

2009

**De l'alphabétisation à l'apprentissage
tout au long de la vie : tendances,
enjeux et défis de l'éducation des jeunes
et des adultes en Amérique latine
et aux Caraïbes**

Rapport régional de synthèse

Rosa María Torres



**De l'alphabétisation à l'apprentissage
tout au long de la vie :
tendances, enjeux et défis
de l'éducation des jeunes et des
adultes en Amérique latine
et aux Caraïbes**

Rosa María Torres

Une contribution du CREFAL à CONFINTEA VI

Rapport révisé présenté à la Conférence régionale sur l'alphabétisation et
Conférence préparatoire régionale de la Sixième conférence internationale sur
l'éducation des adultes (CONFINTEA VI),
« De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie : les défis du XXI^e
siècle », organisée par l'UNESCO-UIL/INEA
(Mexico (Mexique), 10-13 septembre 2008)

Les points de vue, choix de faits et opinions exprimés émanent de l'auteur et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg.

La formulation employée et la présentation du matériel utilisé dans cette publication n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part du Secrétariat de l'UNESCO ou de l'IUL sur le statut légal, les autorités ou les délimitations de frontières de quelque pays ou territoire que ce soit.

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2009
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg
Allemagne

ISBN 978-92-820-2096-8

Conception de la couverture : Christiane Marwecki, cmgrafix media & design

Sommaire

À propos de ce rapport régional	1
Le scénario régional : spécificité et grande hétérogénéité de cette région	4
• La situation de l'éducation et de l'apprentissage au sein de et en dehors de l'école	6
• Développement et perspectives de l'Éducation pour tous (EPT) dans la région	9
• Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et l'apprentissage et l'éducation des adultes (ALE).	11
• Programmes éducatifs continentaux, régionaux et ibéro-américains	11
L'identité du domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes : terminologies, acteurs, objectifs, secteurs et tendances	14
• Questions conceptuelles et terminologiques	14
• Objectifs, secteurs et modalités de l'ALE	19
• Articulations entre éducation non formelle et éducation formelle	22
La décennie écoulée : de CONFINTEA V (1997) à CONFINTEA VI (2009)	24
• Redynamisation de l'éducation des jeunes et des adultes dans la région	26
• Anciennes et nouvelles faiblesses et limites	36
• Attentes vis-à-vis de CONFINTEA VI et perspectives d'avenir pour l'apprentissage et l'éducation des adultes	45
Revisiter l'apprentissage et l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes : quelques défis universels	48
Conclusions et recommandations	58
Acronymes	63
Références	65
Annexes	69
À propos de l'auteur	76

À propos de ce rapport régional¹

Ce rapport régional a été préparé dans le cadre du processus aboutissant à la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), « Vivre et apprendre pour un futur viable – l'importance de l'éducation des adultes » (Belém, Pará, Brésil, 19-22 mai 2009), organisée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

Que s'est-il passé en Amérique latine et aux Caraïbes en termes d'enseignement et d'apprentissage et d'éducation des adultes (ALE) en particulier, depuis CONFINTEA V (Hambourg, 1997) ? Existe-t-il des avancées quantitatives et qualitatives par rapport aux missions et aux défis principaux identifiés il y a plus de dix ans ? Qui sont les nouveaux acteurs intervenant dans ce domaine ? De nouvelles réflexions et stratégies sont-elles en place ? Quel effet l'expansion des technologies modernes de l'information et de la communication (TIC) a-t-elle eu dans ce domaine ? Quelles leçons ont été apprises au cours de la décennie écoulée ? Quels sont les principaux enjeux, tendances et défis auxquels l'ALE est aujourd'hui confrontée par rapport aux scénarios régionaux et internationaux actuels ? Quels paramètres définissent la « bonne pratique » en ALE, reconnaissant la centralité des apprenants et de l'apprentissage, au-delà des indicateurs traditionnels de l'inscription, de l'achèvement et de la validation ? Comment le paradigme proposé de l'apprentissage tout au long de la vie est-il reçu, interprété et utilisé dans les cadres législatifs, les politiques, les programmes et les pratiques en matière d'éducation, de formation et d'apprentissage en général, et en particulier des jeunes et des adultes, dans les différents pays ? Voilà quelques-unes des questions que traite ce document et qu'il souhaite éclairer. Il a pour objet d'aider à provoquer et à organiser une réflexion et un débat informé bien nécessaires sur l'ALE et l'apprentissage tout au long de la vie aux niveaux national et régional, tout en prenant en considération et en participant à la discussion et à la dynamique internationales élargies que le processus de CONFINTEA VI, sa préparation et son suivi, ont facilitées.

Un projet préliminaire de ce rapport régional (en espagnol) a été présenté et discuté à la Conférence régionale sur l'alphabétisation et à la Conférence préparatoire de CONFINTEA VI « De l'alphabétisation à la formation tout au long de la vie : les défis du XXI^e siècle », organisées par l'UIL et l'INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Institut national pour l'éducation des adultes) à Mexico (10-13 septembre 2008). Cette version révisée met à profit les débats, les panels et les contributions provenant de la conférence. Elle tire également parti des réunions avec les auteurs d'autres rapports régionaux et de leurs commentaires, ainsi que de chapitres thématiques du *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* préparé pour CONFINTEA VI.

Sources d'informations

Respectant les directives de l'UIL, les sources principales d'information utilisées pour ce rapport sont les rapports nationaux préparés pour CONFINTEA VI par les gouvernements, les ministères de l'Éducation et les services d'Éducation des adultes au cours du premier semestre 2008, à partir d'un questionnaire qui avait été distribué par l'UIL à tous les pays et régions. Vingt-cinq des quarante-et-un pays et territoires compris dans la région ont soumis ces rapports : l'Argentine, le Belize, la Bolivie, le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, Cuba, le Chili, la République dominicaine, l'Équateur, le Salvador, le Guatemala, Haïti, le Honduras, la Jamaïque, le Mexique, le Nicaragua, le Panama, le Paraguay, le Pérou, Saint-Vincent-et-

¹ Ce rapport régional a été commandité par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Sa réalisation a été financée par le CREFAL (*Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Centre de coopération régionale pour l'éducation des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes*, basé à Mexico) en qualité de contribution à CONFINTEA VI.

les-Grenadines, Sainte-Lucie, le Suriname, l'Uruguay et le Venezuela (un en Amérique du Nord, sept en Amérique centrale, dix en Amérique du Sud, et sept dans les Caraïbes). La majorité des rapports reçus ont été rédigés en espagnol (dix-huit) ; les autres étaient en anglais (cinq), en portugais (un) et en français (un). La plupart de ces rapports ont été réalisés par des fonctionnaires du service de l'Éducation des adultes ou par des consultants engagés pour cette tâche. En ce qui concerne le Mexique et la Colombie, des documents indépendants et complémentaires ont aussi été réalisés par des spécialistes de l'ALE. Dans quelques pays seulement, notamment le Brésil et l'Uruguay, ces rapports sont le fruit de processus participatifs au-delà des bureaux de l'administration. La suggestion de l'UIL consistant à organiser des commissions nationales n'a été suivie que dans très peu de cas.

Le besoin de compléter ces rapports nationaux CONFINTEA VI par des sources complémentaires d'informations est devenu évident compte tenu (a) que tous les pays n'ont pas préparé et soumis de tels rapports ; (b) que dans la plupart des cas, ces rapports se concentrent sur les perspectives et les actions du gouvernement ; (c) que nombre d'entre eux adoptent une approche descriptive et peu critique ; et (d) qu'ils s'intéressent aux politiques et aux normes plutôt qu'à la mise en œuvre. Des informations à l'appui ont donc été tirées des nombreux autres rapports et études nationaux et régionaux sur l'ALE dans la région qui avaient été rédigés ces dernières années. Des informations disponibles sur Internet, sur les sites web des ministères de l'Éducation et d'autres institutions et programmes concernés, ont également été utilisées.

Cinq ensembles de documents ont constitué les principales sources complémentaires d'informations utilisées :

- a) les différents rapports préparatoires et de suivi autour de CONFINTEA V (1997) élaborés dans la région, notamment le *Cadre régional d'action sur l'éducation des jeunes et des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes* (2000-2010) préparé par l'UNESCO-OREALC (Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes), le CREFAL, l'INEA et le CEAAL (Conseil d'Amérique latine pour l'éducation des adultes) (voir cadre 4), et le rapport régional présenté lors du bilan à mi-parcours (Bangkok, 2003) ;
- b) dix-neuf rapports nationaux, rédigés par les services d'Éducation des adultes pour le Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes (PIA, 2007-2015) et coordonnés par l'Organisation des États ibéro-américains (OEI) : Argentine, Bolivie, Brésil, Colombie, Costa Rica, Cuba, Chili, République dominicaine, Équateur, Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay et Venezuela ;
- c) vingt études nationales et un rapport de synthèse régional sur l'état actuel des connaissances en matière d'éducation des jeunes et des adultes, réalisés par des chercheurs indépendants dans le cadre d'une étude régionale du CREFAL/CEAAL menée en 2006-2008 et incluant : l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, Cuba, la République dominicaine, l'Équateur, le Salvador, Haïti, le Honduras, le Mexique, le Nicaragua, le Panama, le Paraguay, le Pérou, Porto Rico, l'Uruguay et le Venezuela (Caruso *et al*, 2008) ;
- d) une étude de terrain transnationale, *Alphabétisme et accès à la culture écrite par les jeunes et les adultes exclus du système scolaire (Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system)*, menée dans neuf pays de la région en 2006-2008 par le CREFAL et Fronesis : Argentine, Bolivie, Colombie, République dominicaine, Équateur, Mexique, Pérou, Uruguay et Venezuela (Torres, 2008b) ;
et un rapport sous-régional, *Alphabétisme dans les Caraïbes : un rapport à mi-décennie (2003-2008) (Literacy in the Caribbean: A Mid-Decade (2003-2008) Report)*, commandité par l'UNESCO et un autre, *Politiques publiques, stratégies et programmes pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans les nations des Caraïbes 2003 – 2008 (Public Policies, Strategies and Programmes for Literacy and Adult Education in Nations*

of the Caribbean 2003–2008), commandité par l'Organisation des États américains (OEA) (Warrican, 2008a, b).²

Au cours du processus de recherche et de rédaction de ce rapport régional, un effort particulier a été accompli pour intégrer *tous* les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, y compris ceux n'ayant pas soumis de rapports nationaux CONFINTEA VI. Ces efforts visaient en particulier à intégrer les petits pays et territoires des Caraïbes qui sont souvent absents des statistiques, diagnostics et perspectives régionaux même lorsque ceux-ci se réfèrent à la région dans son ensemble – l'Amérique latine et les Caraïbes.

