (OSC) jouent un rôle important dans l'offre d'éducation des adultes. Elles sont plus particulièrement actives dans les pays à revenu faible et intermédiaire, mais elles sont aussi présentes dans certains pays à revenu élevé. L'Australie signale plus de 1 200 fournisseurs communautaires à but non lucratif (Ahmed, 2009). Les ONG financent une bonne partie des programmes d'éducation des adultes au Cameroun, en Gambie et au Sénégal. En Afrique, les organisations confessionnelles (OC), les syndicats et les ONG jouent un rôle de premier plan dans l'éducation et la formation des adultes, et ce, depuis des années (Aitchison et Alidou, 2009, p. 21).

Les contributions peuvent aller de l'offre d'espaces, de bénévoles, de matériel et autres dons en nature à la mise sur pied et à la prestation de cours. En particulier, les OC et autres groupes communautaires aident les groupes défavorisés à accéder à l'éducation des adultes. La mobilisation de nombreux volontaires et organisations de la société civile peut expliquer la remarquable réussite de la campagne d'alphabétisation en Inde, mais aussi au Bangladesh, au Brésil et dans bon nombre d'autres pays en développement. Par ailleurs, de nombreux pays signalent que les ONG affirment avoir de plus en plus

de difficultés à obtenir des prêts ou voient les fonds se tarir après une période initiale. Dans les États arabes, les OC appuient non seulement les efforts des gouvernements pour mobiliser et former les apprenants, mais elles créent aussi leurs propres programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes (Yousif, 2009, p.12).

Dans les pays en développement, bon nombre de programmes financés par les fonds publics dépendent largement d'organisations de la société civile. Un exemple de bonne pratique, à savoir partager, coordonner et employer les ressources disponibles, consisterait à permettre à ces organisations de fonctionner en utilisant des installations collectives. Les États qui renforcent le développement des capacités en offrant les aménagements en infrastructure et les incitations nécessaires peuvent mobiliser l'engagement des organisations et des communautés. Ceci dit, l'engagement envers ces organisations doit être prévu à long terme. En effet, tout engagement temporaire et constamment modifié s'avérerait contre-productif sur le plan de la motivation. Qui plus est, comme indiqué au chapitre 4, les organisations de la société civile sont également aux prises avec leur propre marginalité et leur incapacité à conserver un groupe de militants spécialisés en éducation des adultes permettant de garantir un enseignement et une formation de grande qualité. Pour pouvoir fonctionner efficacement, les organisations de la société civile doivent disposer de ressources suffisantes et pouvoir être opérationnelles à long terme.

d. Aide et assistance internationales

Les pays à faible revenus et sortant d'un conflit sont largement tributaires de l'aide extérieure, l'aide bilatérale et multilatérale pouvant représenter une part importante du budget qu'ils consacrent à l'éducation des adultes. Le tableau 6.3 montre, au début du présent chapitre, que l'aide des bailleurs de fonds internationaux est la forme d'aide financière la plus couramment utilisée par les pays de l'Afrique sub-saharienne, et la deuxième forme la plus mentionnée en Asie. Parfois, le financement extérieur peut aller de pair avec un soutien technique. À titre d'exemple, en Afghanistan, le budget que l'État consacre à l'éducation des adultes ne couvre que les salaires du personnel de base (Ahmed, 2009). Aussi les programmes d'alphabétisation sont-ils essentiellement financés par des donateurs comme l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), l'Agence américaine pour le développement international (USAID), l'UNESCO et l'UNICEF. Au cours des dernières années, la Mongolie, qui n'a aucun budget pour l'éducation des adultes, a reçu environ 9 millions de dollars

EU de la part d'organismes internationaux et d'ONG, pour des activités d'éducation des adultes. Quant au Sénégal, 93 % de son budget d'alphabétisation des adultes provient de sources externes (Aitchison et Alidou, 2009).

Selon de récentes données, l'aide mondiale au développement (ODA) a progressé en 2008, après avoir diminué pendant deux années consécutives. Il ressort d'un examen plus approfondi des allocations par secteur que la part du secteur de l'éducation, qui s'élève à 12 %, est demeurée constante depuis 2000. En revanche, le secteur de la santé a bénéficié d'une augmentation durant la période visée de huit ans. Si les chiffres de 2007 indiquent que l'aide mondiale à l'éducation des pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE a été multipliée par deux en cinq ans, passant de 5,2 milliards de dollars EU en 2002 à 10,8 milliards de dollars EU en 2007, l'allocation à l'éducation de base a diminué et est passée de 41 % à 38 % au cours de la même période. Seule une poignée de pays donateurs continue à appuyer l'éducation de base (OECD-CAD, 2009 ; Benavot, 2009). C'est à la lumière des niveaux inappropriés d'aide à l'éducation et de l'imprévisibilité de leur évolution – le volume de l'aide à l'éducation de base ayant baissé et le nombre de pays faisant des dons à l'éducation ayant également diminué – que l'on peut replacer la gravité et la précarité de la situation financière de l'éducation des adultes dans leur contexte.

Lorsque les donateurs promettent de l'aide en faveur de l'éducation pour appuyer les programmes EPT et OMD, leurs engagements à l'égard de l'éducation des adultes et de la formation permanente sont inappropriés. Selon l'UNESCO (2008), pour pouvoir atteindre l'objectif d'alphabétisation fixé, il faudrait dépenser 2,5 milliards de dollars EU par an d'ici 2015. Or, pour appuyer les objectifs de l'EPT en matière d'enseignement primaire universel, l'Initiative de mise en oeuvre accélérée (IMOA) de la Banque mondiale ne prévoit pas de programme d'équivalence pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes. L'IMOA n'inclut même pas de programmes de la deuxième chance ni d'éducation non formelle pour compléter l'école primaire, et ce, même si leur efficacité a été démontrée pour ceux et celles qui demeurent hors du système éducatif formel (Ahmed, 2009, p. 48).

Quelques signes encourageants apparaissent néanmoins. Pendant très longtemps, l'aide officielle au développement a été dominée par des exigences restreintes en matière de résultats et de projets, et a négligé les secteurs du développement social. Or, depuis les années 1990, les priorités ont sensiblement évolué et ont été réorientées

vers des stratégies de réduction de la pauvreté, des approches sectorielles pour les modalités de l'aide et l'émergence des ODM et de l'EPT. Les résultats d'études récentes s'intéressant à la contribution de l'éducation à la croissance économique et aux bénéfices à retirer de l'investissement dans l'éducation des adultes commencent à influencer lentement les priorités des donateurs.

Dans les pays riches, l'aide totale reste inférieure à 0,7 % du revenu par habitant, un indice de référence établi il y a près de quarante ans (Ahmed, 2009). De plus, les donateurs semblent peu disposés à investir dans l'éducation des adultes, en raison de l'absence de bons mécanismes et infrastructures de gestion des fonds et de la difficulté de vérifier si les investissements contribuent effectivement aux objectifs visés. Si l'aide étrangère apportée sous forme de financement de l'alphabétisation, de l'éducation de base, de l'éducation non formelle et de l'éducation communautaire a souvent été bien accueillie, sa distribution est généralement limitée dans le temps, ce qui ne contribue pas à sa durabilité. Au lieu de regrouper les programmes en une infrastructure globale d'éducation des adultes comprenant des structures d'offre et de gouvernance adéquates et viables, les gouvernements abolissent souvent des programmes dès que le financement extérieur s'épuise, et ce, en raison de la faiblesse et des conditions de leur propre engagement en faveur du financement de l'éducation des adultes. Qui plus est, les progrès accomplis se dissipent souvent compte tenu de la concurrence des programmes et de l'absence généralisée de toute coordination entre les différents acteurs, et notamment les donateurs internationaux et les autorités locales.

e. Contributions personnelles

Les contributions personnelles à l'éducation des adultes suscitent de nombreuses controverses, d'autant plus que les formateurs d'adultes jugent qu'elles mènent à une offre inéquitable des activités destinées aux groupes désavantagés ou marginalisés. Pour des raisons d'équité, les employeurs devraient payer toute formation professionnelle dont leur entreprise pourrait tirer parti, alors que les individus devraient assumer les coûts de leur formation professionnelle de base compte tenu des bénéfices qu'ils pourraient ensuite en tirer sur le marché du travail. Même en pareil cas, tout n'est pas si simple. La participation des adultes pourrait être entravée par leur incapacité de payer les coûts initiaux. Ainsi, toute formation professionnelle entraînant une perte salariale à court terme, les individus devraient bénéficier d'un financement. De plus, les récompenses ne s'obtiennent qu'à

l'issue d'une longue période et dépendent des fluctuations du marché. Partant, dès lors qu'un pays est en mesure de cerner les avantages que les adultes peuvent en retirer, et de s'assurer que ces derniers investiront une somme adéquate, les autorités ou les employeurs devraient offrir des incitatifs, une situation qui a débouché sur l'adoption de différents mécanismes de cofinancement, comme discuté plus haut.

La contribution des individus aux coûts de prestation d'une bonne partie de l'éducation des adultes ne serait pas seulement inéquitable, elle limiterait aussi sérieusement leur participation. Les avantages que l'ensemble de la société retirerait et surtout la plus grande cohésion sociale qui règnerait tendent à indiquer que les personnes intéressées ne devraient pas avoir à payer leur formation. Imposer des frais pour les programmes d'alphabétisation et de citoyenneté serait fort inéquitable et gravement contraignant, en particulier dans les pays pauvres.

Dans la pratique, les résidents des pays industrialisés payent une bonne partie des programmes qu'ils suivent. Les données disponibles montrent que, en moyenne, l'autofinancement est la deuxième source d'aide financière et que, dans certains cas, elle en constitue la source principale (Chisholm, *et al.*, 2004 ; Desjardins *et al.*, 2006).

En Asie, en Afrique subsaharienne et ailleurs, l'on impose couramment des frais d'utilisation, qui couvrent en partie les coûts des programmes, pour les cours liés à un emploi. Le Kirghizistan, par exemple, offre des cours de formation professionnelle et technique aux demandeurs d'emplois ou aux titulaires d'un poste qui doivent mettre à niveau leurs compétences ou se recycler pour améliorer leurs perspectives d'emploi. Or, ces cours sont payants, aucune subvention n'étant prévue pour les chômeurs ou les membres des groupes à faible revenu ou socialement exclus (UNESCO, 2008), et ils s'avèrent donc inabordable pour ceux qui sont le plus susceptibles d'en avoir besoin (Ahmed, 2009, p. 47). Au Cameroun, les familles des régions urbaines ont consacré en 2000 environ 6 % de leur budget à l'éducation des adultes, alors que les familles des régions rurales ont dépensé environ 3,7 %. Au Sénégal, ces chiffres sont comparables pour toutes les familles et sont estimés à environ 5 % (Aitchison et Alidou, 2009). La Tanzanie impose des frais pouvant atteindre 150,00 dollars EU pour des cours qui mènent à des programmes de certificats spécialisés (comme le Certificate of Distance Education) et 700,00 dollars EU pour des cours visant un diplôme, comme le Certificate in Youth in Development Work (rapport national de Tanzanie, 2008).

6.4 Progresser dans la mobilisation des ressources

Les données reçues font apparaître d'importantes lacunes dans le financement de l'éducation des adultes. Il existe des écarts de financement entre les pays du monde entier. On estime à 72 milliards de dollars, dont 41 milliards de dollars pour les pays développés, les fonds nécessaires pour atteindre les cibles de dépenses équitables des budgets d'éducation publique internationalement reconnues en matière d'éducation des adultes, pour autant que 6 % du PIB soient alloués au secteur de l'éducation. Cette insuffisance de fonds constitue un important obstacle à la mise en œuvre réussie des programmes et des politiques d'éducation des adultes qui pourraient contribuer au développement économique et sociétal du monde entier.

Les gouvernements ont un rôle majeur à jouer pour réduire les écarts de financement et mobiliser les ressources nécessaires. Les sources de financement de l'éducation des adultes étant multiples, les gouvernements assument une double responsabilité : ils doivent accroître leur propre contribution à l'éducation des adultes et mobiliser la contribution des autres parties intéressées, et notamment celles du secteur privé et commercial, des ONG, des OSC et de la communauté internationale. Comme le notent Aitchison et Alidou (2009), les documents de politique et les plans de développement nationaux partent souvent du principe que le financement nécessaire pourra être trouvé auprès des secteurs public, privé et industriel ainsi que des partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux. Ces auteurs affirment que le financement relève de la responsabilité collective multisectorielle de tous les organismes et toutes les organisations. Ceci dit, ces postulats ne se concrétisent pas souvent et se soldent, dans de nombreux cas, par des mandats d'éducation des adultes non financés ou sous-financés (Aitchison et Alidou, 2009).

La section suivante traite de la façon de combler ces écarts de financement et des mesures à prendre à cet effet.

a. Fournir la base d'information nécessaire

Un grand déficit de données entrave gravement les débats d'orientation sur l'éducation des adultes et la prise de décision informée des groupes d'intérêts. La création de bases de données exhaustives pose un problème particulier ; en effet, elle oblige à collecter des renseignements auprès d'une multitude d'organisations et de partenaires, ainsi que de nombreux palliers de gouvernement et juridictions. Peu d'efforts ont été déployés, si tant est qu'il y en ait eu,

pour réunir des données administratives ou des résultats de sondage qui permettraient d'évaluer les coûts imputés à différents secteurs de fourniture, au personnel et à d'autres ressources, comme le manque à produire et l'absence de temps libre. L'exemple de la République de Corée, qui a fait le suivi des contributions des différents ministères, montre néanmoins qu'il ne s'agit pas d'une tâche impossible (voir tableau 6.5).

En l'absence de bases de données plus solides, il devient impossible de mesurer les progrès accomplis et de comparer les niveaux de difficultés entre les pays. Les responsables politiques et les professionnels de l'éducation des adultes doivent collaborer avec les gouvernements pour s'assurer que des données fiables soient compilées sans pour autant provoquer de lourdeurs administratives susceptibles de dévier le financement limité de l'offre.

b. Valoriser l'éducation des adultes

Considérant la quantité de ressources nécessaires, il est affligeant de constater que la plupart des États n'allouent qu'une fraction marginale de leur budget à l'éducation des adultes, une tendance que l'on observe non seulement dans les pays du Sud, mais aussi dans de nombreux pays du Nord. Qui plus est, les voies de financement sont souvent incertaines et temporaires. Dans certains cas, même s'ils sont inscrits au budget, les fonds consacrés à l'éducation des adultes ne sont alloués que lorsque les autres priorités ont été respectées, quand ils ne sont pas carrément redirigés pour compenser les déficits des budgets de l'éducation primaire et secondaire, ce qui semble arriver souvent (Aitchison et Alidou, 2009, p. 15).

La place insignifiante et inégale réservée à l'éducation des adultes dans le budget s'explique en partie par la faible priorité que la société lui accorde. Comme l'indique le chapitre 4, l'importance des ressources allouées à l'éducation des adultes dépend autant de la valeur que la société attache au niveau d'information, de qualification et de participation des citoyens que du niveau du PIB par habitant du pays. Les gouvernements et les formateurs d'adultes devraient avant tout prendre des mesures afin d'augmenter la valeur perçue et la visibilité réelle de l'éducation des adultes.

Le plus important semble désormais de réussir à placer la politique d'éducation des adultes au cœur des préoccupations en démontrant sa contribution aux autres politiques socio-économiques et de développement. Les politiques actuelles en matière d'éducation des adultes ont un défaut majeur : elles sont trop étroitement liées au portefeuille de l'éducation. Si les ministères

Tableau 6.5
République de Corée : Budget de l'éducation tout au long de la vie par ministère (2006) ¹

Ministère	Dépenses totales 2006 (a) (centaines de millions de KRW)	Budget de l'éducation tout au long de la vie 2006 (b) (centaines de millions de KRW)	Proportion du budget de l'éducation tout au long de la vie (c=b/a) (%)	Montant budgétaire	Part du budget
				(b) classement	(c) classement
Science et technologie	29 689	3 301	11,13	3	4
Education et développement des ressources humaines	291 273	3 060	1,05	5	14
Défense nationale	259 440	1 815	0,70	7	15
Travail	96 354	11 731	12,20	1	3
Agriculture et foresterie	222 000	326	0,15	13	19
Administration du développement rural	4 774	737	15,44	10	2
Culture et tourisme	33 782	3 235	9,58	4	5
Santé et bien-être	169 087	3 418	2,02	2	11
Commerce, industrie et énergie	83 407	1 702	2,04	8	10
Égalité des sexes et affaires familiales	9 100	198,7	2,18	16	9
Finance et économie	66 398	257,7	0,39	15	16
Information et communications	72 858	2 019,7	2,63	6	8
Administration des petites et moyennes entreprises	87 946	1 140	1,30	9	13
Commission du Service civil	1 009	482,5	37,80	12	1
Commission du gouvernement pour les jeunes	1 375	130	3,03	18	7
Office coréen de la propriété intellectuelle	2 980	147,8	4,96	17	6
Affaires maritimes et pêche	38 418	577	1,50	11	12
Administration de l'État et des affaires intérieures	342 866	258	0,33	14	17
Environnement	36 419	90	0,25	19	18
Total		34 638			

Source : rapport national de la République de Corée, 2008

¹ En janvier 2006, 1 dollar EU équivalait à 1 006 KRW

des Finances comprenaient la contribution de l'éducation des adultes à d'autres domaines politiques, ils lui alloueraient davantage de ressources. Le chapitre 2 du présent Rapport, consacré à la politique, illustre les liens que les ministères établissent parfois entre eux et qu'il y aurait lieu d'exploiter et de renforcer.

Le subventionnement de l'éducation des adultes par l'État contribuerait à prévenir et à réduire le chômage, ainsi que les déplacements à grande échelle associés aux changements structurels visant l'économie, à travers la formation, le perfectionnement, la qualification, l'amélioration des qualifications ou le recyclage des travailleurs adultes et des communautés. Ces mesures pourraient aussi s'appliquer au développement communautaire dans les pays à faible revenu et à revenu moyen. Au lieu de transférer l'aide à des individus ou à des communautés, il y aurait lieu d'envisager l'éducation des adultes comme un mécanisme destiné à stimuler le développement, sur le plan personnel, social et économique. Dans leur rapport national, au moins 24 pays ont explicitement mentionné l'importance de l'éducation des adultes dans le développement général de leur pays. L'impact en profondeur que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont susceptibles d'avoir sur le développement économique et social devrait être considéré comme un élément central de toute stratégie de développement durable.

c. Porter une attention accrue à la réalisation de l'équité

La politique en matière d'éducation des adultes vise avant tout à contribuer à une plus grande équité et cohésion sociale. Ceci dit, l'élaboration de programmes destinés à remédier aux graves problèmes d'injustice qui affligent la plupart des pays est un processus coûteux. Alors que les gouvernements du monde entier cherchent à utiliser les ressources de manière plus rationnelle en adoptant des approches axées sur le marché et des financements fondés sur les résultats, leurs initiatives en matière d'éducation des adultes risquent fort, dans la réalité, de n'atteindre que les adultes qui sont les plus faciles à recruter et les plus susceptibles de réussir.

