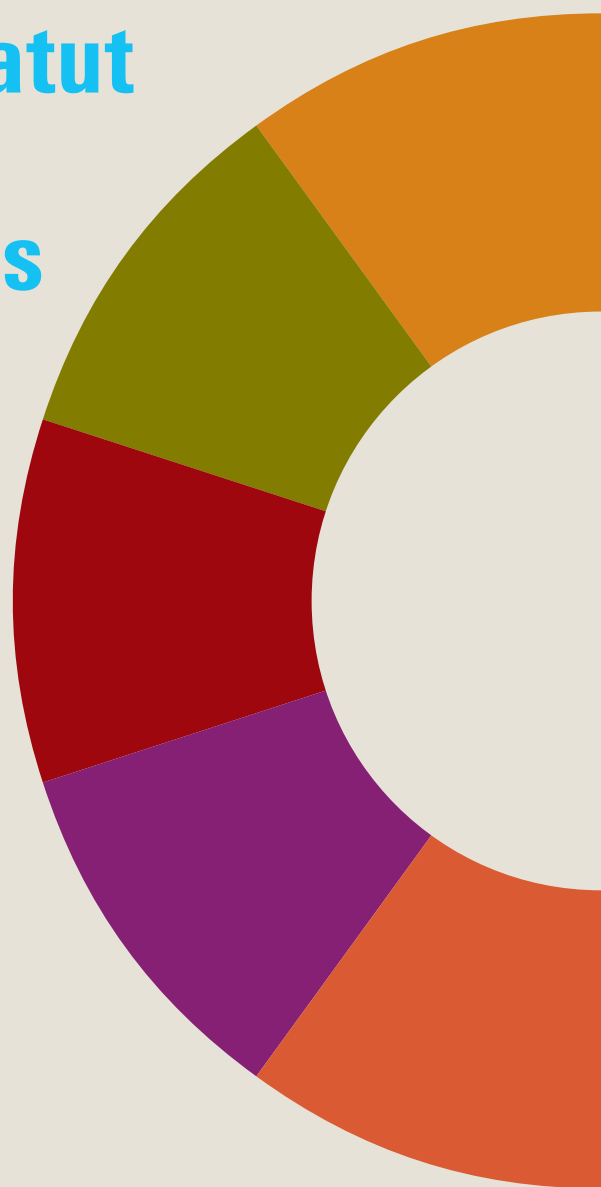


CONFINTEA VI

BILAN À MI-PAROURS 2017

Progrès, défis et opportunités : le statut de l'apprentissage et l'éducation des adultes

 SYNTHÈSE
DES RAPPORTS RÉGIONAUX



Progrès, défis et opportunités : le statut de l'apprentissage et l'éducation des adultes

SYNTHÈSE DES RAPPORTS RÉGIONAUX

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE



PUBLIÉ EN 2017 PAR

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie (UIL)
Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg
Allemagne

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

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) est un centre international de l'UNESCO à but non lucratif et axé sur les politiques. Il voue l'essentiel de ses activités à la recherche, la formation, l'information, la documentation et la publication. Actif dans toutes les régions du monde, il concentre son action sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens.

Alors que les programmes 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.

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et ne l'engagent en aucune façon. 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.



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Traduction française : Marina Denogent
Maquette de la couverture et conception : Teresa Boese

ISBN: 978-92-820-2132-3

TABLE DES MATIÈRES

AFRIQUE SUBSAHARIENNE	5
ÉTATS ARABES	9
ASIE ET PACIFIQUE	16
EUROPE ET AMÉRIQUE DU NORD	24
AMÉRIQUE LATINE ET CARAÏBES	30

REMERCIEMENTS

Le Bilan à mi-parcours de CONFINTEA offre une opportunité d'évaluer les réalisations et les obstacles dans la promotion du droit à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'éducation pour les jeunes et les adultes depuis la dernière Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 2009 au cours de laquelle 144 pays avaient adopté le Cadre d'action de Belém.

Cinq rapports régionaux ont été commandés en vue de la conférence de Bilan à mi-parcours qui se tiendra à Suwon en Corée en octobre 2017, chacun d'entre eux présentant pour une région les effets et résultats qui ont découlé des recommandations de la CONFINTEA VI, soit la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém au travers des plans d'action adoptés par les régions ou les pays et leurs réalisations. Ce rapport rassemble les résumés de ces rapports régionaux pour les présenter sous une forme à la fois utile et facile à appréhender.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie souhaite remercier les auteurs des cinq rapports régionaux, ainsi que les auteurs des résumés correspondants : John Aitchison (Afrique subsaharienne), Rangachar Govinda (Asie et Pacifique), Aleksandra Kozyra, Ricarda Motschilnig et Gina Ebner (Europe et Amérique du Nord), Nélida Elcira Céspedes Rossel et Timothy Ireland (Amérique latine et Caraïbes).

Nous exprimons également notre gratitude à Alec McAulay qui a revu et corrigé les rapports et Teresa Boese qui en a assuré le graphisme.

AFRIQUE SUBSAHARIENNE

CONTEXTE

Ce rapport tente de rendre compte pour l'Afrique subsaharienne des effets et résultats qui ont découlé des recommandations de la CONFINTEA VI, c'est-à-dire la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém dans la région, en particulier à travers des plans d'action adoptés par les régions ou les pays et les réalisations accomplies.

L'Afrique subsaharienne et le monde de l'apprentissage et de l'éducation des adultes

L'Afrique subsaharienne a traversé une période de sévère austérité financière à la suite de la crise des systèmes financiers mondiaux qui a été aggravée par l'instabilité permanente de quelques sous-régions. Dans l'ensemble l'Afrique reste un continent pauvre, confronté qui plus est à une population en rapide augmentation, de graves défis environnementaux, une instabilité politique, et des résultats faibles ou très modestes en matière d'éducation. Même si des changements importants sont survenus pour ce qui est de l'accès à l'éducation primaire pour tous, c'est souvent cette augmentation même du nombre de participants qui compromet la qualité des programmes et qui est à l'origine d'un besoin d'éducation de la deuxième chance pour remédier à ce manque de qualité. Les niveaux d'analphabétisme affichent un déclin prometteur, mais pour beaucoup de pays, les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes restent nécessaires en tant que clé de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (AEA). Dans cette région le continuum complet de l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie demeure quelque peu sous-développé. L'analphabétisme et les faibles niveaux d'éducation sont liés à une faible productivité, à des revenus peu élevés, à une santé précaire (et une sensibilité au HIV et au SIDA), et font également obstacle à l'éducation et à la formation continue.

PORTÉE, SOURCES ET LIMITES DE CE RAPPORT

Ce rapport repose largement sur les questionnaires remplis par les États membres pour le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) de 2016. Tous les pays n'ont pas remis de questionnaires, et des données manquent pour certains domaines clés.

QUELLES ONT ÉTÉ LES SUITES DE LA CONFINTEA VI ?

Une réunion régionale de suivi entre spécialistes a été organisée en novembre 2012 à Praia au Cabo Verde sur le thème « Améliorer la participation des jeunes et des adultes à l'apprentissage et à l'éducation ». Un des objectifs de cette réunion était de développer des points d'action régionaux efficaces pour la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém.

De nouvelles déclarations qui vont influencer l'AEA avant la CONFINTEA VII

Trois déclarations internationales majeures en 215 vont influencer à la fois le contexte et les activités de l'AEA dans un avenir proche : (1) Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 : transformer notre monde, approuvé par les Nations Unies ; (2) La Déclaration d'Incheon du Forum mondial de l'éducation : Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ; et (3) le document associé intitulé Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Ces déclarations sont complétées par la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE) de l'UNESCO (2015).

POLITIQUES

Comment les politiques des pays définissent-elles l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) ? La plupart des pays ont tenté d'accomplir la difficile tâche de cerner l'AEA dans leur contexte, quelques-uns selon une définition large, et d'autres au moyen de définitions plus étroites centrées sur l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes. Peu de pays ont révisé leur définition depuis 2009. Il existe encore une large marge de manœuvre pour arrêter une terminologie claire et précise de l'AEA et pour en formuler des définitions plus globales (à l'instar de la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes de 2015).

Existe-t-il de nouvelles politiques post-CONFINTEA VI ?

Une majorité de pays (58 % des répondants) disposent de nouvelles politiques post-2009, bien que peu soient réellement globales. Ces politiques d'AEA affichent peu de signes d'une attention particulière portée aux jeunes.

L'importance de l'alphabétisation et des compétences de base dans les politiques africaines

L'alphabétisation, l'éducation de base des adultes et les compétences de base (souvent reconnues comme étant équivalentes à celles de l'école conventionnelle) demeurent les priorités de l'AEA et sont créées à l'intention des adultes disposant de faibles niveaux d'alphabétisme, et à ceux qui ne bénéficient d'aucune mesure éducative, sont sans emploi ni formation (NEETs). Les politiques d'alphabétisation sont souvent flanquées de partenariats entre État et société civile, et pour l'Afrique de l'Ouest de stratégies de décentralisation et d'externalisation appelées « faire-faire ». Le suivi post-alphabétisation et l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ne répondent pas aux besoins potentiels.

Existe-t-il des cadres politiques de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel ?

Une minorité de pays disposent de politiques de reconnaissance des apprentissages antérieurs (RAA).

Les politiques reflètent-elles un engagement politique en faveur de l'AEA ?

Une large majorité des pays pensent qu'il y a eu des progrès en matière d'engagement politique en faveur de l'AEA, au moins du point de vue de l'alphabétisation et de l'éducation de base.

Y-a-t-il eu des plans d'action formulés après la CONFITEA VI ?

Une petite majorité de pays ont adopté des plans d'action globaux après la CONFITEA VI qui couvraient les domaines de la politique, de l'alphabétisation, de la gouvernance, du financement, de la participation et de la qualité.

Y-a-t-il eu une collaboration pour le développement des programmes ?

Il y a eu une augmentation bien que légère de la consultation de tous les différents acteurs.

GOUVERNANCE

Existe-t-il une législation complémentaire des politiques en matière d'AEA ?

Certains pays disposent d'une législation explicite en AEA, mais il y a eu peu de changements pour ce qui est de la gestion de l'information ou pour l'accréditation et la certification.

Existe-t-il des institutions et des stratégies gouvernementales pour l'AEA ?

La plupart des pays disposent d'une forme de gouvernance d'État pour l'AEA, le plus souvent un département, une unité ou une agence au sein d'un ministère de l'éducation. Il est difficile de déterminer si des changements significatifs ont eu lieu depuis 2009 étant donné que certains changements peuvent simplement résulter d'un nouvel intitulé ou de la restructuration d'anciens ministères ou, d'anciennes directions, ou provenir de la nouvelle version d'un programme de développement.

Développement de la gouvernance de l'AEA

Les évaluations sont positives et montrent que la gouvernance s'est largement améliorée depuis 2009 (en termes de participation des acteurs, de coopération interministérielle, de dispositions décentralisées, de coordination, de renforcement des capacités, et de suivi et d'évaluation).

FINANCEMENT

Investissement public dans l'AEA

La plupart des pays n'affectent pas plus de 2 % de leurs budgets nationaux d'éducation à l'AEA. Quelques pays ont rapporté une légère augmentation de leurs dépenses en AEA, et la plupart ont parlé de programmes pour accroître les financements. En réalité cependant, étant donné la forte dépréciation des monnaies africaines, cette évolution a plus probablement été une diminution. Près d'un quart des pays ne disposaient pas d'informations sur la hauteur de l'investissement public dans l'AEA.

Des innovations significatives pour le financement de l'AEA depuis 2009

Près de la moitié des pays ont rapporté des innovations significatives pour le financement de l'AEA depuis 2009, bien que celles-ci semblent être liées au partage des coûts avec des partenaires de la société civile. Plusieurs pays, comme le Nigéria et le Sénégal, ont reçu de nouveaux financements de la part d'organismes internationaux.

PARTICIPATION, INCLUSION ET ÉQUITÉ

Accès et participation aux programmes d'AEA

La participation des apprenants a augmenté dans une majorité de pays, bien que peu de détails aient été partagés, et qu'un quart des pays n'aient pas été capables de fournir des données de participation quelles qu'elles soient.

Écarts de participation entre hommes et femmes

Le déséquilibre entre participation féminine et masculine reste important. Les femmes prédominent pour l'éducation des adultes dans son ensemble, pour l'éducation non formelle et l'alphabétisation. Les hommes sont majoritaires pour ce qui est de l'éducation générale, et ultra-majoritaires pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Avec le développement de l'enseignement primaire universel pour tous et une participation égalitaire entre hommes et femmes, le faible niveau de l'alphabétisation pourrait bien devenir un problème majoritairement masculin dans le futur.

Changements dans les taux de participation

L'amélioration de la participation n'a été que relative pour certains groupes difficiles à atteindre (migrants, réfugiés, personnes en situations de handicap, personnes âgées, prisonniers, et chômeurs de longue durée).

Innovations pour l'accès et la participation depuis 2009.

Quelques innovations ont été rapportées.

QUALITÉ

Les données sur la qualité de l'AEA sont-elles systématiquement collectées ?

Environ un tiers des pays collectent des données sur les taux de réussite, mais le reste ne dispose pas d'informations sur la qualité des résultats. Le Togo a collecté des informations complètes.

Qualité de l'enseignement : existe-t-il des programmes d'éducation et de formation initiales pour les éducateurs en AEA ?

Les éducateurs et formateurs en AEA ont reçu une formation initiale dans 84 % des pays. Le niveau des qualifications initiales est de plus en plus élevé pour 91 % des pays (même si seuls 44 % des pays les exigeaient pour tous les programmes).

Existe-t-il des programmes de formation continue pour les éducateurs pour adultes ?

Il y a eu une augmentation de l'éducation et de la formation continue pour les praticiens de l'AEA, même si 61 % des pays considèrent cette formation comme inadéquate.

Amélioration de la qualité et innovations depuis 2009

Une majorité de pays rapportent une amélioration de la qualité depuis 2009. Parmi les initiatives notables figurent le programme de processus d'évaluation de

l'alphabétisme Kha Ri Gude en Afrique du Sud et les tests d'alphabétisme annuels au Kenya.

COOPÉRATION RÉGIONALE ET INTERNATIONALE

Réactions suite aux déclarations internationales et influences exercées par les politiques

Les réactions suite aux déclarations internationales et influences des politiques ont été positives (en particulier vis-à-vis du Cadre d'action de Dakar de 2000 et Éducation pour tous, avec ses objectifs d'alphabétisation et autres).

Cadres régionaux de renforcement des capacités

Il y a eu des changements positifs, en particulier avec les programmes pour la Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA) en Afrique de l'Ouest, et le réseau de développement des jeunes Zankey Faba qui a résulté de la réunion de 2012 en République du Cabo Verde.

Financement de la coopération de la recherche et du soutien technique

Il existe quelques bons exemples qui ont été soutenus par l'UNESCO, le Développement des capacités pour l'Éducation pour tous (CapEFA) [actuellement Développement des capacités pour l'Éducation, ou CAPED], DVV International, le Commonwealth of Learning, et l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

L'IMPACT DE L'AEA SUR LA SANTÉ, LE TRAVAIL ET LA SOCIÉTÉ

Les décideurs et praticiens perçoivent-ils les bienfaits de l'AEA sur la société et l'économie ?

Les décideurs et les praticiens reconnaissent de plus en plus les bénéfices sociaux et économiques de l'AEA, bien qu'ils comprennent plus ou moins bien la nature de leur impact.

Quels sont les effets des politiques et pratiques d'AEA sur la santé ?

Plus de deux tiers des pays ont été témoins d'un impact positif de l'AEA sur la santé en général.