Au total, plus de 300 documents et 150 sites web ont été consultés. Des consultations spécifiques en ligne ont eu lieu et des demandes de collaboration ont été faites au cours de la préparation du rapport. Ainsi, dans les cas de l'Argentine, de la Bolivie, du Chili, du Guatemala, du Mexique et de l'Uruguay, des chercheurs nationaux – la plupart rattachés au CEAAL ou au CREFAL – ont collaboré à la préparation d'une analyse comparative des différents rapports et études nationaux sur l'ALE réalisés dans chacun de ces pays au cours des cinq dernières années.³

La fourniture d'informations quantitatives et statistiques détaillées a ici été évitée, compte tenu de leur obsolescence rapide et du fait qu'elles sont aujourd'hui facilement accessibles sur Internet. Les lecteurs intéressés peuvent visiter un certain nombre de sites web suggérés qui ont été consultés pour cette étude.⁴

² La première étude (UNESCO) englobait 19 pays, incluant aussi bien les territoires indépendants que dépendants. Les indépendants sont : Antigua et Barbuda, Bahamas, Barbade, Belize, Dominique, Grenade, Guyane, Haïti, St-Vincent, Ste-Lucie, Saint-Kitts-et-Névis, Jamaïque, Suriname, et Trinité-et-Tobago. Les pays dépendants sont : Anguilla, Montserrat, îles Vierges du Royaume-Uni, îlesTurks et Caicos, et îles Caïmans ; ces pays n'ont pas demandé leur indépendance à la Grande-Bretagne. La deuxième étude (OEA) analysait la Communauté des Caraïbes (CARICOM) qui comprend 14 pays, la plupart anglophones : Antigua et Barbuda, Bahamas, Barbade, Belize, Dominique, Grenade, Guyane, Jamaïque, Saint-Kitts-et-Névis, Ste-Lucie, St-Vincent-et-les-Grenadines, Trinité-et-Tobago, plus Haïti (langue officielle : français) et le Suriname (langue officielle : néerlandais, situé en Amérique du Sud).

³ L'auteur remercie les chercheurs qui ont effectué ces analyses nationales transversales ; pour l'Argentine : María Sara Canevari et Andrea Zilbersztain, Universidad Nacional de Luján ; pour la Bolivie : Benito Fernández, Wilfredo Limachi et Leocadio Quenta, Association allemande pour l'éducation des adultes ; pour le Chili : Edgardo Alvarez, CEAAL ; pour le Guatemala : Francisco Cabrera, CEAAL ; pour le Mexique : Gloria Hernández, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México et pour l' Uruguay : Jorge Rivas, CREFAL.

⁴ Des acronymes parmi d'autres listés à la fin de ce rapport : CEPALC (Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes) ; rapports mondiaux de suivi de l'EPT ; FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture) ; BID (Banque interaméricaine de développement) ; OEA ; OEI ; PRIE (Projet régional d'indicateurs de l'éducation) ; SITEAL (Sistema de Información de Tendencias en Educación de América Latina, Système d'information sur les tendances de l'éducation en Amérique latine) ; UNESCO-OREALC ; ISU (Institut de statistique de l'UNESCO).

Le scénario régional : spécificité et grande hétérogénéité de cette région

L'Amérique latine et les Caraïbes forment une région d'une grande hétérogénéité et spécificité sous tous ses aspects – historique, politique, économique, social, culturel, linguistique, ainsi qu'en termes d'éducation – ce qui rend difficile de généraliser les diagnostics, conclusions et recommandations pour la région dans son ensemble. La reconnaissance de cette hétérogénéité vient au contraire renforcer le besoin de politiques et de programmes diversifiés et adaptés aux contextes.

La région est composée de deux sous-régions – l'Amérique latine, et les Caraïbes – chacune d'elles possédant sa propre hétérogénéité interne. Elles constituent différents mondes sous bien des aspects et ont peu de contacts en raison des barrières géographiques, mais aussi historiques, culturelles et linguistiques. Les pays d'Amérique latine sont géographiquement répartis entre Amérique du Nord, centrale et du Sud. Il existe aussi des sous-groupements en fonction de coordinations et d'accords commerciaux différents, spécifiques et supranationaux tels la Communauté andine (CAN), le Marché commun du Sud (MERCOSUR), l'Union des nations sud-américaines (UNASUR), la Communauté des Caraïbes (CARICOM), l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS) et l'Association des États de la Caraïbe (AEC). Différents regroupements géopolitiques sont en outre constitués autour de différents organismes internationaux.⁵

Dans une région habitée par 577 millions de personnes (moins de 10 % de la population mondiale – ONU, données 2004), la population autochtone est estimée aux alentours de 40 millions de personnes réparties en plus de 400 groupes ethniques. Le Mexique, la Bolivie, le Guatemala, l'Équateur et le Pérou comptent les populations autochtones les plus importantes. Une importante population afro-descendante existe dans plusieurs pays, en particulier dans les Caraïbes et au Brésil.

L'espagnol et le portugais sont les deux principales langues officielles en Amérique latine, l'anglais et le français étant celles des Caraïbes, mais quelque 600 langues sont également parlées à travers la région ainsi que des variantes standard et non standard de nombre d'entre elles. Sous les quelques langues officielles principales associées aux passés coloniaux respectifs des différents pays, la région possède une réalité linguistique d'une grande complexité, souvent cachée dans les diagnostics et études régionaux, et qui n'est pas reconnue à sa juste valeur dans les politiques et programmes éducatifs. Les contextes multilingues et multiculturels sont courants en Amérique latine. La situation linguistique des Caraïbes est également variée. Dans la majorité des pays francophones et anglophones, la première langue de la population est un créole, apparenté à la langue officielle (comme en Guyane, en Jamaïque ou en Haïti), ou à une langue non officielle (comme en Dominique et à Sainte-Lucie où l'anglais est la langue officielle mais la principale langue parlée est le kwéyòl, un créole issu du français, ou bien au Suriname où la langue officielle est le

⁵ L'Amérique latine et les Caraïbes – la dénomination adoptée par l'UNESCO et la plus couramment utilisée, tant dans la région qu'au niveau international – comprend 41 pays et territoires, 19 en Amérique latine et 22 dans les Caraïbes, 33 d'entre eux étant des États membres de l'UNESCO.

Les Amériques englobent tous les pays du continent américain, y compris le Canada et les États-Unis d'Amérique (USA). Depuis son exclusion de l'OEA, Cuba ne participe plus aux activités et aux plans coordonnés par les USA et l'OEA liés aux Sommets des Amériques ou Sommets panaméricains.

L'IbéroAmérique comprend 22 pays : 19 pays hispanophones et lusophones en Amérique latine et dans les Caraïbes (ex-colonies espagnoles et portugaises), et trois pays d'Europe (péninsule ibérique) : Espagne, Portugal et principauté d'Andorre (dont la langue officielle est le catalan). (Il s'agit de la liste des pays inclus dans le document de base du PIA – Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes, OEI, 2006. Porto Rico et la Guinée équatoriale (en Afrique) apparaissent également dans la liste des pays ibéro-américains du site web de l'OEI. Voir <http://www.oei.es/acercaoei.htm>)

néerlandais mais la langue parlée est le sranan tongo, un créole issu de l'anglais). Cependant, dans tous ces pays, à l'exception d'Haïti, l'enseignement – y compris les cours d'alphabétisation pour adultes – est dispensé dans la langue officielle (Warrican, 2008a, b).

L'Amérique Latine et les Caraïbes forment la région la plus urbanisée du Sud. Entre 1950 et 2005, la proportion de la population vivant en zones urbaines est passée de 41,9 % à 77,6 %. Des décalages importants et systématiques entre rural et urbain existent dans la plupart des pays, le décalage en matière d'éducation n'étant que l'un d'entre eux.

Cette région est aussi la plus inégalitaire du monde, où se rencontrent les plus grandes différences entre riches et pauvres. La région détient la plus forte concentration d'« ultra-riches » (possédant plus de 30 millions d'USD en cash, en plus de leurs biens et collections d'art). Leurs fortunes s'accroissent plus vite que celles de leurs homologues des autres régions du monde, et ce sont les moins généreux (Merill Lynch et Capgemini, 2008). Par ailleurs, en 2007, 34,1 % de la population vivaient dans la pauvreté et 12,6 % dans une extrême pauvreté (CEPAL, Commission économique pour l'Amérique latine, 2008). Les jeunes et les adultes participant aux programmes d'ALE appartiennent en général à ces segments de la population. C'est pourquoi l'éducation des adultes a traditionnellement été associée à la transformation sociale et à l'action politique. Dans une période moderne et néo-libérale cependant, elle semble être associée aux plans et stratégies visant à « la réduction de la pauvreté », « l'inclusion sociale » et « la cohésion sociale » - les nouvelles terminologies et tendances.