À l'instar des politiques gouvernementales offrant des incitatifs au secteur privé, les mécanismes de cofinancement destinés aux employeurs et aux employés sont de plus en plus nombreux. Si les stratégies de marché s'avèrent efficaces, dans bien des cas, pour mobiliser des ressources, elles ont souvent des effets secondaires négatifs. Privilégier les arrangements réglementaires et institutionnels pour stimuler les investissements des entreprises et des personnes risque d'aggraver les inégalités

d'accès à l'éducation des adultes. Il ressort des données de plusieurs pays à revenu élevé que, jusqu'à présent, au lieu d'atteindre les groupes vulnérables – comme les femmes, les adultes plus âgés, les moins instruits et les moins qualifiés ou ceux qui ont des emplois peu qualifiés – l'aide publique tend à profiter à ceux qui affichent déjà des taux de participation élevés. Or, cette tendance exacerbe les divisions socioéconomiques et accroît la disparité des compétences sur le marché du travail.

Les contraintes liées aux critères de reddition de comptes que les ONG sont tenues de respecter dès lors qu'elles utilisent des fonds publics peuvent devenir des obstacles pour les groupes défavorisés, d'autant que la tendance actuelle consiste à offrir un accès aux programmes à ceux qui sont les plus susceptibles d'atteindre les résultats d'apprentissage établis. En favorisant la décentralisation de l'autorité, l'on risque par ailleurs d'aboutir à une concentration des pouvoirs entre les mains d'élites locales dont le projet n'est pas nécessairement d'assurer l'équité et le développement de ceux qui en ont le plus besoin.

Pour maintenir une cohésion sociale et permettre aux personnes défavorisées de participer à la société et à l'économie, il faut convaincre les gouvernements de la nécessité d'associer ces incitatifs axés sur les conditions du marché à des stratégies d'application équitables. Les régimes de financement en vigueur n'y parviennent pas parce qu'ils ne compensent pas les coûts plus élevés encourus pour atteindre les groupes vulnérables ou marginalisés. Les stratégies gouvernementales devraient prévoir des actions de sensibilisation et d'orientation particulières. Insister sur l'utilité de ces approches ciblées fondées sur l'équité pour remédier aux inégalités peut encourager à relever le niveau de priorité de ces programmes en dépit de leurs coûts inhérents.

d. Obtenir des fonds auprès des partenaires – du secteur privé et de la société civile

Pour pouvoir obtenir des fonds d'autres groupes d'intérêts, les gouvernements doivent bien comprendre les mobiles des différents prestataires de services d'éducation des adultes, les avantages comparatifs dont ils bénéficient en s'adressant à des groupes de participants particuliers, les incitatifs les plus susceptibles de les motiver et les infrastructures complémentaires dont ils ont besoin. Les gouvernements doivent en outre s'assurer que les efforts qu'ils déploient aboutissent à une hausse nette des ressources, sans que l'augmentation des contributions d'un groupe d'intérêt ne supplante pour autant celles d'un autre.

Enfin, ces efforts doivent être conformes aux autres objectifs du gouvernement en matière d'éducation des adultes, à savoir veiller à l'égalité d'accès et à la qualité des programmes.

Les gouvernements peuvent offrir un vaste cadre stratégique – infrastructure légale, institutionnelle, financière et technique – permettant aux différents acteurs de trouver leur rôle spécifique. Pour encourager l'investissement, un ensemble d'incitations financières peut être proposé aux partenaires particuliers, tels que des régimes fiscaux et institutionnels favorisant la répartition des coûts entre les personnes, les entreprises et les gouvernements. Des subventions spéciales peuvent être accordées à des fins spécifiques, pour des programmes favorisant l'égalité par exemple. Avant d'investir dans l'éducation des adultes, les groupes d'intérêts doivent saisir les avantages qu'ils peuvent en tirer et savoir s'il s'agit essentiellement d'un bien d'ordre public ou privé. Il est donc essentiel de fournir des informations aux groupes d'intérêts afin de leur permettre de prendre des décisions éclairées.

Différents instruments permettent d'encourager la participation du secteur privé. La possibilité d'accroître leur productivité et de concevoir de nouveaux produits et services devrait inciter les employeurs à investir dans leurs employés, s'ils ne faisaient pas l'objet de pressions constantes pour contrôler les coûts. Les gouvernements peuvent orienter les politiques industrielles de façon stratégique afin d'aider les entreprises à favoriser le perfectionnement professionnel et à éviter de tomber dans le piège consistant à adopter des stratégies d'emplois à faible qualification pour faire face à la concurrence sur les marchés des produits et services (Brown *et al.*, 2001). Les mécanismes de cofinancement canalisant les ressources d'au moins deux partenaires peuvent inclure, entre autres : des régimes fiscaux, des systèmes de subventions, des clauses de remboursement, des comptes d'apprentissage, de temps de travail et de temps de formation, des systèmes de prêts, des incitations fiscales individuelles, des subventions individuelles, des comptes individuels de formation, des congés de formation et des congés d'études à temps partiel (OECD, 2001 ; 2003b ; 2003c).

La conclusion d'ententes de mise en commun des coûts entre employeurs, plus particulièrement entre petites entreprises, peut être une solution politique efficace face à la crainte d'un exode des cerveaux d'une société. L'application, par certains pays, de traitements fiscaux favorables et, par d'autres, de régimes de prélèvements contribue à encourager l'éducation des adultes. Il convient d'adopter des cadres politiques exhaustifs destinés à régler ces problèmes d'incitatifs.

Un moyen économique d'assurer un accès aux employés qui peuvent contribuer à leur formation et, partant, de consacrer les fonds libérés à l'équité, serait d'encourager les gouvernements à faire appel au secteur privé.

Si le secteur des ONG et de la société civile est un important prestataire de services d'éducation des adultes, il n'en exige pas moins de l'aide et des fonds publics. Plus flexible que le système formel, il s'adapte aux nouvelles demandes plus rapidement. Il parvient en outre à atteindre des adultes qui, autrement, pourraient ne pas s'inscrire. Cette forme de fourniture de services d'éducation des adultes offre un potentiel de développement social et économique. Les pays disposant de fonds publics peuvent réussir à intégrer ce secteur dans une politique exhaustive d'éducation des adultes. Ceci dit, une intervention directe de l'État peut susciter des obstacles bureaucratiques qui empêcheraient d'exploiter les fonds ou d'y avoir accès. Tant que le secteur atteint les objectifs pour lesquels il a reçu des fonds publics, il doit pouvoir jouir d'une certaine autonomie. Par ailleurs, des mécanismes de coordination et de partage de l'information s'imposent. En effet, une coordination efficace fait souvent défaut entre toutes les ONG, en particulier dans les pays en développement, ce qui peut se traduire par une utilisation inappropriée des ressources et l'apparition de structures de prestation parallèles, et ce, alors que le partage des installations et du personnel peut présenter des avantages manifestes. La collaboration permet aux fournisseurs de réduire les coûts liés à l'élaboration des programmes et, éventuellement, d'utiliser les installations et l'équipement de façon plus optimale. Les formateurs d'adultes et les gouvernements doivent travailler ensemble afin de créer les meilleures conditions de partenariat en matière de prestation de services d'éducation des adultes entre la société civile et l'État.

e. Augmenter le volume de l'aide internationale

Si l'on veut atteindre les objectifs ambitieux du programme d'EPT, y compris ceux liés à l'alphabétisation des adultes et à l'enseignement de base, il faut augmenter l'aide bilatérale et multilatérale. Seulement pour atteindre les objectifs d'alphabétisation dans la région Asie et Pacifique, par exemple, selon les estimations, 9 milliards de dollars EU par an seront nécessaires pendant cinq ans (Bureau du Pacifique sud asiatique pour l'éducation des adultes, 2009). Certains pays – en particulier, l'Afghanistan, le Bangladesh, le Cambodge, l'Inde, le Laos, le Népal et le Pakistan – auront manifestement besoin d'une aide externe et d'une assistance politique soutenue pour pouvoir respecter leurs engagements en matière d'alphabétisation.

À l'instar des pays bénéficiaires, les pays donateurs doivent mieux valoriser l'éducation des adultes. Dans leurs projets de financement, les pays bénéficiaires doivent plaider davantage en faveur de l'éducation des adultes – par exemple, en intégrant les politiques d'éducation des adultes aux stratégies de réduction de la pauvreté et de développement durable. Des études sur l'incidence de l'éducation des adultes peuvent ainsi contribuer à relever le niveau de priorité des allocations d'aide. Les pays donateurs qui valorisent fortement l'éducation des adultes peuvent mettre à profit leur coopération pour convaincre les autres pays donateurs de l'importance de leur contribution.

Les fonds de nombreux pays donateurs risquent cependant d'être refusés, à moins que les deux parties rendent compte de leurs actions et fassent preuve de transparence, et que l'on puisse prouver que l'aide destinée aux pauvres porte vraiment ses fruits. À défaut d'une bonne gouvernance des pays bénéficiaires et de leur engagement concomitant à régulièrement fournir des fonds qui soient proportionnels au PIB et conformes aux lignes directrices recommandées, l'utilisation optimale et la viabilité des programmes d'éducation des adultes continuera de poser problème à long terme. L'on n'aura rien à gagner et beaucoup à perdre si l'éducation des adultes devient un objectif inatteignable associé à une rhétorique politique intermittente n'aboutissant à aucune action concrète.

6.5 Conclusion

Le présent chapitre a fait état d'un sérieux manque chronique d'investissement dans le domaine de l'éducation des adultes, qui affecte la plupart des pays. La spirale de l'investissement est en perte de vitesse, ce qui se traduit par un niveau faible et un profil d'activité atone ne parvenant à intéresser aucun investisseur potentiel, d'où l'absence de politique dynamique et, partant, un niveau d'investissement qui reste faible. La difficulté consiste à se sortir de cette impasse en persuadant le gouvernement et la multitude de bailleurs de fonds et de groupes d'intérêts de la pertinence et de l'importance que revêt l'éducation des adultes pour la réalisation des objectifs et des politiques à plus grande échelle.

Parmi les récents développements, l'un des plus intéressants est l'engagement croissant du secteur privé en faveur de l'éducation des adultes et de la formation des travailleurs tout au long de leur carrière. Ceux qui se mesurent à la concurrence mondiale ont compris le besoin intrinsèque de produire des connaissances et de l'éducation pour réussir

sur les marchés mondiaux. L'importance de l'investissement dans la valeur de l'éducation commence à être reconnue. Il devient impératif de généraliser les dividendes encore réservés à de rares privilégiés et de permettre à la plupart des personnes défavorisées du monde entier d'en profiter à leur tour. Les gouvernements n'ont pas encore compris que la valeur que le secteur privé donne à l'éducation pouvait être un moyen d'atteindre leurs objectifs multiples respectifs.

Le chapitre a souligné différentes façons d'obtenir des ressources et montre quelques procédés essentiels pour les progrès à venir : mieux savoir ce qui se passe sur le terrain grâce à une meilleure compilation des données, à un plus grand nombre d'études sur les coûts et les avantages économiques et sociaux, à des études plus exactes et plus nombreuses sur les avantages et les inconvénients économiques et sociaux, des partenariats plus solides et une vision plus claire de ce que les partenaires sont à même d'apporter. Tous ces ingrédients peuvent servir à défendre la thèse financière en faisant valoir l'efficacité de la prestation de services d'éducation des adultes – l'un des quatre points clés (pertinence, équité, efficacité, efficience) identifiés plus haut dans le présent Rapport mondial. Cette thèse doit être solidement défendue.

Les budgets de l'éducation ont limité les principaux moyens de mesurer les progrès accomplis par rapport au financement, compte tenu des cibles fixées par CONFINTEA V. Toutefois, placer l'éducation des adultes dans un cadre de formation tout au long de la vie, concevoir l'éducation dans cette perspective à long terme et l'intégrer dans un cadre de capacité, ces trois démarches exigent une perspective plus vaste de ce qu'est le progrès. Compte tenu du rôle fondamental que l'éducation des adultes joue dans l'atteinte de ces plus grands objectifs – par exemple, dans l'amélioration de la santé, la réduction de la pauvreté et le renforcement des communautés – il incombe désormais aux gouvernements d'adopter un régime de financement interministériel pour l'éducation des adultes afin de consolider les nombreux avantages qu'ils peuvent en tirer. Ces considérations doivent être au centre des stratégies d'investissement et de financement pour CONFINTEA VI.

CONCLUSION

Dans un monde en constante mutation, l'échelle, la portée et le rythme des transformations que nous connaissons aujourd'hui sont sans précédent. L'expansion des marchés mondiaux, la diversification des populations urbaines, l'augmentation des migrations et de la mobilité géographique, la diffusion des réseaux de communication et d'information ainsi que l'émergence d'une société civile mondiale ne sont que quelques uns des « facteurs clés » des changements économiques et socio-démographiques actuels. Pour des millions de ménages, ces changements ont néanmoins créé, ou alimenté, plus de souffrances que d'espoirs. La qualité de vie de nombreuses familles ne s'est guère améliorée et ces dernières ont connu une intensification de la pauvreté, de la faim, de l'exclusion et des inégalités. Mis bout à bout, les difficultés et bouleversements colossaux s'étendent à perte de vue. Dans le même temps, les opportunités offertes sont innombrables.

Ce *Rapport* se concentre sur le pouvoir de transformation potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour faire face aux défis de notre temps. En se fondant sur les contributions de nombreux acteurs à travers le globe, il appelle la communauté internationale à prendre des mesures concrètes afin d'augmenter, partout dans le monde, le nombre et la qualité des opportunités d'éducation des adultes, et ce dans une perspective générale d'apprentissage tout au long de la vie. Il affirme que, si l'éducation des adultes ne peut prétendre être la solution unique aux nombreux problèmes auxquels le monde doit faire face, elle constitue néanmoins une composante de base fondamentale et nécessaire à l'accomplissement de progrès réels. Avec une volonté politique à la hauteur de l'enjeu, un renouvellement des engagements des parties prenantes et les ressources appropriées, l'éducation des adultes peut permettre aux individus et aux communautés de briser le cycle de l'exclusion et des inégalités au profit d'un avenir plus durable.

La publication de ce *Rapport* coïncide avec la tenue de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, un forum unique et une occasion opportune pour la communauté internationale de discuter et d'essayer de répondre à la vaste demande non satisfaite en matière d'éducation des adultes. CONFINTEA VI offre la possibilité de réexaminer le rôle que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent jouer pour garantir qu'un grand nombre de marginaux deviennent les acteurs de leur propre développement et contribuent ainsi à faire évoluer la société. Le présent *Rapport* explique, preuves à l'appui, ce qu'apportent l'apprentissage et l'éducation des adultes. Il montre comment optimiser leur utilisation afin que l'apprentissage ne soit pas uniquement bénéfique aux riches et aux privilégiés mais également à ceux qui, partout dans le monde, vivent dans les conditions les plus dures et en marge des sociétés.

Les données rassemblées pour ce *Rapport* constituent un véritable plaidoyer en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elles mettent en évidence les différentes façons dont l'éducation des adultes favorise l'autonomisation des individus et des communautés. Elles soulignent les liens existant entre l'éducation des adultes et les résultats en matière de santé, l'employabilité et les gains tout au long de la vie. Elles corroborent l'argument selon lequel les effets de l'éducation sur les familles et les enfants sont proportionnels à la qualité des programmes d'apprentissage mis à disposition des parents, et en particulier des mères. Elles montrent qu'investir dans l'éducation des adultes contribue directement (et indirectement) à la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et ceux de l'Éducation pour tous. Ce n'est d'ailleurs qu'en soutenant de façon appropriée l'apprentissage et l'éducation des adultes que l'on parviendra à réduire la pauvreté et à fournir une éducation de qualité à tous les enfants, jeunes et adultes. L'essor de l'apprentissage couvrant tous les aspects et toutes les phases de la vie avec, à sa base, l'alphabétisation, constitue la pierre angulaire de la croissance économique et du progrès humain. Cela est particulièrement vrai

dans les milieux où les informations et les connaissances sont devenues les éléments clés du développement.

En 1997, la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* définissait cette dernière comme « à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société ». On a connu depuis lors un glissement croissant vers une perspective au sein de laquelle l'éducation des adultes se place dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie qui, dans le meilleur des cas, intègre à la fois l'autonomisation et les fondements instrumentaux de l'éducation des adultes. Il convient alors de le placer dans une approche par les capacités qui prenne en compte l'augmentation globale des capacités humaines et qui inclue non seulement le développement économique et personnel mais également la capacité à interagir au niveau social et à participer à la vie politique. Cette nouvelle façon de penser a modifié la place de l'éducation des adultes dans l'élaboration des politiques : elle n'est plus uniquement l'affaire des ministères de l'Éducation. Elle doit être de plus en plus perçue comme un moyen, pour les gouvernements, de réaliser un large éventail d'objectifs et devrait, par conséquent, englober d'autres secteurs.

Au vu du potentiel offert par les investissements dans l'éducation des adultes, il est décevant de lire dans les rapports régionaux de synthèse et les rapports nationaux que de nombreux gouvernements n'ont pas pris les mesures nécessaires, au niveau des politiques, pour garantir l'éducation des adultes pour leurs populations ni n'ont investi les ressources nécessaires pour faire des politiques existantes en matière d'éducation des adultes une réalité. Les données recueillies brossent un tableau relativement morose d'un secteur qui n'a toujours pas réussi à convaincre les gouvernements des bienfaits qu'il peut créer ni du prix de l'absence de financement.

Les défis à relever restent immenses. 774 millions d'adultes, dont les deux tiers sont des femmes, ne disposent pas des compétences d'alphabétisme élémentaires et 45 pays ne sont pas encore parvenus à atteindre le taux moyen d'alphabétisme des adultes de 79 % constaté dans les pays en développement. Les nations les plus riches continuent de se battre pour inciter les personnes défavorisées à apprendre et la participation du secteur privé à l'éducation et à la formation, tout en étant la bienvenue, menace de supplanter les fonds alloués par les gouvernements, ce qui aurait des conséquences dramatiques en termes d'équité.