Quels sont les obstacles à l'efficacité de l'AEA sur la santé et le bien-être ?

L'analphabétisme est considéré comme le principal obstacle à une vie en bonne santé, suivi par un financement

inadéquat ou déséquilibré de la santé et par une mauvaise collaboration interministérielle. Moins de 40 % des pays disposent d'un mécanisme de coordination interministériel pour la santé.

À quel point les décideurs de l'AEA perçoivent-ils les effets de l'AEA sur la productivité et l'emploi ?

Les données ne sont pas suffisantes sur cette question, et dans le meilleur des cas, les affirmations relatives à un effet bénéfique restent modestes. Dans la plupart des pays, l'AEA est considéré comme ayant un impact tant sur la productivité que sur l'emploi, bien qu'il soit un facteur encore plus important de productivité.

Société et communauté

La plupart des pays acceptent que l'AEA a un impact positif sur la participation des individus aux activités sociales, civiques et politiques, sur la cohésion sociale en général et sur la confiance sociale et la tolérance de la diversité. La plupart des programmes d'alphabétisation et de compétences de base traitent de problématiques de développement social et culturel.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR LA VOIE À SUIVRE

Les pays ont-ils fait des progrès dans le domaine de l'AEA depuis 2009 ?

L'impression générale tirée des réponses à l'enquête du *GRALE III* est celle d'un progrès depuis 2009, même si ce progrès demeure extrêmement modeste, ce qui était à prévoir étant donné le climat financier de la période.

Suivi de l'AEA et renforcement des connaissances

L'encouragement formulé par le Cadre d'action de Belém à utiliser des critères et indicateurs communs pour la mesure des progrès, des réalisations, de la qualité, des limitations et des manques d'opportunités, et de la capacité des éducateurs et formateurs, n'a pas été suivi, à l'exception de quelques pays. La nécessité du renforcement des capacités à l'échelle nationale se fait fortement ressentir. Des recommandations sont formulées dans ce but. La collecte de données doit être mise en œuvre comme élément nécessaire et faisant partie intégrante de tous les systèmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Des recommandations sont formulées dans ce but.

Renforcer et institutionnaliser les capacités de recherche

Les capacités de recherche en AEA doivent être revitalisées et, lorsqu'une recherche de base est achevée, elle

doit être mise à profit et actualisée. Des recommandations sont formulées dans ce but.

AEA et Programme de développement durable à l'horizon 2030

Les données montrent que les objectifs internationaux tels que les Objectifs du Millénaire pour le développement et l'Éducation pour tous ont été pris au sérieux et sont devenus des outils efficaces pour dynamiser les activités d'AEA. Il est ainsi permis d'espérer que les trois nouvelles déclarations, le Programme de développement durable à l'horizon 2030, la Déclaration d'Inchéon, et la Recommandation pour l'apprentissage et l'éducation des adultes influencent également l'AEA. Un travail devra être accompli dans ce sens et pour mieux concrétiser les promesses du Cadre d'action de Belém.

ÉTATS ARABES

LE CONTEXTE ARABE

UNE RÉGION EN TRANSITION

Ces cinq dernières années, les États arabes ont été témoins de véritables bouleversements dans tous les aspects de la vie, principalement du fait d'évènements et de conflits politiques qui ont dégénéré en guerre civile dans certains pays de la région. Les causes de cette récente instabilité du monde arabe sont à la fois nombreuses et complexes, mais ont été exacerbées par la réalité démographique sous-jacente de la région. Sa population atteindra 467 millions d'ici 2025, avec un taux d'accroissement annuel de 1,8 %.

Les tendances démographiques, et en particulier la croissance rapide des jeunes dans la population de la région, ont exacerbé les défis que rencontrent les gouvernements, en particulier pour ce qui est du chômage, des travailleurs pauvres et de la création d'emploi. Le grand nombre de réfugiés et de personnes forcées à se déplacer à l'intérieur de leur propre pays à la suite de crises et de guerres civiles dans les pays arabes est l'une des problématiques les plus inextricables auxquelles doit faire face la région à l'heure actuelle. Des millions de Syriens, d'Irakiens, de Yéménites et de Libyens réfugiés et déplacés ont besoin de sécurité, de nourriture, d'un toit, d'éducation et de travail. C'est en cela que les États arabes font face à d'énormes difficultés qui les empêchent de faire des progrès plus importants en matière d'apprentissage et éducation des adultes (AEA) dans les domaines du Cadre d'action de Belém : les politiques, la gouvernance, le financement, la participation et la qualité.

DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION DANS LES ÉTATS ARABES

L'alphabétisme et les compétences de base sont au cœur des préoccupations des États arabes et représentent un élément essentiel de politique, de législation et de définition de l'AEA. Cependant, une légère amélioration globale en termes de taux d'alphabétisme des adultes se dessine à travers une diminution ténue du nombre de personnes non alphabétisées.

Le tableau reste plutôt sombre si l'on prend en considération les dernières projections du Rapport mondial de

suivi de l'EPT pour 2015, qui évalue que le nombre total de personnes non alphabétisées est en légère baisse, passant de 51,77 millions pendant la période 2005-2012 à au moins 51,43 millions en 2015, avec un pourcentage inchangé de femmes à 67 %. Cet état des lieux montre à quel point la question de l'alphabétisation est de plus en plus pressante et globale. Il semble que la vision étroite de l'alphabétisation adoptée par les États arabes, historiquement limitée aux « trois R » (lire, écrire, compter [« R » en anglais : *reading, writing, arithmetic*]) du fait du nombre relativement important de personnes non alphabétisées, rend très difficile l'inclusion de différents groupes cibles avec des besoins nombreux et variés.

SUIVI DES PROGRÈS EN MATIÈRE D'AEA DANS LES ÉTATS ARABES DEPUIS 2009

POLITIQUES

Définition de l'AEA

Les trois-quarts des pays arabes qui ont répondu à l'enquête de suivi du troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE III*) ont déclaré disposer d'une définition officielle de l'AEA. Ces définitions correspondent en général aux définitions de l'éducation des adultes adoptées par les États membres de l'UNESCO, en particulier celle de la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes de 2015.

Les États arabes diffèrent tous en ce qui concerne leur acception de l'AEA. Certains pays, tels que le Maroc ou Oman, ont adopté une conception étroite réduite à l'alphabétisation des adultes, alors que d'autres, comme l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, les Émirats arabes unis (ÉAU) et la Jordanie, ont une vision plus large de l'AEA. Certaines définitions insistent sur la relation entre AEA et travail, comme en Algérie, en Arabie saoudite, dans les ÉAU et en Jordanie.

Les réponses au questionnaire ont montré que seuls le Soudan et les ÉAU ont changé leur définition officielle de l'AEA depuis 2009. La définition n'a été que légèrement modifiée au Soudan, mais complètement changée dans les ÉAU pour se mettre en cohérence avec les politiques d'apprentissage tout au long de la vie adoptées par le gouvernement. Cependant, neuf États arabes (parmi lesquels l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, les

ÉAU, la Jordanie, le Maroc, Oman, le Soudan et la Syrie) ont déclaré donner la priorité absolue aux programmes d'alphabétisation et d'enseignement des compétences de base en matière d'AEA. Cette priorité transparaît également dans la liste des groupes cibles potentiels de l'AEA dressée par les États arabes qui citent en premier des adultes avec un niveau faible d'alphabétisme et de compétences de base. Certains pays ont limité la portée de leurs cadres politiques à l'alphabétisation et aux compétences de base.

Prise en compte des différents domaines du Cadre d'action de Belém dans les plans d'action de la CONFINTEA VI.

Quatre États arabes ont mis en œuvre les plans d'action de la CONFINTEA VI conformément au Cadre d'action de Belém : l'Arabie saoudite, les ÉAU, la Jordanie et Oman. Seuls l'Arabie saoudite et les ÉAU ont couvert l'ensemble des cinq domaines du Cadre d'action de Belém dans leurs plans d'action.

Pays disposant d'une politique en matière de RVA de l'apprentissage non formel et informel.

Sept États arabes ont déclaré qu'ils disposaient de cadres politiques de reconnaissance, de validation et d'accréditation avant 2009 : l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, l'Égypte, les ÉAU, la Jordanie et le Maroc. La Syrie est le seul pays à avoir mis en œuvre une nouvelle politique de RVA depuis 2009. Trois pays (le Liban, Oman et la Tunisie) ont déclaré ne pas disposer d'une telle politique.

Progrès globaux accomplis dans les États arabes depuis 2009

Huit États arabes ont déclaré avoir réalisé des progrès importants en matière de politique d'AEA depuis 2009 : l'Arabie saoudite, le Bahreïn, les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc, Oman et le Soudan, alors que l'Algérie, l'Égypte et la Tunisie ont déclaré qu'il n'y avait pas eu de changement dans leurs politiques d'AEA depuis 2009.

Groupes cibles potentiels en matière d'AEA

Dix des pays ayant répondu ont identifié les adultes disposant d'un faible niveau d'alphabétisme et de peu de compétences de base comme étant le groupe cible le plus important en matière d'AEA. Le deuxième groupe d'apprenants potentiels le plus important comprend des jeunes non scolarisés, sans emploi ni formation (cités par 60 % des répondants). Peu de pays ont identifié des groupes cibles plus spécifiques, tels que les réfugiés, qui représentent un problème au sein de certains

pays arabes, parmi lesquels l'Égypte, l'Irak, la Jordanie et le Liban.

Les résultats peu probants en matière de politique d'AEA peuvent s'expliquer par l'émergence de crises politiques, économiques et sociales issues de conflits dans les pays arabes et qui ont changé les priorités des plans de développement de certains d'entre eux.

GOUVERNANCE

En dépit de légères améliorations, la gouvernance de la majorité des États arabes n'est pas efficace dans son soutien aux efforts de développement, en particulier en matière d'éducation. Leurs systèmes d'éducation centralisés sont historiquement à la source de mauvaises gouvernances, dans l'éducation en générale et en matière d'AEA en particulier.

Voici ce que les réponses des États arabes à l'enquête du GRALE III ont montré :

Sept États arabes ont déclaré que la participation des différents acteurs a augmenté depuis 2009 : l'Arabie saoudite, le Bahreïn, l'Égypte, les ÉAU, la Jordanie, le Maroc et le Soudan. Huit États ont déclaré avoir développé des systèmes plus efficaces de surveillance et d'évaluation : l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, la Jordanie, le Liban, le Maroc, Oman, et le Soudan. De plus, neuf États ont dit avoir introduit de meilleures conditions de coordination des activités d'AEA : l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc, Oman et le Soudan. Seuls sept pays disposent d'une entité responsable de l'éducation des adultes. Certains disposent d'unités de coordination souvent sous l'égide d'un département d'un ministère de l'éducation (comme en Jordanie, en Palestine ou au Yémen).

Neuf États arabes ont confirmé qu'ils avaient développé le renforcement des capacités : l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, l'Égypte, les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc et Oman.

Même si la décentralisation et la coopération interministérielle sont d'importants mécanismes de gouvernance pour atteindre des groupes potentiels d'apprenants adultes qui avaient été auparavant exclus ou marginalisés, les réponses montrent un faible niveau de réalisation, avec seulement cinq pays ayant mis en œuvre de tels mécanismes.

FINANCEMENT

Au sein des États arabes, l'AEA ne reçoit qu'une faible contribution de la part des financements publics, comme l'a montré l'enquête du *GRALE III*.

Parmi eux, six pays n'affectent pas plus d'un pour cent de leurs budgets nationaux d'éducation à l'AEA : le Bahreïn, les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc, et le Soudan. Seuls Oman et l'Arabie saoudite lui allouent plus de 4 %.

Seuls 13 % des répondants ont dépensé au moins 6 % de leur PIB dans l'éducation en général.

Sept États ont confirmé avoir mis en place des plans pour augmenter les financements publics pour l'AEA du fait de l'urgence de créer des opportunités d'apprentissage de qualité pour les adultes. Ces États sont : l'Arabie saoudite, les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc, le Soudan et la Syrie. Le Bahreïn, Oman et la Tunisie ont indiqué qu'ils avaient l'intention d'augmenter leurs dépenses publiques pour l'AEA.

Seuls quatre pays (l'Algérie, les ÉAU, le Liban, le Soudan) sur 12 ont introduit des changements dans leur financement de l'AEA depuis 2009.

PARTICIPATION, INCLUSION ET ÉQUITÉ

Seuls cinq des États arabes ayant répondu à l'enquête du *GRALE III* ont témoigné d'un développement de la participation en général en matière d'AEA depuis 2009 : l'Algérie, le Bahreïn, l'Égypte, le Maroc, et le Soudan. Dans trois pays cette participation a baissé : les ÉAU, le Liban et la Syrie.

Égalité entre les sexes pour la participation

Les réponses montrent que l'écart entre les sexes s'est réduit. Cinq pays ont déclaré que les femmes participaient plus que les hommes (l'Arabie saoudite, la Jordanie, Oman, le Soudan et la Syrie), alors que trois pays (le Bahreïn, les ÉAU et le Maroc) ont déclaré que la participation était également partagée entre hommes et femmes. Seuls deux pays, l'Égypte et le Liban, ont déclaré que les hommes participaient plus.

Cinq des sept pays à avoir répondu à la question déclarent que la participation à l'éducation en général était également répartie entre hommes et femmes : l'Arabie saoudite, le Bahreïn, l'Égypte, le Maroc et Oman. Seuls les

ÉAU ont déclaré une participation supérieure des femmes par rapport aux hommes, et seule la Jordanie a déclaré que les hommes participaient plus que les femmes.

Participation aux différents types de programmes d'AEA

Tous les États arabes qui ont participé à l'enquête du *GRALE III* ont déclaré que les femmes participaient plus que les hommes aux programmes d'alphabétisation. Cette différence s'explique par le taux d'illettrisme dans les États arabes qui est plus élevé chez les femmes et les filles.

De plus, six des États arabes ont déclaré que la participation des femmes aux programmes d'éducation non formelle était plus élevée que celle des hommes : l'Algérie, l'Arabie saoudite, les ÉAU, la Jordanie, le Liban et le Maroc.

Participation des réfugiées à l'AEA

En raison des conflits politiques, sept pays ont déclaré que la participation des réfugiés venus d'autres pays a augmenté depuis 2009 : l'Arabie saoudite, l'Égypte, les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc et le Soudan.

Innovation en matière d'AEA.

Six pays (l'Arabie saoudite, le Bahreïn, les ÉAU, le Maroc et la Syrie) déclarent avoir mis en œuvre des innovations importantes en matière d'AEA pour en améliorer l'accès et la participation.

QUALITÉ

L'enquête du *GRALE III* disposait de cinq domaines pour la surveillance de la qualité des programmes d'AEA. Les réponses des États arabes dans ces différents domaines sont les suivantes.

Collecte systématique des informations sur les résultats de l'AEA

Des réponses insuffisantes ont été apportées concernant la collecte des informations sur les effets de l'AEA sur le marché du travail et sur la société, qui sont pourtant des indicateurs importants pour la qualité des programmes d'AEA.

Une attention plus grande doit être accordée à la collecte de données sur les certifications et qualifications ainsi que sur les taux de réussite.

Formation initiale des enseignants et animateurs en AEA

Onze pays arabes ont déclaré disposer des programmes de formation initiale et d'éducation ainsi que de qualifications initiales pour les enseignants et les animateurs de l'AEA.

Programmes de formation continue des enseignants et animateurs en AEA.