Une légère réduction de la pauvreté s'est produite au cours de la période 2002-2007. Toutefois, cette tendance s'est arrêtée en 2008, essentiellement en raison de l'augmentation mondiale des prix de la nourriture et du pétrole. Trois millions de pauvres sont tombés dans l'extrême pauvreté (CEPAL, 2008). Selon la FAO (2008), entre 2006 et 2008 la lutte contre la faim dans la région a pratiquement perdu toutes les avancées qui avaient été réalisées au cours des deux décennies précédentes. Entre 1990 et 2005, la malnutrition dans la région avait été réduite de 12 à 8 % ; en 2007 cependant, le manque de denrées alimentaires s'est traduit par une augmentation du nombre de personnes ayant faim à 51 millions, un chiffre proche des 52,6 millions de 1990. À la suite de la crise financière internationale à la fin 2008, qui s'est amorcée aux États-Unis et rapidement répandue à travers le monde, on estime que la situation des pauvres va continuer à se détériorer en 2009 et que beaucoup de progrès réalisés au cours des années précédentes pourraient être à nouveau perdus (CEPAL, 2008).

L'ALE est confrontée à de nombreux défis économiques, sociaux et politiques d'envergure dans cette région, notamment : un analphabétisme encore concentré dans quelques pays, dans les zones rurales, chez les femmes et les populations autochtones ; un accès limité à l'éducation obligatoire (en général de qualité médiocre) et un faible taux d'achèvement de cursus pour les jeunes et les adultes non scolarisés ; le chômage ; l'exclusion sociale ; l'augmentation de la ségrégation urbaine ; les migrations internes et internationales ; la violence ; le racisme et le sexisme. Comme dans le reste du monde, le segment de la population vieillissante est en augmentation.

Dans de nombreux pays, on s'inquiète du nombre croissant de jeunes « sans attaches » - qui n'étudient pas et ne travaillent pas (en espagnol, *No Estudia ni Trabaja* est devenu un acronyme : NET).⁶ En 2004 au Paraguay, 65 % des jeunes des milieux urbains et 78 % de ceux vivant dans des zones rurales se trouvaient dans cette situation. En Argentine en 2005, un jeune sur 20 était concerné. Au Brésil en 2006, ce chiffre était de 27,1 %. Au Mexique en 2007, 30 % des élèves terminant leur scolarité secondaire poursuivaient leurs études, 25 % trouvaient un emploi tandis que les 45 % restants n'avaient aucune activité (Rivas, 2007). En Jamaïque, au cours de la période 1998-2001, entre 24 % et 34 % des jeunes étaient « sans attaches », plus de la moitié d'entre eux dans des zones rurales, un quart d'entre eux vivant sous le seuil de

⁶ « Réduire le chômage des jeunes et faire baisser de manière significative le pourcentage de jeunes qui n'étudient pas et ne travaillent pas » était l'un des engagements nationaux du Plan d'action adopté lors du IV^e Sommet des Amériques (Mar del Plata, Argentine, 2005). Voir <http://www.summit-americas.org/IV%20Summit/Eng/mainpage-eng.htm>

pauvreté et ayant atteint un niveau scolaire de troisième ou inférieur, et la moitié d'entre eux vivant dans des ménages dirigés par une femme (rapport CONFINTEA VI de la Jamaïque, 2008). Cuba est à ce jour le seul pays doté de politiques gouvernementales de prise en charge systématique des jeunes qui abandonnent l'école ; ils sont intégrés dans des institutions publiques d'enseignement et de formation professionnels qui leur offrent la possibilité d'achever leur cursus secondaire formel tout en leur fournissant des possibilités de formation sur le tas. Cuba est en fait le seul pays de la région ayant une politique d'apprentissage tout au long de la vie – « du berceau jusqu'au tombeau » - sans la nommer ainsi.

La situation de l'éducation et de l'apprentissage au sein de et en dehors de l'école

L'Amérique latine et les Caraïbes ont traditionnellement bonne réputation en raison des taux d'inscriptions élevés à l'école primaire – presque universels à ce jour (97 %) – et les possibilités offertes aux enfants d'âge scolaire. Les taux de poursuite et d'achèvement se sont aussi améliorés, même si le redoublement reste élevé, socialement dévastateur et coûteux : on estime que 12 millions d'USD sont perdus chaque année dans le redoublement des classes primaires et secondaires (UNESCO-OREALC, 2007).

Ces dernières années ont vu se réaliser d'autres développements importants : l'extension de l'éducation obligatoire au-delà du primaire, et même du premier cycle du secondaire dans de nombreux pays ; une attention plus grande portée à la petite enfance et à l'éducation préscolaire, incluant souvent une ou deux années de préscolarité dans le cadre de l'éducation de base/obligatoire ; des programmes révisés ; des efforts renouvelés en matière de formation des enseignants ; la mise en réseau dans de nombreux secteurs et domaines ; un investissement plus important dans les infrastructures et les équipements scolaires notamment en matière de TIC et des systèmes d'appréciation et d'évaluation des élèves mis en place au niveau régional et national dans de nombreux pays.

Le progrès quantitatif le plus important de la décennie écoulée a concerné l'enseignement secondaire et supérieur : la proportion de jeunes de 20 à 24 ans ayant achevé le deuxième cycle du secondaire est passée de 27 % à 50 %, et la proportion de jeunes de 25 à 29 ans ayant effectué au moins cinq ans d'enseignement supérieur est passée de 4,8 % à 7,4 %. De telles augmentations ont principalement profité aux classes moyennes et supérieures (CEPAL, 2007). L'achèvement des études est toujours moindre chez les personnes pauvres, preuve que l'égalité des chances pour tous dans l'éducation n'est pas une réalité.

Encadré 1

Éducation primaire, de base et obligatoire dans la région

Selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997, l'éducation de *base* comprend l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Toutefois, le terme *éducation de base* est utilisé différemment selon les pays de la région. Dans certains, elle comprend aussi un ou deux ans d'éducation préscolaire. Dans beaucoup de pays, *éducation de base* est devenu l'équivalent d'éducation *obligatoire*, comprenant généralement 8, 9, 10 ans de scolarité ou plus. Dans certains cas, l'éducation *de base* débute avec l'éducation préscolaire (par ex. en Argentine, en Colombie, en République dominicaine, en Équateur, au Mexique et dans les îles Turks et Caïcos). Dans quelques pays (par ex. Cuba, le Chili, l'Argentine), l'éducation obligatoire inclut aujourd'hui l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les adultes, le terme *éducation de base des adultes* continue généralement à être employé comme équivalent d'éducation *primaire*. À titre d'exemple, le Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes – PIA (2007–2015) conçoit l'*éducation de base* comme un cursus de trois ans, la première année étant consacrée à l'alphabétisation.

Un tableau comportant une description des systèmes scolaires en 2006 dans la région se trouve dans UNESCO-OREALC 2007.

(Réalisé par R.M. Torres)

Qualité et équité restent les deux principales problématiques non encore résolues, liées – par ordre d'importance – à (a) la situation socio-économique, (b) la zone de résidence (urbaine-rurale), (c) l'identité ethnique et (d) le sexe, comme de nombreuses études et évaluations dans la région le confirment. Aucune indication d'amélioration dans l'apprentissage des étudiants au cours de la décennie passée n'a été constatée dans aucun pays, malgré les nombreuses réformes éducatives et l'augmentation des investissements dans les efforts d'évaluation, comme le révèlent les deux études régionales conduites par le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE, 1997, 2008). Une troisième étude régionale est en cours d'élaboration.⁷

Les décalages entre urbain et rural, autochtones et non autochtones, et en fonction des âges (enfant/ jeune/ adulte) persistent, la priorité étant donnée aux enfants d'âge scolaire tandis que les efforts et les budgets en matière d'éducation laissent de côté les jeunes enfants et les jeunes/adultes. Toutefois, comme le révèlent ces mêmes études du LLECE, les facteurs associés au niveau scolaire atteint montrent l'importance des facteurs liés à la famille, à la communauté et au contexte, et parmi eux l'éducation des parents et leur participation aux affaires de l'école.

La parité entre les sexes a été atteinte dans la majorité des pays en termes d'indicateurs quantitatifs d'éducation traditionnels (inscription scolaire, poursuite et achèvement de la scolarité, alphabétisation des adultes), à l'exception de pays et de zones où les concentrations de populations autochtones sont élevées. Dans certains pays, en particulier dans les Caraïbes anglophones mais aussi dans plusieurs pays d'Amérique latine, les filles et les femmes sont plus nombreuses que les garçons et les hommes à tous les niveaux d'enseignement ; leurs résultats scolaires sont également meilleurs, surtout en langues, conformément à la tendance dominante dans le monde entier (voir, par exemple, les résultats de l'enquête PISA). Cependant, même dans les cas où les statistiques montrent une parité ou un avantage en faveur des femmes, la discrimination persiste dans des domaines qualitatifs et plutôt « invisibles » (tels que les attentes de la famille et des enseignants, le cursus, la pédagogie etc.) et s'étend ensuite au monde du travail (moins de débouchés et un salaire moindre pour le même travail). La discrimination entre les sexes a tendance à persister dans le domaine de l'ALE, les femmes formant la majorité des apprenants – et des éducateurs/animateurs – des programmes et des centres d'alphabétisation, mais les hommes prédominant aux niveaux de l'enseignement supérieur, dans les programmes de formation technique et professionnelle, de formation liée aux TIC et à leur utilisation et dans les projets d'éducation non formelle allant au-delà des tâches simples et domestiques (Infante, 2000 ; Messina, 2001 ; Torres, 2008b).