Des améliorations ont certes été observées mais elles n'étaient que disjointes et ponctuelles. Bon nombre de gouvernements doivent encore donner une définition claire, et approuvée de tous, de l'éducation des adultes et de la façon de la mesurer. Les pays essaient toujours de se mettre d'accord sur les paramètres généraux du secteur de l'éducation des adultes, qui couvre toute la gamme de l'éducation, des programmes d'alphabétisation de base à l'enseignement supérieur et au développement professionnel sur le lieu de travail, ainsi que sa place dans un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. Cette situation incite davantage à la fragmentation des politiques plutôt qu'à leur cohérence. Dans de nombreux cas, la prédominance des programmes d'alphabétisation, en particulier dans les pays du Sud, associée à des populations défavorisées sape le soutien politique en faveur de l'éducation des adultes sous tous ses aspects. En outre, la participation aux programmes d'apprentissage pour les adultes étant souvent informelle et non liée à l'obtention de diplômes officiels, il est difficile d'estimer les résultats à court et moyen terme (ou le retour sur investissement) de l'éducation des adultes, ce qui complique donc le processus d'élaboration des politiques. Les niveaux, faibles et imprévisibles, des ressources allouées alimentent un cycle auto-entretenu : les budgets limités sapent la crédibilité du secteur, ce qui se traduit par des programmes incohérents et à court terme ainsi qu'une importante rotation du personnel et des enseignants. Ces conditions brident la capacité des éducateurs pour adultes à mettre en place des partenariats et des projets communs avec la société civile, le secteur privé et les autres parties prenantes.

En termes de politique et de gouvernance, ce rapport met en lumière le défi clé que représente la pleine intégration de l'éducation des adultes au sein d'une politique en matière d'apprentissage tout au long de la vie qui en couvre tous les aspects. Au vu des réalités de l'éducation des adultes dans le Sud, une telle nécessité peut sembler hors de propos mais pour les pays d'Afrique, d'Asie, les États arabes et l'Amérique latine et les Caraïbes, il est important d'établir ces rapports et de faire tomber les barrières qui se dressent entre l'alphabétisation et l'accès à une éducation et des qualifications plus poussées. Point positif : le dialogue régional et la collaboration internationale se sont intensifiés, ce qui s'est traduit, entre autre, par la définition d'un ensemble commun d'objectifs et d'opportunités, d'une part, et par le développement d'une base de connaissances de plus en plus riche sur les meilleures pratiques en matière d'éducation des adultes, d'autre part. Dans le domaine de la gouvernance, le décalage entre les approches

descendantes et la diversité des pratiques sur le terrain ne sont que trop visibles. Les tensions palpables entre le contrôle central et l'autonomie locale persistent.

Le présent *Rapport* témoigne de l'incroyable diversité des services d'éducation des adultes proposés au XXI^{ème} siècle. D'un point de vue global, le secteur se compose d'un large éventail de programmes aux objectifs multiples et variés offerts par un nombre croissant d'acteurs issus du secteur public, des organismes privés et de la société civile. Dans les pays du Sud, ce sont les programmes d'alphabétisation qui dominent alors que les programmes liés à l'emploi arrivent au deuxième rang des services. Dans la majeure partie du monde, le secteur privé s'est engagé très activement dans l'offre de services d'éducation et de nombreux exemples montrent que les opportunités d'apprentissage pour les adultes dépassent les frontières des territoires nationaux. Les ONG participent de façon intensive aux programmes d'éducation des adultes qui visent à développer les capacités des communautés. En substance, l'offre de services est dynamique et s'adapte à l'évolution du développement économique et social. L'apparition d'une offre axée sur le marché et la présence de plus en plus marquée des organisations de la société civile en ont modifié le paysage. Dans un secteur où les fonds alloués par les gouvernements sont instables et souvent à court terme, il est extrêmement difficile de veiller à ce que l'équité soit respectée.

Les rapports nationaux et régionaux de synthèse montrent parfaitement l'énormité du défi à relever. Il ne réside pas seulement dans la difficulté à persuader les gouvernements que l'éducation des adultes est un facteur clé de l'éradication de la pauvreté mais également dans la nécessité de convaincre ceux qui bénéficieraient le plus des programmes d'apprentissage pour les adultes que l'éducation leur permettra d'améliorer matériellement leur existence et leurs chances dans la vie. Une absence persistante de données systématiques et fiables, en particulier dans les pays du Sud, exacerbe cette bataille qui se joue sur deux fronts. Une infrastructure d'information faible freine les discussions en faveur de l'allocation des ressources et empêche de mesurer l'efficacité. La tendance qui se dégage des rapports montre la persistance des problèmes d'équité lorsque les personnes les plus éduquées sont toujours, à l'âge adulte, les principaux bénéficiaires de l'apprentissage. Cela souligne la nécessité de s'atteler, en collaboration avec les différents partenaires, à résoudre le problème de la faible participation des populations exclues et de l'accès très inégal aux opportunités d'éducation.

Les bienfaits de l'éducation des adultes ne dépendent pas uniquement de la participation mais également de la valeur que confère cette expérience, en premier lieu aux apprenants puis aux autres parties prenantes. La qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes constitue donc un aspect important du présent *Rapport*. Pour être de qualité, les programmes doivent être pertinents et efficaces. Les rapports nationaux fourmillent d'exemples de programmes d'apprentissage pour les adultes dignes d'intérêt de par la façon dont ils s'adressent, de façon pertinente sur le plan culturel, à des groupes bien précis dans le pays et dont ils permettent de connecter les différents systèmes de qualification entre eux. Le principal indicateur de qualité est une pédagogie fondée sur les apprenants eux-mêmes, sur leurs connaissances et leurs désirs et qui les incite par conséquent à participer activement. Les gouvernements et les bailleurs de fonds, pour qui l'apprentissage doit fournir des résultats tangibles, peuvent s'opposer à cette approche. Malgré tout, il faut des professionnels motivés et hautement qualifiés pour satisfaire les apprenants et les bailleurs de fonds qui exigent des programmes de qualité. Le rapport montre comment le faible investissement a joué contre le développement d'un personnel confiant et professionnel dans le secteur de l'éducation des adultes. Il met également en évidence les choix décisifs qu'il convient d'opérer, lorsque les fonds sont limités, entre investir dans des systèmes de qualité et augmenter l'accès.

Le problème du sous-investissement dans l'éducation des adultes est un thème fondamental de ce *Rapport*. Peu de pays investissent les sommes identifiées comme nécessaires lors de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. La diversité des définitions de l'éducation des adultes associée à la grande variété de l'activité, des contributeurs et des ministères impliqués dans ce secteur rendent d'ailleurs la collecte de chiffres sur l'investissement très compliquée. L'absence de financement alimente les difficultés à plaider en faveur de l'éducation des adultes, d'une part, et à convaincre les gouvernements de l'importance d'investir davantage, d'autre part. Cette absence peut être mise en parallèle avec l'intérêt et l'engagement croissants du secteur privé en faveur de la formation et du développement de sa main-d'oeuvre, d'une part, et avec la participation grandissante des organisations de la société civile à l'éducation des adultes, d'autre part. Pour s'attaquer efficacement au problème du financement, il convient de déterminer de façon bien plus claire qui est susceptible de payer pour quoi, et qui peut apporter une contribution. Il semble également évident que, si l'éducation des adultes doit être envisagée dans un cadre d'apprentissage tout au long de la vie

et de capacités, une nouvelle perspective budgétaire est nécessaire, une perspective qui dépasse les frontières des ministères de l'Éducation.

CONFINTEA VI pourrait bien représenter un point de basculement essentiel pour l'éducation des adultes. La nécessité de faire face à la crise financière actuelle et de garantir un avenir global fondé sur la connaissance et la justice peut être l'occasion de donner un nouvel élan aux actions de soutien en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Dans tous les pays qui souhaitent que la réussite économique aille de pair avec la cohésion sociale, aussi bien dans les pays du Sud que dans ceux dotés depuis longtemps de systèmes d'éducation des adultes, l'apprentissage est indispensable. Comme le montre ce *Rapport*, il y a toutefois beaucoup à faire pour permettre au secteur d'optimiser sa contribution. Si l'on souhaite tirer au mieux parti de ce qu'il a à offrir, tous les acteurs du système doivent jouer leur rôle. Ils doivent tous être mobilisés et travailler de façon coordonnée afin de garantir une utilisation cohérente des ressources.

La première étape essentielle que les gouvernements doivent franchir est de comprendre que l'éducation n'est ni un luxe, ni un supplément facultatif. Elle peut permettre de réaliser un grand nombre d'objectifs de développement dont les gouvernements ont fait leur priorité. Il est par conséquent fondamental d'intégrer la politique en matière d'éducation des adultes au sein d'un large éventail de politiques publiques. Comme l'a démontré la Stratégie de Lisbonne adoptée par l'Union européenne, le soutien de groupes régionaux de pays dans cette démarche est précieux car il permet de surveiller et de comparer l'apprentissage et l'éducation des adultes dans les différents pays.

Comme l'a clairement montré ce *Rapport*, le sous-financement chronique entrave la capacité de l'éducation des adultes à proposer des programmes équitables. Les gouvernements peuvent changer cet état de fait de deux façons. Tout d'abord, ils doivent absolument augmenter leurs contributions car, depuis Hambourg, rares sont les gouvernements qui ont investi les sommes déjà jugées nécessaires à l'époque. Enfin, les gouvernements devraient surtout mobiliser les autres acteurs, à savoir le secteur privé,

les ONG et, dans certains cas, la communauté internationale, et déterminer avec eux les montants, mutuellement convenus, des ressources et des financements à allouer pour l'éducation des adultes dans leurs pays respectifs. Allier l'élaboration de politiques et l'octroi de financements supplémentaires devrait définir clairement les rôles et responsabilités de chacun, condition essentielle pour créer une plate-forme stable propice à l'épanouissement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Afin de mobiliser les ressources des entreprises privées et des partenaires de la société civile, les gouvernements doivent s'atteler à bien comprendre leurs différentes motivations et garder eux-mêmes à l'esprit que leurs financements doivent promouvoir l'équité. Il est également important que les gouvernements adoptent une position ferme sur les problèmes de qualité des services mais modèrent cette position par une bonne compréhension des réalités de la situation des différents opérateurs dans différents milieux afin d'éviter que, en réaction aux activités de suivi, les maigres ressources ne soient réaffectées à d'autres secteurs.

Parallèlement aux gouvernements qui élaborent des politiques et assurent la coordination et le suivi des activités, le secteur de l'éducation des adultes doit lui-même être un acteur clé de sa propre prospérité. Par exemple, les éducateurs devraient encourager la collecte de données fiables et minimiser l'utilisation abusive d'assertions anecdotiques, deux points qui limitent la responsabilité du secteur et la vérification des programmes par des acteurs indépendants. Si les gouvernements sont fautifs de ne pas avoir établi des pratiques de collecte des données claires, les intervenants et les universitaires doivent assumer la responsabilité de l'absence actuelle de preuves empiriques et être disposés à aller de l'avant dans ce domaine. Adopter une stratégie de collecte et de coordination de données fiables commune aux gouvernements et aux autres agences devrait permettre d'affecter les ressources de façon plus efficace.

Les chapitres qui traitent de la participation et de l'équité soulignent que les gouvernements ne sont pas les seuls qu'il faut convaincre de la valeur de l'éducation des adultes. Répondre aux préoccupations des personnes susceptibles de bénéficier le plus de l'apprentissage pour les adultes constitue une tâche tout aussi importante. Même dans les pays dotés d'infrastructures pour l'apprentissage des adultes bien implantées, nombreux sont les adultes défavorisés persuadés que l'éducation n'a pas le pouvoir de transformer leurs vies en profondeur.

Les organismes du secteur privé sont plus à même d'influencer l'état d'esprit des employés à propos des bienfaits de l'apprentissage tout au long de la vie, en particulier de ceux qui travaillent sur les marchés mondiaux. Leur influence est évidemment circonscrite aux communautés où les économies fondées sur la connaissance sont faibles. Dans ces milieux, c'est aux gouvernements et aux ONG partenaires qu'il incombe de convaincre les apprenants potentiels, en particulier ceux qui appartiennent à des groupes marginalisés. Le *Rapport* propose des solutions créatives. Afin de les mettre en place le plus efficacement possible, il convient de créer des partenariats dynamiques. L'un des enjeux de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes est de développer les conditions préalables à la création de tels partenariats.

La société civile constitue une partie prenante essentielle dans la lutte pour faire bénéficier les populations marginalisées et défavorisées des bienfaits de l'apprentissage des adultes. Elle a besoin d'un cadre de soutien dans lequel travailler et les gouvernements doivent agir en partenariat avec les ONG pour le leur fournir. Mais ces dernières doivent également exprimer leur volonté de collaborer, d'une part, et de comprendre et de s'accommoder des exigences des gouvernements en matière de transparence de l'utilisation des financements publics, d'autre part. Les éducateurs doivent prouver l'efficacité de leur travail afin que celui-ci reçoive le soutien nécessaire.

Enfin, dans une société mondialisée, les pays doivent s'entraider dans ce secteur et les pays donateurs doivent faire de l'éducation des adultes un objectif prioritaire de leurs programmes. Les pays bénéficiaires doivent, quant à eux, concrétiser l'éducation des adultes par le biais de propositions de développement, de programmes de réduction de la pauvreté et de projets relatifs à la santé. Il est inutile de préciser que ces deux acteurs doivent veiller à la transparence et la bonne gouvernance du secteur.

La Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes est un moment important pour tous ceux qui militent résolument en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elle offre une occasion réelle d'intégrer, grâce aux concepts d'apprentissage tout au long de la vie et de capacités, l'éducation des adultes au sein des ministères et au-delà. La récession mondiale actuelle aura de nombreux effets lourds de conséquences mais soutenir le rôle vital de l'apprentissage pour les adultes pourrait s'avérer un pas très positif sur la voie d'un avenir meilleur.

Les questions-clés relatives à l'élaboration de données probantes pour les politiques et programmes d'éducation des adultes

Depuis CONFINTEA II, qui s'est tenue en 1960 à Montréal, l'importance de recueillir des informations et d'effectuer des recherches sur l'éducation des adultes au niveau national a fait l'objet de nombreuses discussions. Les conférences internationales sur l'éducation des adultes successives (CONFINTEA) ont réitéré le rôle critique de la collecte de données et de la recherche pour le perfectionnement des politiques, le suivi des résultats et l'amélioration des programmes. Au cours de la préparation de ce premier *Rapport mondial sur l'éducation des adultes*, il est apparu évident que, presque 50 ans après les premiers plaidoyers en faveur d'informations plus complètes et de recherches plus élaborées, des lacunes considérables demeurent dans les connaissances et le savoir disponibles en matière d'éducation des adultes. CONFINTEA VI devrait marquer un tournant consacrant le passage de la parole aux actes..

De quelles données dispose-t-on actuellement ?

Il existe des données et des indicateurs de base, des études d'impact et des recherches relatives aux expériences faites en matière de politiques d'éducation et de formation des adultes, cependant une couverture globale fait défaut. De nombreux pays de la région Europe et Amérique du Nord ont commencé à systématiquement collecter des données sur la participation à l'éducation des adultes tandis que peu d'informations sont disponibles sur l'éducation des adultes au niveau national dans d'autres régions du monde. Dans bon nombre de pays, la base de connaissances sur l'éducation des adultes est impropre à soutenir la prise de décisions en matière d'éducation des adultes. De ce fait, les programmes de la plupart des pays ne peuvent ni être suivis comme il se doit ni élaborés ou mis en œuvre efficacement, de façon à réaliser les objectifs des apprenants individuels ou de la société dans son ensemble.

Quels sont les problèmes liés aux mesures ?

Ils sont en partie d'ordre purement technique. Le volume des données requises pour l'éducation des adultes est plus conséquent que pour l'enseignement formel destiné aux enfants et aux jeunes parce qu'elles se rapportent à une gamme plus étendue d'apprenants, de parties prenantes, de programmes, de contextes d'apprentissage et de pédagogies. Il s'avère plus facile d'étendre les mécanismes de suivi déjà existants dans les pays dotés d'un système scolaire qui fonctionne bien que dans les pays où les besoins éducatifs les plus rudimentaires ne sont pas satisfaits. En outre, les rôles des différentes parties prenantes varient considérablement. Les organismes gouvernementaux devraient récolter des données administratives sur les programmes nationaux. Les sociétés et autres acteurs du secteur privé gèrent les programmes qu'ils proposent sur le marché de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les membres de la société civile, qui figurent parmi les principaux prestataires d'éducation des adultes, rendent également compte de leurs activités mais davantage au niveau du programme ou au niveau local.

Quelles actions sont-elles nécessaires ?

1. Tirer les enseignements des meilleures pratiques de mesure existantes

Etant donné la diversité des parties prenantes et des programmes, un inventaire des données existantes et des détails qu'elles fournissent constituerait un premier pas vers une évaluation générale de l'éducation des adultes. Les instruments de mesure en usage des résultats d'apprentissage devraient être exploités au maximum y compris les statistiques traditionnelles de l'alphabétisation ou d'autres indicateurs de compétences auto-déclarées des apprenants, ainsi que des évaluations plus sophistiquées des compétences et résultats d'apprentissage telles que le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Il est essentiel d'inclure les données sur les participants et les non participants (ceux qui sont exclus du système éducatif) recueillies

sur la base d'enquêtes sur échantillon et de ne pas se concentrer uniquement sur les données des prestataires de programmes d'éducation des adultes. Une classification de l'information et des bonnes pratiques qui existent en matière de mesure peut permettre de déterminer la qualité des données disponibles sur l'éducation des adultes

2. Renforcer les cadres conceptuels

Cependant, un tel inventaire ne constitue qu'un premier pas. Le *Rapport mondial de suivi* de l'EPT 2008 conclut que, en matière d'éducation des adultes, (i) il n'y a pas de cibles quantitatives ; (ii) il n'y a pas de consensus quant aux activités qu'elle doit englober ; et (iii) qu'on dispose de très peu d'indicateurs comparables et internationaux pour déterminer dans quelle mesure il est répondu aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes.

Ceci révèle une difficulté plus fondamentale à formuler une compréhension conceptuelle partagée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et de ce qu'elle implique pour l'élaboration d'une base de connaissances qui sera utile aux diverses parties prenantes. Il importe donc de définir la nature et la portée de l'éducation des adultes et de clarifier les responsabilités (non seulement le secteur de l'éducation mais aussi d'autres secteurs tels que l'emploi, l'agriculture ou la santé). La prochaine étape consiste à comprendre quels besoins au niveau des politiques (politiques, programmes, financement) et quelles dimensions de l'éducation des adultes (participation, qualité) doivent faire l'objet d'un examen. Une compréhension commune est essentielle pour faire progresser la mesure de l'éducation des adultes.