Il existe cependant un manque de programmes de formation continue pour les enseignants et animateurs de l'apprentissage des adultes : seuls cinq des États ayant répondu ont confirmé qu'ils disposaient de programmes de formation continue pour les enseignants et animateurs de l'apprentissage des adultes avec une capacité d'accueil suffisante (l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Bahreïn, l'Égypte et Oman), alors que cinq pays ont déclaré qu'ils disposaient de ce type de formation mais avec une capacité insuffisante (les ÉAU, la Jordanie, le Liban, le Maroc et le Soudan).

Exigences de qualifications initiales pour enseigner l'AEA

Onze des pays interrogés ont déclaré qu'ils exigeaient des qualifications initiales pour les programmes d'enseignement de l'AEA.

Recherches menées sur des sujets spécifiques de l'AEA

Des analyses et recherches importantes ont été rapportées par la majorité des États sur quatre sujets : les résultats d'apprentissage, les critères de qualité pour l'enseignement et l'apprentissage, l'impact des nouvelles technologies, et les obstacles à la participation à l'AEA. Une minorité d'entre eux ont déclaré que des recherches ont été menées sur la diversité des prestataires et sur les problématiques d'égalité.

ENSEIGNEMENTS TIRÉS SUR L'IMPACT DE L'AEA

MISE EN ŒUVRE DE L'AEA

Étendre le champ d'action de l'AEA

L'alphabétisation reste au centre des préoccupations et un des principaux défis des États arabes.

Les adultes disposant d'un faible niveau d'alphabétisme ou de compétences de base sont placés en tête de liste des groupes potentiels à cibler en matière d'AEA, et certains pays ont restreint la portée de leurs cadres politiques à l'alphabétisation et à l'enseignement des compétences de base. La plupart des États arabes continue à travailler avec une conception traditionnelle de l'AEA, limitée à l'alphabétisation et au concept des « 3 R ». Il est nécessaire de développer une nouvelle conception arabe de l'alphabétisation, une qui corresponde à la conception plus large exprimée dans la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE), et qui ne se limite pas aux compétences de base de la lecture et de l'écriture, mais

qui inclurait de nombreuses compétences ; une conception qui « permette aux citoyens d'apprendre en continu et de participer pleinement à la vie de la communauté, du lieu de travail et de la société en général » (RALE, p.2).

Développer de nouvelles politiques en matière d'AEA.

Seuls les deux tiers des États arabes ont déclaré avoir réalisé des progrès importants en matière de politique d'AEA depuis 2009, le reste d'entre eux ne pouvant témoigner d'aucun progrès. De plus, la majorité des États arabes n'ont pas adopté l'ensemble des cinq domaines d'application du Cadre d'action de Belém au sein de leur travail d'AEA. Cela signifie que de plus amples efforts sont nécessaires pour que les États arabes adoptent des politiques publiques d'AEA en cohérence avec le Cadre d'action de Belém, et ceci afin de réaliser l'Objectif 4 de développement durable, « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici 2030.

Problématiques de bonne gouvernance

Une gouvernance inefficace est considérée comme étant l'une des principales causes entravant les efforts de développement, en particulier pour ce qui est de l'éducation dans les États arabes. Le manque de décentralisation et de coopération interministérielle a un impact négatif sur la construction des partenariats et entravent la participation des groupes potentiels d'apprenants adultes tels que les groupes auparavant exclus ou marginalisés. Une gouvernance efficace est nécessaire en matière de développement de l'AEA, et sa réalisation dépend majoritairement du niveau de démocratie qui conduit à une plus forte décentralisation, à la création de partenariats entre les différents acteurs, et à offrir plus d'espace aux organisations de la société civile et non gouvernementales (ONG).

Parité en matière d'éducation et d'emploi

Des progrès conséquents ont été rapportés par la plupart des États arabes interrogés en ce qui concerne l'indice de parité entre les sexes (IPS) dans l'éducation en général. Les ÉAU ont déclaré une participation supérieure des femmes à l'AEA, mais une attention plus grande doit être accordée à la réalisation de la parité en ce qui concerne les opportunités d'emploi pour les jeunes femmes disposant d'une instruction. L'AEA peut jouer un rôle significatif pour l'autonomisation économique des femmes.

Problématiques de renforcement des capacités

L'une des plus importantes problématiques à résoudre pour la majorité des États arabes est l'inefficacité du

renforcement des capacités en matière de qualification des ressources humaines impliquées dans les différents domaines et activités de l'AEA, en particulier pour le personnel enseignant dans les programmes de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). De plus, des efforts plus importants doivent être réalisés en ce qui concerne la professionnalisation de l'éducation des adultes en tant que discipline enseignée dans les universités arabes, ceci afin de générer un savoir en matière d'AEA et de former les chercheurs et les spécialistes dans ce domaine.

IMPACT DE L'AEA SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE, L'EMPLOYABILITÉ ET LA VIE DE LA COMMUNAUTÉ.

Réorientation des programmes d'alphabétisation

L'analphabétisme vient en tête de la liste des facteurs qui empêchent l'AEA d'avoir un réel impact d'amélioration des conditions sanitaires, juste avant les inégalités de revenu et le manque d'information sur les programmes d'AEA. C'est pourquoi les programmes d'alphabétisation ont besoin d'être réorientés afin de gagner en efficacité et en cohérence par rapport aux besoins de base des groupes marginalisés, en particulier dans les domaines de la santé, de l'économie, et de la vie sociale et culturelle.

Reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage non formel

Les États arabes attendent beaucoup de l'AEA en ce qui concerne le marché du travail. La plupart d'entre eux s'accordent à dire que les effets bénéfiques sur le marché de l'emploi et sur le taux de chômage sont de plus en plus visibles depuis 2009. Cette constatation rend les politiques et programmes d'AEA d'autant plus importants, en particulier pour les groupes suivants :

- Jeunes affichant un faible niveau d'alphabétisme ou de compétences de base.
- Jeunes non scolarisés.
- Personnes en recherche d'emploi ou de formation.
- Travailleurs peu qualifiés, à faible revenu ou en position précaire.

Chacun de ces groupes a besoin d'une reconnaissance de ses apprentissages antérieurs (en particulier par l'apprentissage non formel et informel). Une législation doit être adoptée pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de ces apprentissages afin de faciliter la mobilité des travailleurs entre les différentes formations et professions.

Stratégies d'apprentissage à distance et en ligne

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) devraient être mises à profit pour fournir à tous les groupes d'apprenants adultes toutes les opportunités d'apprentissage et de formation afin d'améliorer leur employabilité et leur productivité, et pour améliorer l'accès aux programmes d'AEA.

Un rôle nouveau pour l'AEA en matière d'éducation à la citoyenneté

Les bénéfices apportés par l'AEA à la vie sociale, civique et communautaire sont peu reconnus au sein des États arabes. Cependant, il semble évident que certains considèrent l'instabilité politique comme un motif important d'accorder à l'AEA un rôle vital dans le maintien de la stabilité et de la cohésion sociale, dans la promotion de la participation politique, d'une citoyenneté active, de l'engagement dans la vie démocratique et sociale, de l'interaction sociale et pour la construction de sociétés tolérantes et multiples.

Un nouveau paradigme pour l'AEA dans les États arabes

Si l'on en croit les résultats et les enseignements tirés du suivi du Cadre d'action de Belém et des différents champs d'apprentissage identifiés dans la *RALE*, un nouveau paradigme est nécessaire pour l'AEA dans les États arabes en vue de la réalisation des Objectifs de développement durable d'ici 2030. Ce paradigme comprend ces différents champs d'activité :

- L'alphabétisation : une nouvelle perspective et des approches différentes.
- Le développement de la formation continue professionnelle.
- La culture de la paix et de la citoyenneté active.
- La mutation numérique de l'AEA.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR LA PÉRIODE 2017-2021

Compte tenu des problématiques et des changements en cours dans la région des pays arabes, il s'avère de plus en plus nécessaire d'adopter une approche efficace de l'AEA qui contribuerait à la réalisation des Objectifs de développement durable, qui établirait une coexistence pacifique et une vie démocratique, une citoyenneté active et la cohésion sociale, et qui renforcerait le développement économique dans la région. Les États arabes doivent développer au cours des quatre prochaines années leurs programmes d'AEA selon les cinq domaines du Cadre d'action de Belém.

POLITIQUES

Afin de transformer leurs politiques d'AEA et de les aligner de manière plus cohérente sur les domaines d'action du Cadre d'action de Belém, les États arabes doivent :

- Promulguer une législation en accord avec les développements du concept et de la portée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes tels que décrits dans la *RALE* et dans d'autres déclarations internationales, tout en réfléchissant sur les changements démographiques, politiques, sociaux et économiques survenus dans la région des pays arabes, ceci afin de justifier l'adoption de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que philosophie d'éducation, pour ensuite faire de cette philosophie un engagement politique au sein de déclarations et de documents stratégiques.
- Générer un nombre critique de professionnels et de cadres compétents en matière d'AEA, hautement qualifiés et pleinement orientés vers les actions, les déclarations et les tendances internationales en matière d'AEA.
- Permettre le développement de références ou de normes arabes intégrant les résultats de l'apprentissage non formel et informel, et établir en s'appuyant sur le contexte arabe un cadre de qualification arabe.
- Créer un observatoire de la RVA pour la collecte et la diffusion des meilleures pratiques aux différents stades de développement de systèmes de RVA.

GOUVERNANCE

Une bonne gouvernance est essentielle pour que les États arabes puissent établir au sein de programmes d'AEA la confiance et des partenariats entre tous les différents acteurs, et pour permettre l'inclusion et la participation de tous les groupes ciblés. En gardant ceci à l'esprit, les États arabes doivent :

- Promouvoir la coordination entre les agences de développement, les ONG, les acteurs nationaux et les programmes d'aide extérieurs afin d'intégrer le renforcement des capacités pour promouvoir des systèmes de gestion transparents, responsables et inclusifs des programmes d'AEA menés par des agents communautaires locaux.
- Développer la coordination et la coopération interministérielles et intersectorielles pour atteindre les groupes potentiels d'apprenants, en particuliers les jeunes, les femmes, et les groupes auparavant exclus ou marginalisés.
- Renforcer le rôle des universités pour la recherche dans le domaine de l'AEA, et développer des programmes en ligne pour que les jeunes puissent poursuivre des études supérieures et universitaires.
- Soutenir les trois centres régionaux pour qu'ils continuent leur rôle de pôle de renforcement des capacités à l'échelle régionale.

FINANCEMENT

L'AEA dans les États arabes est largement financé par les budgets gouvernementaux. Les dépenses à cet égard sont très réduites et ne dépassent pas 1 % du budget de la plupart des pays. Ces financements sont principalement accordés par l'intermédiaire du budget des ministères de l'éducation, et semblent devoir diminuer au cours de prochaines décennies du fait des circonstances politiques qui exigeront d'allouer des financements plus importants à la reconstruction. Si l'on ajoute à cela la crise financière résultant de la faiblesse du prix du pétrole, et la contribution restreinte de la société civile en termes d'investissement dans les programmes d'AEA, il sera difficile de garantir un financement suffisant à l'AEA. Pour améliorer le financement des programmes d'AEA, les États arabes doivent :

- Aligner les budgets avec les exigences du développement durable. Même si les budgets publics nationaux demeurent la principale source de financement,

toutes les sources, y compris les investissements directs étrangers, les transferts de fonds et les partenariats publics-privés, doivent être mobilisées afin d'aider le financement des programmes d'AEA.

- Inciter le secteur privé et en particulier l'industrie à investir dans la formation professionnelle et continue, ainsi que dans le développement des infrastructures des institutions d'éducation et des centres de formation.
- Créer un fond spécial arabe sous l'égide du Fonds monétaire arabe afin de financer des projets d'AEA visant spécifiquement :
 - les pays en situation post-conflit ;
 - les pays avec un fort taux d'analphabétisme ;
 - l'autonomisation des femmes ;
 - les populations affichant de faibles compétences d'alphabétisme dans les zones rurales et reculées ;
 - les projets pilotes et expérimentaux d'AEA ;
 - et l'EFTP.

PARTICIPATION, INCLUSION ET ÉQUITÉ

Il existe de nombreux indicateurs des progrès réalisés en matière de parité entre les sexes en AEA et sur le niveau d'innovation de certains États arabes pour en améliorer l'accès et la participation. En gardant ceci à l'esprit, les États arabes doivent :

- Encourager l'apprentissage en ligne et les autres stratégies d'apprentissage libre comme la scolarisation à la maison, l'école communautaire et l'éducation familiale, afin de fournir des opportunités pour répondre à tous les différents besoins.
- Diversifier l'offre d'opportunités et de programmes d'apprentissage pour permettre aux femmes et aux jeunes de développer des compétences cohérentes avec les exigences changeantes du marché du travail.
- Développer les programmes d'éducation des femmes, à la fois formelle et non formelle, afin d'améliorer l'Indice de parité entre les sexes.

QUALITÉ

La qualité de l'éducation en général est une préoccupation grandissante parmi les différents décideurs, planificateurs et éducateurs des États arabes. En matière d'AEA, la problématique n'est plus seulement l'accès aux programmes. L'AEA doit permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances et des compétences actualisées

pour leur santé et leur bien-être, leur employabilité et leur vie sociale. Pour améliorer la qualité des programmes d'AEA, les États arabes doivent :

- Soutenir les universités, les centres de recherches et de formations de la région qui travaillent dans les différents domaines de l'AEA, et créer un réseau qui générera des connaissances à même d'aider les gouvernements à prendre des décisions politiques informées basées sur des informations fiables. Ceci permettra d'améliorer la qualité de l'éducation à l'échelle à la fois régionale et nationale.
- Créer des bases de données à l'échelle nationale afin de fournir les informations nécessaires à la planification, au suivi, à l'évaluation et à la prise de décision.
- Développer un organisme régional arabe de certification de la qualité responsable du développement d'indicateurs pour l'évaluation et le suivi des progrès de l'AEA dans la région arabe.
- Améliorer le renforcement des capacités des personnels et acteurs de l'AEA pour la collecte des données, ceci afin d'aligner les programmes et activités d'AEA avec les besoins croissants des apprenants, en particulier des jeunes et des femmes, pour améliorer leur participation aux activités économiques, politiques et sociales de leurs communautés.
- Élaborer des programmes de développement professionnel initial et continu des personnels de l'AEA grâce à la coopération entre les universités et les trois centres régionaux (en Arabie saoudite, en Égypte et aux ÉAU).
- Professionnaliser l'éducation des adultes en tant que discipline enseignée dans les universités arabes, et consacrer plus d'efforts à la génération d'un savoir cohérent avec les actuelles problématiques et à la formation des chercheurs et des spécialistes dans le domaine de l'AEA.

ASIE ET PACIFIQUE

CONTEXTE

La région Asie et Pacifique représente plus de la moitié de la population mondiale, comptant quelque 900 millions de personnes vivant sous le seuil de pauvreté. Les changements démographiques survenus ces dernières années, associés à ce qui est souvent désigné par le terme dividende démographique, constituent une problématique majeure qui influe fortement sur l'éducation formelle comme non formelle et sur les contenus et méthodes d'éducation dans la région, en les réajustant de manière plus efficace à l'aune des besoins en éducation des jeunes et de la population en âge de travailler.

L'éducation dans cette région, tout comme partout dans le monde, ouvre de nouvelles perspectives par des biais à la fois institutionnels et non formels, alors que les technologies de l'information et de la communication ont énormément contribué à améliorer l'accès au savoir et au développement personnel. Cette transformation exige que nous adaptions nos politiques et pratiques aux constantes évolutions des technologies numériques des années à venir.