Dans un contexte de « régions en développement », l'Amérique latine et les Caraïbes affichent des taux d'alphabétisme des adultes relativement élevés (voir tableau 1). D'après les dernières statistiques disponibles en la matière, 35 millions de personnes (de 15 ans et +) se considèrent analphabètes et 88 millions n'ont pas terminé leur éducation primaire, dont 4,5 millions ont entre 15 et 19 ans (UNESCO-OREALC, 2007). En 1997, il y a plus de dix ans, ces chiffres atteignaient respectivement 39 et 110 millions. (Dans une perspective temporelle élargie, entre 1980 et 2000, le nombre d'analphabètes a été réduit de 45 à 39 millions de personnes, c'est-à-dire de 20 % à 14 %.) Dans les Caraïbes, le taux d'alphabétisme est inférieur à la moyenne régionale.

Plus de 14 millions de personnes âgées de 20 à 24 ans n'ont pas achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire (qui fait partie de l'éducation de base et de l'éducation obligatoire dans nombre de pays), et près de 25 millions de personnes du même groupe d'âge n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les pays d'Amérique centrale sont confrontés aux défis les plus importants, tant en termes d'achèvement de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire (UNESCO-OREALC, 2007).

⁷ Voir LLECE <http://llece.unesco.cl/ing/actividades/serce.act>

Tableau 1 : estimations des taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et +) 1985-2015

	1985-1994	2000-2006	Projections jusqu'en 2015
Amérique latine et Caraïbes	87 %	91 %	93 %
– Amérique latine	87 %	91 %	94 %
– Caraïbes	66 %	74 %	78 %
Pays en développement	68 %	79 %	84 %
Monde	76 %	84 %	87 %

Source : *Rapport mondial de suivi 2009* sur l'EPT

Le Brésil, le plus vaste pays de la région et l'une des économies les plus importantes du monde (population totale : 185 millions), présente le plus grand nombre d'analphabètes (environ 13 millions de personnes, soit 40 % du total de la région), et la fréquence d'analphabétisme est actuellement légèrement plus élevée chez les hommes (11,4 %) que chez les femmes (11,1 %).⁸ Plus de 68 millions de Brésiliens de plus de 15 ans n'ont pas terminé leur éducation primaire obligatoire (neuf ans, depuis 2006), ce qui représente presque 50 % de la population jeune et adulte totale. Dans la fourchette des 15-24 ans, 12 millions n'ont pas terminé l'éducation primaire et près de deux millions sont analphabètes. En Haïti, l'un des pays les plus pauvres du monde, la moitié de la population adulte est analphabète (rapport CONFINTEA VI de Haïti). À l'autre extrémité du spectre, trois pays – Cuba, l'Argentine et l'Uruguay – affichent un taux d'alphabétisme de 97 % ou plus et sont considérés comme techniquement sans analphabétisme ; le Venezuela a été officiellement ajouté à cette liste en 2005 (rapports nationaux CONFINTEA VI) et la Bolivie fin 2008.

À la recherche des tendances en matière d'éducation de ces deux dernières décennies, le SITEAL a traité des statistiques (données de 2000 à 2003) avec des données urbaines-rurales désagrégées concernant la population adulte (âgée de 15 ans et plus) n'ayant pas reçu d'éducation ou ayant reçu une « éducation rudimentaire » (achèvement de trois années de scolarité) dans treize pays d'Amérique latine : l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Costa Rica, le Chili, le Salvador, le Guatemala, le Honduras, le Nicaragua, le Mexique, le Paraguay, le Pérou et l'Uruguay (SITEAL, 2007). Les situations les plus critiques ont été découvertes en Amérique centrale : au Guatemala, la moitié de la population adulte se trouvait dans ce cas, et un tiers au Salvador, au Nicaragua et au Honduras. Au Brésil et en Bolivie, 25 % de la population étaient concernés ; au Mexique, au Paraguay et au Pérou, 2 %. L'Argentine, le Chili, le Costa Rica et l'Uruguay présentaient les situations les plus avancées. Le Pérou, la Bolivie et le Chili affichaient les décalages urbains-ruraux les plus importants, la population rurale ayant reçu une éducation rudimentaire y étant trois fois plus nombreuse que dans les zones urbaines. L'absence d'éducation et une éducation rudimentaire tendent à être plus importantes chez les adultes et les générations plus âgées, ce qui reflète un élargissement de l'accès à l'éducation pour les plus jeunes générations au cours des dernières décennies.⁹

Ces dernières années ont vu une augmentation soutenue des ressources financières allouées à l'enseignement, mais « une telle augmentation est le résultat de la croissance de l'économie et du recouvrement fiscal, plutôt que d'une plus grande priorité accordée au secteur de l'éducation, puisque la proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation a eu tendance à rester stable. » (UNESCO-OREALC, 2007 : 21. Traduit de l'original en espagnol). La dette extérieure concernant l'éducation est restée constante : en 1999-2005, les prêts de la Banque Mondiale pour l'éducation totalisaient 400 millions d'USD, soit plus de la moitié des prêts que la Banque Mondiale consacre à l'éducation dans toutes les régions du monde. Depuis 1999, cinq pays – la Bolivie, la Guyane, Haïti, le Honduras et

⁸ Données fournies en septembre 2008 par le secrétariat pour l'Éducation permanente, l'alphabétisation et la diversité (SECAD), en charge du programme '*Brasil Alfabetizado*' (Brésil alphabétisé).

⁹ Voir SITEAL http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_12.asp

le Nicaragua – ont été intégrés à l'Initiative en faveur des Pays pauvres très endettés (PPTE).

En termes d'impact et de changements sociaux, le suivi régional de l'Éducation pour tous (EPT) conclut que « les informations disponibles montrent que les systèmes éducatifs ne contribuent pas à inverser les inégalités sociales, mais plutôt à les reproduire » (UNESCO-OREALC, 2007 : 22. Traduit de l'original en espagnol.)

Néanmoins, comme l'a confirmé une étude récente menée par la BID basée sur le sondage mondial de l'institut Gallup, les Latino-Américains sont en général satisfaits de leur existence. Les Costaricains et les Guatémaltèques se distinguent comme étant les plus optimistes dans tous les aspects de leur vie, alors que les Chiliens sont les plus pessimistes. Les pauvres sont en général plus satisfaits que les riches des politiques publiques. Dans le domaine de l'éducation, le « paradoxe de l'aspiration » entre les perceptions subjectives et ce que disent les indicateurs apparaît clairement. « La majorité des Latino-Américains sont satisfaits de leurs systèmes d'éducation car ils accordent plus de valeur à la discipline, à la sécurité et à l'infrastructure physique de leurs écoles qu'aux résultats obtenus par leurs enfants lors des examens scolaires. » (Lora, 2008 : ii. Préface. Traduit de l'original en espagnol.)¹⁰ Les faibles attentes et demandes des populations en matière d'éducation expliquent beaucoup des cercles vicieux qui reproduisent la pauvreté et l'inégalité dans cette région et la persistance d'une offre et d'une demande éducatives de qualité médiocre.

Développement et perspectives de l'Éducation pour tous (EPT) dans la région

Le *Rapport mondial de suivi 2008* sur l'EPT estimait que 18 pays d'Amérique latine et des Caraïbes se trouvaient dans une position intermédiaire en ce qui concerne la possibilité d'atteindre d'ici 2015 les quatre objectifs compris dans l'Indice de développement de l'EPT (IDE) : l'éducation primaire universelle ; l'augmentation du niveau d'alphabétisation des adultes ; la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Trois pays – tous situés dans les Caraïbes – ont déjà atteint ces objectifs, cinq en sont proches et aucun n'est très éloigné de leur réalisation (voir tableau 2).

Tableau 2 : perspectives de réalisation des quatre objectifs compris dans l'Indice de développement de l'EPT (IDE)

<p>A. Réalisation des quatre objectifs de l'EPT (IDE) (IDE entre 0,98 et 1,00)</p> <p>Trois pays : Aruba, la Barbade et Cuba.</p>	<p>B. Quatre objectifs de l'EPT presque atteints (IDE entre 0,95 et 0,97)</p> <p>Cinq pays : Argentine, Bahamas, Chili, Mexique et Trinité-et-Tobago.</p>
<p>C. Positions intermédiaires (IDE entre 0,80 et 0,94)</p> <p>18 pays : Bolivie, Brésil, Colombie, République dominicaine, Équateur, Salvador, Grenade, Guatemala, Honduras, Jamaïque, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, St-Vincent-et-les-Grenadines, Ste-Lucie, Uruguay et Venezuela.</p>	<p>D. Éloigné des quatre objectifs de l'EPT (IDE inférieur à 0,80)</p> <p>Aucun pays.</p>

Source : *Rapport mondial de suivi 2008* sur l'EPT, UNESCO, Paris.