3. Développer la demande et les capacités au niveau national

Chaque pays possède son propre contexte en ce qui concerne les prestations d'éducation des adultes, la production de données sur les programmes mis en œuvre et les ressources techniques et financières disponibles pour la collecte, l'analyse et la diffusion de données. Il est impératif que

les buts poursuivis à travers la création de bases de connaissances soient clairs : ils peuvent être utilisés pour fixer des objectifs, développer des plans d'action nationaux, former des capacités, planifier et gérer les ressources ou bien piloter les progrès, les résultats et l'efficacité. Dans une certaine mesure les gouvernements doivent opérer des choix politiques sur la façon d'utiliser les données et les recherches : soit pour réguler et contrôler ou enrichir et améliorer. Chaque pays doit pouvoir déterminer ce qu'il est en mesure de réaliser en matière de conception, de technique et de capacités de mise en œuvre. Il incombe à chaque pays d'identifier les questions les plus urgentes à traiter à court terme et celles qui ne peuvent être abordées qu'à long terme à l'aide de capacités supplémentaires.

De tels efforts au niveau national fournissent davantage d'occasions de développer des initiatives régionales et internationales. Il est possible de partager les bonnes pratiques et de planifier des études comparatives afin de créer une impulsion majeure vers la mesure de l'éducation des adultes. La publication de ce premier *Rapport mondial sur l'éducation des adultes* ainsi que la tenue de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes constituent une plateforme et une opportunité majeures permettant de réfléchir sur les priorités en matière de données sur l'éducation des adultes, d'élaborer une stratégie d'appui à la formation de capacités au niveau national et d'établir clairement le rôle que peuvent jouer les différentes agences de l'UNESCO, les autres organisations internationales et les pays bailleurs de fonds pour soutenir ces efforts.

ANNEXES

Annexe Tableau 1

Lois ou politiques sur l'apprentissage et l'éducation des adultes présentées dans les rapports nationaux préparés pour CONFITEA VI

Région	États arabes	Asie et Pacifique	Europe et Amérique du Nord
Nombre total de rapports remis	19	29	38
Pays où des lois ou politiques générales concernant l'apprentissage et la formation des adultes ont été mises en place depuis 1997 (y compris des stratégies, plans, lois, décrets et documents) ¹	Algérie, Arabie saoudite Bahreïn, Égypte, Iraq, Jordanie, Koweït, Mauritanie, Maroc, Oman, Soudan, Tunisie, Yémen	Afghanistan, Australie, Bangladesh, Bhoutan, Brunei Darussalam, Cambodge, Chine, Îles Salomon, Inde, Iran, Japon, Kirghizistan, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Pakistan, Papua New Guinée, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire lao, Tadjikistan, Thaïlande, Viêt Nam	Allemagne, Arménie, Belgique (flamande), Bulgarie, Canada, Croatie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, Finlande, France, Géorgie, Hongrie, Israël, Irlande, Lettonie, Lituanie, Macédoine (ex-République yougoslave de), Moldavie, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie
Nombre total de pays disposant de cadres législatifs afférents	13	24	35
Part des pays faisant état d'une politique relative aux rapports remis par région (en %)	68	83	92
Parmi ces pays, lesquels ont mis en place une législation ou politique sur l'apprentissage et l'éducation des adultes après 1997 ? ¹	Tunisie, Yémen	Australie, Bangladesh, Îles Salomon, Nouvelle-Zélande, République de Corée, Thaïlande	Allemagne, Bulgarie, Croatie, Chypre, Danemark, Estonie, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Géorgie, Irlande, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Macédoine (ex-République yougoslave de), Monténégro, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Roumanie, Royaume-Uni, Russie, Serbie, Slovénie, Suède, Suisse
Nombre total de pays ayant mis en place une législation spéciale depuis 1997	2	6	27
Part des pays disposant d'une législation spéciale au regard des rapports remis par région (en %)	11	21	71
Pays où la mise en application des politiques sur l'apprentissage et l'éducation des adultes ² est alignée	Égypte, Liban, Mauritanie, Palestine, Tunisie	Afghanistan, Australie, Bangladesh, Inde, Iran, Japon, Kirghizistan, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Pakistan, République de Corée, Thaïlande, Viêt Nam	Allemagne, Arménie, Croatie, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Macédoine (ex-République yougoslave de), Norvège, Pologne, République tchèque, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suisse
Nombre total de pays où la mise en application est alignée	5	13	19
Part des pays où la mise en application relative aux rapports remis par région est alignée (en %)	26	45	50
Pays où l'existence d'autres politiques a un impact sur l'apprentissage et l'éducation des adultes	Oman	Australie, Fidji, Philippines, République de Corée, Thaïlande, Viêt Nam	Arménie, Belgique (flamande), Chypre, Finlande, Grèce, Lettonie, Macédoine (ex-République yougoslave de), Monténégro, Norvège, République tchèque, Slovénie,
Nombre total de pays où la mise en application est alignée	1	6	11
Part des pays au regard des rapports remis par région (en %)	5	21	29

Notes:

1) Se rapporte aux réponses à la question 1.1.1. des Principes directeurs pour la préparation des rapports nationaux sur la situation de l'éducation et de la formation des adultes :

- Quel est l'environnement législatif et politique concernant l'éducation et la formation des adultes dans votre pays ? Indiquez les politiques et les lois relatives à l'éducation et la formation des adultes qui ont été mises en place depuis 1997 (CONFINTEA V).

2) Se rapporte aux réponses à la question 1.1.4. des Principes directeurs pour la préparation des rapports nationaux sur la situation de l'éducation et la formation des adultes :

- Comment la politique et les stratégies d'application sont-elles alignées, par exemple, sur :

- les politiques concernant d'autres secteurs (santé, économie, travail, développement rural, etc.)

- les autres objectifs, tels que l'égalité des sexes, la cohésion sociale, la citoyenneté active, la diversité culturelle et linguistique

- la création d'économies de la connaissance et/ou de sociétés apprenantes
- les plans et stratégies nationaux de développement ou dans les Documents de stratégie de réduction de la pauvreté;

3) Se rapporte aux réponses à la question 1.1.6. des Principes directeurs pour la préparation des rapports nationaux sur la situation de l'éducation et la formation des adultes :

- D'autres politiques ayant un impact sur l'éducation et la formation des adultes ont-elles été mises en place ?

Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Total
25	43	154
Argentine, Bolivie, Belize, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Venezuela	Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Guinée équatoriale, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Nigeria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Tanzanie (République unie de), Tchad, Zambie, Zimbabwe	Pays disposant de lois ou politiques générales
20	34	126
80	79	82
Honduras, Panama	Afrique du Sud, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Cap-Vert, Comores, Érythrée, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Ouganda, Seychelles, Tchad, Zimbabwe	Pays disposant de lois ou politiques spéciales
2	19	56
8	44	36
Argentine, Belize, Bolivie, Colombie, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Mexique, Paraguay, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Uruguay	Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Lesotho, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Ouganda, République démocratique du Congo, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, (République unie de), Zimbabwe	Pays où la mise en application est alignée
16	27	80
64	63	52
Argentine, Bolivie, Équateur, Guatemala, Honduras, Paraguay, République dominicaine, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname	Botswana, Burkina Faso, Cameroun, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Malawi, Mali, Namibie, Ouganda, Tchad, Zambie	Pays où l'existence d'autres politiques a un impact sur l'apprentissage et l'éducation des adultes
9	15	42
36	35	27

Annexe Tableau 2
Estimation du niveau d'études de la population âgée de 25 ans et plus dans les pays ayant des données disponibles par région, sous-région et groupe de revenus, année disponible la plus récente

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PIB par habitant (PPA), 2007	Taux d'alphabétisation moyen pondéré (%), adultes de 15 ans ou plus	Moyenne pondérée de personnes ayant un niveau d'études inférieur au primaire (%), total	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 1 CITE (%), total (CITE = Classification internationale type de l'éducation)	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 2 CITE (%), total	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 3 CITE (%), total	Moyenne pondérée des niveaux d'achèvement 4, 5, et 6 CITE (%), total	Moyenne pondérée de personnes ayant un niveau d'études inférieur au primaire (%), femmes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 1 CITE (%), femmes
Monde									
(pays disponibles seulement)	12 976	82	18	82	66	51	20	20	80
Faible revenu	1 319	63	53	47	30	20	6	63	37
Revenu moyen inférieur	4 783	83	26	74	54	42	18	28	72
Revenu moyen supérieur	11 655	94	25	75	50	33	12	27	73
Revenu élevé : hors OCDE	33 048	89	22	78	60	45	22	26	74
Revenu élevé : OCDE	35 135	98	2	98	88	71	29	3	97
États arabes	16 491	72	48	52	34	18	8	55	45
Faible revenu	2 132	58							
Revenu moyen inférieur	4 778	71	55	45	26	10	3	61	39
Revenu moyen supérieur	12 241	87							
Revenu élevé : hors OCDE	38 311	87	37	63	49	34	19	44	56
Moyen-Orient	25 173	79	44	56	41	26	14	50	50
Faible revenu	2 336	59							
Revenu moyen inférieur	4 708	80	56	44	28	13	7	59	41
Revenu moyen supérieur	10 113								
Revenu élevé : hors OCDE	38 311	87	37	63	49	34	19	44	56
Afrique du Nord	5 639	69	54	46	24	8	0	62	38
Faible revenu	1 928	56							
Revenu moyen inférieur	4 802	68	54	46	24	8	0	62	38
Revenu moyen supérieur	14 370	87							
Asie et Pacifique	10 381	81	24	76	62	46	18	28	72
Faible revenu	1 842	66	52	48	32	22	6	62	38
Revenu moyen inférieur	4 545	83	18	82	58	45	20	18	82
Revenu moyen supérieur	9 549	95	15	85	66	49	22	18	82
Revenu élevé : hors OCDE	46 376	94	5	95	66	55	27	7	93
Revenu élevé : OCDE	29 807		0	100	94	71	28	0	100
Asie centrale	4 736	99	5	95	88	76	35	6	94
Faible revenu	2 053	98	3	97	91	78	24	4	96
Revenu moyen inférieur	5 126	99	3	97	91	80	38	4	96
Revenu moyen supérieur	10 829	100	9	91	82	71	38	11	89
Asie du Sud et de l'Ouest	4 116	64	53	47	30	20	5	64	36
Faible revenu	1 600	53	53	47	30	20	5	64	36
Revenu moyen inférieur	5 626	68							
Asie de l'Est	19 008	93	6	94	81	61	24	6	94
Faible revenu	1 845	89							
Revenu moyen inférieur	5 155	93	22	78	49	35	15	21	79
Revenu moyen supérieur	13 379	92	18	82	54	35	11	23	77
Revenu élevé : hors OCDE	46 376	94	5	95	66	55	27	7	93
Revenu élevé : OCDE	29 118		0	100	94	71	28	0	100

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 2 CITE (%), femmes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 3 CITE (%), femmes	Moyenne pondérée des niveaux d'achèvement 4, 5, et 6 CITE (%), femmes	Moyenne pondérée de personnes ayant un niveau d'études inférieur au primaire (%), hommes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 1 CITE (%), hommes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 2 CITE (%), hommes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 3 CITE (%), hommes	Moyenne pondérée des niveaux d'achèvement 4, 5, et 6 CITE (%), hommes	Estimation du nombre de tous les adultes de plus de 25 ans sans éducation primaire (CITE 1), (inclut seulement les pays dont les données sont disponibles) (milliers)	Estimation du nombre total de tous les adultes de plus de 25 ans sans éducation primaire (CITE 1), (les données disponibles sont imputées pour prendre en compte la non-ouverture) (milliers)	Population couverte par les estimations basées sur la CITE (%)
64	49	19	15	85	69	54	22	223 782	876 221	36
22	15	4	44	56	38	26	7	84 271	254 660	33
52	40	18	24	76	56	44	18	41 433	483 510	9
48	32	11	23	77	52	35	12	78 058	114 966	68
56	44	22	18	82	63	46	22	5 555	7 314	76
86	68	27	2	98	89	73	31	14 465	15 770	92
31	17	8	42	58	36	20	9	18 442	67 274	27
								0		0
23	8	2	48	52	28	12	4	13 417	57 859	23
								0		0
45	33	20	32	68	52	34	18	5 025	6 402	78
38	24	14	40	60	43	28	15	10 036	21 541	47
								0		0
28	10	4	53	47	28	17	10	5 012	12 388	40
								0		0
45	33	20	32	68	52	34	18	5 025	6 402	78
21	7	0	46	54	27	9	0	8 406	48 791	17
								0		0
21	7	0	46	54	27	9	0	8 406	45 018	19
								0		0
58	42	16	20	80	66	50	20	83 031	422 053	17
23	16	4	42	58	40	28	8	70 933	133 632	53
58	44	20	18	82	59	45	20	8 441	284 664	3
62	47	22	11	89	70	52	22	3 114	3 171	98
63	53	24	3	97	70	57	30	405	432	94
92	68	24	0	100	96	75	33	139	153	91
85	73	34	4	96	91	79	36	1 243	1 982	63
88	74	22	2	98	94	82	26	158	537	29
88	77	36	2	98	93	82	41	295	359	82
79	68	40	7	93	86	73	36	790	790	100
21	14	4	44	56	37	26	7	70 775	393 387	18
21	14	4	44	56	37	26	7	70 775	81 176	87
								0		0
80	58	22	6	94	83	64	28	10 875	223 773	15
								0		0
49	35	16	22	78	49	35	14	8 146	221 034	4
50	32	10	14	86	59	38	12	2 324	2 324	100
63	53	24	3	97	70	57	30	405	415	98
92	68	24	0	100	96	75	33	0	0	100

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PIB par habitant (PPA), 2007	Taux d'alphabétisation moyen pondéré (%), adultes de 15 ans ou plus	Moyenne pondérée de personnes ayant un niveau d'études inférieur au primaire (%), total	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 1 CITE (%), total (CITE = Classification internationale type de l'éducation)	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 2 CITE (%), total	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 3 CITE (%), total	Moyenne pondérée des niveaux d'achèvement 4, 5, et 6 CITE (%), total	Moyenne pondérée de personnes ayant un niveau d'études inférieur au primaire (%), femmes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 1 CITE (%), femmes
Pacifique	7 793	60	5	95	94	66	32	5	95
Faible revenu	1 884	58							
Revenu moyen inférieur	2 754	90	0	100	74	74	8	0	100
Revenu moyen supérieur	4 439								
Revenu élevé : hors OCDE									
Revenu élevé : OCDE	30 496		5	95	95	66	32	5	95
Europe et Amérique du Nord	25 731	98	4	96	82	67	27	6	94
Revenu moyen inférieur	6 374	99	3	97	88	72	36	5	95
Revenu moyen supérieur	13 445	97	14	86	53	38	12	21	79
Revenu élevé : hors OCDE	24 599	99	3	97	85	66	23	4	96
Revenu élevé : OCDE	36 061	98	3	97	86	71	29	3	97
Europe centrale et orientale	13 819	97	9	91	70	54	20	13	87
Revenu moyen inférieur	6 374	99	3	97	88	72	36	5	95
Revenu moyen supérieur	13 445	97	14	86	53	38	12	21	79
Revenu élevé : hors OCDE	24 173	100	2	98	92	72	23	2	98
Revenu élevé : OCDE	20 693	99	0	100	96	76	15	0	100
Europe occidentale	36 212	98	5	95	79	58	22	6	94
Revenu élevé : hors OCDE	24 884	96	7	93	67	47	22	9	91
Revenu élevé : OCDE	38 100	98	5	95	79	58	22	6	94
Amérique du Nord	40 760		1	99	93	84	38	1	99
Revenu élevé : OCDE	40 760		1	99	93	84	38	1	99
Amérique latine et Caraïbes	9 079	91	30	70	45	32	11	31	69
Faible revenu	1 155	62							
Revenu moyen inférieur	5 198	89	36	64	40	34	12	39	61
Revenu moyen supérieur	10 262	93	28	72	47	31	11	29	71
Revenu élevé : hors OCDE	19 645	98	8	92	84	46	17	8	92
Amérique latine	8 003	92	30	70	45	31	11	31	69
Revenu moyen inférieur	5 048	90	36	64	40	34	12	39	61
Revenu moyen supérieur	10 958	92	29	71	46	31	11	29	71
Caraïbes	11 036	87	14	86	69	41	10	15	85
Faible revenu	1 155	62							
Revenu moyen inférieur	6 691	89							
Revenu moyen supérieur	9 102	97	14	86	69	40	9	15	85
Revenu élevé : hors OCDE	19 645	98	8	92	84	46	17	8	92
Afrique subsaharienne	3 640	62	50	50	38	18	7	55	45
Faible revenu	1 052	59	64	36	19	8	4	73	27
Revenu moyen inférieur	3 682	72							
Revenu moyen supérieur	13 201	88	38	62	55	27	9	40	60

Source : calculs basés sur les bases de données suivantes : données sur l'alphabétisation de l'ISU, données CITE (Classification internationale type de l'éducation) de l'ISU et données démographiques et données relatives au PIB de la Banque mondiale

Notes:

1. Données sur l'alphabétisation de l'ISU (colonne 2 : base de données librement accessible en ligne au centre de données de l'ISU) ; données CITE de l'ISU (colonnes 3-18) ; données démographiques et données relatives au PIB de la Banque mondiale (colonnes 1, 18 : base de données des indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, révisée 17 octobre 2008)

2. Les données de l'année la plus récente sont prises en compte pour chaque pays. Les années de référence pour les données de niveaux d'études par région et sous-région couvrent ce qui suit : États arabes (2001-2006), Europe centrale et orientale (2001-2007), Asie centrale (2001-2007), Asie de l'Est et Pacifique (1996-2006), Amérique latine et Caraïbes (2000-2007), Amérique du Nord et Europe occidentale (2002-2006), Asie du Sud et de l'Ouest (2001-2006), Afrique subsaharienne (1998-2002), Monde (1996-2007). L'année de référence pour les données sur l'alphabétisation va de 1998 à 2007.

3. Les estimations des niveaux d'études pour chaque région, sous-région et groupe de revenus sont calculées en tant que moyennes pondérées des estimations disponibles du pays. Ainsi, les estimations reflètent l'importance ou le poids relatif de chaque pays, région, sous-région ou groupe de revenus. Cependant, les estimations pondérées des colonnes 3-16 ne prennent pas en compte l'impact des données manquantes.

4. Il est important de noter que du fait du manque de données, les estimations des colonnes 3-16 ne reflètent pas le nombre total d'adultes dans le monde. La colonne 18 présente une estimation de la population couverte dans chaque région, sous-région ou groupe de revenus. La colonne 17 présente une estimation pondérée imputée qui prend en compte l'impact des données manquantes.