À l'heure actuelle, environ 16 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 34 millions d'adolescents le secondaire n'ont toujours pas accès à l'école dans la région Asie et Pacifique, et les deux-tiers d'entre eux sont situés en Asie du Sud. Les enfants non scolarisés constituent une importante préoccupation, car ils sont susceptibles de garder de faibles compétences en alphabétisme jusqu'à l'âge adulte sans le secours d'interventions spécifiques. Une attention particulière doit être accordée aux inégalités face à l'éducation dues à la localisation géographique, à la pauvreté, et aux appartenances sociales et ethniques. La qualité de l'éducation formelle comme non formelle continue à constituer une préoccupation majeure pour tous les pays de cette région.

PRINCIPALES OBSERVATIONS SUR LES PROGRÈS EN MATIÈRE D'AEA POUR LA RÉGION ASIE ET PACIFIQUE

Ce rapport tente de présenter un bilan des progrès accomplis dans la région Asie et Pacifique pour la mise en œuvre des différents éléments du Cadre d'action de Belém adopté lors de la CONFINTEA VI en 2009. Ce

rapport s'appuie principalement sur des données issues du *GRALE III* et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Il s'appuie également sur les examens nationaux 2015 de l'Éducation pour tous (EPT) des pays concernés tirés des archives de l'UNESCO.

ALPHABÉTISME DE BASE : DES PROGRÈS INÉGAUX

1. **Alphabétisme des adultes** : Selon les estimations de l'ISU, le monde compte encore 758 millions d'adultes sans compétences d'alphabétisme, avec 63 % d'entre eux vivant en Asie (11 % en Asie de l'Est et du Sud-Est, et 52 % en Asie du Sud). Il y a eu un recul de l'analphabétisme en termes de chiffres absolus, cependant, plus de six personnes sur dix dans le monde dépourvues de compétences en alphabétisme viennent d'Asie. Leur nombre est de 390 millions d'adultes rien qu'en Asie du Sud. Cependant, cette situation n'est pas uniforme sur tout le continent. Dix pays présentent un taux d'alphabétisme des femmes en-dessous de la moyenne mondiale, qui est de 82,6 %. Six de ces dix pays (l'Afghanistan, le Bangladesh, le Bhoutan, l'Inde, le Népal et le Pakistan) sont situés en Asie du Sud, et rassemblent 50 % de la population mondiale dépourvue de compétences d'alphabétisme.
2. **Alphabétisme des jeunes** : On estime qu'environ 102 millions de jeunes dans le monde ne disposent pas de compétences de base en alphabétisme. Cela signifie que parmi les 750 millions d'adultes dépourvus de compétences en alphabétisme, un sur sept est un jeune qui aurait dû suivre un cursus scolaire ou universitaire ou bien entrer de façon précoce dans la vie active. La région Asie et Pacifique compte une grande partie de cette population de jeunes sans compétences d'alphabétisme (46 %). À l'échelle de la région, l'Asie du Sud se place encore comme lanterne rouge : presque 45 % de cette population appartient à cette sous-région.
3. **Réduction de l'analphabétisme parmi les femmes** : La région Asie et Pacifique a été témoin d'une importante diminution du nombre de femmes sans compétences d'alphabétisme. L'Asie centrale et de l'Est, ainsi que le Pacifique ont réussi à réduire le taux de femmes sans compétences d'alphabétisme de 51 % en 2000 à 31 % en 2012. En dépit de cette amélioration, elles sont encore 147 millions de plus que

les hommes à ne savoir ni lire ni écrire dans la région Asie et Pacifique en 2012.

4. **Parité entre les sexes** : Les progrès accomplis en matière de parité entre les sexes sont très inégaux entre les sous-régions. L'Asie centrale a déjà réussi à atteindre une telle parité pour ce qui est du taux d'alphabétisme des adultes avec un indice de parité entre les sexes (IPS) de 1,00. L'Asie de l'Est et du Pacifique obtient un IPS de 0,96 en 2012. À l'opposé, l'IPS pour l'alphabétisme des adultes en Asie du Sud et de l'Ouest était très faible en 2012 avec seulement 0,70, indice légèrement amélioré selon les estimations pour 2015 (0,76). Deux pays continuent à présenter une grande disparité entre les sexes dans la population des jeunes : l'Afghanistan et le Pakistan.
5. **Continuité de l'évaluation de l'alphabétisme** : Il semble que peu de progrès aient été accomplis dans ce domaine. Cependant, des efforts supplémentaires ont été réalisés à l'échelle nationale pour mener des recherches sur l'alphabétisme par des évaluations directes (examens) des compétences d'alphabétisme. Il s'agit de pratiques innovantes souvent soutenues par des ressources et des expertises extérieures. Il semble peu probable que les pays de cette région les adoptent en tant que pratique normale d'évaluation des taux nationaux d'alphabétisme.

INITIATIVES POLITIQUES : EN VOIE DE TRANSFORMATION

1. **Politiques officielles d'AEA** : Les programmes d'éducation des adultes font partie intégrante du système d'éducation dans presque tous les pays de la région, et la plupart disposent d'une politique officielle d'AEA. Continuer d'insister sur la diminution de l'analphabétisme chez les adultes est une composante importante des politiques d'AEA parmi la plupart des pays de la région. Une deuxième composante importante est de mettre l'accent sur le lien entre AEA et activités génératrices de revenus, emploi, compétences d'entrepreneuriat et stratégies de réduction de la pauvreté. La transmission de compétences de production reliées à la demande croissante de l'économie de marché constitue une autre tendance caractérisant la politique dans plusieurs pays, concentrée en particulier sur la réponse aux besoins en éducation de la population croissante de jeunes.
2. **Reconnaissance des résultats de l'AEA** : La plupart des pays de la région disposent d'un cadre politique de reconnaissance officielle des résultats des

programmes d'AEA qui créent des équivalences entre les contenus des programmes d'AEA et ceux des diplômes officiels des écoles et universités formelles. Plusieurs pays de la région ont développé un cadre de qualification ou de compétences à l'échelle nationale pour la formalisation des équivalences entre éducation non formelle et programmes formels d'apprentissage.

3. **AEA et apprentissage tout au long de la vie** : l'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus adopté, en principe, comme paradigme de politique générale en matière d'éducation, tandis que que les documents stratégiques de la plupart des pays font allusion à l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, il reste à concrétiser cette perception au sein des mécanismes de gouvernances, dans les programmes d'éducation, l'évaluation des résultats et les cadres de suivi. En pratique, l'AEA demeure largement écarté de la majorité des efforts réalisés dans le secteur de l'éducation.

GOUVERNANCE EN MATIÈRE D'AEA : VERS LA CONVERGENCE ET LA COORDINATION

1. **Efforts de convergence** : Avec l'adoption d'un cadre d'apprentissage tout au long de la vie, les pays se dirigent peu à peu vers une approche programmatique plus stable. Cela demande de réorienter les personnels engagés, grâce à de nouvelles capacités et à des changements d'attitudes. La convergence entre les ministères est devenue la norme, et de nombreux pays accomplissent de sérieux efforts dans cette direction.
2. **Consultation des différents acteurs** : 65 % des pays de la région ont déclaré que le gouvernement consulte les différents acteurs et la société civile pour la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques d'AEA depuis 2009. Cette étape est importante puisque la mise en œuvre pratique des programmes d'AEA dans la région Asie et Pacifique est principalement opérée par les institutions de gouvernement locales, par les ONGS locales, ou par un arrangement collaboratif entre les deux.
3. **Reconnaissance des apprentissages antérieurs et certification d'équivalence** : Il existe une demande continue pour la reconnaissance des apprentissages antérieurs et de l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, et pour la création d'équivalences avec les qualifications scolaires formelles. Plusieurs pays ont désormais créé des procédures

pour obtenir des certificats d'équivalences et pour développer un cadre national de qualifications (CNQ). La reconnaissance officielle et l'octroi de certifications d'équivalence avec le système scolaire formel sont particulièrement importants pour la recherche d'emploi et la lutte contre la discrimination.

4. **Amélioration de la gouvernance** : Il est de plus en plus reconnu que les systèmes de gouvernance en matière d'AEA doivent être restructurés pour pouvoir compléter avec efficacité les mécanismes d'éducation formels dans le cadre plus général de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, si certains changements sont survenus en matière de formulation de politiques, la coordination planifiée de la mise en œuvre de l'AEA demeure un processus de longue haleine. Un important pas dans cette direction consiste à s'orienter vers la création d'une base de données systématique sur les programmes et leurs participants. Même si seuls quelques pays de la région ont préparé un plan d'action pour la mise en œuvre des recommandations du Cadre d'action de Belém, la plupart d'entre eux déclarent porter une plus grande attention à la création de politiques d'AEA et au renforcement des mécanismes de gouvernance et de coordination tout comme à l'organisation des activités de renforcement des capacités depuis 2009.

PARTICIPATION À L'AEA : FOCUS SUR L'INTÉGRATION ET L'ÉGALITÉ

1. **Répondre à la diversité** : L'AEA concerne de nombreux et différents groupes d'âges et populations cibles. Dans les pays où l'éducation secondaire a été généralisée, comme l'Australie, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la République de Corée, les programmes d'AEA sont reliés aux initiatives d'enseignement supérieur. À l'opposé se trouvent des pays, en particulier en Asie du Sud, affichant une forte proportion d'adultes sans compétences en alphabétisme et qui continuent à faire de la transmission des compétences de base en littératie et numératie leur toute première priorité. Plusieurs économies émergentes cherchent à développer les compétences pour répondre aux demandes d'un marché en mutation, et en particulier de transmettre des compétences de développement numérique.
2. **Prioriser les programmes et répondre aux changements démographiques** : Répondre aux besoins d'éducation des adultes sans compétences d'alphabétisme est la première des priorités : 81 % des pays indiquent qu'il s'agit d'un groupe prioritaire en matière d'AEA. Juste après viennent les besoins d'apprentissage des jeunes sans emploi. Alors que l'Asie dans son ensemble présente une forte population de jeunes, les modèles démographiques diffèrent entre les pays. Les programmes d'AEA des pays avec une population de plus en plus jeune, tels que l'Inde ou les Philippines, ont commencé à se concentrer sur les populations entre 15 et 35 ou 45 ans. À l'inverse, les pays avec une population plus importante de personnes plus âgées, tels que la Chine, le Japon, la République de Corée et la Thaïlande, ont lancé des programmes spéciaux à l'intention des seniors.
3. **Se concentrer sur les zones rurales et les populations vulnérables** : Prenant en compte la difficulté relative pour accéder aux ressources d'éducation dans les zones rurales ainsi que les exigences de compétences spécifiques, les programmes d'AEA de la plupart des pays accordent une attention particulière aux zones rurales. Ces programmes se concentrent particulièrement sur les opportunités fournies aux populations vivant en zones rurales, et en particulier aux femmes, de développer des compétences productives nécessaires à l'exercice d'un travail indépendant grâce à des activités génératrices de revenus dans les domaines de l'agriculture et connexes. Alors que les comparaisons à l'échelle mondiale révèlent que la pauvreté extrême a été considérablement réduite dans cette région, les populations travaillant dans des conditions de vulnérabilité restent au cœur des préoccupations. En 2013, 63 % des femmes et 56 % des hommes de la région travaillaient dans des conditions de vulnérabilité ; ils étaient soit indépendants, soit travailleurs familiaux. Les programmes d'AEA à l'intention de ces populations ne sont pas nouveaux, mais leur existence est restée sporadique et nécessite d'être pérennisées au sein de l'éducation tout au long de la vie sur le lieu de travail.
4. **Niveaux de participation générale** : Comparée à la participation générale en matière d'AEA dans les différentes régions, la région Asie et Pacifique n'a connu qu'une modeste amélioration, avec à peine 56 % des pays de la région déclarant un progrès quelconque. Il est difficile au vu des informations disponibles de discerner les facteurs faisant obstacle à la participation des adultes dans cette région. En réalité, 40 % des pays ont avoué ne pas savoir si une amélioration de la participation avait eu lieu, ce qui témoigne d'une surveillance et d'une collecte de données

insuffisantes sur cette participation. Cependant, la plupart des pays ont déclaré que le manque de ressources, en dépit d'une demande croissante, était le principal frein au développement d'activités d'AEA.

5. **Amélioration de la participation des femmes** : Une plus grande participation des femmes est critique à la fois pour répondre aux préoccupations de parité et pour le progrès en général de l'AEA. En effet, les inégalités de niveaux d'alphabétisme entre les genres demeurent élevées dans cette région, et des variations sexospécifiques importantes ont été relevées concernant la participation aux différents programmes. La participation des femmes aux programmes techniques et professionnels est très faible, avec 80 % de pays déclarant de hauts niveaux de participation masculine. À l'inverse, la participation des femmes est bien plus élevée dans les programmes d'alphabétisation. Même si cela pourrait être dû à des niveaux relativement plus faibles d'alphabétisme chez les femmes, il est important d'examiner de manière critique les dispositions prises pour la formation technique et professionnelle afin de s'assurer qu'elles ne sont pas biaisées en faveur des hommes et qu'elles ne constituent pas une barrière à la participation des femmes.
6. **AEA et technologies de l'information et de la communication** : L'utilisation des TIC se développe largement comme levier majeur de transformation des programmes d'AEA, que ce soit en termes de contenu ou de méthode, et ce avec un impact significatif sur les niveaux de participation dans beaucoup de pays de la région. Certains programmes relèvent d'efforts structurés de la part de gouvernements par le biais de projets de développement, alors que beaucoup fonctionnent à l'aide de plateformes informelles flexibles. À plusieurs occasions, les TIC se sont retrouvées intégrées et incorporées à des programmes plus larges.
7. **Renforcer les institutions d'éducation** : Le Cadre d'action de Belém a appelé « à créer des espaces et centres d'apprentissage communautaires multifonctions et à améliorer l'accès et la participation des femmes à l'éventail complet des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, en tenant compte de leurs besoins particuliers liés aux aspects de leur existence propre à leur sexe. ». Cette phrase rend évidemment hommage à l'efficacité d'une vaste initiative à échelle régionale déjà en cours dans plusieurs pays sous la bannière des Centres communautaires d'apprentissage (CCA). Le *GRALE III* a

observé que les CCA se sont rapidement étendus à 24 pays, et que le programme a continué à s'étendre dans toute la région.

REmplir les exigences de qualité

1. **Programmes et enseignement de l'AEA, pertinence locale et normes nationales** : La plupart des pays de la région considèrent que la pertinence locale des programmes est une caractéristique importante de la pertinence de l'AEA pour les apprenants adultes. C'est pour cela que la décentralisation a été encouragée dans de nombreux pays. En général, même si des programmes communs sont élaborés à l'échelle nationale, les agences et autorités locales sont encouragées à intégrer un contenu local à ce programme, dans une proportion allant de 20 à 40 %. Alors que les profils des participants deviennent de plus en plus diversifiés, la pertinence des contenus de l'AEA à l'échelle locale n'est pas une tâche aisée. Le secteur de l'AEA se retrouve ainsi face à la problématique d'arriver à un équilibre entre les exigences de qualité et de normalisation des programmes et des matériaux d'apprentissage d'un côté, et de l'autre la pertinence locale et les préoccupations de subsistance des populations pauvres en constante mutation.
2. **Normalisation grâce aux cadres nationaux de qualification** : Beaucoup de pays ont également adopté un cadre national de qualifications avant 2009, et plusieurs autres ont depuis adopté une politique en vue de la création d'un tel cadre et de programmes connexes d'AEA. Alors que la création d'un tel cadre de qualification des compétences est généralement considérée comme une étape positive, le terme « compétence » ne doit pas être utilisé dans un sens réduit et technique renvoyant uniquement à des compétences mesurables à l'exclusion d'apprentissages sociaux intangibles qui font partie prenante des programmes et processus d'AEA.
3. **Programmes d'équivalences** : Parmi les différents types de programmes d'AEA, les programmes d'équivalences sont raisonnablement bien définis en termes de durée de formation et de contenus et de résultats attendus. Le système d'évaluation est également en grande majorité normalisé et relié aux méthodes adoptées en contextes scolaires formels. Cette situation est semblable à celle du renforcement des compétences qui est largement aligné sur le « cadre national de qualifications » développé par de nombreux pays dans la région.