¹⁰ Les sondages mondiaux de l'Institut Gallup interrogent tous les ans des citoyens de 140 pays. La question sur le niveau de vie est : « Êtes-vous satisfait ou insatisfait de votre niveau de vie, de toutes les choses que vous pouvez acheter ou faire ? » La BID a ajouté quelques questions spécifiques liées à la qualité de vie en Amérique latine et dans les Caraïbes. Au total, 40 000 personnes dans 24 pays de la région ont répondu à l'enquête. Voir Gallup <http://www.gallup.com/consulting/worldpoll/24046/About.aspx> et les publications de la BID <http://iadb.org/publications/>

Il est utile de rappeler que les données en matière d'éducation ont habituellement trois ans de retard ou plus, et que seuls 26 pays étaient listés dans ce tableau. Un pays d'Amérique latine (le Costa Rica) et de nombreux pays des Caraïbes (Anguilla, Antigua et Barbuda, le Belize, les Bermudes, les îles Vierges du Royaume-Uni, la Dominique, la Guyane, Haïti, les îles Caïmans, Montserrat, les Antilles néerlandaises, St-Kitts-et-Névis, le Suriname, les îles Turks et Caicos) n'y sont pas inclus en raison d'informations incomplètes ou de leur totale absence.

Il est important de garder à l'esprit que l'Indice de développement de l'EPT, créé en 2003 pour effectuer le suivi de l'EPT dans le monde entier, mesure la « qualité » au taux de survie en 5^e année de primaire, et non en termes de processus d'apprentissage et de résultats effectifs ; une question très problématique dans cette région. Il laisse aussi de côté deux objectifs de l'EPT : l'objectif 1 (protection et éducation de la petite enfance) et l'objectif 3 (« veiller à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les jeunes et adultes par un accès équitable à des programmes adéquats d'apprentissage et de formation aux compétences nécessaires dans la vie courante »). L'explication donnée à ces omissions est que « les données ne sont pas suffisamment standardisées » pour permettre leur inclusion (*Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, résumé : 4). Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* ajoute que les suivis systématiques de l'objectif 3 de l'EPT et de la dernière partie de l'objectif 4 (« accès équitable à une éducation de base et permanente pour tous les adultes ») ont été contrecarrés par des problèmes de définition et de manque de données (*RMS EPT, 2009*). Cependant, l'UNESCO a détaillé chacun des objectifs de l'EPT d'une manière très exhaustive.¹¹

Quelle qu'en soit la raison, la petite enfance et l'âge adulte ont été systématiquement négligés dans l'EPT depuis son lancement en 1990 (Torres, 2000, 2004, 2008a). Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*, focalisé sur l'inégalité, met en avant quatre secteurs considérés comme essentiels à la réalisation de l'EPT d'ici 2015 : l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), l'inscription et l'achèvement universels du primaire, l'impératif de qualité et le progrès vers la parité entre les genres. Cette fois, l'EPPE est incluse. Cependant, les besoins de base en apprentissage des jeunes et des adultes sont à nouveau laissés de côté, comme s'ils ne faisaient pas partie de l'éducation pour tous. L'âge demeure un facteur majeur de discrimination dans l'éducation en dépit de la rhétorique croissante sur l'apprentissage tout au long de la vie.

Encadré 2

L'âge habituellement ignoré en tant que facteur de discrimination dans l'éducation

L'âge n'est pas mentionné dans la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), ni dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) ou dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966). Il est également ignoré dans les publications contemporaines de l'UNESCO et des autres organisations internationales, qui mettent habituellement en relief la discrimination liée au sexe, à la zone, à l'identité ethnique et au handicap.

Voir : Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme <http://www2.ohchr.org/english/law/>
(Réalisé par R.M. Torres)

Bien que les objectifs de l'EPT (voir annexe B) et l'Indice de développement de l'EPT n'incluent pas les performances des élèves, il est intéressant de noter que ce regroupement de pays lié à l'EPT coïncide dans une large mesure avec le regroupement résultant de l'évaluation des résultats des élèves du LLECE de 2006 pour les niveaux quatre et six du primaire dans 16 pays de la région. Cuba était en tête ; le Chili, le Costa Rica, le Mexique et

¹¹ Voir une explication de tous les objectifs de l'EPT dans la section EPT de l'UNESCO http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Voir aussi l'Observatoire de l'EPT : *Myths and Goals of Education for All* <http://educacion-para-todos.blogspot.com/>

l'Uruguay formaient le groupe 2 ; l'Argentine, la Colombie et le Brésil, le groupe 3 et les pays restants : République dominicaine, Équateur, Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou et Uruguay formaient le dernier groupe. Les deux études du LLECE menées à ce jour n'ont inclus que les pays hispanophones et lusophones, et non les pays anglophones et francophones qui sont majoritaires dans les Caraïbes.

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et l'apprentissage et l'éducation des adultes (ALE)

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ont le mérite d'être multisectoriels sans se focaliser sur un « secteur » particulier (voir annexe C). Deux des huit objectifs concernent spécifiquement l'éducation. Aucun d'entre eux ne comporte l'éducation des adultes. L'éducation, et l'apprentissage et l'éducation des adultes, se retrouvent cependant dans tous les OMD et sont une condition de leur réalisation.

La plupart des pays ont atteint l'objectif 2, « Assurer l'éducation primaire pour tous », mesurée comme « taux de survie en 5^e année du primaire », c'est-à-dire l'achèvement de quatre années de scolarité. En fait, les écoles primaires qui dispensent moins de six années de scolarité – et qui sont majoritaires dans les zones rurales – sont appelées « écoles incomplètes » en Amérique latine. En outre, il n'existe aucun indicateur de qualité ou d'apprentissage lié à cet objectif. Pour ces raisons, il a été proposé d'étendre cet objectif à l'Amérique latine et aux Caraïbes.¹² Beaucoup de pays ont également réalisé – et d'autres vont probablement réaliser d'ici 2015 – la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire (qui fait partie de l'objectif 3, « Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes »), notamment la parité entre les sexes dans l'alphabétisation, l'un des indicateurs faisant partie de cet objectif.

En ce qui concerne l'objectif de « Réduire l'extrême pauvreté et la faim » d'ici 2015, les données et projections de la CEPALC en 2007 indiquaient que la plupart des pays de la région pourraient être en mesure de réaliser ce premier et plus important objectif OMD (CEPAL, 2007). Toutefois, les dernières crises mondiales – crise alimentaire et crise financière – remettent en question tous les calculs et projections précédents et annoncent un accroissement de la pauvreté, de la faim et du chômage dans le monde entier et dans cette région en particulier. (Voir le site de l'OIT.)

Programmes éducatifs continentaux, régionaux et ibéro-américains

En dehors des initiatives mondiales comme l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du millénaire pour le développement, il existe des initiatives éducatives régionales, continentales et ibéro-américaines dans la zone, chacune ayant ses propres organismes de coordination, cadres, stratégies, objectifs et échéances. Le tableau 3 dresse une synthèse de trois de ces initiatives.

- Les Sommets des Amériques ou Sommets panaméricains, une initiative du gouvernement des USA coordonnée depuis 2001 par l'Organisation des États américains (OEA), basée à Washington, rassemble les chefs d'État et de gouvernement des Amériques. Cinq sommets se sont tenus à ce jour : aux USA (Miami, 1994), en Bolivie (Santa Cruz, 1996), au Chili (Santiago, 1998), au Canada (Québec, 2001) et en

¹² Voir CEPALC – Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
http://www.eclac.cl/mdg/goal_2_en.html

Argentine (Mar del Plata, 2005). Un Sommet extraordinaire s'est également tenu au Mexique (Monterrey, 2004) pour traiter de la croissance économique prenant en compte l'équité dans le développement social, de la gouvernance démocratique et pour réduire la pauvreté. Depuis 1994, les pays ont présenté des rapports de suivi et de mise en œuvre autour des mandats et des plans d'action issus de ces sommets (et des différentes rencontres ministérielles qui y sont associées) qui englobent une vaste gamme d'enjeux, l'éducation n'étant que l'un d'entre eux.

- À Miami, l'éducation a été incluse en tant qu'« initiative 16 » dans le cadre de la plateforme convenue. À Santiago, des objectifs et des buts spécifiques ont été établis concernant l'accès universel à une éducation primaire de qualité pour tous les enfants, l'accès à une éducation secondaire de qualité pour les jeunes et son achèvement, et l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie pour la population. Il a été demandé à l'OEA, à la BID, à la CEPALC et à la Banque Mondiale de soutenir les pays dans la réalisation de ces objectifs. En 1999, la XXIX^e Assemblée générale de l'OEA qui s'est tenue au Guatemala a adopté le « Programme interaméricain relatif à l'Éducation » dont le secrétariat de l'éducation publique du gouvernement mexicain a assumé la coordination. À Mar del Plata, le thème du sommet était « la création d'emplois pour combattre la pauvreté et renforcer la gouvernance démocratique ». Il a été décidé, entre autres, de faire progresser l'éradication de l'analphabétisme, d'améliorer la formation technique et professionnelle, et d'inclure dans les programmes scolaires l'étude des principes et des droits fondamentaux au travail selon l'approche du « travail décent » élaborée par l'OIT. Une évaluation finale de ce processus des Sommets en 2010, l'année adoptée comme échéance, nous renseignera sur ce qui a été accompli au cours de 16 années de nombreuses réunions et activités dans beaucoup de domaines, et dans celui de l'éducation en particulier.
- Le PRELAC (Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes) est un projet régional coordonné par l'OREALC, le bureau régional de l'UNESCO basé à Santiago du Chili. Il a été approuvé par les ministères de l'Éducation à la Havane en 2002, comme continuation du Principal projet en matière d'Éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, également coordonné par l'OREALC, qui s'est terminé en 2000. Le PRELAC a pour but de contribuer à la réalisation des six objectifs de l'EPT dans la région d'ici 2017. Il est conçu comme un cadre d'action articulé autour de quatre principes directeurs – des moyens et de la structure aux personnes, de la transmission de contenus à l'épanouissement humain intégral, de l'homogénéité à la diversité et de la scolarité à la société de l'éducation – et de cinq axes stratégiques afin de faciliter les changements nécessaires, de promouvoir le dialogue régional et de mobiliser et faire progresser la coopération internationale à cette fin. Lors de la II^e Rencontre des ministères de l'Éducation convoquée par le PRELAC en Argentine en 2007, les progrès et les réalisations depuis 2002 ont été évalués et une déclaration et des recommandations ont été publiées afin de guider la mise en œuvre du PRELAC dans les années à venir.
- Les Objectifs d'éducation 2021 sont une nouvelle initiative ibéro-américaine coordonnée par l'OEI, officiellement proposée et lancée en mai 2008, et actuellement débattue (document préliminaire) dans différentes réunions ministérielles et d'experts, ainsi que sur Internet.