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 2 CITE (%), femmes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 3 CITE (%), femmes	Moyenne pondérée des niveaux d'achèvement 4, 5, et 6 CITE (%), femmes	Moyenne pondérée de personnes ayant un niveau d'études inférieur au primaire (%), hommes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 1 CITE (%), hommes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 2 CITE (%), hommes	Moyenne pondérée du niveau d'achèvement 3 CITE (%), hommes	Moyenne pondérée des niveaux d'achèvement 4, 5, et 6 CITE (%), hommes	Estimation du nombre de tous les adultes de plus de 25 ans sans éducation primaire (CITE 1), (inclut seulement les pays dont les données sont disponibles) (milliers)	Estimation du nombre total de tous les adultes de plus de 25 ans sans éducation primaire (CITE 1), (les données disponibles sont imputées pour prendre en compte la non-couverture) (milliers)	Population couverte par les estimations basées sur la CITE (%)
94	64	33	5	95	95	69	30	139	1 057	13
								0		0
72	72	6	0	100	76	76	10	0	0	5
								0		0
								0		0
95	63	34	5	95	95	69	31	139	851	16
80	64	27	3	97	85	70	28	24 859	44 355	77
85	69	38	2	98	91	76	34	1 199	1 374	87
46	32	11	7	93	60	44	14	9 239	27 316	34
84	62	24	2	98	88	70	21	95	99	96
85	69	28	2	98	87	73	30	14 326	15 566	92
65	49	19	4	96	75	60	20	10 552	28 804	47
85	69	38	2	98	91	76	34	1 199	1 374	87
46	32	11	7	93	60	44	14	9 239	27 316	34
90	69	24	1	99	93	76	21	40	40	100
95	70	14	0	100	97	83	16	75	75	100
76	55	21	3	97	81	62	24	11 237	13 142	86
63	42	21	4	96	71	51	23	55	65	86
76	55	21	3	97	81	62	24	11 182	13 077	86
93	84	37	1	99	93	84	38	3 070	3 070	100
93	84	37	1	99	93	84	38	3 070	3 070	100
45	32	11	29	71	46	31	11	75 062	85 308	88
								0		0
38	32	11	36	64	39	33	11	18 376	24 228	76
46	31	11	27	73	47	30	11	56 656	59 792	95
85	49	19	8	92	82	43	16	30	313	10
44	31	11	29	71	45	30	11	73 974	80 398	92
38	32	11	36	64	39	33	11	18 376	22 573	81
45	31	11	28	72	46	30	11	55 598	58 376	95
67	41	10	12	88	72	41	10	1 089	2 909	37
								0		0
								0		0
66	40	10	13	87	72	41	9	1 058	1 264	84
85	49	19	8	92	82	43	16	30	313	10
34	16	6	44	56	42	21	8	22 387	140 539	18
13	5	3	54	46	25	12	6	13 338	130 990	10
								0		0
53	25	8	36	64	58	29	9	9 049	9 550	95

5. 88 pays et deux territoires occupés sont inclus dans le calcul des estimations des niveaux d'achèvement suivant la CITE.

a. **ÉTATS ARABES**

- i. Moyen-Orient : Arabie saoudite, Bahreïn, Cisjordanie, Gaza (Bande de), Koweït, Qatar, République arabe syrienne,
ii. Afrique du Nord : Algérie

b. **ASIE ET PACIFIQUE**

- i. Asie centrale : Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Tadjikistan
ii. Asie du Sud et de l'Ouest : Bangladesh, Pakistan
iii. Asie de l'Est : Hong Kong (Chine), Japon, Macao (Chine), Malaisie, Philippines, République de Corée, Singapour
iv. Pacifique : Nouvelle-Zélande et Tonga

c. **EUROPE et AMÉRIQUE DU NORD**

- i. Europe centrale et orientale : Albanie, Bulgarie, Croatie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Macédoine (ex-République yougoslave de), Monténégro, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Turquie, Ukraine
ii. Europe occidentale : Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Islande, Irlande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse
iii. Amérique du Nord : Canada, États-Unis d'Amérique

d. **AMÉRIQUE LATINE et CARAÏBES**

- i. Amérique latine : Argentine, Belize, Bolivie, Brésil, Colombie, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay, Venezuela (République bolivarienne du)

- ii. Caraïbes : Anguilla, Barbade, Cuba, Dominique, Grenade

- e. **AFRIQUE SUBSAHARIENNE** : Afrique du Sud, Bénin, Malawi, Maurice, Ouganda, Seychelles, Tanzanie (République-Unie de), Zimbabwe

Annexe Tableau 3

Proportion des adultes âgés de 16 à 65 ans participant à des formes organisées d'apprentissage et d'éducation des variables de classification, des sources et périodes multiples (1994-2003)

			Groupe 1 (≥50%)					Groupe 2 (plage de 35-50%)				
	Moyenne EIAA	Eurobaromètre moyenne ⁵ EU15+1 moyenne ⁵	Danemark ^{1,2}	Finlande ^{1,2}	Islande ²	Norvège ^{1,2,3}	Suède ^{1,2}	Australie ¹	Autriche ²	Bermudes ²	Canada ^{1,3}	États-Unis ^{1,3}
Taux global de participation	33	37	57	58	69	47	51	36	39	47	37	41
Âge												
16-25	42	47	68	70	90	43	41	46	44	56	44	33
26-35	43	42	63	70	71	56	57	41	41	56	42	47
36-45	41	41	64	65	68	52	61	40	47	47	42	45
46-55	34	34	55	55	62	47	57	31	36	44	33	44
56-65	18	21	32	30	56	24	35	18	26	29	15	27
Sexe												
Femmes	36	36	59	62	72	46	52	35	40	52	36	41
Hommes	37	37	55	55	66	48	49	38	39	42	38	41
Éducation des parents⁶												
Inférieure au secondaire supérieur	31		49	50		39	48	34		40	28	27
Secondaire supérieur	44		60	66		50	54	41		51	42	45
Plus élevée que le secondaire supérieur	53		69	77		58	57	48		60	56	55
Éducation⁷												
Inférieure au secondaire supérieur	22	21	41	36	71	25	35	24	28	19	21	14
Secondaire supérieur	40	37	56	63	64	44	52	38	40	32	32	32
Plus élevée que le secondaire supérieur	58	52	75	80	70	65	67	56	55	60	56	63
Niveau d'alphabétisation fonctionnelle^{8,9}												
Niveau 1	17		23	21		15	29	14		22	17	14
Niveau 2	31		47	42		39	41	27		38	28	31
Niveau 3	47		69	68		51	52	43		50	43	48
Niveau 4/5	59		77	83		64	60	61		65	53	64
Situation professionnelle												
Sans emploi	27	34	53	30	75	38	44	29	41	32	30	26
Actif occupé	44	43	60	70	68	53	59	43	43	49	42	48
Retraité	10	14	18	17	100	7	16	9	19	24	11	13
Étudiant ⁹	63	89	89	92	100	44	40	96	94	83	66	42
Non-actif (par ex. : au foyer)	15	15	22	29	43	14	25	13	29	35	23	14
Profession¹⁰												
Ouvrier non qualifié	26	29	42	48	69	37	39	26	10	23	26	22
Ouvrier qualifié	30	31	47	50	57	43	42	33	32	29	29	29
Employé non-manuel non-qualifié	42	47	63	68	66	47	52	44	44	40	40	44
Employé non-manuel spécialisé	58	59	73	82	74	63	68	55	61	61	53	65
Statut d'immigration⁶												
Nés à l'étranger	34		55	61		41	38	31		51	33	30
Natifs	37		57	58		47	52	38		45	38	42
Statut des langues⁶												
Première langue et langue officielle différentes	31		46	66		42	37	29		39	28	29
Première langue et langue officielle identiques	37		57	58		47	52	38		48	39	43
Taille de la communauté												
Rurale	33	34	49	63	65	45	49	34	39	47	31	43
Urbaine	38	39	60	51	70	50	52	37	39	47	38	34

Sources : Calculs établis sur les bases de données suivantes : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994-1998 ;

Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), 2003 ; Eurobaromètre, 2003.

adultes au cours de l'année précédant l'entretien, suivant les groupes de pays et diverses

					Groupe 3 (20-35%)								Groupe 4 (au-dessous de 20%)				
Luxembourg ²	Nouvelle-Zélande ¹	Pays-Bas ²	Royaume-Uni ^{1,2}	Suisse ^{1,3}	Allemagne ^{2,4}	Belgique ^{2,4}	Espagne ²	France ²	Irlande ^{1,2}	Italie ^{1,2,3}	République tchèque ¹	Slovénie ¹	Chili ¹	Grèce ²	Hongrie ¹	Pologne ¹	Portugal ^{1,2,4}
38	48	38	45	42	35	32	27	23	24	23	26	34	20	17	20	15	13
59	60	48	51	49	46	40	40	39	29	34	24	43	25	26	28	18	25
36	52	46	51	50	41	34	38	25	27	28	34	46	25	26	28	17	18
44	51	40	54	44	40	38	29	21	25	25	29	39	21	18	20	18	12
36	43	31	41	39	34	28	15	22	18	18	30	28	12	11	16	11	7
24	28	17	21	25	16	18	8	8	9	9	9	9	7	3	3	3	1
35	47	36	44	41	32	29	26	20	25	19	22	32	20	13	21	13	13
41	49	39	46	44	37	34	27	26	22	26	31	35	19	20	19	16	12
	44	34	44	30					21	19	22	23	16		12	12	
	52	49	63	48					33	39	34	45	33		25	21	
	62	46	68	50					38	52	31	66	47		43	36	
20	38	26	34	20	24	13		14	14	9	18	12	10	4	7	8	8
42	51	44	53	45	35	31		20	28	38	36	36	25	16	18	21	19
51	65	53	71	56	51	47		32	45	51	47	74	45	31	48	34	42
	30	22	21	22					9	8	12	15	11		8	8	
	36	30	34	36					18	22	22	41	25		20	15	
	56	42	58	52					30	39	33	62	40		35	23	
	68	54	74	64					48	44	41	75	48		46	41	
11	33	38	30	33	35	26	43	46	10	16	19	17	19	20	13	9	8
45	54	43	57	46	43	41	30	25	30	29	33	42	23	23	29	20	17
8	18	13	9	20	6	14	11	4	3	5	5	6	15	3	1	2	0
100	92	66	56	49	59		84	100	50	100	21	88	100	100	30	19	10
29	23	23	14	25	16	6	10	7	11	3	0	11	8	2	0	4	1
14	36	29	37	28	25	21	16	18	17	13	19	18	12	10	13	11	11
30	41	40	37	36	37	29	27	16	16	15	29	25	13	16	15	10	10
53	54	43	58	44	41	50	32	26	38	27	23	47	30	27	25	18	23
58	69	48	69	56	59	70	46	37	46	50	45	68	50	43	45	38	41
	46	45	45	27					26	29	13	23	31		24	3	
	48	37	45	46					23	22	27	35	19		20	15	
	41	42	41	33					28	18	24	23	13		11	11	
	49	38	45	44					23	23	26	35	20		20	15	
42	40	36	46	37	34	30	22	22	18	19	21	25	9	10	14	10	12
35	51	38	45	44	36	33	29	23	27	27	29	37	22	20	23	18	13

Tableau 3: Notes:

1. La source des données est l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), 1994-1998. Les différents critères d'exclusion utilisés pour définir la population adulte pertinente font que les taux de participation peuvent varier par rapport aux résultats publiés par l'OCDE et Statistics Canada (2000). Les critères d'exclusion utilisés pour fournir les taux de participation présentés ici sont les suivants : les adultes âgés de 16 à 19 ans qui poursuivent des études à temps plein (4 jours ou plus par semaine) pour atteindre les niveaux 0-3 de la CITE et ne reçoivent pas d'aide financière d'un employeur ou syndicat sont exclus. De même, les adultes âgés de 16 à 24 ans qui poursuivent des études à plein temps pour atteindre les niveaux 4-7 de la CITE et ne reçoivent pas d'aide financière d'un employeur ou syndicat sont exclus.

2. La source des données est l'Eurobaromètre 2003. Pour les pays qui ont participé à l'EIAA 1994-1998 et à l'Eurobaromètre 2003, seuls les résultats de l'EIAA sont rapportés afin d'assurer la meilleure comparabilité avec autant de pays que possible. Tous les apprenants à temps plein âgés de 16 à 24 ans ont été exclus puisqu'il n'était pas possible d'affiner l'exclusion comme pour l'EIAA. Cependant, les aspects généraux des diverses caractéristiques sont très semblables.

3. Les Bermudes, le Canada, les États-Unis, l'Italie, la Norvège et la Suisse ont participé à l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), 2003. Cependant, pour assurer la plus grande comparabilité possible, les résultats de l'EIAA sont donnés pour le Canada, les États-Unis, l'Italie, la Norvège et la Suisse. La source de données utilisée pour les Bermudes est ELCA 2003. Les mêmes critères d'exclusion que ceux décrits dans la Note 1 sont appliqués pour définir la population adulte en ce qui concerne les Bermudes. Il convient de remarquer que le Canada, les États-Unis d'Amérique, la Norvège et la Suisse ont obtenu des taux avoisinant ou dépassant 50% dans le cadre de l'EIAA 2003, ce qui représente des améliorations considérables, en particulier pour le Canada, les États-Unis d'Amérique et la Suisse. Toutefois, des modifications survenues dans la conception du questionnaire ne permettent pas de garantir la comparabilité avec l'EIAA. Néanmoins, on pourrait argumenter que ces pays devraient maintenant passer dans le Groupe 1. De même, le taux de participation de l'Italie dans l'étude ELCA a baissé à 19 pour cent, ce qui pourrait justifier son classement dans le Groupe 4, mais un tel reclassement n'est pas fait ici car les résultats rapportés sont ceux de l'EIAA.

4. L'Allemagne, la Belgique (Flandre) et le Portugal ont également participé à l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), 1994-1998, mais certaines questions comprises dans cette analyse n'ayant pas été posées ou considérées comme comparables, ce sont les données de l'Eurobaromètre 2003 qui ont été retenues.

5. La moyenne de l'Eurobaromètre inclut tous les 15 États membres initiaux plus l'Islande.

6. Les variables concernant l'éducation des parents, le niveau d'alphabétisation fonctionnelle, les statuts d'immigration et de langue n'étaient pas disponibles dans l'ensemble de données de l'Eurobaromètre, 2003.

7. Dans l'ensemble de données de l'Eurobaromètre 2003, les catégories correspondantes ont été définies en fonction de la variable du « nombre total d'années d'études », comme suit : 10 années ou moins ; de 11 à 13 années ; 14 années et plus ; alors que pour l'EIAA et l'ELCA, les catégories ont été définies suivant le « plus haut niveau d'études atteint ».

8. La mesure de l'alphabétisation fonctionnelle est basée sur la variable de l'alphabétisation relative à la prose dans l'EIAA, qui est définie de la manière suivante : les connaissances et les compétences requises pour comprendre et utiliser des informations issues de textes incluant des éditoriaux, des articles de presse, des brochures et des notices d'instruction. Les niveaux d'alphabétisation de l'EIAA mesurés sur l'échelle relative à la prose sont définis de la manière suivante :

a. Niveau 1 – Dans la plupart des activités à ce niveau, le répondant doit lire un texte relativement court dans lequel il doit trouver une seule information ayant un sens identique ou voisin (synonyme) de l'information donnée dans la question ou l'instruction. Si le texte contient une information plausible mais incorrecte, celle-ci ne sera pas placée près de l'information correcte.

b. Niveau 2 – Certaines activités à ce niveau demandent aux répondants de trouver une seule information dans le texte. Cependant, plusieurs informations « pièges » ou plausibles, mais incorrectes, peuvent également s'y trouver ou des inférences de niveau peu élevé peuvent être requises. Pour d'autres activités, le répondant doit intégrer deux ou plusieurs informations ou comparer et différencier des informations facilement identifiables, suivant un critère fourni dans la question ou l'instruction.

c. Niveau 3 – Dans les activités de ce niveau, le répondant doit établir des correspondances littérales ou de sens voisin entre le texte et les informations données dans l'activité, ou établir des correspondances qui requièrent des inférences de niveau peu élevé. D'autres activités demandent aux répondants d'intégrer des informations contenues dans un texte dense et long ne présentant aucune aide organisationnelle, tels que des titres. Les répondants pourront aussi avoir à fournir une réponse basée sur des informations qui peuvent être facilement identifiées dans le texte. Des informations « pièges » sont également présentes, mais elles ne se trouvent pas près des informations correctes.

d. Niveau 4 – Ces tâches demandent aux répondants de faire correspondre des caractéristiques multiples et d'intégrer ou synthétiser des informations extraites de passages longs et complexes. Pour réussir, la création d'inférences plus complexes est nécessaire. À ce niveau, le répondant doit prendre en considération des informations conditionnelles souvent présentes dans les activités.

e. Niveau 5 – Pour certaines activités de ce niveau, le répondant doit chercher des informations dans un texte dense pouvant contenir plusieurs informations « pièges ». D'autres activités demandent aux répondants d'établir des inférences de niveau élevé ou de faire appel à des connaissances de référence spécialisées. Les répondants doivent aussi comparer et différencier des informations complexes.

9. Les adultes âgés de 25 à 65 ans qui se considèrent comme des apprenants (à plein temps ou temps partiel) et les apprenants à temps partiel âgés de 16 à 24 ans ne mentionnent pas nécessairement leur participation à des formes organisées d'éducation et de formation pour adultes. Cela peut être le cas, par exemple, d'apprenants inscrits à des programmes aboutissant à des diplômes formels. Dans certains pays, ils peuvent être comptés, par défaut, parmi les apprenants adultes, ce qui explique des observations de 100 pour cent dans certains cas. Ceci montre combien il est difficile d'établir une comparaison stricte pour ce qui concerne l'éducation et la formation des adultes dans chaque pays, en particulier pour le groupe d'âge de 16 à 25 ans.

Les groupes professionnels sont définis comme suit : employés non-manuels hautement qualifiés (white-collar highly skilled) qui inclut les membres de l'exécutif et des corps législatifs, les cadres supérieurs de l'administration publique, les cadres dirigeants et les professions libérales, les professions intermédiaires ; employés non-manuels non spécialisés (white-collar low-skilled) qui inclut les employés de service, les employés de magasins et les vendeurs sur les marchés ; ouvriers spécialisés (blue-collar high-skilled) qui inclut les ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche, les artisans et ouvriers des métiers de type artisanal ; « ouvriers non spécialisés (blue collar low-skilled) qui inclut les conducteurs d'installations et de machines, les ouvriers de l'assemblage, et les travailleurs manuels non qualifiés. Ces données sont classées conformément à la Classification internationale type des professions (CITP / ISCO en anglais).