4. **Professionnalisation des enseignants pour adultes :**

Les compétences, les connaissances et le savoir-faire requis pour le personnel alphabétisant comprennent la compréhension de problématiques pédagogiques, de la nature de l'alphabétisme et de ses relations avec la formation et l'éducation professionnelles, ainsi que du respect de l'égalité entre les sexes. Afin de s'assurer de la qualité des programmes de formation des alphabétiseurs, certains pays (comme l'Indonésie et le Népal) ont développé un programme normalisé pour les éducateurs d'adultes, qu'ils peuvent ensuite adapter aux besoins locaux. Dans d'autres pays, comme en Australie et Nouvelle-Zélande, les universités et les institutions de recherche en éducation sont engagées dans la formation et le développement professionnels des formateurs pour adultes. Cependant, dans les pays affichant un fort taux d'analphabétisme, il n'est pas rare que des membres de communautés avec de faibles niveaux d'éducation prennent en charge l'enseignement à leurs concitoyens. Si l'on considère qu'un certain nombre d'ONG sont impliquées dans des programmes d'AEA, la prescription d'un ensemble de qualifications restrictives pour tous les programmes et dans tous les contextes ne semble pas réaliste. Des approches innovantes sont nécessaires pour répondre à toutes les exigences de qualité et d'équité.

5. **Opportunités de développement professionnel et conditions d'emploi :**

Les programmes de formation initiale et continue prennent principalement la forme de formations courtes, d'apprentissage professionnel, de programmes d'insertion et de formation continue. Dans certains pays, des normes nationales ont été adoptées en ce qui concerne les compétences demandées à un formateur pour adultes. Cependant, la capacité de fournir des opportunités de développement professionnel demeure inadéquate en raison de la manière dont le secteur est structuré et rendu fonctionnel, alors que de nombreux pays continuent de considérer l'AEA comme un projet à court terme. Dans certains pays, tels que la Thaïlande, les fonctionnaires de terrain dans le domaine de l'AEA constituent un groupe relativement stable. Dans d'autres pays, comme l'Inde, ils travaillent principalement sur des bases de volontariat avec un soutien financier purement nominal. Enfin, dans certains pays, ils sont essentiellement employés par les ONG impliquées dans des programmes d'AEA. C'est pourquoi le statut, les conditions de travail et la rémunération du personnel de l'éducation des adultes restent

invariablement inférieurs à celui de ceux travaillant dans d'autres secteurs de l'éducation.

6. **Innovations pour l'amélioration de la qualité :** Il est maintenant établi que le simple développement de ce programme ne va pas améliorer à lui seul le statut de l'AEA. De plus, les améliorations en matière de qualité exigent des actions simultanées sur de multiples fronts. Certains pays ont commencé à aller dans cette direction et ont pris des mesures innovantes pour améliorer la qualité de l'AEA.
7. **Concentration sur les résultats :** Des progrès considérables ont été accomplis pour le développement de mécanismes de suivi dans de nombreux pays. Cependant, il peut être difficile pour de nombreux pays d'évaluer de façon objective les résultats de l'AEA sous une forme qui soit comparable à l'échelle d'un pays, puisque les programmes sont menés par de nombreux et divers fournisseurs et grâce à des ressources académiques à la fois humaines et matérielles en grande partie non normalisées.
8. **Financement insuffisant de la recherche :** Enfin, l'amélioration de la qualité de l'AEA ne peut pas se limiter à la simple évaluation des programmes spécifiques et des résultats. Elle exige une prise en compte constante des aspects à la fois théoriques et empiriques de l'AEA au travers d'une recherche soutenue. Cependant, la situation ne semble pas des plus encourageantes. À l'exception de l'analyse des obstacles à la participation, très peu de pays semblent investir dans des efforts substantiels de recherche en matière d'éducation des adultes.

ENRAYER LA BAISSÉ DES FINANCEMENTS DE L'AEA

1. **De grandes variations dans le financement de l'éducation :** La région Asie et Pacifique se place parmi les dernières régions mondiales en termes de parts du produit intérieur brut (PIB) allouées à l'éducation, avec un niveau moyen d'environ 4,3 %, encore inférieur à celui de l'Afrique subsaharienne qui consacre en moyenne 4,7 % de son PIB à l'éducation. Le *GRALE III* rapporte que seuls 26 % des pays de la région Asie et Pacifique allouaient 6 % ou plus de leur PIB pour l'éducation. Au sein de la région Asie et Pacifique, les pays de l'ASEAN dépassent de loin les pays de l'Asie du Sud. Parmi les pays de l'Asie du Sud, les progrès du Bhoutan sont remarquables, puisque son budget alloué à l'éducation suit une tendance continue à la hausse, et atteint presque la barre des 6 %.

2. **Investissement dans l'AEA** : Les financements publics alloués à l'AEA sont trop divers pour être généralisés, allant de 0,4 % des dépenses totales allouées à l'éducation, à 4 % et plus. Les faibles niveaux de dépenses en faveur de l'AEA de certains pays de l'Asie du Sud, allant de pair avec un important retard en termes d'alphabétisme et une population de jeunes en forte croissance, sont au cœur des préoccupations. Les chiffres montrent clairement que les pays de l'Asie de l'Est investissent bien plus dans l'AEA que les autres pays de la région.
3. **Intégration de l'AEA aux budgets généraux** : De nombreux pays confrontés à des demandes concurrentes de ressources déjà limitées, et dotés d'un programme inachevé pour une éducation primaire pour tous ont des difficultés à allouer des financements supplémentaires à l'éducation des adultes. De plus, dans plusieurs pays, l'AEA demeure considéré comme un projet temporaire et ne trouve pas sa place dans les budgets généraux nationaux, ce qui oblige ce sous-secteur à dépendre essentiellement des ressources extrabudgétaires des ONG et des partenaires de développement. En outre, la création d'un financement séparé de l'AEA au sein d'un budget national est essentielle pour inclure l'AEA dans les stratégies financières des différents ministères, afin de créer une stratégie intégrée propre à l'apprentissage et à l'éducation des adultes selon les engagements du Cadre d'action de Belém.
4. **Autres sources de financement** : La mobilisation de ressources en pleine période de crise financière exige d'adopter des approches créatives pour convaincre les gouvernements nationaux concernés par la planification budgétaire. Une tendance se dessine en faveur d'efforts communs de la part des ONG et du secteur des entreprises privées pour mobiliser des ressources. Même si ces approches se sont révélées être innovantes pour le financement de l'AEA, elles impliquent plus souvent une restructuration des financements gouvernementaux, et n'apportent guère d'augmentation des fonds alloués à l'AEA. De plus, une dépendance trop importante vis-à-vis de ces financements issus d'honoraires et de ressources privées peut entraîner une baisse des financements gouvernementaux.
5. **Une compétition serrée pour des ressources extérieures en déclin**. Entre 2012 et 2014, les dépenses des agences multilatérales pour l'éducation atteignaient 34 % de l'aide publique au développement (APD), pour 60 % alloués à la santé. Parmi

les donateurs multilatéraux, l'éducation a vu son pourcentage décliner de 10 à 7 % de l'aide totale sur ces dix dernières années, tandis que le soutien aux infrastructures a augmenté de 30 à 38 %. En réalité, les données pour la période de 2010-2011 à 2013-2014 montrent que la part des aides accordées par la Banque asiatique de développement (BASD) à l'éducation a décliné de 13 à 8 %, alors que la part allouée aux infrastructures est passée de 42 à 58 %. Pour ce qui est des financements internes, l'AEA est en compétition pour les aides internationales avec les demandes issues d'autres secteurs, y compris d'autres secteurs de l'éducation. La région Asie et Pacifique compte plusieurs pays à faibles revenus qui dépendent largement des ressources extérieures pour couvrir une grande part de leurs dépenses d'éducation.

COOPÉRATION RÉGIONALE ET INTERNATIONALE : VERS UN NOUVEAU PARADIGME

1. **Le rôle de l'UNESCO et la distillation en parallèle d'idées innovantes** : Les initiatives de coopération régionale et internationale ont besoin de longues périodes de temps pour évoluer quand elles impliquent différentes nations souveraines. Les initiatives durables de soutien et de coordination dans les domaines de l'AEA dans la région Asie et Pacifique sont principalement issues de l'UNESCO. Sur ces trente dernières années, les interventions du Programme Asie-Pacifique d'éducation pour tous (APPEAL) du Bureau de l'UNESCO de Bangkok ont eu une influence décisive sur la nature et la trajectoire du développement de l'AEA dans la région. L'UNESCO a en particulier apporté des contributions uniques pour la promotion de « la distillation en parallèle d'idées innovantes » au travers de la communication, de la dissémination et du soutien technique.
2. **Le rôle en expansion des blocs de développement régionaux** : Les blocs régionaux et sous régionaux de développement tels que l'Association des Nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE) et l'Association sud-asiatique pour la Coopération régionale (ASACR), engagés dans la coopération pour le développement, ont également contribué à la coopération régionale et sous régionale pour l'éducation. L'Organisation des ministres de l'éducation d'Asie du Sud-Est (SEAMEO) a joué un rôle central dans le renforcement des capacités, la promotion et la dissémination des innovations dans la sous-région. La création du Centre du

SEAMEO pour l'apprentissage tout au long de la vie au Viet Nam en 2013 a contribué à encore renforcer ce rôle. Malheureusement, l'Asie du Sud manque de telles initiatives.

3. **Acteurs non gouvernementaux** : La région Asie et Pacifique dispose d'un ensemble très vivant d'organisations de la société civile, en particulier de l'AEA, qui fonctionnent de manière autonome ou au travers de coopérations multiples dans et entre les pays. Une mention spéciale revient à l'Association Asie Sud-Pacifique pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE) qui a offert au cours des années une plateforme unique pan-asiatique pour le renforcement des capacités et partagé le savoir grâce à la recherche participative en matière d'AEA. Au-delà de l'ASPBAE, plusieurs grandes organisations internationales à but non lucratif, telles que Plan International, l'OXFAM, ActionAid, DVV International et quelques autres, ont également soutenu les programmes de développement de l'éducation dans de nombreux pays quoiqu'à échelle réduite.
4. **Collaboration Sud-Sud** : La coopération pour le développement doit avancer en fonction de la réalité des changements économiques de la région. Alors que plusieurs pays asiatiques émergent en tant qu'acteurs de poids sur la scène économique internationale et que plusieurs autres disposant jusqu'alors d'économies à faibles revenus intègrent peu à peu la catégorie des pays à moyens revenus, avec des économies importantes telles que celles de l'Inde et de la Chine assumant le rôle de pays donateur, le paradigme conventionnel Nord-Sud de la coopération internationale est en train de changer de manière significative. Les schémas de financement qui dominaient cette coopération doivent être remplacés par un système de soutien et d'assistance mutuels en termes d'aide financière comme de partage des connaissances.
5. **Coopération pour le renforcement des capacités et la génération de connaissances** : Les partenaires de développement doivent explorer les solutions d'action collaborative afin de mettre à disposition plus de biens publics mondiaux dans le domaine de l'éducation, parmi lesquels des statistiques, des partages d'expériences entre les pays, des résultats de recherche, ainsi que le financement et le soutien de celle-ci pour les institutions de recherches et les Organisations de la société civile (OSC) impliquées dans le suivi du secteur de l'éducation dans les pays en développement. Cependant, cette transformation

ne peut pas être unilatérale. Pour pouvoir bénéficier d'un tel changement de paradigme en matière de coopération internationale, les gouvernements et les centres de recherche et de connaissance, en particulier les universités et les institutions d'enseignement supérieur de la région, doivent prendre part à cette génération et cette gestion du savoir transnationales en matière d'AEA, grâce à des ressources financières et humaines adéquates.

Lorsqu'on passe en revue les politiques et programmes d'AEA dans la région Asie et Pacifique actuelle, avec la libéralisation économique qui a balayé l'ensemble du continent, on remarque qu'il existe entre les sous-régions un fort consensus sur les perspectives de l'AEA. Les pays de la région Asie et Pacifique semblent poursuivre un programme similaire pour ce qui est de l'AEA, passant d'un programme socio-politique, auparavant axé sur la transformation et le développement humain, à un programme économique de renforcement des compétences orienté sur le marché et sur la croissance économique. L'objectif ultime de l'AEA est d'offrir des opportunités, des contextes et des conditions d'apprentissage en adéquation avec les besoins des adultes. Tant que ce critère est rempli, il est difficile de critiquer la direction empruntée par l'AEA. Cependant, il paraît pertinent de rappeler la mise en garde émise dans l'« État des lieux » du Cadre d'action de Belém : « Malgré la diversification croissante des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, l'accent est mis aujourd'hui avant tout sur l'enseignement et la formation professionnels. Des approches mieux intégrées de l'apprentissage et de l'éducation des adultes appréhendant le développement sous tous ses aspects (économique, durable, collectif et individuel) font défaut ». Dans des contextes socio-culturels différents, les inégalités de groupe ou horizontales sont renforcées par le manque de moyens d'expression et de pouvoir et font obstacle à une participation pleine et ouverte de toutes les personnes à la vie civique et politique. Ce manque de participation ébranle à son tour les systèmes de bonne gouvernance et la capacité de tous à devenir acteurs de développement, et joue ainsi sur la croissance économique et sur la stabilité nationale en distendant les liens sociaux, sapant des initiatives pour le développement durable, et nourrissant les tentations de désengagement et de dissension.

L'AEA se trouve à un tournant critique pour ce qui est de la région Asie et Pacifique, alors que les pays tentent de réaligner leurs politiques et programmes d'éducation sur

le Programme mondial et à long terme de Développement durable à l'horizon 2030. L'AEA doit consolider dans cette région les bénéfices acquis au cours des dernières décennies, et envisager un nouveau programme d'AEA plus global, basé sur les trois principes croisés de l'apprentissage tout au long de la vie, de la citoyenneté mondiale et du développement durable, pierres angulaires du développement futur de l'éducation. L'éducation est au cœur même de ce processus. L'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes doivent dépasser le simple critère d'employabilité et cultiver les valeurs de la citoyenneté active, renforcer le développement personnel et assurer l'intégration sociale. Ils doivent également s'imprégner des valeurs qui soulignent l'inévitabilité de l'interdépendance et de la coopération, le souci d'un environnement pérenne ou le besoin d'une nouvelle éthique combinant esprit d'entreprise et protection de l'environnement, et l'apprentissage de la vie en communauté dans un monde présentant toujours plus de diversité et d'inégalités.

EUROPE ET AMÉRIQUE DU NORD

INTRODUCTION

Ce rapport régional examine les résultats et les réalisations qui ont découlé des recommandations de la CONFINTEA VI pour la région de l'Europe et de l'Amérique du Nord. En faisant l'inventaire des engagements pris par les États membres dans le Cadre d'action de Belém en 2009, il est structuré autour de ses domaines clés d'action : politiques, gouvernance, financement, participation, inclusion et équité, et qualité. À la suite de la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE) de 2015 formulée par l'UNESCO et l'UIL, ce rapport se penche également sur la coopération internationale entre les agences gouvernementales, les institutions de recherche, les organisations et tous les autres acteurs en Europe et en Amérique du Nord qui ont pour but de promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) au sein de cette région et au-delà.

En tenant compte de l'approche intersectorielle du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE III), ce rapport intègre un bref paragraphe sur l'impact de l'AEA sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, et les sociétés et communautés en Europe et en Amérique du Nord. Il se termine par une série de recommandations pour la promotion future de l'AEA dans cette région.