Tableau 3 : initiatives et programmes éducatifs continentaux, régionaux et ibéro-américains (1998-2021)

<p>« Initiative 16 » et programme inter-américain d'éducation (convenu aux Sommets I et II des Amériques, Miami, 1994 et Chili, 1998)</p>	<p>PRELAC Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (approuvé par les ministères de l'Éducation, la Havane, 2002)</p>	<p>Objectifs éducatifs 2021 (convenus à la XVIII^e Conférence ibéro-américaine sur l'Éducation, Salvador, mai 2008)</p>
<p>1994-2010</p>	<p>2002-2017</p>	<p>2009-2021</p>
<p>Sommets des Amériques/ Organisation des États américains (OEA)</p>	<p>UNESCO-OREALC</p>	<p>Sommets ibéro-américains/ Organisation des États ibéro-américains (OEI)</p>
<p>- Objectif 1 : accès universel à un enseignement primaire de qualité pour tous les enfants et achèvement de celui-ci. - Objectif 2 : accès d'au moins 75 % des jeunes à un enseignement secondaire de qualité avec une proportion croissante de jeunes achevant le secondaire. - Objectif 3 : offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie à la société.</p>	<p>Cinq axes considérés comme stratégiques pour parvenir aux objectifs de l'éducation pour tous dans la région :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Axe 1 : contenus et pratiques pédagogiques. - Axe 2 : les enseignants et le renforcement de leur participation dans la transformation de l'éducation. - Axe 3 : la culture des écoles pour les convertir en communautés d'apprentissage participatif. - Axe 4 : gestion des systèmes éducatifs pour les rendre plus souples et offrir de véritables possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. - Axe 5 : responsabilité pour que l'éducation génère un engagement envers son développement et ses résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif 1 : renforcer et élargir la participation sociale à l'action éducative. - Objectif 2 : augmenter les possibilités d'accès à l'éducation et l'attention portée aux différents besoins des élèves. - Objectif 3 : augmenter l'offre d'éducation rudimentaire et mettre en valeur son potentiel éducatif. - Objectif 4 : universaliser les enseignements primaire et secondaire de base et améliorer leur qualité. - Objectif 5 : proposer un programme éducatif sérieux qui garantisse l'acquisition des compétences de base en vue d'un développement personnel et d'une citoyenneté démocratique. - Objectif 6 : augmenter la participation des jeunes dans le deuxième cycle du secondaire, l'enseignement technique, professionnel et supérieur. - Objectif 7 : faciliter la connexion entre éducation et travail par l'enseignement technique professionnel. - Objectif 8 : offrir à tous des possibilités d'éducation tout au long de la vie. - Objectif 9 : renforcer la profession enseignante. - Objectif 10 : élargir l'espace de connaissances ibéro-américain et renforcer la recherche scientifique. - Objectif 11 : investir plus et mieux.
<p>http://www.summitsoftheamericas.org/ http://www.summit-americas.org/Education/education.htm</p>	<p>http://www.unesco.org/santiago go</p>	<p>Traduit de l'original en espagnol. http://www.oei.es/metas2021/indice.htm</p>

(Réalisé par R.M. Torres)

L'identité du domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes : terminologies, acteurs, objectifs, secteurs et tendances

Questions conceptuelles et terminologiques

L'éducation des adultes

La définition de l'UNESCO du terme *éducation des adultes*, telle qu'elle est donnée par la Classification internationale type de l'éducation (CITE, 1997 ; voir annexe A) – qui englobe tous les niveaux de l'éducation formelle y compris l'enseignement supérieur – ne reflète pas les sens et réalités usuels de ce terme dans la région. Dans la plupart des pays d'Amérique latine, l'*éducation des adultes* est associée aux personnes pauvres et aux besoins d'apprentissage basiques. Les programmes d'alphabétisation, d'éducation primaire et/ou de base, d'enseignement (pré)professionnel et d'éducation non formelle dominent la scène. Dans certains pays (y compris dans quelques petits pays comme la Bolivie), l'éducation des adultes est en train d'être étendue afin de couvrir non seulement l'éducation primaire mais aussi l'éducation secondaire. Elle est étendue jusqu'à l'enseignement supérieur uniquement à Cuba, au Venezuela ces dernières années, et dans quelques pays des Caraïbes anglophones. Dans ces derniers pays, certains – par exemple Anguilla et la Jamaïque – englobent également la formation des enseignants et la formation du secteur public dans l'*éducation des adultes*.

D'autre part, ALE (apprentissage et éducation des adultes) – le terme proposé par l'UIL pour l'élaboration des rapports CONFINTEA VI nationaux – n'est pas familier dans la région. Dans la majorité des pays anglophones des Caraïbes, le terme utilisé est *éducation et formation continue des adultes* (*Adult and Continuing Education, ACE*), l'âge adulte commençant à 18 ans. La formule la plus courante utilisée en Amérique latine est *EPJA – Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (littéralement : éducation des jeunes et des adultes).¹³ Parmi les différents termes utilisés, beaucoup incluent le mot *jeune*, intégré depuis le milieu des années 1980 et 1990 en reconnaissance de la présence et de l'importance grandissantes des jeunes dans les programmes et les cours d'« éducation des adultes » et du besoin d'accorder une attention et un traitement particuliers aux jeunes dans le cadre de ces programmes.

Au Chili et dans d'autres pays, le terme officiel continue d'être *éducation des adultes*. Au Brésil, la formule complète est *éducation des jeunes et des adultes* (EJA). Beaucoup font référence à l'*éducation permanente* ou à l'*éducation populaire* comme à des équivalents de l'éducation des adultes. D'autres utilisent le terme *éducation alternative* (par exemple la Bolivie, l'Équateur, le Pérou et le Nicaragua), *éducation non traditionnelle* (par exemple le Panama) ou *éducation permanente* (par exemple la Bolivie et le Paraguay). La Bolivie définit l'éducation permanente comme « celle qui a lieu toute la vie, recueille des connaissances et des expériences acquises au quotidien, à la fois individuellement et collectivement, et qui est promue par l'initiative de groupes sociaux organisés pour répondre aux besoins et intérêts

¹³ Durant la préparation de ce rapport régional, une consultation en ligne sur le sujet a été organisée, qui a conclu qu'EPJA devait être le terme utilisé. Les commentaires reçus (en espagnol) peuvent être lus sur le blog mis en place pour ce processus de travail <http://confinteavi.blogspot.com/>. Le document final de la conférence régionale du Mexique a adopté l'acronyme EPJA traduit en anglais par « Adult and Youth Education » (AYE).

dans le prolongement de l'éducation populaire. »¹⁴ En Équateur, l'intitulé adopté dans les années 1980, et qui reste inchangé, pour le service de l'éducation des adultes au sein du ministère de l'Éducation est *éducation populaire permanente*. Il existe aussi dans plusieurs pays des associations et des activités autour de l'*éducation sociale* qui englobe l'éducation des adultes, mais le terme n'est pas employé dans les structures et documents officiels.

Quel que soit le nom adopté, les rapports et études nationaux confirment l'existence de différents sens donnés à « éducation des adultes » à travers la région. Il existe trois importants facteurs de différenciation :

- **L'âge** : le point de départ est majoritairement fixé à 15 ans mais la fourchette varie entre 10 et 18 ans. Certains pays ont des programmes pour les adolescents non scolarisés (comme le « Modèle d'éducation pour la vie et le travail 10 – 14 ans » du Mexique et le sous-programme du Pérou pour les 12 – 18 ans dans le cadre du Programme d'éducation de base alternatif). Certains pays ou programmes fixent aussi une limite supérieure à l'âge (les programmes de certification actuels par l'INEA au Mexique vont de 15 à 34 ans), tandis que d'autres ne fixent aucune limite.
- **Niveaux** couverts : de l'alphabétisation de base à l'enseignement supérieur, la majorité des pays proposant actuellement l'équivalent de l'éducation primaire ou de base. St-Vincent-et-les-Grenadines élimine explicitement l'enseignement supérieur de sa définition de l'ACE, comprise comme « *éducation ou formation à temps partiel destinée aux personnes ayant dépassé l'âge scolaire obligatoire pour progresser dans les connaissances, les compétences et la sensibilisation à la culture, mais sans inclure l'enseignement supérieur* » (Rapport CONFINTEA VI de St-Vincent-et-les-Grenadines, 2008 :10).
- Intégration ou non de la **formation** : certains pays/programmes n'incluent dans l'ALE que les activités conçues comme « éducation » tandis que d'autres y incluent aussi la *formation*. En Haïti, la formule utilisée est *éducation et formation des adultes* (EdFoA) ; depuis 2006, le nom du ministère correspondant est *ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle* – MENFP).