Annexe Figure 1
Classification des régions et des pays suivant l'Indice du développement de l'EPT (IDE), 2006

		PAYS AVEC UN IDE BAS (IDE < 0.80)	PAYS AVEC UN IDE MOYEN (IDE : 0.80 – 0.94)	PAYS AVEC UN IDE ÉLEVÉ (IDE ≥ 0.95)
Europe et Amérique du Nord	Europe occidentale			Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Islande, Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse,
	Europe centrale et orientale		Azerbaïdjan, Moldavie, Turquie	Albanie, Arménie, Belarus, Bulgarie, Croatie, Estonie, Géorgie, Hongrie, Israël, Lettonie, Lituanie, Macédoine (ex-République yougoslave de), Malte, Pologne, République tchèque, Roumanie, Slovénie, Slovaquie
Amérique latine et Caraïbes	Amérique latine	Nicaragua	Bolivie, Brésil, Colombie, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Venezuela	Argentine, Chili, Cuba, Mexique, Uruguay
	Caraïbes		Bahamas, Barbade, Belize, Grenade, Panama, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Trinité-et-Tobago	Aruba
Asie	Centrale			Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Tadjikistan,
	Sud et Ouest	Bangladesh, Bhoutan, Inde, Népal, Pakistan		Maldives
	Est et Sud-est	Cambodge, République démocratique populaire lao	Indonésie, Macao, Myanmar, Philippines, Viêt Nam	Brunei-Darussalam, Japon, Malaisie, République de Corée, Singapour
	Pacifique		Fidji	Australie, Nouvelle-Zélande, Tonga
Afrique subsaharienne	Ouest	Bénin, Burkina Faso, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo	Cap-Vert, Sao Tome-et-Principe	
	Est et Sud	Burundi, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mozambique, Niger, Nigeria, Rwanda, Tchad	Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Maurice, Namibie, Swaziland, Zambie, Zimbabwe	Seychelles
États arabes	Tous	Iraq, Maroc, Mauritanie, Yémen,	Algérie, Arabie saoudite, Égypte, Iran, Jordanie, Koweït, Liban, Oman, Qatar, Tunisie	Bahreïn, Émirats arabes unis

Annexe Tableau 4
Dépenses effectives par rapport aux dépenses recommandées pour l'éducation des adultes

	Dépenses publiques effectives pour l'éducation		Dépenses publiques recommandées pour l'éducation (6% du PIB) Estimations (%)		Dépenses publiques supposées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (1% pour tous les pays ou % variable suivant le groupe de revenus)	
	% du PIB (moyenne pondérée)	Dépenses (millions de \$)	Dépenses (millions de \$)	Différence par rapport aux dépenses publiques effectives pour l'éducation (millions de \$)	1% des dépenses publiques effectives pour l'éducation (millions de \$)	% des dépenses publiques d'éducation
Monde (pays disponibles)	4,7	2 589 956	3 309 197	-719 241	25 900	1,06
Faible revenu	3,4	36 746	63 931	-27 185	367	0,25
Revenu moyen inférieur	3,9	290 846	452 330	-161 484	2 908	0,50
Revenu moyen supérieur	4,4	431 756	582 227	-150 470	4 318	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	4,8	77 335	96 330	-18 995	773	1,00
Revenu élevé : OCDE	5,0	1 753 273	2 114 380	-361 107	17 533	1,25
États arabes	4,7	77 146	97 613	-20 467	771	0,81
Faible revenu	2,9	174	361	-188	2	0,25
Revenu moyen inférieur	4,6	27 748	36 474	-8 726	277	0,50
Revenu moyen supérieur	2,7	1 107	2 486	-1 379	11	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	5,0	48 117	58 292	-10 175	481	1,00
Moyen-Orient	4,9	49 224	60 778	-11 554	492	0,99
Faible revenu			3 137			0,25
Revenu moyen inférieur			7 068			0,50
Revenu moyen supérieur	2,7	1 107	2 486	-1 379	11	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	5,0	48 117	58 292	-10 175	481	1,00
Afrique du Nord	4,5	27 922	36 835	-8 913	279	0,50
Faible revenu	2,9	174	361	-188	2	0,25
Revenu moyen inférieur	4,6	27 748	36 474	-8 726	277	0,50
Revenu moyen supérieur			5 308			0,75
Asie et Pacifique	3,8	507 832	810 535	-302 704	5 078	0,88
Faible revenu	2,8	19 207	41 806	-22 599	192	0,25
Revenu moyen inférieur	3,7	206 452	338 705	-132 253	2 065	0,50
Revenu moyen supérieur	4,8	25 067	31 596	-6 528	251	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	3,4	10 798	18 851	-8 053	108	1,00
Revenu élevé : OCDE	3,9	246 307	379 579	-133 271	2 463	1,25
Asie centrale	2,6	7 927	18 000	-10 073	79	0,50
Faible revenu	4,4	984	1 332	-349	10	0,25
Revenu moyen inférieur	2,9	3 148	6 609	-3 461	31	0,50
Revenu moyen supérieur	2,3	3 795	10 059	-6 264	38	0,75
Asie du Sud et de l'Ouest	3,6	160 186	270 568	-110 382	1 602	0,47
Faible revenu	2,7	17 430	38 160	-20 729	174	0,25
Revenu moyen inférieur	3,7	142 756	232 408	-89 652	1 428	0,50
Asie de l'Est	3,8	297 032	471 062	-174 030	2 970	1,05
Faible revenu	2,1	793	2 314	-1 521	8	0,25
Revenu moyen inférieur	3,6	60 451	99 615	-39 165	605	0,50
Revenu moyen supérieur	5,9	21 043	21 314	-270	210	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	3,4	10 798	18 851	-8 053	108	1,00
Revenu élevé : OCDE	3,7	203 947	328 968	-125 021	2 039	1,25

% des dépenses publiques d'éducation (millions de \$)	Dépenses publiques recommandées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (3% des dépenses publiques recommandées pour l'éducation) (millions de \$)	Estimation du manque global d'investissement public dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, basé sur les allocations budgétaires recommandées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes			Investissement supplémentaire requis pour éradiquer l'analphabétisme chez les adultes	
		Différence entre le % des dépenses publiques d'éducation (millions de \$)	Différence ajustée pour la couverture de la population (millions de \$)	Différence ajustée pour couvrir le PIB (millions de \$)	Coût annuel d'un programme d'alphabetisation visant à éradiquer l'analphabétisme (millions de \$)	Coût d'un programme d'alphabetisation de trois ans pour éradiquer l'analphabétisme (millions de \$)
27 474	99 276	-71 802	-104 305,50	-83 742	155 860	467 581
92	1 918	-1 826	-3 129,51	-3 221	11 819	35 458
1 454	13 570	-12 116	-21 390,66	-24 678	119 327	357 982
3 238	17 467	-14 229	-14 515,76	-14 516	14 239	42 717
773	2 890	-2 117	-2 614,57	-2 521	6 924	20 773
21 916	63 431	-41 515	-41 536,13	-41 560	3 550	10 651
629	2 928	-2 300	-4 319,22	-3 184	14 816	44 447
0	11	-10	-113,95	-101	574	1 723
139	1 094	-955	-1 784,64	-1 679	7 637	22 912
8	75	-66	-165,85	-208	369	1 107
481	1 749	-1 268	-1 295,13	-1 299	6 235	18 705
489	1 823	-1 334	-3 144,66	-1 590	6 904	20 711
	94	-94	-94,11	-94	629	1 887
	212	-212	-212,03	-212	40	119
8	75	-66	-66,27	-66	0	0
481	1 749	-1 268	-1 295,13	-1 299	6 235	18 705
139	1 105	-966	-1 665,14	-1 644	8 068	24 204
0	11	-10	-39,37	-10	0	0
139	1 094	-955	-1 544,74	-1 494	7 635	22 905
	159	-159	-159,24	-159	433	1 299
4 455	24 316	-19 861	-33 640,47	-31 304	95 888	287 663
48	1 254	-1 206	-1 811,50	-1 844	6 275	18 825
1 032	10 161	-9 129	-16 850,97	-20 715	88 300	264 899
188	948	-760	-761,28	-760	780	2 339
108	566	-458	-812,16	-821	533	1 599
3 079	11 387	-8 309	-8 308,52	-8 309	0	0
40	540	-500	-846,28	-647	35	105
2	40	-38	-121,60	-148	2	5
16	198	-183	-231,29	-220	8	24
28	302	-273	-273,30	-273	25	76
757	8 117	-7 360	-7 454,73	-7 543	87 583	262 750
44	1 145	-1 101	-1 101,21	-1 148	4 762	14 286
714	6 972	-6 258	-6 362,90	-6 396	82 822	248 465
3 119	14 132	-11 012	-37 871,14	-21 627	0	0
2	69	-67	-591,24	-526	792	2 375
302	2 988	-2 686	-12 082,56	-14 101	24 233	72 699
158	639	-482	-481,58	-482	1 061	3 183
108	566	-458	-765,09	-821	533	1 599
2 549	9 869	-7 320	-7 319,70	-7 320	0	0

	Dépenses publiques effectives pour l'éducation		Dépenses publiques recommandées pour l'éducation (6% du PIB) Estimation (%)		Dépenses publiques supposées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (1% pour tous les pays ou % variable suivant le groupe de revenus)	
	% du PIB (moyenne pondérée)	Dépenses (millions de \$)	Dépenses (millions de \$)	Différence par rapport aux dépenses publiques effectives pour l'éducation (millions de \$)	1% des dépenses publiques effectives pour l'éducation (millions de \$)	% des dépenses publiques d'éducation
Pacifique	5,0	42 686	50 905	-8 219	427	1,25
Faible revenu			841			0,25
Revenu moyen inférieur	8,1	97	72	25	1	0,50
Revenu moyen supérieur	6,2	229	223	6	2	0,75
Revenu élevé : OCDE	5,0	42 360	50 611	-8 250	424	1,25
Europe Amérique du Nord	5,1	1 720 587	2 025 647	-305 060	17 206	1,19
Revenu moyen inférieur	6,3	20 721	19 828	893	207	0,50
Revenu moyen supérieur	4,1	174 917	253 060	-78 143	1 749	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	6,0	17 983	17 957	26	180	1,00
Revenu élevé : OCDE	5,2	1 506 966	1 734 801	-227 836	15 070	1,25
Europe centrale et orientale	4,4	224 880	310 074	-85 193	2 249	0,79
Revenu moyen inférieur	6,3	20 721	19 828	893	207	0,50
Revenu moyen supérieur	4,1	174 917	253 060	-78 143	1 749	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	5,5	4 576	4 992	-416	46	1,00
Revenu élevé : OCDE	4,6	24 666	32 193	-7 527	247	1,25
Europe occidentale	5,1	699 742	816 209	-116 467	6 997	1,25
Revenu élevé : hors OCDE	6,2	13 407	12 965	442	134	1,00
Revenu élevé : OCDE	5,1	686 335	803 244	-116 909	6 863	1,25
Amérique du Nord	5,3	795 965	899 364	-103 400	7 960	1,25
Revenu élevé : OCDE	5,3	795 965	899 364	-103 400	7 960	1,25
Amérique latine et Caraïbes	4,5	233 328	312 452	-79 123	2 333	0,72
Faible revenu			666			0,25
Revenu moyen inférieur	3,8	30 024	47 322	-17 298	300	0,50
Revenu moyen supérieur	4,6	202 961	264 833	-61 872	2 030	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	6,9	344	297	47	3	1,00
Amérique latine	4,5	229 465	306 916	-77 452	2 295	0,72
Revenu moyen inférieur	3,8	27 745	43 407	-15 662	277	0,50
Revenu moyen supérieur	4,6	201 720	263 510	-61 790	2 017	0,75
Caraïbes	4,2	3 864	5 535	-1 672	39	0,62
Faible revenu			666			0,25
Revenu moyen inférieur	3,5	2 279	3 915	-1 636	23	0,50
Revenu moyen supérieur	5,6	1 241	1 323	-83	12	0,75
Revenu élevé : hors OCDE	6,9	344	297	47	3	1,00
Afrique subsaharienne	4,9	51 063	62 951	-11 888	511	0,55
Faible revenu	4,8	17 365	21 764	-4 399	174	0,25
Revenu moyen inférieur	3,5	5 901	10 002	-4 101	59	0,50
Revenu moyen supérieur	5,5	27 704	30 252	-2 548	277	0,75

Source : calculs fondés sur les bases de données suivantes : données sur les dépenses publiques d'éducation de l'ISU et données relatives au PIB de la Banque mondiale

% des dépenses publiques d'éducation (millions de \$)	Dépenses publiques recommandées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (3% des dépenses publiques recommandées pour l'éducation) (millions de \$)	Estimation du manque global d'investissement public dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, basé sur les allocations budgétaires recommandées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes			Investissement supplémentaire requis pour éradiquer l'analphabétisme chez les adultes	
		Différence entre le % des dépenses publiques d'éducation (millions de \$)	Différence ajustée pour la couverture de la population (millions de \$)	Différence ajustée pour couvrir le PIB (millions de \$)	Coût annuel d'un programme d'alphabetisation visant à éradiquer l'analphabétisme (millions de \$)	Coût d'un programme d'alphabetisation de trois ans pour éradiquer l'analphabétisme (millions de \$)
532	1 527	-995	-1 338,60	-1 014	5	14
	25	-25	-25,24	-25	0	0
0	2	-2	-7,85	-4	5	14
2	7	-5	-5,45	-5	0	0
530	1 518	-989	-988,82	-989	0	0
20 432	60 769	-40 337	-40 976,50	-40 560	8 843	26 530
104	595	-491	-579,26	-589	25	74
1 312	7 592	-6 280	-6 445,68	-6 403	5 308	15 924
180	539	-359	-371,91	-359	68	204
18 837	52 044	-33 207	-33 227,84	-33 251	3 442	10 327
1 770	9 302	-7 533	-7 867,51	-7 750	5 446	16 338
104	595	-491	-579,26	-589	25	74
1 312	7 592	-6 280	-6 445,68	-6 403	5 308	15 924
46	150	-104	-104,00	-104	10	30
308	966	-657	-657,48	-657	103	309
8 713	24 486	-15 773	-15 807,80	-15 817	3 506	10 517
134	389	-255	-267,82	-255	58	175
8 579	24 097	-15 518	-15 536,59	-15 562	3 447	10 342
9 950	26 981	-17 031	-17 031,37	-17 031	0	0
9 950	26 981	-17 031	-17 031,37	-17 031	0	0
1 676	9 374	-7 698	-8 226,16	-7 955	6 855	20 566
	20	-20	-19,98	-20	140	420
150	1 420	-1 270	-1 475,47	-1 472	2 252	6 756
1 522	7 945	-6 423	-6 431,18	-6 429	4 443	13 330
3	9	-5	-70,27	-42	20	60
1,652	9 207	-7 556	-7 866,52	-7 747	6 932	20 797
139	1 302	-1 163	-1 368,06	-1 366	2 187	6 562
1 513	7 905	-6 392	-6 399,86	-6 398	4 745	14 235
24	166	-142	-232,21	-211	160	480
	20	-20	-19,98	-20	140	420
11	117	-106	-106,05	-106	0	0
9	40	-30	-30,55	-31	0	0
3	9	-5	-70,27	-42	20	60
281	1 889	-1 608	-2 666,88	-2 224	8 716	26 148
43	653	-609	-1 117,14	-1 252	5 495	16 486
30	300	-271	-270,56	-271	121	364
208	908	-700	-720,78	-728	3 099	9 298

Notes :

1. Les données des dépenses publiques d'éducation proviennent de la base de données librement accessible en ligne de l'ISU et des données relatives au PIB de la Banque mondiale (Base de données des indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, révisée le 17 octobre 2008).

2. Des allocations budgétaires de 6 pour cent du PIB pour les dépenses publiques d'éducation et de 3 pour cent du budget de l'enseignement public pour l'éducation des adultes ont été recommandées par la Campagne mondiale pour l'éducation de 2005.

3. Les estimations des dépenses publiques d'éducation pour chaque région, sous-région et groupe de revenus sont calculées en tant que moyennes pondérées des estimations disponibles du pays. Donc, les valeurs moyennes reflètent l'importance ou le poids relatif de chaque pays, région, sous-région ou groupe de revenus. Cependant, les estimations pondérées ne prennent pas en compte l'impact des données manquantes.