Alors que le Cadre d'action de Belém et la RALE restent les principaux cadres de référence, ce rapport analyse également les principaux documents de politiques de l'Union européenne (UE). Leur présence s'explique non seulement par le fait que de nombreux États membres de l'UNESCO dans le monde ont adopté les cadres de l'UE, mais également parce que les approches de l'UNESCO et de l'UE en matière d'AEA sont très similaires. La coopération entre l'UIL et l'UE a été renforcée à la suite de la conférence de suivi de la CONFINTEA VI qui a eu lieu à Vilnius en Lituanie en décembre 2013, conférence organisée conjointement par la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne et par l'UIL et qui a été suivie par des recommandations communes. Ces recommandations ont également été prises en compte dans ce rapport régional.

En se basant sur les résultats du GRALE III, ce rapport examine les données selon une perspective avant tout

régionale et détaille les tendances prédominantes. Les rapports nationaux qui complètent le GRALE III servent également de source importante d'information pour les études de cas. Ceci dit, les auteurs ont effectué des travaux de recherche exhaustifs afin de compléter ces résultats. Le cas échéant, ce rapport utilise comme références d'autres études, rapports et publications postérieures à 2009. Les auteurs ont également mené des entretiens avec 16 acteurs de l'AEA représentant des associations nationales d'Europe et d'Amérique du Nord afin d'apporter un point de vue issu de la société civile sur les résultats et réalisations découlant des recommandations de la CONFINTEA VI.

ANALYSE DE LA SITUATION

Alors que l'Europe et l'Amérique du Nord disposent de politiques, de pratiques et de traditions diverses en matière d'AEA, avec des différences au sein même de chaque continent, il existe également plusieurs similitudes, en particulier pour ce qui concerne le contexte socio-économique qui influe directement ou indirectement sur le développement de l'AEA.

La crise financière et économique de 2008 a conduit à de nombreuses mesures d'austérité qui ont également touché l'AEA. Les retombées de la crise ont été d'une puissance inattendue, entraînant des difficultés et des inégalités économiques persistantes, en particulier pour les pays de l'Est et du Sud de l'Europe. Alors que les niveaux de chômage augmentaient, les gouvernements ont commencé à étudier l'AEA sous un angle plus économique, comme le montre ce rapport.

Quelques tendances démographiques importantes sont également à noter. Alors que les États-Unis et le Canada avaient une expérience historique de hauts niveaux d'immigration, et par là d'une forte diversité culturelle, ethnique et linguistique, l'arrivée de réfugiés venus du Moyen-Orient en Europe a représenté une problématique inédite pour certains pays d'Europe. Ce phénomène démographique pourrait avoir un effet à long terme sur l'Europe, et également sur l'AEA. En termes de démographie, les nouvelles populations pourraient contrer le « vieillissement de l'Europe », dont 20 % des habitants sont âgés de 65 ans ou plus. Elles représentent également un groupe important d'apprenants pour l'AEA, et

les résultats du *GRALE III* montrent déjà que plusieurs politiques européennes d'AEA ciblent prioritairement les migrants.

POLITIQUES

Trente-six pays d'Europe et d'Amérique du Nord déclarent avoir mis en œuvre de nouvelles politiques d'AEA depuis 2009 bien qu'à des niveaux variés de gouvernance : il est important de souligner que les politiques nord-américaines d'AEA sont décentralisées. En Europe, plusieurs pays ont aligné leurs politiques sur les priorités de l'Agenda européen renouvelé pour l'éducation et la formation des adultes adopté par le Conseil de l'Union européenne en 2011. Comme pour les cadres formulés par l'UNESCO, les documents politiques de l'UE sur l'AEA ne sont pas contraignants mais ont vocation à servir de recommandation. Les coordinateurs nationaux de l'Agenda européen accompagnent chaque États membres pour la mise en œuvre des différentes priorités.

Plusieurs objectifs de l'Agenda relatifs à la politique ou aux autres domaines correspondent à ceux du Cadre d'action de Belém. L'Agenda appelle entre autres à renforcer les systèmes de suivi et à créer des « systèmes pleinement opérationnels » pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de toutes les formes d'apprentissage, ce qui reflète les engagements pris dans le Cadre d'action de Belém.

Le *GRALE III* indique que les systèmes de suivi ont été améliorés dans cette région : 89 % des pays qui ont répondu à cette question affirment que la gouvernance de l'AEA a développé des systèmes de suivi plus efficaces depuis 2009. Plusieurs études de cas présentent des exemples qui appuient cette déclaration. Les systèmes de reconnaissance, de validation et d'accréditation (RVA) ont également été améliorés dans cette région. La Recommandation du Conseil de l'Union européenne concernant le cadre européen des certifications (CEC) a appelé les États membres à relier leurs Cadres nationaux de qualification (CNQ) au CEC afin de permettre une meilleure perméabilité. L'Amérique du Nord dispose de politiques d'AEA décentralisées, et de nouveaux développements ont été mis en œuvre, par exemple à l'échelle de l'État pour les États-Unis.

Cette partie du rapport examine brièvement les priorités actuelles des politiques d'AEA de la région. Avec 70 millions d'adultes en Europe ne disposant pas d'une

éducation de niveau supérieur secondaire, les politiques européennes se sont majoritairement concentrées sur l'amélioration des compétences de base, au travers d'une nouvelle initiative de l'Union européenne intitulée « Parcours de renforcement des compétences », axée sur l'amélioration des compétences de base des adultes. Plusieurs nouvelles politiques et initiatives en Europe se sont orientées dans la même direction. Un certain nombre de politiques en Europe et en Amérique du Nord ont fait une priorité de l'alphabétisation, souvent dans une acception plus large du terme qu'une simple pratique sociale. Selon le *GRALE III*, 86 % des pays d'Amérique du Nord et d'Europe de l'Ouest et 59 % des pays d'Europe centrale et de l'Est déclarent que les compétences de base et l'alphabétisation sont en tête des priorités de leurs programmes.

De plus, un certain nombre de politiques font une priorité de l'AEA en tant que facteur d'employabilité et de cohésion sociale. Cette question est examinée dans le chapitre sur l'impact de l'AEA sur la santé, le travail et la société.

GOUVERNANCE

Le *GRALE III* montre que la consultation d'une large gamme d'acteurs pour la création, la mise en œuvre et le suivi de politiques et programmes d'AEA est une tendance en pleine expansion. Quatre-vingt-deux pour cent des pays d'Europe centrale et de l'Est et 80 % des pays d'Amérique du Nord et d'Europe de l'Ouest déclarent avoir consulté différents acteurs et la société civile à propos des politiques d'AEA, chiffres à comparer à la moyenne mondiale qui est de 68 %. Les études de cas tirées à la fois des rapports nationaux et de la recherche documentaire montrent que les différents acteurs sont consultés de plusieurs manières. À l'échelle de l'UE, les acteurs de l'AEA sont invités à participer à des groupes de travail. Dans certains cas, les cadres politiques s'ouvrent à une très large consultation. À l'échelle nationale, différents mécanismes sont adoptés : certains pays ont créé des plateformes nationales permanentes, des groupes de discussion et d'autres organismes consultatifs. Les projets de politiques peuvent être mis en ligne pour être consultés librement, des réunions de consultation sont également organisées dans certains cas. Une analyse plus approfondie des rapports nationaux de la région suggère que les différents acteurs ont tendance à n'être consultés qu'aux premières étapes de la création des politiques.

La décentralisation des politiques d'AEA est une autre tendance importante pour la gouvernance. Alors qu'en Amérique du Nord les politiques d'AEA étaient déjà décentralisées depuis 2009, certains pays européens ont seulement commencé récemment à tenter l'expérience. On note une décentralisation croissante, par exemple en Grèce.

Les politiques intersectorielles et interministérielles, bien que peu répandues, ont été mises en œuvre dans quelques pays d'Europe depuis 2009. Les études de cas de Bosnie-Herzégovine, des Pays-Bas, de la Pologne, de la Slovénie et de la Suisse, et font état de leurs résultats.

FINANCEMENT

Le *GRALE III* rapporte que des progrès ont été accomplis dans la réalisation de l'objectif d'allocation de 6 % du produit intérieur brut (PIB) à l'éducation. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, les dépenses totales des gouvernements pour l'éducation atteignent 5,3 % pour l'Amérique du Nord et l'Europe de l'Ouest, et 4,7 % pour l'Europe centrale et de l'Est.

Il faut noter que dix pays d'Europe et d'Amérique du Nord ont déclaré « ne pas savoir » quel pourcentage de leur budget de l'éducation était alloué à l'AEA. Alors que dix pays de cette région déclarent dépenser « 4 % ou plus » de leur budget pour l'AEA, sept déclarent lui allouer entre 0 et 0,4 % de leurs dépenses publiques d'éducation. Cela confirme la rareté des données sur les financements à l'échelle nationale, rapportée également dans études récentes servant de référence dans ce rapport.

Ce rapport s'appuie sur les recherches récentes pour étudier les instruments de financements qui varient largement entre les pays de la région. Certains d'entre eux, bien que relativement communs en Europe (comme le congé de formation), sont relativement inconnus en Amérique du Nord. La popularité grandissante des bons de formation est à noter, alors qu'un petit nombre de pays européens a commencé à les utiliser, comme le montrent les études de cas.

Seul quelques pays d'Europe et d'Amérique du Nord ont décidé « d'investir en priorité dans l'apprentissage tout au long de la vie des femmes, des populations rurales et des personnes handicapées » tel que recommandé dans le Cadre d'action de Belém. La large majorité des pays de l'UE se sont tout d'abord concentrés sur la reconversion

et la formation professionnelle des adultes disposant de faibles compétences et sans emploi.

Plusieurs études publiées depuis 2009 à la fois en Europe et en Amérique du Nord ont montré que l'investissement dans l'AEA avait été limité par la crise économique et financière. Dans de nombreux pays, cette crise a eu un impact significatif sur un secteur déjà fragile.

PARTICIPATION

Le Cadre d'action de Belém a pris le ferme engagement de « promouvoir et faciliter un accès et une participation plus équitables à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ». Alors que la plupart des pays de la région déclarent que les niveaux de participation ont augmenté (de 65 % dans les pays de l'Amérique du Nord et de l'Europe de l'Ouest, et de 71 % pour l'Europe centrale et de l'Est), pour certains pays les niveaux de participation restent étonnamment bas, quelquefois seulement à 2 %. À l'échelle de l'UE, les enquêtes d'AEA montrent de grandes disparités entre les États membres, la plupart d'entre eux ayant peu de chances d'atteindre l'objectif de 15 % d'ici 2020 fixé dans l'Agenda européen pour l'apprentissage des adultes. Pour ce qui est de l'Amérique du Nord, de telles statistiques ne sont pas établies à l'échelle nationale, ou n'ont pas été établies depuis 2009 ni même avant.

Le *GRALE III* et d'autres études récentes montrent que malgré les engagements du Cadre d'action de Belém et de nombreuses initiatives de qualité, il est nécessaire de faire plus pour améliorer la participation des groupes défavorisés à l'AEA. Lorsqu'on regarde quels groupes cibles sont identifiés dans les politiques nationales, les réponses montrent clairement qu'une majorité écrasante des politiques se concentrent sur les adultes aux faibles compétences de base, les chômeurs de longue durée ou les travailleurs en situation précaire. Plusieurs pays adaptent leurs programmes d'AEA aux migrants, mais seuls quelques-uns définissent les populations « socialement exclues » comme une cible prioritaire.

Pour ce qui est des initiatives spécifiques, un certain nombre de politiques ont été adoptées en Amérique du Nord depuis 2009 pour « reconnaître la valeur des langues indigènes » dans la ligne des engagements du Cadre d'action de Belém. L'Europe a prêté une plus grande attention aux migrants après la vague d'arrivée des réfugiés. Quelques initiatives notables ont également été prises pour les personnes avec des besoins spécifiques et

les prisonniers, mais à une échelle beaucoup plus réduite. Une récente Consultation européenne (2016) portant sur la table ronde de l'UNESCO intitulée « Repenser l'éducation » a souligné le besoin de politiques, de programmes et d'infrastructures plus intégrés visant les apprenants en situation de handicap pour lesquels l'environnement d'apprentissage peut toujours représenter un obstacle.

Le Cadre d'action de Belém s'est également engagé à promouvoir la participation à l'AEA au travers d'activités et programmes bien conçus tels que des semaines de l'apprentissage des adultes et des fêtes de l'apprentissage ». Plusieurs pays ont développé leur programme de festivals depuis 2009. De plus, l'une des recommandations de la conférence de suivi de la CONFINTEA VI qui s'est déroulée à Vilnius était d'organiser une année européenne de l'apprentissage des adultes, pour la promotion des activités d'apprentissage des adultes à une échelle plus large. Même si cela n'a pas été réalisé, l'Association européenne pour l'éducation des adultes a organisé une campagne pour faire de 2017 l'année de l'éducation des adultes en Europe, avec plus de 80 événements liés à la promotion de l'AEA sur tout le continent.

QUALITÉ

La majorité des pays de la région déclarent avoir introduit des innovations significatives pour améliorer la qualité de l'AEA depuis 2009, avec la création de plusieurs nouveaux cadres de qualité de l'AEA. Cinq provinces et territoires du Canada ont créé de tels cadres, concentrés principalement sur l'alphabétisation des adultes. En Europe, des cadres nationaux de qualité ont récemment été développés en Autriche et en Grèce.

Une étude européenne récente a montré que même si certains pays ont un système de qualité à l'échelle macro, les autres disposent de systèmes pour le moins inégaux. Les problématiques les plus communément relevées comprennent des exigences insuffisantes pour le personnel de l'AEA, le manque de données de suivi, ou le manque de prise en considération des éléments spécifiques aux adultes dans l'apprentissage formel. Alors que le Cadre d'action de Belém encourage à « reconnaître la diversité et la pluralité des prestataires », c'est bien la diversité du secteur qui rend difficile la création d'indicateurs communs à l'échelle nationale.

Les conditions de travail et la professionnalisation du personnel de l'AEA semblent être le principal problème.

Alors que l'amélioration de la « formation, le renforcement des capacités, les conditions d'emploi et la professionnalisation des éducateurs d'adultes » faisaient partie des engagements du Cadre d'action de Belém, 56 % des pays de la région qui ont répondu à cette question déclarent qu'un programme de formation et d'éducation continue pour les enseignants et éducateurs en AEA est disponible, mais inadéquat. Seuls 28 % des répondants décrivent cette formation comme suffisante. De plus, les études continuent à montrer que le personnel de l'AEA souffre de conditions de travail précaires, alors que les contrats à temps partiel et les heures non payées sont monnaie relativement courante dans ce secteur. Enfin, deux consultations ont eu lieu en 2016 et ont rapporté que les enseignants et les éducateurs d'AEA ont souvent le sentiment que leur avis n'est pas pris en compte pour la formation des politiques.

IMPACT DE L'AEA SUR LA SANTÉ, LE TRAVAIL ET LA SOCIÉTÉ

Alors que le Cadre d'action de Belém avait appelé à une approche plus intersectorielle de l'AEA, le *GRALE III* a étudié l'impact de l'AEA dans différents domaines : la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, ainsi que la vie sociale, civique et communautaire. Au vu des preuves toujours plus claires de l'influence positive de l'AEA dans ces domaines, plusieurs pays en Europe et en Amérique du Nord ont commencé à reconnaître la valeur de l'AEA dans ces trois domaines.