Dans tous les cas, référence est faite à différents promoteurs et prestataires de l'ALE, notamment le gouvernement, la société civile, les églises, et le secteur privé à but lucratif, sauf à Cuba où le gouvernement est le seul prestataire. Dans la plupart des pays, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont officiellement sous la responsabilité des ministères de l'Éducation. À Antigua, c'est le Bureau des femmes qui organise les programmes de l'ALE (Warrican, 2008b). Au cours de ces dernières années, certaines campagnes nationales d'alphabétisation ont été placées sous la responsabilité des ministères du Développement social (par exemple en Uruguay et au Panama qui utilisent tous les deux le programme « *Yo Sí Puedo* »). Des programmes spécifiques s'adressant aux jeunes ou aux femmes sont souvent sous la responsabilité des ministères de la famille, des jeunes, des femmes, de l'inclusion sociale et d'autres ; les programmes consacrés à la formation professionnelle et technique sont par ailleurs souvent rattachés aux ministères du travail. Bien qu'il soit généralement admis que l'apprentissage et l'éducation des adultes traversent différents secteurs et ministères, des informations statistiques et financières sont rarement fournies ou disponibles de la part du « secteur non éducatif ».

¹⁴ Voir le site web du ministère de l'éducation/éducation alternative de Bolivie <http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Alphabétisme

« L'alphabétisme est la capacité d'utiliser des informations imprimées et écrites pour fonctionner dans la société, parvenir à ses objectifs, et développer ses connaissances et son potentiel. »

(Définition de l'*alphabétisme* selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes)

L'*alphabétisme* est un domaine particulièrement déroutant, caractérisé par des terminologies et des définitions variées et même *ad-hoc*, comme la préparation de ce rapport régional par l'analyse de nombreux documents a pu le vérifier (voir cadre 3). L'absence d'un consensus international sur ce sujet et les changements permanents de termes et de notions se reflètent également dans cette région. Certaines différences traditionnelles sont liées : au sens habituel d'*alphabétisme* conçu comme une alphabétisation des jeunes/adultes par opposition à un concept généraliste englobant tous les âges, qu'ils soient scolarisés ou non ; à l'intégration ou non de l'*apprentissage du calcul* ; à l'alphabétisme vu comme une *étape* par opposition à l'alphabétisme en tant que *processus* (d'apprentissage tout au long de la vie) ; à la *portée* de l'alphabétisme compris comme une alphabétisation initiale, de base, ou comme une connaissance et une utilisation plus évoluées de la langue écrite. Certains pays précisent la/les langue/s à prendre en compte dans la définition d'une personne alphabète (par exemple le créole en Haïti ou le néerlandais au Suriname). Le terme *alphabétismes*, au pluriel, a été introduit au cours de ces dernières années par des universitaires dans le cadre de ce qu'on appelle les Études sur les nouvelles alphabétisations (New Literacy Studies) ; d'autres, au contraire, préfèrent étendre le concept d'alphabétisme pour y inclure les demandes nouvelles et élargies concernant la lecture et l'écriture (Torres, 2008b). Les termes *analphabétisme (illiteracy)* et *alphabétisme (literacy)* sont par ailleurs utilisés de façon de plus en plus vague comme équivalent du « manque de connaissances en »/ « connaissances de base en » dans pratiquement tous les domaines (à titre d'exemple, analphabétisme/alphabétisme numérique, analphabétisme/alphabétisme scientifique, connaissances ou manque de connaissances en matière d'environnement (environmental illiteracy/literacy), connaissances ou manque de connaissances en matière de santé (health illiteracy/literacy) etc.), reprenant ainsi le vieux préjugé qui associe l'*analphabétisme* à l'ignorance.

Encadré 3

Notions d'alphabétisme des adultes dans des pays choisis d'Amérique latine et des Caraïbes

Argentine : « La lecture et l'écriture mécaniques sont différenciées du processus d'alphabétisation qui permet aux personnes de comprendre le monde, leur propre communauté, leur contexte. »

Guatemala : « L'alphabétisation s'entend comme l'étape initiale systématique de l'éducation de base intégrale. Elle implique également le développement de compétences et de connaissances qui répondent aux besoins socio-culturels et économique-productifs de la population. Cette phase initiale consiste à apprendre à lire, à écrire et à résoudre des problèmes de calcul mathématique basiques ; la post-alphabétisation est l'étape de suivi, de consolidation et de prolongement vers l'éducation de base intégrale qui est motivationnelle et pratique, dans le sens où elle procure des bénéfices immédiats aux personnes nouvellement alphabétisées. L'alphabétisation et la post-alphabétisation sont complémentaires au sein d'un processus unique en langues maya et espagnole. »

Haïti : « Alphabétiser une personne en Haïti consiste à la rendre apte à lire et écrire de manière fluide, et en créole, un petit texte d'environ 15 lignes, et également à maintenir et même à développer cette compétence tout au long de sa vie » (Projet de la campagne nationale d'alphabétisation 2007-2010).

Jamaïque : nouvelle définition de l'alphabétisme : « L'alphabétisme ne se limite pas à la seule capacité à lire et à écrire, un type de définition qui a longtemps été la norme. Il s'agit de plus que cela. Afin de vivre et d'apprendre dans nos sociétés actuelles de la connaissance saturées par l'information, l'alphabétisme doit être envisagé comme la capacité à comprendre et à utiliser les différents types d'information dans les différentes communautés ; il doit être connecté aux pratiques

sociétales et culturelles pour que la définition ait un sens. L'alphabétisme englobe, entre autres choses, la capacité de lire, d'écrire et de comprendre dans sa langue maternelle/habituelle ; la numératie ; la capacité de comprendre des images et des représentations visuelles comme les enseignes, les cartes et les diagrammes – alphabétisme visuel ; la maîtrise des technologies de l'information et la compréhension de la façon dont les technologies de l'information/de la communication influent sur toutes nos actions (par ex. dans l'utilisation des code-barres sur les biens que nous achetons), et aussi l'alphabétisme scientifique. »

Mexique : « L'alphabétisme est un droit humain qui fait progresser l'appropriation des connaissances et favorise la participation dans différents domaines de la vie sociale. Ainsi, même au niveau initial, l'INEA pense qu'il ne suffit pas que les personnes apprennent à signer ou écrire leur nom ; elles doivent comprendre ce qu'elles signent et décider de surcroît si elle veulent ou non le faire, parce qu'elles comprennent la situation. »

Sainte-Lucie : « L'alphabétisme implique un ensemble complexe de capacités à utiliser et à comprendre tous les aspects de la communication dans le monde moderne. » Les compétences en matière d'alphabétisme ne sont pas statiques et varient selon les besoins de nos sociétés en mutation. Le développement de l'alphabétisme nécessite d'y intégrer l'expression orale, l'écoute, la lecture, l'écriture, la compréhension visuelle et la résolution de problèmes. Il comprend un éventail de compétences nécessaires pour faire face à un monde dynamique et complexe. Le processus d'alphabétisation débute avant l'école avec l'acquisition par l'enfant de sa première langue et les institutions qui se fondent sur la façon dont la communication fonctionne dans un environnement naturel. Le développement des compétences d'alphabétisation se prolonge au-delà de l'école dans les possibilités/potentiels d'apprentissage tout au long de la vie mis en place pour le développement personnel et communautaire. » (Définition adoptée dans le cadre des Plan et programme d'alphabétisation établis par le ministère de l'Éducation en 2005).

Suriname : « Une personne est alphabète lorsqu'elle est capable de lire et d'écrire, en particulier en néerlandais (langue officielle du Suriname) ».

Source : Rapports nationaux CONFINTEA VI (2008). Traduction en anglais des textes originaux en français (Haïti) et en Espagnol (Argentine, Guatemala et Mexique).

(Réalisé par R.M. Torres)

La tendance dominante continue d'être liée aux dichotomies traditionnelles – analphabétisme/alphabétisme ; analphabétisme « absolu »/alphabétisme « fonctionnel ». Cependant, les connaissances dans ce domaine ont progressé de façon considérable au cours des dernières décennies, exposant l'obsolescence d'une telle pensée dichotomique. L'alphabétisation est un continuum et les niveaux de maîtrise de la langue écrite sont variés, comme cela est largement admis aujourd'hui.¹⁵

La « fonctionnalité » de l'alphabétisme – le terme officiellement approuvé en 1978 lors de la Conférence générale de l'UNESCO, se comprend comme la capacité d'une personne à « se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté » (cité dans le RMS sur l'EPT 2006 : 22) – en est venue à être perçue sous deux angles différents : associée à un certain nombre d'années de scolarité, ou associée à l'articulation entre alphabétisme et activités de formation professionnelle, de travail ou de génération de revenus.

¹⁵ Il existe plusieurs propositions de classification des niveaux et compétences en matière d'alphabétisme (pour un bref compte rendu international, se reporter à Letelier, 2008). L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), qui mesure les niveaux d'alphabétisme, de compétences en calcul et en résolution de problèmes, identifie cinq niveaux d'aptitude. Voir EIACA/statistiques Canada <http://www.statcan.gc.ca/> Voir aussi LAMP (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation), élaboré par l'ISU à partir de l'EIACA http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=6409&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201

Les deux notions sont présentes dans cette région. La notion dominante est celle qui associe « l'analphabétisme fonctionnel » à une scolarité de moins de quatre ans (notion « d'éducation rudimentaire » du SITEAL).¹⁶ Cependant, l'idée que quatre années de scolarité garantissent un « *alphabétisme fonctionnel* » a été remise en cause dans cette région, testée empiriquement depuis les années 1980 et de plus en plus relayée par les Caraïbes anglophones (Warrican, 2008a). Une étude transnationale pionnière sur « l'*alphabétisme fonctionnel* » conduite par l'UNESCO-OREALC à la fin des années 1990 dans des zones urbaines de sept pays d'Amérique latine (l'Argentine, le Brésil, la Colombie, le Chili, le Mexique, le Paraguay et le Venezuela) a fourni la preuve empirique confirmant que quatre années de scolarité sont insuffisantes pour assurer une compréhension et une expression écrites utilisables et durables et que ce qui compte n'est pas seulement le nombre d'années de scolarisation mais aussi la qualité de cette scolarité et du contexte (Infante, 2000). Le CEPALC affirme depuis de nombreuses années dans cette région qu'au moins douze années de scolarité sont nécessaires pour que l'alphabétisme soit « fonctionnel » et fasse la différence dans la vie d'une personne.