Annexe Tableau 5

Estimation du taux d'alphabétisme des adultes et du nombre d'analphabètes adultes dans les pays pour lesquels il existe des périodes de référence (1988-1997 et 1998-2007)

	PIB par habitant, (PPA) ¹ , 2007	Population couverte par les estimations relatives à l'alphabétisation (%)	Nombre d'analphabètes, adultes de 15 ans et plus		
			1988-1997	1998-2007	Différence entre les périodes de référence
Monde (pays disponibles seulement)	12 976	70	736 500 669	603 074 742	-133 425 926
Faible revenu	1 319	60	155 748 349	170 192 197	14 443 847
Revenu moyen inférieur	4 783	91	545 191 416	405 564 596	-139 626 820
Revenu moyen supérieur	11 655	72	28 816 747	22 157 903	-6 658 844
Revenu élevé : hors OCDE	33 048	64	3 968 067	3 358 882	-609 184
Revenu élevé : OCDE	35 135	8	2 776 090	1 801 164	-974 926
États arabes	16 491	61	42 434 285	38 877 328	-3 556 957
Faible revenu	2 132	0	4 685 565	5 081 432	395 866
Revenu moyen inférieur	4 778	66	33 484 430	30 156 538	-3 327 892
Revenu moyen supérieur	12 241	60	685 083	568 707	-116 376
Revenu élevé : hors OCDE	38 311	93	3 579 207	3 070 652	-508 555
Moyen-Orient	25 173	40	8 476 517	8 310 685	-165 832
Faible revenu	2 336	0	4 685 565	5 081 432	395 866
Revenu moyen inférieur	4 708	13	211 745	158 602	-53 143
Revenu moyen supérieur	10 113	0			
Revenu élevé : hors OCDE	38 311	93	3 579 207	3 070 652	-508 555
Afrique du Nord	5 639	70	33 957 768	30 566 643	-3 391 125
Faible revenu	1 928	0			
Revenu moyen inférieur	4 802	74	33 272 685	29 997 936	-3 274 749
Revenu moyen supérieur	14 370	100	685 083	568 707	-116 376
Asie et Pacifique	10 381	84	564 793 975	432 557 322	-132 236 653
Faible revenu	1 842	52	60 198 907	64 261 787	4 062 880
Revenu moyen inférieur	4 545	97	502 047 226	366 537 942	-135 509 284
Revenu moyen supérieur	9 549	98	2 267 115	1 540 709	-726 406
Revenu élevé : hors OCDE	46 376	38	280 727	216 885	-63 842
Revenu élevé : OCDE	29 807	0			
Asie centrale	4 736	39	408 148	89 002	-319 146
Faible revenu	2 053	17	67 993	15 078	-52 915
Revenu moyen inférieur	5 126	34	61 878	29 516	-32 362
Revenu moyen supérieur	10 829	100	278 276	44 407	-233 869
Asie du Sud et de l'Ouest	4 116	88	345 911 371	333 933 167	-11 978 204
Faible revenu	1 600	53	52 076 802	56 153 103	4 076 301
Revenu moyen inférieur	5 626	98	293 834 569	277 780 064	-16 054 505
Asie de l'Est	19 008	85	218 439 144	98 502 899	-119 936 244
Faible revenu	1 845	59	8 054 112	8 093 606	39 493
Revenu moyen inférieur	5 155	96	208 115 465	88 696 108	-119 419 358
Revenu moyen supérieur	13 379	100	1 988 839	1 496 301	-492 538
Revenu élevé : hors OCDE	46 376	40	280 727	216 885	-63 842
Revenu élevé : OCDE	29 118	0			
Pacifique	7 793	1	35 313	32 254	-3 059
Faible revenu	1 884	0			
Revenu moyen inférieur	2 754	28	35 313	32 254	-3 059
Revenu moyen supérieur	4 439	0			
Revenu élevé : OCDE	30 496	0			

données. Information par région, sous-région et groupe de revenus ; année la plus récente disponible sur deux

	Taux d'alphabétisation (%), adultes de 15 ans ou plus			Taux d'alphabétisation (%), femmes de 15 ans ou plus		
	1988-1997	1998-2007	Différence entre les périodes de référence	1988-1997	1998-2007	Différence entre les périodes de référence
	74	83	9	70	80	10
	49	62	13	39	55	16
	79	88	9	74	84	10
	89	94	5	87	93	6
	88	94	7	84	93	9
	94	97	3	92	96	4
	70	83	13	57	74	17
				17	40	23
	58	74	16	47	65	18
	76	87	10	63	78	16
	78	90	12	72	88	16
	79	90	11	65	81	16
				17	40	23
	86	93	7	80	89	9
	78	90	12	72	88	16
	56	72	17	43	62	19
	49	68	19	36	57	21
	76	87	10	63	78	16
	79	87	8	75	85	10
	64	75	11	54	69	15
	85	91	6	81	89	8
	90	96	6	87	95	8
	88	95	6	83	92	10
	98	100	1	97	99	2
	98	100	2	97	100	3
	99	99	1	98	99	1
	98	100	2	96	99	3
	57	72	14	48	65	17
	34	55	21	22	46	24
	72	83	10	65	77	12
	81	89	8	76	87	11
	72	80	8	65	77	11
	84	93	8	79	91	12
	83	92	9	77	90	12
	88	95	6	83	92	10
	87	92	5	86	91	5
	87	92	5	86	91	5

	PIB par habitant, (PPA) ¹ , 2007	Population couverte par les estimations relatives à l'alphabétisation (%)	Nombre d'analphabètes, adultes de 15 ans et plus		
			1988–1997	1998–2007	Différence entre les périodes de référence
Europe Amérique du Nord	25 731	33	14 191 134	9 375 429	-4 815 704
Revenu moyen inférieur	6 374	10	200 530	73 359	-127 171
Revenu moyen supérieur	13 445	95	11 138 907	7 448 771	-3 690 136
Revenu élevé : hors OCDE	24 599	34	75 606	52 135	-23 471
Revenu élevé : OCDE	36 061	10	2 776 090	1 801 164	-974 926
Europe centrale et orientale	13 819	79	11 443 870	7 624 088	-3 819 781
Revenu moyen inférieur	6 374	10	200 530	73 359	-127 171
Revenu moyen supérieur	13 445	95	11 138 907	7 448 771	-3 690 136
Revenu élevé : hors OCDE	24 173	100	10 656	7 912	-2 744
Revenu élevé : OCDE	20 693	39	93 777	94 046	270
Europe occidentale	36 212	16	2 747 264	1 751 341	-995 923
Revenu élevé : hors OCDE	24 884	9	64 951	44 223	-20 728
Revenu élevé : OCDE	38 100	17	2 682 313	1 707 118	-975 195
Amérique du Nord	40 760	0			
Revenu élevé : OCDE	40 760	0			
Amérique latine et Caraïbes	9 079	58	20 383 905	18 650 217	-1 733 688
Faible revenu	1 155	100	2 360 132	2 285 641	-74 492
Revenu moyen inférieur	5 198	84	8 662 201	8 175 396	-486 805
Revenu moyen supérieur	10 262	48	9 329 046	8 169 970	-1 159 076
Revenu élevé : hors OCDE	19 645	23	32 526	19 211	-13 315
Amérique latine	8 003	60	17 991 247	16 345 366	-1 645 881
Revenu moyen inférieur	5 048	90	8 662 201	8 175 396	-486 805
Revenu moyen supérieur	10 958	50	9 329 046	8 169 970	-1 159 076
Caraïbes	11 036	28	2 392 658	2 304 851	-87 807
Faible revenu	1 155	100	2 360 132	2 285 641	-74 492
Revenu moyen inférieur	6 691	0			
Revenu moyen supérieur	9 102	0			
Revenu élevé : hors OCDE	19 645	23	32 526	19 211	-13 315
Afrique subsaharienne	3 640	69	94 697 370	103 614 445	8 917 075
Faible revenu	1 052	70	88 503 745	98 563 337	10 059 592
Revenu moyen inférieur	3 682	17	797 029	621 361	-175 668
Revenu moyen supérieur	13 201	100	5 396 597	4 429 747	-966 849

Source : calculs fondés sur les bases de données suivantes : Données sur l'alphabétisation de l'ISU, données démographiques et données relatives au PIB de la Banque Mondiale.

	Taux d'alphabétisation (%), adultes de 15 ans ou plus			Taux d'alphabétisation (%), femmes de 15 ans ou plus		
	1988-1997	1998-2007	Différence entre les périodes de référence	1988-1997	1998-2007	Différence entre les périodes de référence
	96	98	2	93	97	3
	95	98	3	93	97	4
	96	98	2	93	97	3
	98	99	1	95	97	2
	94	97	3	92	96	4
	96	98	2	95	97	3
	95	98	3	93	97	4
	96	98	2	93	97	3
	100	100	0	100	100	0
	99	99	0	99	99	0
	93	97	4	90	95	5
	94	98	3	90	95	5
	92	96	4	90	95	6
	85	90	5	83	89	6
	46	62	16	46	64	18
	82	88	6	78	86	7
	92	95	3	92	95	3
	96	98	2	95	97	2
	87	92	5	84	90	5
	82	88	6	78	86	7
	92	95	3	92	95	3
	79	86	6	79	86	7
	46	62	16	46	64	18
	96	98	2	95	97	2
	54	67	13	47	62	15
	45	59	14	36	52	16
	70	85	15	64	82	17
	78	87	9	76	86	10

Notes:

1. Colonnes 2-11 : base de données sur l'alphabétisation librement disponible en ligne au centre de données de l'ISU ; données démographiques et données relatives au PIB de la Banque mondiale. Colonnes 1 et 2 : base de données des indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, révisée le 17 octobre 2008.

2. Le nombre d'analphabètes n'est compté que dans les pays où des observations ont été effectuées sur les deux périodes, 1988-1997 et 1998-2007, afin de pouvoir mesurer une évolution.

3. Du fait de la grande amplitude du nombre d'années adoptée pour les périodes de référence, le temps écoulé entre les points d'observation pour chaque pays peut aller de 10 à 20 ans.

4. Les données pour l'année la plus récente sont prises en compte dans chaque période de référence. Il y a quelques exceptions pour la première période (1988-1997) où une année de référence antérieure a été prise en compte, du fait de l'absence d'autres données : Algérie (1987), Émirats arabes unis (1985), Malawi (1987) et Swaziland (1986). Pour le Cambodge, l'année de référence pour la première période a été 1998 à cause de l'absence de données antérieures à 2007, ce qui représente la plus courte durée entre des points d'observation.

5. Les estimations sur l'alphabétisation des adultes pour chaque région, sous-région et groupe de revenus sont calculées en tant que moyennes pondérées des estimations disponibles du pays. Ces estimations reflètent l'importance et le poids relatif de chaque pays, région, sous-région ou groupe de revenus. Cependant, les estimations pondérées ne prennent pas en compte l'incidence des données manquantes.

6. Il est important de noter que du fait du manque de données, ces estimations ne reflètent pas le nombre total d'adultes analphabètes dans le monde.

7. Le Cambodge, le Rwanda et le Tchad ne sont pas inclus dans l'estimation d'alphabétisation correspondante à la région, à la sous-région et au groupe de revenus pour les femmes.

8. Le Yémen figure bien dans l'estimation d'alphabétisation correspondant à la région, à la sous-région et au groupe de revenus pour les femmes, mais pas dans l'estimation totale de l'alphabétisation. Cela est dû à l'absence de données concernant le taux global d'alphabétisation dans la première période pour le Yémen.

RAPPORTS NATIONAUX PRÉPARÉS POUR CONFINTEA VI

Disponibles à l'adresse :
**[http://www.unesco.org/fr/confinteavi/
national-reports/](http://www.unesco.org/fr/confinteavi/national-reports/)**

Afghanistan	Fidji
Afrique du Sud	Finlande
Algérie	France
Allemagne	Gabon
Angola	Gambie
Arabie saoudite	Géorgie
Argentine	Ghana
Arménie	Grèce
Australie	Guatemala
Autriche	Guinée
Bahreïn	Guinée Bissau
Bangladesh	Guinée équatoriale
Communauté flamande de Belgique	Haïti
Communauté française de Belgique	Honduras
Belize	Hongrie
Bénin	Îles Salomon
Bhoutan	Inde
Bolivie	Iran
Botswana	Iraq
Brésil	Irlande
Brunei Darussalam	Israël
Bulgarie	Jamahiriya arabe libyenne
Burkina Faso	Jamaïque
Burundi	Japon
Cambodge	Jordanie
Cameroun	Kazakhstan
Canada	Kenya
Cap-Vert	Kirghizistan
Chili	Koweït
Chine	Lesotho
Chypre	Lettonie
Colombie	Liban
Comores	Libéria
Costa Rica	Lituanie
Côte d'Ivoire	Madagascar
Croatie	Malaisie
Cuba	Malawi
Danemark	Mali
Égypte	Maroc
Équateur	Maurice
El Salvador	Mauritanie
Émirats arabes unis	Mexique
Érythrée	Mongolie
Espagne	Monténégro
Estonie	Mozambique
États-Unis d'Amérique	Namibie
Éthiopie	Népal
Ex-République yougoslave de Macédoine	Nicaragua
Fédération de Russie	Niger
	Nigéria
	Norvège
	Nouvelle-Zélande
	Oman

Ouganda
Ouzbékistan
Pakistan
Palaos
Palestine
Panama
Papouasie-Nouvelle-Guinée
Paraguay
Pays-Bas
Pérou
Philippines
Pologne
Portugal
Qatar
République arabe syrienne
République centrafricaine
République de Corée
République démocratique du Congo
République démocratique populaire lao
République dominicaine
République de Moldavie
République populaire démocratique de Corée
République tchèque
République-Unie de Tanzanie
Roumanie
Royaume-Uni
Rwanda
Sao Tomé-et-Principe
Sainte-Lucie
Saint-Vincent-et-les Grenadines
Sénégal
Serbie
Seychelles
Sierra Leone
Slovaquie
Slovénie
Soudan
Suriname
Suède
Suisse
Swaziland
Tadjikistan
Tchad
Thaïlande
Togo
Tunisie
Turquie
Uruguay
Venezuela
Viet Nam
Yémen
Zambie
Zimbabwe

Rapports régionaux de synthèse préparés pour CONFINTEA VI

Ahmed, M. (2009) *Apprentissage et éducation des adultes en Asie-Pacifique : état des lieux et tendances*

Rapport régional de synthèse

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

Disponible à l'adresse :

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_asia_synthesis_fr.pdf

[consulté le 23 octobre 2009]

Aitchison, J. 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 à l'adresse :

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_africa_synthesis_fr.pdf

[consulté le 23 octobre 2009]

Keogh, H (2009) *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël : état des lieux et tendances*

Rapport régional de synthèse

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

Disponible à l'adresse :

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_fr.pdf

[consulté le 23 octobre 2009]

Torres, R.M. (2009) *De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie : tendances, enjeux et défis de l'éducation des jeunes et des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes*

Rapport régional de synthèse

Hambourg/Pátzcuaro : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie/ CREFAL

Disponible à l'adresse :

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_fr.pdf

[consulté le 3 novembre 2009]

Yousif, A. A. (2009) *Apprentissage et éducation des adultes dans les États arabes : état des lieux et tendances*

Rapport régional de synthèse

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

Disponible à l'adresse :

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_arab_synthesis_fr.pdf

[consulté le 23 octobre 2009]

REFERENCES

Publications

- Ahl, H. 2006. 'Motivation in adult education : a problem solver or a euphemism for direction and control?', *International Journal of Lifelong Education* (London : Routledge), vol. 25, no. 4, p. 385-404.
- Ahmed, M. 2009. Apprentissage et éducation des adultes en Asie-Pacifique : état des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_asia_synthesis_fr.pdf
- Aitchison, J. et H. Alidou. 2009. Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : états des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_africa_synthesis_fr.pdf
- Alheit, P. 2001. 'On a contrary way to the learning society : a critical approach', in R. Edwards, N. Miller, N. Small and A. Tait (eds.) *Supporting Lifelong Learning*, vol. III : *Making Policy Work*, London : Routledge-Falmer/Open University, p. 30-50.
- Altrichter, H., T. Brüsemeister and J. Wissinger (eds). 2007. *Educational Governance : Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden : VS Verlag.
- Antikainen, A., P. Harinen and C. A. Torres (eds). 2006. *In from the Margins. Adult Education, Work and Civil Society*, Rotterdam : Sense Publishers.
- Asian South Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE). 2009. *Pursuing Adult Literacy : The Cost of Achieving EFA Goal 4*. Sous presse.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). 2006. *Eléments de bilan de la stratégie du 'faire faire' en alphabétisation*.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/A3_3_faire%20faire_fr.pdf
[Consulté le 17 novembre 2009]
- Bagnall, R.G. 2000. 'Lifelong learning : concepts and conceptions', *International Journal of Lifelong Education* (London : Routledge), vol. 19, no.1, p. 20-35.
- BALID (British Association for Literacy in Development). 2009. Background Paper Commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2009.
- Barreiro, J. 1974. *Educación popular y proceso de concientización*, Buenos Aires : Siglo XXI.
- Baumgartner, L. M. 2001. 'An update on transformational learning', in S. B. Merriam (ed.), *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, Hoboken : Jossey-Bass, p. 15-24.

- Benavot, A. 2009. 'Introduction. Moderated discussion. International Aid to Education', *Comparative Education Review* (Chicago: University of Chicago Press), vol. 54, no. 1, p. 105-124.
- Blair, A., J. McPake and P. Munn. 1995 'A New Conceptualization of Adult Participation in Education', *British Educational Research Journal* (London : Routledge), vol. 21, no. 5, p. 629-644.
- Blanden, J., P. Sturgis, F. Buscha and P. Urwin. 2009. *The Effect of Lifelong Learning on Intra-Generational Social Mobility : Evidence from Longitudinal Data in the United Kingdom*, London : Department for Innovation, Universities and Skills.
- Boudard, E. and K. Rubenson. 2003. 'Revisiting major determinants of participation in adult education with a direct measure of literacy skills', *International Journal of Educational Research* (Elsevier : München), vol. 39, no. 3, p. 265-280.
- Bourdieu, P. et J. C. Passeron. 1970. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit.
- Brown, P., A. Green and H. Lauder. 2001. *High skills : Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*, Oxford : Oxford University Press.
- CEPAL/UNESCO-OREALC. 2009. *Impacto Social y Económico del Analfabetismo : Modelo de Análisis y Estudio Piloto*, Santiago de Chile : CEPAL.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.oei.es/pdf2/impacto_social_economico_analfabetismo.pdf
- Chisholm, L. 2008. 'Re-contextualizing learning in second modernity', *Research in Post-Compulsory Education* (London : Routledge), vol. 13, no. 2, p. 139-147.
- Chisholm, L., A. Larson et A.-F. Mosseux. 2005. *L'éducation et la formation tout au long de la vie : analyse détaillée de l'avis des citoyens, Luxembourg* : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Chrabolowsky, L. 2003. 'Engendering Trade Unions and Social Movements : New Proposals of Social Inclusion in Argentina'. Paper presented at the conference *Women and Unions : Still the Most Difficult Revolution*. School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, New York, USA, 21-23 November 2003.
- Colley, H., P. Hodkinson and J. Malcolm. 2004. *Informality and Formality in Learning*, London : Learning and Skills Research Centre.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf
- Commission européenne. 2000. *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles : Commission européenne.
- Commission des Communautés européennes. 2001. *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Bruxelles : Commission des Communautés Européennes (Communication de la Commission).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF>
- Commission des Communautés Européennes. 2006. *Education et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre*, Bruxelles : Commission des Communautés européennes (Communication de la Commission).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:FR:PDF>
- Commission des Communautés européennes. 2007. *Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes : c'est toujours le moment d'apprendre*, Bruxelles : Commission des Communautés européennes (Communication de la Commission).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:FR:PDF>

- Commission européenne. 2009. *Education & Training*.
Disponible à l'adresse suivante :
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_en.htm
[Consulté le 3 novembre 2009]
- Commission nationale française pour l'UNESCO. 2005. Reconnaissance des acquis de l'expérience : apports d'une réflexion internationale, Paris : UNESCO-IIPE.
- Commission nationale française pour l'UNESCO. 2008. *Reconnaissance des acquis de l'expérience : perspectives de développement dans les pays africains*. Actes du séminaire, 25, 26 & 27 juin 2007. Paris : Commission nationale française pour l'UNESCO.
- Coombs, P. H. and M. Ahmed. 1974. *Attacking Rural Poverty : How Nonformal Education Can Help*. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development, Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Coulombe, S. *et al.* 2004. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE, Ottawa : Statistique Canada.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2004011-fra.pdf>
- Crewe, A. and J. Young. 2002. *Bridging Research and Policy : Context, Evidence and Links*, London : Overseas Development Institute (ODI Working Paper no. 173).
- Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Delors, J. *et al.* 1996. *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris : Éditions UNESCO-Odile Jacob.
- Desjardins, R. 2004. *Learning for Well Being : Studies Using the International Adult Literacy Survey*, Stockholm : Institute of International Education.
- Desjardins, R., K. Rubenson et M. Milana. 2006. *Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales*, Paris : UNESCO-IIPE.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815f.pdf>
- Dewey, J. 1900. *The School and Society*, Chicago : University of Chicago Press.
- DFID (Department for International Development). August 2008. 'Adult Literacy : An update', *Briefing. A DFID practice paper* (DFID : London).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/Literacy-Briefing.pdf>
- Drache, D. (ed). 2001. *The Market or the Public Domain : Global Governance and the Asymmetry of Power*, London/New York : Routledge.
- Du Bois-Reymond, M. 2005. 'What does learning mean in the "Learning Society"?' in L. Chisholm, B. Hoskins and C. Glahn (eds.), *Trading Up : Potential and Performance in Non-formal Learning* : Strasbourg : Council of Europe Publications, p. 15-24.
- DVV International. 2008. *Regional Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education. South East Europe*.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.dvv-soe.org/images/dvv/Docs/Confintea/RegionalReport_AE_in_SEE_May2009.pdf
- Faure, E. *et al.* 1972. *Apprendre à être*, Paris : UNESCO-Fayard.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf>
- Feinstein, L., D. Budge, J. Vorhaus and K. Duckworth. 2008. *The Social and Personal Benefits of Learning : A summary of key research findings*, London : Institute of Education.