Alors que les études montrent que les taux d'éducation sanitaire sont incroyablement faibles dans cette région, il est urgent d'investir dans l'AEA pour l'amélioration de la santé et du bien-être. Les études démontrent que l'AEA est bénéfique pour la santé en général, permet d'accroître l'espérance de vie et d'améliorer la qualité de vie. L'importance de l'AEA a été reconnue par un petit nombre de politiques de santé, par exemple en Écosse et au Royaume-Uni.

Un nombre croissant de pays ont investi dans l'AEA pour l'emploi et le marché du travail, secteurs dans lesquels les bénéfices de l'AEA tendent à être plus faciles à mesurer et à transformer en bénéfices économiques. Les politiques à l'échelle de l'UE et à plus grande échelle misent en priorité sur les investissements dans l'AEA pour la formation et la reconversion tout d'abord en réponse à l'augmentation des niveaux de chômage.

Cependant, l'AEA est considéré de manière de plus en plus globale, élargissant son potentiel à la possibilité de favoriser la cohésion sociale, d'améliorer la participation aux activités sociales, civiques et politiques ainsi que la tolérance de la diversité. Plusieurs études menées depuis 2009 que ce soit au niveau national ou international ont montré que l'AEA exerce une influence sur l'engagement et l'intégration dans la société. Alors que les pays européens exprimaient leurs préoccupations concernant la radicalisation qui a suivi les récentes attaques terroristes, les ministres de l'éducation européens ont signé en 2015 la Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination.

COOPÉRATION INTERNATIONALE

La coopération internationale est forte en Europe où les programmes de financement de l'Union européenne encouragent les projets transnationaux, l'échange des bonnes pratiques et le renforcement des capacités. Plusieurs réseaux existent déjà au niveau européen pour promouvoir la recherche en AEA, échanger les savoirs, et investir dans le renforcement des capacités au sein de leurs membres et au-delà. Quelques nouveaux réseaux, tels que le Réseau européen pour les compétences de base, ont été fondés après l'adoption du Cadre d'action de Belém. Quelques associations existent au niveau régional, avec une coopération particulièrement étroite dans les pays nordiques.

De la même manière, les associations nord-américaines font souvent appel les unes aux autres pour leurs activités centrales, par exemple pour l'organisation de conférences et de consultations régionales. Des exemples spécifiques de cette collaboration depuis 2009 sont relevés dans ce rapport.

Les différents acteurs de l'AEA en Europe et en Amérique du Nord ont également accompli des efforts importants pour promouvoir la coopération Nord-Sud et mettre en œuvre les Objectifs de développement durable (ODD) adoptés par les Nations Unies en 2015. En octobre 2016, des représentants des ministères de l'éducation, de la coopération et du développement, et des agences des Nations Unies, du milieu universitaire, des organisations de la société civile, de l'enseignement, et des partenaires de développement venus d'États d'Europe et d'Amérique du Nord se sont rassemblés à Paris pour la Consultation régionale de l'UNESCO sur l'ODD 4 Éducation 2030 pour

l'Europe et l'Amérique du Nord. Quelques réseaux thématiques, tels que le Bridge 47, ont été créés à l'échelle européenne pour promouvoir la réalisation de la cible 4.7 des ODD. À l'échelle de l'UE, le Consensus pour le développement de 2017 marque un engagement important en faveur de la réalisation des ODD.

RECOMMANDATIONS

Même si des progrès significatifs ont été accomplis pour la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém dans la région Europe et Amérique du Nord, des actions demeurent nécessaires. Les auteurs ont défini quelques recommandations pour chacun des cinq domaines clés du Cadre d'action de Belém.

Politiques. La valeur et le rôle de l'apprentissage non formel des adultes pour fournir une éducation de qualité doivent être davantage reconnus. Les récents développements en Europe témoignent de l'importance accrue de l'apprentissage de la citoyenneté active et du développement durable, pour lesquels l'apprentissage non formel des adultes peut jouer un rôle significatif en encourageant le dialogue et les environnements sûrs d'apprentissage. L'approche complète et globale de l'AEA doit être renforcée à l'échelle européenne, nationale et régionale. Il est encore nécessaire de soutenir de façon structurelle l'apprentissage non formel des adultes.

Gouvernance. Chacun des acteurs importants de l'AEA doit être intégré au développement, à la mise en œuvre et au suivi des politiques et programmes d'AEA. Même si les différents acteurs sont consultés lors de l'élaboration des politiques d'AEA, les consultations sont souvent limitées aux premières étapes de leur création. Une structure de gouvernance intersectorielle est également nécessaire. Les partenariats doivent être renforcés verticalement et horizontalement au sein des gouvernements, pour impliquer différents ministères dans les stratégies intersectorielles. Il est enfin essentiel de renforcer le rôle de la société civile pour qu'elle puisse prendre en charge la communication, la représentation et la consultation de l'AEA.

Financement. Alors que les financements de l'AEA restent inférieurs à 0,4 % des dépenses publiques d'éducation dans quelques pays de la région, il est urgent de stimuler l'investissement dans l'AEA. Sans des financements suffisants issus de sources publiques, beaucoup de prestataires de l'AEA sont sous-financés, et contraints de se détourner des apprenants les plus défavorisés. Il est

également nécessaire de collecter des données exhaustives sur les financements de l'AEA. Plusieurs pays de cette région sont incapables d'estimer le pourcentage du budget public de l'éducation qui est alloué à l'AEA. Sans des systèmes améliorés de collecte de données et de suivi, l'engagement pris par le Cadre d'action de Belém d'« accroître l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes » ne pourra pas être tenu.

Participation. En Europe et en Amérique du Nord, les pays ont un besoin urgent d'atteindre et d'autonomiser les groupes défavorisés et sous-représentés. La recherche montre clairement que ceux qui ont le plus besoin de l'apprentissage sont souvent les moins susceptibles de participer. Même s'il y a eu des exemples encourageants de mesures soutenant les adultes aux faibles compétences et sans emploi dans leur processus d'apprentissage, quelques groupes ont en revanche bénéficié de très peu d'attention. Les apprenants en situation de handicap, les populations vivant en zones rurales, ainsi que les réfugiés et les migrants, doivent être intégrés aux politiques d'AEA. La reconnaissance, la validation et l'accréditation sont la clé pour la promotion de l'AEA, permettant de placer l'apprenant au centre du processus, d'encourager un apprentissage plus flexible et de créer une appréhension plus globale des compétences. Il est enfin crucial de surveiller la participation de l'AEA alors que, en particulier en Amérique du Nord, le manque de données nationales à jour qui pourraient aider à établir la participation à l'AEA se fait cruellement sentir.

Qualité. Une approche globale de garantie de la qualité de l'AEA peut être adoptée au mieux en suivant trois lignes d'action : compléter les ressources existantes, développer et étendre les ressources existantes, et les intégrer à des cadres cohérents de principes, de critères et de lignes directrices. Des processus d'apprentissage et d'examen par les pairs seraient également bénéfiques pour la qualité de l'AEA. En outre, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour améliorer les conditions de travail des personnels de l'AEA ainsi que leur professionnalisation. La plupart des pays admettent que l'accès de ces personnels à la formation continue est « inadéquat », alors que plusieurs études ont montré que leurs conditions de travail continuent à être difficiles dans de nombreux pays, avec des contrats précaires et aucun accès à une sécurité sociale. Enfin, il est de plus en plus nécessaire de tenir compte des TIC et ressources éducatives libres (REL) comme moyens potentiels de fournir une AEA de qualité, étant donné qu'elles sont flexibles, et accessibles à tous.

AMÉRIQUE LATINE ET CARAÏBES

CONTEXTE

Ce résumé se concentre sur les engagements pris lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFITEA) qui a eu lieu à Belém do Para au Brésil en décembre 2009, et qui a donné naissance au Cadre d'action de Belém. C'est pourquoi son architecture est calquée sur celle du Cadre d'action de Belém, dans le but de faire l'inventaire des progrès accomplis et des obstacles rencontrés par les pays de la région Amérique latine et Caraïbes (ALC) alors qu'ils font face aux défis posés par l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes. Nous posons les questions suivantes : « Existe-t-il des preuves suggérant que l'apprentissage des adultes dispose du pouvoir nécessaire pour garantir un avenir durable ? », et « Qui décide de ce qui est un avenir durable pour l'Amérique latine et les Caraïbes ? ».

La région ALC est d'une nature profondément hétérogène, et d'une diversité intensément riche d'un point de vue linguistique, culturel, ethnique et géographique. Elle est composée de 41 pays et territoires dans lesquels plus de 600 langues sont parlées, avec une population totale de 577 millions d'habitants (moins de 10 % de la population mondiale) (données des Nations Unies, 2004), avec une population indigène évaluée à environ 40 millions, et plus de 400 groupes ethniques. En outre, plusieurs pays, et en particulier dans les Caraïbes, au Brésil et en Colombie, comptent une population importante d'ascendance africaine. En parallèle, et selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), la région ALCE reste en 2017 la région la plus inégale du monde, avec l'écart le plus important entre riches et pauvres. Cette région dispose d'une des plus hautes concentrations d'« ultra-riches », alors que dans le même temps, 34,1 % de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté, et 12,6 % en situation d'extrême pauvreté (CEPALC, 2008). Les périodes de récession de l'économie mondiale empêchent les pays de maintenir efficacement des systèmes de protection sociale et de mettre en œuvre des politiques de développement et d'éducation.

Bien que nous observions de nombreuses initiatives et changements prometteurs en matière d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes, les défis rencontrés par la région font que le rythme des progrès réalisés reste bien trop lent. Par exemple, on estime que 35 millions

d'adultes manquent de compétences de base en lecture et en écriture, et que 88 millions n'ont pas reçu d'éducation primaire. Bien plus d'entre eux n'ont pas reçu d'éducation secondaire. Les données montrent clairement que l'accès limité à l'éducation est largement lié à la pauvreté structurelle, tout comme au chômage, au manque d'accès aux services de soin, à l'exclusion sociale, aux phénomènes de migration, de violence, et de disparités entre hommes et femmes. À la lumière du Cadre d'action de Belém et des plus récents Objectifs de développement durable, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont confrontés à de nombreux défis concernant la portée des programmes, la parité sexuelle, l'ethnicité, la qualité et la participation.

POLITIQUES

La région Amérique latine et Caraïbes a été l'une des premières à introduire la catégorie des jeunes dans le concept de l'éducation des adultes au cours des années 1980, du fait de leur présence grandissante dans les programmes d'éducation conçus pour les adultes. L'éducation des jeunes et des adultes continue à constituer le cadre conceptuel le plus représentatif pour ce qui est de l'école de la deuxième chance ou de rattrapage, y compris pour l'alphabétisation. La réflexion pédagogique sur le mouvement populaire de l'éducation a contribué fortement à donner forme à l'éducation des jeunes et des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes ainsi qu'à l'histoire politique récente de la région. Cette histoire a été marquée par la résistance aux régimes autoritaires et par une transition vers la démocratie et la reconstruction nationale après des conflits armés, au cours desquels les capacités d'auto-organisation et de mobilisation de la société civile ont joué un rôle prédominant. Bien que le profil et l'orientation des mouvements et organisations sociales aient été substantiellement modifiés à la fin du vingtième siècle, le paradigme de l'éducation populaire est resté un point fondamental de référence pour la formation de la citoyenneté démocratique et la défense des droits humains, en particulier lorsque ces pratiques sont soutenues par les organisations de la société civile. Il ne subsiste aucun doute sur le fait que, en dépit de leurs limites principalement financières, l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes et l'éducation populaire ont ensemble créé des programmes à la fois hautement créatifs et adaptés à la richesse de la diversité de cette région.

Le phénomène social des faibles résultats en matière d'éducation et des niveaux d'alphabétisme peu élevés reflète la relation complexe entre les contextes éducatifs et sociaux des pays de l'Amérique latine. Cette situation est directement liée aux inégalités sociales et économiques, au modèle économique prévalent de développement des pays de l'ALC, à la culture politique de la région, plus largement aux processus historiques, et à la qualité de l'éducation fournie par les écoles de la région. Les défis auxquels se heurtent les activités d'alphabétisation et les difficultés d'accès à l'éducation et d'achèvement de cette dernière sont liés aux modèles de partage inégal du pouvoir. La question de l'intégration est particulièrement importante pour la région. Il est indispensable de défendre le droit à l'éducation des populations indigènes et d'ascendance africaine.

L'un des principaux défis pour les pays de l'ALC est de passer de la promotion de l'alphabétisation de base à des niveaux supérieurs d'apprentissage, et de construire des systèmes cohérents d'apprentissage tout au long de la vie. De nombreux programmes conçus pour les jeunes et les adultes sont toujours concentrés sur la première étape de l'alphabétisation, et peu d'attention est accordée à un apprentissage situé dans sa continuité. Dans le même temps, le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie n'a pas atteint un niveau plus général d'application et continue à être uniquement associé aux adultes. Bien qu'il soit mentionné dans des documents politiques et législatifs, l'apprentissage tout au long de la vie demeure un concept obscur, associé aux Nord, et manquant de pertinence et de contextualisation pour le Sud. Au lieu de cela, un alignement plus important a eu lieu sur les approches cherchant à adapter l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes aux nouveaux systèmes économiques de production et de services mondialisés, sous le slogan de « compétences pour une vie moderne », et ce, avec des résultats mitigés.

GOUVERNANCE

Du côté positif, la gouvernance des programmes d'éducation des adultes a été de plus en plus décentralisée, ce qui indique que les décisions relatives aux demandes de programmes spécifiques et à la mise en œuvre de ces derniers sont prises à une échelle locale. Cela signifie que l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes peut être potentiellement plus adaptée aux besoins locaux. Cependant, l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes demeure un secteur négligé et

marginalisé au sein du champ plus large de l'éducation. Les principales tendances observées dans notre analyse se résument comme suit : dans la plupart des cas, la non-participation des apprenants aux discussions pour la planification de l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes ; un manque de coordination entre les multiples institutions et acteurs impliqués, en particulier pour la mise en œuvre des programmes ; un phénomène de corruption ; et le financement d'aspects non centraux des processus d'éducation, parmi d'autres. Les ONG sont devenues des prestataires importants de services de base, et jouent un rôle essentiel pour les populations difficiles à atteindre, en particulier là où l'État ne fournit aucun service d'enseignement ou des services de faible qualité.

Les rapports montrent que la majorité des pays disposent d'un organisme gouvernemental spécifique pour la coordination de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes, mais que la gestion de la scolarité et de l'alphabétisation est souvent séparée de celle-ci, ainsi que quelques cas où les activités d'alphabétisation ne sont pas coordonnées par le Ministère de l'éducation. La nécessité reste forte de renforcer les stratégies et mécanismes de suivi et d'évaluation des politiques et programmes, ainsi que des mécanismes de responsabilité permettant un plus grand contrôle social (le terme privilégié en Amérique latine) et une plus grande transparence. De la même manière les mécanismes de collecte de données et d'information sur les processus d'éducation ont tendance à être mieux organisés et plus fiables pour les programmes d'alphabétisation que pour les programmes scolaires.

Dans une région comme celle de l'Amérique latine et des Caraïbes, avec une grande proportion de la population d'origine indigène ou d'ascendance africaine et de nombreux autres groupes minoritaires, la question de la participation des apprenants à la gouvernance est d'une importance fondamentale. La rareté des canaux formels souligne le besoin d'établir des canaux de communication pour garantir que la voix des apprenants soit entendue et qu'ils aient un impact sur la manière dont leurs besoins en apprentissage sont satisfaits.

FINANCEMENT

Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'investissement moyen de la région dans l'éducation est de 5,2 % du PIB après une légère augmentation entre 2000 et 2012. Cette augmentation constitue un signe positif à

prendre en compte. Cependant, le financement public de l'éducation reste l'une des problématiques les plus importantes pour la région, et encore plus pour l'AEA, qui est traditionnellement relégué parmi les postes disposant des plus faibles allocations en termes de pourcentage de budget. Cette question importante détermine la possibilité d'offrir de nouvelles opportunités aux jeunes et adultes ayant des besoins éducatifs accrus.

Il est évident que les investissements publics dans l'éducation n'ont pas augmenté autant que nécessaire dans la région. En conséquence, le financement de l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes n'a pas connu de réelle amélioration. La diversité des prestataires, et souvent le manque d'objectifs ou de coordination, a compliqué la tâche d'identification des budgets ou des dépenses allouées à l'éducation des adultes. Dans beaucoup de cas, les budgets alloués à l'éducation des adultes ne disposent pas d'une ligne budgétaire spécifiquement reliée à l'éducation des adultes. Certains ministères (du travail, de l'agriculture et de la santé) soutiennent des activités d'éducation non formelle ou pour les adultes. Ces dépenses ne sont pas inscrites au compte de l'éducation des adultes. De plus, les organisations gouvernementales et non gouvernementales sont souvent peu enclines à révéler des informations financières détaillées. Il faut ajouter à cela que les quelques lignes consacrées à l'éducation lors de la Conférence sur le Financement du Développement (2015) ne font mention de l'AEA en aucune manière, et il est évident que l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes n'occupent pas une place de premier plan dans les programmes politiques.

La contribution de la coopération internationale au développement des activités d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes dans la région est relativement restreinte. Seuls un tiers des pays ont déclaré recevoir des aides financières extérieures pour la réalisation de ces activités. Ces rares financements sont venus de l'Union européenne, de l'Organisation des États américains, de l'UNESCO et de l'Agence espagnole de coopération internationale pour le développement (AECID) au travers de l'Organisation des États ibéro-américains pour l'Éducation, la Science et la Culture (OEI).

PARTICIPATION, INCLUSION ET ÉQUITÉ

L'analyse des rapports des pays a révélé que des progrès avaient été accomplis en termes de réduction des disparités d'accès à l'éducation entre les populations des zones

urbaines et rurales et entre les populations d'ethnies différentes, deux types de disparités qui constituent des problématiques fondamentales pour la région. De la même manière, existent des signes tangibles de coordination entre les politiques locales et régionales de développement des différents prestataires de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes.

L'accès à un apprentissage de grande qualité pour les adultes joue un rôle décisif pour le développement de compétences qui contribuent à l'employabilité et à la compétitivité générale des pays de l'ALC. De plus, l'apprentissage procure des bénéfices tout aussi importants en termes d'intégration sociale et d'accomplissement personnel des adultes. Même s'il existe une diversité croissante de programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, leur principale préoccupation à l'heure actuelle est l'éducation et la formation professionnelle. Des approches mieux intégrées de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sont nécessaires pour appréhender le développement sous toutes ses dimensions (économiques, sociales, communautaires et individuelles). La participation à l'apprentissage aide les populations à jouer un rôle actif et constructif dans leurs communautés locales et leurs sociétés. Elle peut contribuer à réduire les coûts de santé et les taux de criminalité, tout en amenant une diminution de la pauvreté. De plus, il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'apprentissage pour le développement et le bien-être personnel.

La crainte existe que les programmes d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes ne répondent pas de manière suffisante aux besoins d'apprentissage de plusieurs groupes tels que les populations indigènes et rurales, les personnes en situation de handicap, les prisonniers et les migrants.

Lors de la dernière décennie, les pays de la région ont fait un effort pour intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'éducation, alors que la plupart des pays ont déclaré avoir lancé des processus de modernisation utilisant les TIC, à la fois pour l'alphabétisation et pour les programmes d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes. Cependant, les progrès restent inégaux et hétérogènes. Pour pouvoir évaluer le degré d'intégration des TIC aux programmes d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes dans la région il est nécessaire d'examiner les voies d'accès, l'utilisation et les résultats des TIC. Les initiatives venues

de la coopération internationale et du secteur privé ont apporté une contribution dans ce domaine.

QUALITÉ

La qualité est un terme polysémique pour ce qui est de l'apprentissage et de l'éducation. D'une part, nous soulignons à quel point la pertinence et la flexibilité sont importantes pour la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est fondamental que le contenu de l'éducation des adultes réponde avant tout aux besoins des apprenants adultes, tout en gardant à l'esprit les questions de développement socio-économique des sociétés. Les programmes sont particulièrement pertinents lorsqu'ils s'appuient sur des connaissances locales et traditionnelles, en particulier pour les migrants et les populations indigènes. La flexibilité des prestations aide à en assurer la pertinence.

D'autre part, la qualité de l'apprentissage et l'éducation des adultes est étroitement liée au rôle des enseignants et des éducateurs. Même si de nombreux pays s'appuient toujours sur des éducateurs pour adultes non professionnels, d'autres travaillent avec des volontaires qui ont été formés pour être éducateurs pour adultes. En général, les organismes gouvernementaux sont ceux qui ont le plus d'influence sur la formation des éducateurs, que ce soit leur formation initiale ou continue.

Enfin, il s'avère de plus en plus nécessaire de collecter des données, des analyses de ces données, et surtout des indicateurs spécifiques pour l'AEA qui pourraient contribuer à améliorer la qualité des prestations, des résultats et des politiques. Environ 71 % des ministères ont déclaré surveiller les processus des programmes d'alphabétisation, alors que seuls 57 % font de même pour l'éducation des jeunes et des adultes. Seuls 64 % d'entre eux évaluent les résultats des processus d'alphabétisation, contre tout juste 36 % pour les processus d'éducation des jeunes et des adultes. Ces chiffres révèlent le manque d'une approche systématique de suivi, d'évaluation et d'estimation, et que dans beaucoup de cas l'accent porte uniquement sur la prestation de services, et non sur les mécanismes d'obligation redditionnelle créés pour fournir des informations sur la manière dont cette prestation s'opère et si elle produit ou non des résultats.

COOPÉRATION RÉGIONALE ET INTERNATIONALE

La coopération régionale et internationale dans le champ de l'apprentissage et de l'éducation des adultes a joué et continue à jouer pour les ALC un rôle important de stimulation et d'articulation des diverses pratiques d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes. Cette coopération implique à la fois le gouvernement et la société civile ainsi que les agences internationales. La coopération est graduellement devenue plus technique que financière alors que les gouvernements prennent leurs responsabilités pour assurer le droit à l'éducation de tous leurs citoyens quel que soit leur âge. Elle a également offert un espace important de circulation pour les perspectives du Sud qui reflètent la culture, l'histoire et la vision des populations indigènes et d'origine africaine de la région.

Il est possible de discerner quatre catégories différentes de coopération internationale et régionale. Tout d'abord, les agences internationales et régionales telles que l'UNESCO et l'OEI ont joué un rôle important par le passé. Plus récemment, le Plan ibéro-américain pour l'alphabétisation et l'éducation de base des jeunes et des adultes (2007-2015), soutenu par l'OEI et connu sous le sigle de PIA, a cherché à articuler plans et actions nationaux tout en fournissant un soutien principalement technique. Pour ce qui est de l'éducation en prison, le RedLECE, le Réseau latino-américain d'éducation dans les prisons créé dans le cadre du projet EUROsocial financé par la Commission européenne, a offert des opportunités importantes d'échanges d'expériences entre les pays de la région.

Ensuite, les gouvernements ont utilisé des mécanismes de coopération Sud-Sud pour renforcer l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes. Cuba a offert un important exemple de coopération dans la région, en particulier avec la Bolivie, le Nicaragua et le Venezuela, mais également avec le Brésil et d'autres pays.

En matière de coopération non gouvernementale, les ONG régionales telles que le Conseil latino-américain sur l'éducation des adultes (CEAAL) et la Campagne latino-américaine pour le Droit à l'Éducation (CLADE) ont placé la promotion de l'éducation en tant que droit humain et le renforcement d'une démocratie active et participative dans les pays de la région au centre de leurs programmes politiques. L'un et l'autre sont fortement influencés par le paradigme de l'éducation populaire.

Enfin, l'une des propositions acceptées lors de la réunion régionale post-CONFINTEA de l'ALC en 2010, l'Observatoire latino-américain de l'éducation des jeunes et des adultes, dispose du potentiel de faciliter les processus d'échange entre les pays impliqués ainsi que de stimuler la production de meilleures données sur l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes en général.

ALPHABÉTISATION DES ADULTES

L'alphabétisation est un domaine sur lequel l'Amérique latine et les Caraïbes ont exercé une profonde influence, et ce pour plusieurs régions du monde. Le travail de Paulo Freire et la pratique de l'éducation populaire ont changé non seulement la manière dont l'alphabétisation est pensée et enseignée mais également les fondations mêmes de l'éducation.

Alors que l'alphabétisation constitue un socle indispensable permettant aux jeunes et aux adultes de s'engager dans des opportunités d'apprentissage à toutes les étapes de leur cycle d'un continuum d'apprentissage, l'ALC a vu naître ces dernières années une myriade d'initiatives et de programmes nationaux et supranationaux fonctionnant de manière très peu coordonnée. La persistance des défis liés à l'alphabétisation reflète les relations complexes entre les contextes éducationnels et sociaux de l'Amérique latine et des Caraïbes. Cette relation est étroitement liée aux inégalités sociales et économiques, au modèle économique prévalent de développement des pays de l'ALC, à la culture politique de la région, plus largement aux processus historiques, et à la qualité de l'éducation fournie dans les écoles de la région. Dans ce contexte, l'alphabétisation des jeunes et des adultes ne peut pas être conçue uniquement dans une perspective éducationnelle. Elle exige une approche multisectorielle intégrée et coordonnée.

Les données agrégées de l'alphabétisation tendent à cacher plus d'informations qu'elles n'en révèlent. En conséquence, au-delà de la variable de l'âge, les niveaux faibles d'alphabétisme ont davantage tendance à affecter ceux qui ont les revenus les plus bas, les zones rurales plutôt que les zones urbaines, les personnes en situation de handicap, les populations indigènes, et dans chacune de ces catégories, les femmes. La riche diversité linguistique pose également un sérieux problème pour l'alphabétisation puisque celle-ci doit être assortie d'un apprentissage de la langue nationale. Une autre problématique réside dans la nécessité de garantir

la continuité de l'apprentissage après la période initiale de la campagne ou un projet de courte durée. La proportion de la population de jeunes et d'adultes qui ne disposent pas d'une éducation de base complète représente un problème auquel le système d'éducation publique doit répondre : il est clair que les fonctions d'instruction et celles tout juste compensatoires de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes ne sont pas suffisantes pour répondre aux exigences du vingt-et-unième siècle.

En raison du profil hautement politique de l'alphabétisation des adultes, les gouvernements ont tendance à investir plus dans les programmes de suivi et d'évaluation de l'alphabétisation que dans les programmes d'éducation des jeunes et des adultes. Cela était en particulier le cas jusqu'à 2010, l'alphabétisation des adultes constituant un critère de l'Indice de développement humain. La disparition de ce critère a probablement démotivé les gouvernements d'investir à la fois dans l'alphabétisation des adultes et dans son évaluation.

L'IMPACT DE L'AEA SUR LA SANTÉ, LE TRAVAIL ET LA SOCIÉTÉ

La détermination de l'impact de l'AEA sur la santé, le travail et la société est importante pour faire de l'AEA une plus grande priorité dans les politiques publiques ainsi qu'un objet privilégié d'investissement. Le lien avec le travail est souvent explicite, les adultes considérant l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes comme un moyen d'obtenir les compétences nécessaires pour de meilleures opportunités d'emploi. Cependant, établir la preuve du lien entre apprentissage et éducation des jeunes et des adultes et satisfaction au travail, productivité améliorée, innovation au travail et meilleurs revenus financiers, exige un plus grand travail de documentation de la part des gouvernements nationaux.

Le lien entre apprentissage et éducation des jeunes et des adultes et santé est moins évident. L'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes ne sont pas considérés comme le moyen d'améliorer la santé et le bien-être, et pourtant une plus grande participation pourrait influencer la santé des apprenants ainsi que celle de leur famille. Seul un quart des pays de la région déclarent avoir des preuves de l'impact positif de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes sur la santé de la population.

Les économies nationales dépendent largement des économies dites « informelles » et de l'émigration (revenus issus de l'étranger). Dans les deux cas, les conditions de travail sont devenues précaires et la vulnérabilité des populations a augmenté. Le droit à un travail décent et à de meilleures conditions de vie est de plus en plus placé au centre du cadre de référence de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes car celui-ci prépare les jeunes et les adultes à faire face à ces conditions et à les dépasser.

REMARQUES DE CONCLUSION

L'ALC dispose d'un riche patrimoine dans les domaines de l'éducation des jeunes et des adultes et de l'éducation populaire. L'enjeu pour cette région consiste à renforcer les politiques qui favorisent la création de capacités endogènes productives, technologiques et culturelles qui soutiendront l'intégration de la région dans les dynamiques économiques et culturelles mondiales. À cet effet, l'État devrait jouer un rôle de coordinateur d'un nouveau cycle de politiques en faveur de l'égalité, l'intégration et le développement durable.

Parmi les défis auxquels font face les politiques éducatives en général, et en particulier l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes, figure la prise en compte d'approches endogènes et innovantes telles que le *buen vivir* (le « bien vivre »). Le concept du *buen vivir* est fondé sur la vision du monde qu'ont les populations indigènes et s'efforce d'établir une relation harmonieuse entre le moi, les autres et l'environnement. Il souligne la contribution des populations indigènes à la construction collective d'une société alternative ouverte à l'apprentissage interculturel. L'une des clés du succès dans ce domaine consiste à renforcer les initiatives des organisations non gouvernementales, des centres d'éducation populaires et des programmes d'éducation communautaires autonomes.

Parallèlement, les impératifs pour la survie de la planète décrits dans les Objectifs de développement durable soulignent l'urgence de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'au niveau mondial, dans le respect des trois principes fondamentaux suivants : la compréhension que le développement doit passer d'un processus anthropocentrique à un processus bio centrique ; la reconnaissance que l'apprentissage doit se faire tout au long de la vie et dans toutes les dimensions de la vie ; et, comme Paul

Bélanger l'a affirmé au cours de sa présentation lors de la CONFINTEA VI en 2009, que « la planète ne survivra que si elle devient une planète apprenante ». Les informations fournies dans ce rapport montrent que lorsque la volonté politique existe, l'apprentissage des adultes a le pouvoir de contribuer à un futur viable et que les décisions qui façonnent ce futur devraient être la prérogative démocratique de tous les citoyens apprenants.

La sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) qui a eu lieu en décembre 2009 au Brésil, s'est achevée sur l'adoption du Cadre d'action de Belém qui a permis de rassembler les engagements des États membres et de présenter un guide stratégique pour le développement mondial de l'apprentissage et de l'éducation des adultes du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie. Le troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE III*), publié en 2016, s'est appuyé sur les données d'une enquête afin d'évaluer les progrès accomplis par les pays pour tenir leurs engagements pris au Brésil, tout en soulignant certaines des contributions que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter au Programme de développement durable à l'horizon 2030. Le Bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI qui aura lieu en octobre 2017 à Suwon en République de Corée fera l'inventaire des progrès réalisés par les États membres au cours des huit dernières années en vue du GRALE IV de 2019. Cinq rapports régionaux ont été commandés et réalisés pour cette conférence par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) en coopération avec le Conseil international d'éducation des adultes (ICAE). Chacun de ces rapports détaille pour une région les résultats et les réalisations des recommandations de la CONFINTEA VI. Chacun de ces rapports est résumé dans cette publication.