- Feinstein, L. and C. Hammond. 2004. 'The contribution of adult learning to health and social capital', *Oxford Review of Education* (London : Routledge), vol. 30, no. 2, p. 199-221.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*, New York : Continuum.
- Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia : Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo : Paz e Terra.
- Freire, P. 2005 [1970]. *Pedagogía del oprimido*, 55^a ed., Madrid : Siglo XXI.
- Global Campaign for Education. 2005. *Corriger une injustice. Une base référentielle pour l'alphabétisation des adultes*, London : ActionAid International.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.actionaid.org/assets/pdf/WritingWrongs-french_792006_232154.pdf
- Gohn, M. da G. 2008. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*, São Paulo : Edições Loyola.
- Gray, W. S. 1956. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, Paris : UNESCO (Monographies sur l'éducation de base X).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135141fo.pdf>
Il existe une deuxième édition en version anglaise: Gray, W. S. 1969 [1956].
The Teaching of Reading and Writing : An International Survey, 2nd ed., Glenview, IL/ Paris : Scott Foresman/UNESCO (Monographs on Fundamental Education X). [Enlarged edition with a supplementary chapter by Ralph Staiger].
Disponible à l'adresse suivante:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>
- Griffin, C. 1999. 'Lifelong learning and welfare reform', *International Journal of Lifelong Education* (London : Routledge), vol. 18, no. 6, p. 431-452.
- Griffin, C. 2001. 'From education policy to lifelong learning strategies'. In P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning*, London : Kogan Page, p. 41-54.
- Hajer, M. A. and H. Wagenaar. 2003. *Deliberative Policy Analysis : Understanding Governance in the Network Society*, New York : Cambridge University Press.
- Held, D. and A. McGrew (eds). 2007. *The Global Transformations Reader : An Introduction to the Globalization Debate*, Malden : Polity Press.
- Henry, G. T. and K. G. Basile 1994. 'Understanding the decision to participate in formal adult education', *Adult Education Quarterly* (London : SAGE Publications), vol. 44, no. 2, p. 64-82.
- Husemann, R. and A. Heikkinen (eds). 2004. *Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education*, Frankfurt am Main/Oxford : Peter Lang.
- IBE-UNESCO. 2008. *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Rapport final*. Conférence internationale de l'éducation, 48e session, Genève, Suisse, 25-28 novembre 2008.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999f.pdf>
- Jones, N. and E. Villar. 2008. 'Situating children in international development policy : Challenges involved in successful policy influencing', *Evidence & Policy* (Bristol : The Policy Press), vol. 4, no. 1, p. 31-51.
- Keogh, H. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël : état des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182948f.pdf>
- Lindblad, S. and T. S. Popkewitz. 2001. *Educational Governance and Social Integration and Exclusion. Final report to the European Commission*.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.ped.uu.se/egsie/Final%20Report/Finalreport.pdf>

- Llieva, K. E. 2007. 'Lifelong learning : Institutionalization and regulating mechanisms', in M. Osborne, K. Sankey and B. Wilson (eds.), *Social Capital, Lifelong Learning and the Management of Place*, London-New York : Routledge, p. 141-160.
- Matheson, C. and D. Matheson. 1996. 'Lifelong learning and lifelong education : A critique', *Research in Post-Compulsory Education* (London : Routledge), vol. 1, no. 2, p. 219-236.
- Mayo, P. 2009. 'Flying below the radar? Critical approaches to adult education', in M. W. Apple, W. Au y L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*, New York : Routledge, p. 269-280.
- McMahon, W. 1999. *Education and Development : Measuring the Social Benefits*, Oxford : Oxford University Press.
- Medel-Añonuevo, C. 2006. *Rendre opérationnels les discours en politique sur l'apprentissage tout au long de la vie : les défis pour l'Afrique*. Biennale sur l'éducation en Afrique. Libreville, Gabon, mars 27-31 2006.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/A5_3_annonuevo_fr.pdf
- Medel-Añonuevo, C., T. Ohsako et W. Mauch. 2001. *Repenser l'éducation tout au long de la vie*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Meyer, H.-D. and W. L. Boyd (eds). 2001. *Education between States, Markets, and Civil Society : Comparative Perspectives*, Mahwah, NJ : Erlbaum Associates.
- Mezirow, J. 1990. *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San-Francisco, CA : Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Mezirow, J. & Associates. 2000. *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Moseley, A. and S. Tierney. 2004. 'Evidence-based practice in the real world', *Evidence & Policy : A Journal of Research, Debate and Practice* (Bristol : The Policy Press), vol. 1, no.1, p. 113-120.
- Nation Unies. 6 septembre 2001. Assemblée Générale Résolution A/56/326 : Plan de campagne pour la mise en oeuvre de la Déclaration du Millénaire.
Disponible à l'adresse suivante :
1) <http://www.un.org/french/sg/pages/reports.html>
2) Chercher Plan de campagne pour la mise en oeuvre de la déclaration et cliquez sur 2001.
- Nations Unies. 2008. *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Rapport 2008, New York : Nations Unies.
Disponible à l'adresse suivante :
http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2008/MDG_Report_2008_Fr.pdf
- NCES (National Center for Education Statistics). 1998. *Adult Literacy in OECD Countries : Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington DC : National Center for Education Statistics (U.S. Department of Education).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://nces.ed.gov/pubs98/98053.pdf>
- Nunn, A. et al. 2007. *Factors influencing social mobility*, London : Department for Work and Pensions (Research Report no. 450).
- OCDE. 2001. *Analyse des politiques d'éducation*, Paris : OCDE.
- OCDE. 2003a. *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris : OCDE.
- OCDE. 2003b. *Perspectives de l'emploi de l'OCDE : Vers des emplois plus nombreux et meilleurs*, Paris : OCDE.

- OCDE. 2003c. *Analyse des politiques d'éducation*, Paris : OCDE.
- OCDE. 2006. *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*, Paris : OCDE.
- OCDE et Statistiques Canada. 1995. *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris : OCDE.
- OCDE et Statistiques Canada. 2000. *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris/Ottawa : OCDE/Statistiques Canada.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/8100052E.PDF>
- OCDE et Statistiques Canada. 2005. *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Paris/Ottawa : OCDE/Statistiques Canada.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-603-x/2005001/4071714-fra.htm>
- OCDE-DAC. 2009. *L'aide au développement en 2008 à son plus haut niveau*.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.oecd.org/document/13/0,3343,fr_2649_37413_42461389_1_1_1_1,00.html
[Consulté le 18 novembre 2009]
- O'Donnell, K. 2006. *Adult Education Participation in 2004-05*, Washington, DC : National Center for Education Statistics (U.S. Department of Education).
Disponible à l'adresse suivante :
http://nces.ed.gov/pubs2006/adulted/tables/table_1.asp?referrer=report
[Consulté le 14 octobre 2009]
- Otto, H.-U. and T. Rauschenbach. 2004. *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden : VS-Verlag.
- Pieck, E. 2006. 'Educación de Jóvenes y Adultos vinculada con el trabajo', in María Bertely Busquets (ed.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, t. II, México : Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), p. 647-681 (Colección : La Investigación Educativa en México 1992-2002).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&pub=6>
[Consulté le 25 novembre 2009]
- Plateforme africaine pour l'éducation des adultes. 2008. *Forger de nouveaux partenariats vers une vision renouvelée de l'éducation des adultes en Afrique*.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.africacplateforme.org/French/documentsfr/RapportSCAfricaine.pdf>
- Pring, R. 1999. 'Politics : Relevance of the humanities'. *Oxford Review of Education* (Abingdon : Taylor and Francis Group), vol. 25, no. 1-2, p. 71-87.
- Puigrós, A. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*, Bogotá D.C. : Convenio Andrés Bello.
- Puigrós, A. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*, Bogotá D.C. : Convenio Andrés Bello.
- Raven, J. and J. Stephenson (eds). 2001. *Competence in the Learning Society*, New York : Peter Lang.
- Reder, S. 2009. *Adult Literacy Development and Economic Growth*. Sous presse.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford : Oxford University Press.
- Rubenson, K. 2001. *L'enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes. Mesure des motivations et des obstacles dans le cadre de l'EEFA : Examen critique*, Gatineau, Québec (Canada) : Développement des ressources humaines.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-002377/SP-469-01-02.pdf>

- Rubenson, K. 2006. 'The Nordic model of lifelong learning', *Compare* (Abingdon : Routledge), vol. 36, no. 3, p. 327-341.
- Rubenson, K. and R. Desjardins. 2009. 'The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. A bounded agency model', *Adult Education Quarterly* (Thousand Oaks : Sage), vol. 59, no. 3, p. 187-207.
- Sanderson I. 2006. 'Complexity, practical rationality and evidence-based policy making', *Policy and Politics* (Bristol : Policy Press), vol. 34, no.1, p. 115-132.
- Schmelkes, S. 1983. 'Educación y Productividad Rural'. *Revista de Educación de Adultos*, vol.1, no.1 (México : INEA-SEP), pp. 38-49.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/068/068006.pdf>
- Schmelkes, S. (ed). 1990. *Postalfabetización y trabajo en América Latina*, Pátzcuaro (Michoacán, México) : CREFAL/UNESCO-OREALC.
- Schmelkes, S. 1995. 'La educación y la suerte del campesino', in P. Latapí y A. Castillo (eds.), *Lecturas sobre Educación de Adultos*, Pátzcuaro (Michoacán, México) : CREFAL (Colección Retablos de Papel).
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP14/indice.htm
- Schmelkes, S., G. Águila y M.A. Núñez. 2008. 'Alfabetización de Jóvenes y Adultos Indígenas en México', in L.E. López y U. Hanemann (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala : UNESCO-UIL, GTZ, p. 237-290.
- Schuller, T. and J. Field. 1998. 'Social capital, human capital and the learning society', *International Journal of Lifelong Education* (London : Routledge), vol. 17, no.4, p. 226-235.
- Schuller, T. *et al.* 2004. *The Benefits of Learning : The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, London : RoutledgeFalmer.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford : Oxford University Press.
- Shavit, Y. and H.-P. Blossfeld. 1993. 'Persisting barriers : Changes in educational opportunities in thirteen Countries', in H.-P. Blossfeld and Y. Shavit (eds.), *Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder : Westview Press (Social Inequality Series).
- Singh, M. 2009. *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning. Synthesis Report*, Hamburg : UIL. Sous presse.
- Smith, J. and A. Spurling. 2002. *Understanding Motivation for Lifelong Learning*, Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Stevenson, M. A. 1999. 'Flexible education and the discipline of the market', *International Journal of Qualitative Studies in Education* (Abingdon : Taylor and Francis), vol.12, no. 3, p. 311-323.
- Sumner, J. 2008. 'Governance, globalization, and political economy : Perspectives from Canadian adult education', *Adult Education Quarterly* (London : SAGE Publications), vol. 59, no. 1, p. 22-41.
- Swanson, R. A. and E. F. Holton. 2001. *Foundations of Human Resource Development*, San Francisco : Berrett-Koehler.
- Thorn, W. 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*, Paris : OECD (OECD Education Working Papers no. 26).
Disponible à l'adresse suivante :
<http://econpapers.repec.org/paper/oeceduab/26-en.htm>
[Consulté le 3 novembre 2009]

- Torres, C. A. 1998. *Education, Power and Personal Biography : Dialogues with Critical Educators*, New York : Routledge.
- Torres, R. M. 2009. *De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie : tendances, enjeux et défis de l'éducation des jeunes et des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes : Rapport régional de synthèse*, Hambourg/Pátzcuaro : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_fr.pdf
- UIE (Unesco Institute for Education). 1997. *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes. L'Agenda pour l'avenir*. Document adopté à la 5e Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes (CONFINTEA V), Hambourg, Allemagne, 14 -18 juillet 1997.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>
- UIE. 2003. *Renouveler l'engagement pour l'éducation et la formation des adultes. Rapport de synthèse du bilan de mi-parcours CONFINTEA V*. Bangkok, Thaïlande, 6-11 septembre 2003.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001361/136155f.pdf>
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2009. *LIFE, un premier bilan, 2006-2009*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UIS (UNESCO Institute of Statistics). 2005. *Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : la mise en oeuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*, Montréal : UIS.
- UNESCO. 1976. *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, adoptée par la Conférence générale lors de sa dix-neuvième session. Nairobi, 26 novembre 1976.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_F.PDF
- UNESCO. 2000. *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris : UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147F.pdf>
- UNESCO. 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : Éducation pour tous. L'exigence de qualité*, Paris : Éditions UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO. 2005a. *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'UNESCO*, Paris : Éditions UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>
- UNESCO. 2005b. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : Éducation pour tous. L'alphabétisation, en enjeu vital*, Paris : Éditions UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf>
- UNESCO. 2007. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 : L'Éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*, Paris : Éditions UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001574/157484f.pdf>
- UNESCO. 2008a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 : Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris : Éditions UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001797/179793f.pdf>

- UNESCO. 2008b. Central Asia. Education for All (EFA) Mid-Decade Assessment. Synthesis Report, Almaty : UNESCO.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/EFA_MDA/SSR_Drafts/CentralAsia_SSR_FINAL.pdf
- UNESCO. 2008c. 'L'indice du développement de l'éducation pour tous', in *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 : Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris : Éditions UNESCO, p. 268-275.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2009/z_annexe_1_ide.pdf
[Consulté le 23 octobre 2009]
- UNESCO-OREALC. 2007. Situación Educativa de América Latina y el Caribe : garantizando la educación de calidad para todos, Santiago de Chile : UNESCO-OREALC.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>
- Werquin, P. 2007. 'Countries providing good practice in validation'. Video filmed interview. Conference in Copenhagen (Danemark), March 2007, on *Recognition of prior learning : Nordic-Baltic experiences and European perspectives*.
Disponible à l'adresse suivante : <http://www.nordvux.net/page/480/validationconference2007.html>
[Consulté le 4 avril 2008]
- Whitty, G. and Power, S. 2000. 'Marketization and privatization in mass education systems', *International Journal of Educational Development* (Oxford : Pergamon), vol. 20, no. 2, p. 93-107.
- Williams, G. 2007. 'EUEREK-European universities for entrepreneurship and their role in the Europe of Knowledge', *Lettre d'information* (Paris : UNESCO-IIPE), vol. 25, no. 1, p. 4.
- World Bank. June 30 1986. *Indonesia Project Performance Audit Report. First Nonformal Education Project*, Washington DC : World Bank, Operations Evaluation Department (Report no. 6304).
- World Bank. May 18 1999. *Republic of Ghana. National functional Literacy Program*, Washington DC : World Bank (Project Appraisal Document, Report no. 18997-GH).
- World Bank. January 25 2001. *The People's Republic of Bangladesh Post-Literacy and Continuing Education for Human Development*, Washington DC : World Bank (Project Appraisal Document, Report no. 20914-BD).
- World Bank. 2009. *The Capacity Development Results Framework. A strategic and results-oriented approach to learning for capacity development*, Washington DC : World Bank, World Bank Institute.
Disponible à l'adresse suivante :
http://siteresources.worldbank.org/EXTCDRC/Resources/CDRF_Paper.pdf?resourceurlname=CDRF_Paper.pdf
[Consulté le 20 novembre 2009]
- Yousif, A. A. 2009. *Apprentissage et éducation des adultes dans les Etats arabes : état des lieux et tendances. Rapport régional de synthèse*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Disponible à l'adresse suivante :
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_arab_synthesis_fr.pdf
[Consulté le 23 octobre 2009]

Websites:

- ACCU. 2009. Asia Pacific Cultural Centre for UNESCO
<http://www.accu.or.jp/jp/en/index.html>
[Consulté le 5 novembre 2009]
- APPEAL. 2009. *Asia and Pacific Programme of Education for All* (UNESCO Bangkok, Thaïlande)
<http://www.unescobkk.org/education/appeal/>
[Consulté le 4 novembre 2009]
- Commonwealth of Learning. 2009.
<http://www.col.org/news/Connections/2005feb/Pages/default.aspx>
[Consulté le 29 octobre 2009]
- Eurobarometre. 2003. Commission européenne : Opinion Publique, n° 59 et 60.
http://ec.europa.eu/public_opinion/standard_fr.htm
[Consulté le 12 novembre 2009]
- Eurostat. 2009. Population and social conditions.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-044/EN/KS-SF-09-044-EN.PDF
- INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos). 2008. *MEVyT en Línea* (Modelo Educación para la Vida y el Trabajo).
<http://mevytenlinea.inea.gob.mx/implantacion2a/>
[Consulté le 26 octobre 2009]
- Statistique Canada. 1994, 1996, 1998. Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.
<http://www.statcan.gc.ca/dli-ild/data-donnees/ftp/ials-eiaa/ials-eiaa1994-96-98-fra.htm>
[Consulté le 5 novembre 2009]
- World Bank. 2007. Key Development Data & Statistics
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20535285~menuPK:1192694~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html>
[Consulté le 20 novembre 2009]



Le premier *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* jamais rédigé se fonde sur les 154 rapports nationaux que les Etats membres de l'UNESCO ont soumis sur la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi que sur cinq Rapports régionaux de synthèse et des ouvrages de littérature secondaire. Il a pour objectif de fournir une vue d'ensemble des tendances qui caractérisent l'apprentissage et l'éducation des adultes et de mettre en lumière les questions-clés de ce domaine. Il servira de document de référence et d'instrument de plaidoyer et constituera un apport substantiel à CONFINTEA VI