L'apprentissage tout au long de la vie

Le concept reste obscur de par le monde et il est compris et utilisé de façons très différentes. Il a émergé dans le Nord, en relation étroite avec la croissance économique, la compétitivité et l'employabilité, figurant une stratégie de préparation des ressources humaines nécessaires pour la « société de l'information » et « l'économie fondée sur la connaissance » (Torres, 2004).¹⁷

En général, apprentissage tout au long de la vie et éducation tout au long de la vie continuent d'être employés de manière interchangeable, sans différencier l'*éducation* de l'*apprentissage*, comme c'était le cas dans le rapport de la Commission Delors, et il en est toujours ainsi dans de nombreux documents et sites web internationaux ; l'apprentissage tout au long de la vie continue d'être associé aux adultes plutôt qu'à la vie tout entière, « du berceau au tombeau ». En dépit de la centralité de l'apprentissage tout au long de la vie dans la rhétorique et les politiques récentes de l'UNESCO, ni l'« *apprentissage* », ni l'« *apprentissage tout au long de la vie* » ne sont explicitement associés à l'EPT. De fait, aucun de ces termes n'est intégré dans le glossaire du *Rapport mondial de suivi 2009* sur l'EPT.

L'apprentissage tout au long de la vie est mentionné aujourd'hui dans nombre de documents juridiques et relatifs aux politiques/programmes de cette région, avec les mêmes partis pris que l'on retrouve à l'échelle internationale. La réduction de l'apprentissage tout au long de la vie aux adultes est présente dans la plupart des initiatives et des plans éducatifs nationaux et régionaux. L'apprentissage tout au long de la vie apparaît souvent comme une ligne d'action ou un objectif distinct plutôt que dans le sens d'une catégorie englobante. Dans la structure du ministère de l'éducation jamaïcain, par exemple, l'apprentissage tout au long de la vie a été ajouté en sixième partie, à côté des cinq autres parties sur la petite enfance, l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, et spécial.¹⁸

Le fait est que le changement de paradigme proposé au niveau mondial – d'*éducation* à *apprentissage*, d'*éducation des adultes* à *apprentissage des adultes* – n'a pas été assimilé dans cette région, non seulement en ce qui concerne l'éducation des jeunes et des adultes mais aussi le domaine de l'éducation en général. Bien que la résonance régionale de CONFINTEA V (1997) ait été forte, le terme *apprentissage* n'a jamais été introduit dans son suivi. EPJA (Éducation des jeunes et des adultes) fut le terme adopté lors du Cadre régional d'action qui a suivi CONFINTEA V.

¹⁶ Au Paraguay, le recensement de 2002 a défini une personne analphabète comme étant âgée de 15 ans ou plus et n'ayant pas achevé le deuxième niveau du primaire. (Rapport CONFINTEA VI du Paraguay, 2008).

¹⁷ Voir la Commission européenne sur l'éducation et la formation/ l'apprentissage tout au long de la vie http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html

¹⁸ Voir le site web du ministère de l'éducation jamaïcain <http://www.moec.gov.jm/index.htm>

D'après les documents et sites web consultés, la terminologie d'apprentissage tout au long de la vie semble être plus répandue – et mieux intégrée dans les politiques et plans récents – dans les pays des Caraïbes anglophones que dans ceux d'Amérique latine. Toutefois, ceci peut aussi provenir du fait que l'apprentissage tout au long de la vie n'a pas été traduit de façon correcte et constante en espagnol et en portugais, où l'équivalent est une longue formule et où *éducation* continue d'être employé à la place d'*apprentissage*.¹⁹ L'apprentissage tout au long de la vie dans les pays de la CARICOM semble aussi suivre les cadres adoptés dans les pays d'Europe – par exemple, le développement des ressources humaines. En Jamaïque, par exemple, où une politique d'apprentissage tout au long de la vie a été élaborée en 2005, cet apprentissage est orienté vers le travail et centré sur le Programme d'équivalence du lycée (High School Equivalency Programme, HISEP). La vision de la politique est celle d'« *une Jamaïque transformée dans laquelle chaque personne apprécie l'apprentissage tout au long de la vie et y participe afin de générer et de soutenir la productivité personnelle dans la poursuite de la croissance et du développement national* ». La politique a été élaborée par un comité spécial du Trust Emploi et formation des ressources humaines (Human Employment and Resource Training Trust, HEART) et de l'Agence nationale de formation (National Training Agency, NTA), les institutions qui contribuent au développement de la main d'œuvre en Jamaïque et le coordonnent.

Il n'est pas facile de trouver des programmes traitant d'éducation et d'apprentissage intergénérationnels. Les situations les plus courantes se rencontrent dans le domaine de l'alphabétisation où les écoliers, les adolescents et les jeunes apprennent à lire, à écrire et à pratiquer une arithmétique de base à leurs parents, leurs voisins ou d'autres adultes – comme dans l'un des sous-programmes mené par le CONALFA (Comité national d'alphabétisation) au Guatemala (UIL, 2008, UIL/DVV, 2008) – et dans des expériences semblables menées dans d'autres pays de la région (Torres, 2008b). Cependant, les programmes d'éducation et d'apprentissage familiaux et communautaires, où les membres de tous âges sont inclus, apprennent ensemble et/ou les uns des autres, sont rares et sont de toute façon difficiles à classer dans « l'éducation des adultes ».

Objectifs, secteurs et modalités de l'ALE

« Redéfinir les objectifs de l'EPJA comme étant : la préparation des jeunes et des adultes à devenir des citoyens autonomes, capables de participer et de s'organiser de manière collective, critique et créative dans les espaces locaux et plus vastes ; d'assumer leurs propres tâches lorsqu'ils sont confrontés au changement et de vivre ensemble dans la solidarité. »

Cadre régional d'action pour l'EPJA en Amérique latine et dans les Caraïbes (2000-2010)
(UNESCO-OREALC et al, 2000 : 14).

Comme il est décrit dans les rapports nationaux CONFINTEA VI présentés à l'UIL, les objectifs attribués à l'apprentissage et l'éducation des adultes varient considérablement d'un pays à l'autre, en fonction de la situation politique, sociale, culturelle ou éducative et de la conception de l'ALE dans chaque contexte et conjoncture au niveau national. Les buts communs exprimés dans ces rapports visent à garantir l'alphabétisme, l'éducation obligatoire, des articulations avec le monde du travail et une transition vers celui-ci et à faire globalement progresser les possibilités d'éducation et d'apprentissage afin d'améliorer les vies des populations. À Cuba, où l'intérêt se porte à présent sur l'amélioration de l'enseignement secondaire et supérieur, les principaux objectifs de l'ALE sont la mise en valeur et la formation professionnelles des travailleurs et des femmes au foyer, l'attention aux personnes âgées et la promotion d'une « culture générale intégrale pour tous les

¹⁹ L'équivalent espagnol à l'apprentissage tout au long de la vie est *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Les traducteurs continuent de confondre *éducation* et *apprentissage* et les traitent comme des équivalents. Le premier Forum international sur l'apprentissage tout au long de la vie (World Forum on Lifelong Learning) (Paris, octobre 2008), organisé par le Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CMEF), a été traduit en espagnol par *Foro Mundial para la Educación y la Formación a lo largo de la vida* et en français par *Forum mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* <http://www.3lworldforum.org/>

citoyens ». Le Pérou formule quatre principaux objectifs : réduire l'analphabétisme, améliorer l'éducation de base traditionnelle, améliorer l'enseignement supérieur, et encourager la participation des citoyens en matière de responsabilité publique. Au Guatemala, « restructurer l'alphabétisme bilingue interculturel » constitue un objectif particulier. Il est peu fait mention de réflexion critique, de sensibilisation sociale, d'autonomisation, de participation et de transformation, termes que l'on rencontrait couramment dans les années 1970 et 1980, pas seulement dans les documents non administratifs, mais aussi dans les textes officiels. Le Paraguay est l'un des quelques pays qui citent l'accès à l'autonomie et l'action sociale transformative comme un objectif particulier de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

L'association traditionnelle de l'ALE à une éducation de rattrapage, compensatrice et de « seconde chance » à l'attention des pauvres continue à prévaloir dans la région. Quatre principales tendances peuvent être identifiées dans l'offre éducative proposée par les différents acteurs :

- l'alphabétisme pour les jeunes et les adultes non scolarisés, en particulier en Amérique latine, les Caraïbes étant moins concernées ;
- l'achèvement et la certification de l'éducation obligatoire pour les jeunes et les adultes, avec équivalence vis-à-vis du système scolaire formel, chaque pays adoptant ses propres normes, stratégies, modalités, groupes d'âge et niveaux à classer par ordre de priorité, en se référant souvent à des cours et des écoles du soir ;
- la préparation au travail, qui s'adresse principalement aux jeunes et aux adultes, à travers un enseignement (pré)professionnel et (pré)technique et des programmes de formation proposés par les ministères de l'éducation et/ou d'autres ministères (du travail, de l'agriculture, du logement, etc.) ou directement par le secteur privé ;
- de multiples thèmes couverts par une mosaïque de programmes, de cours et d'ateliers (comme les droits de l'homme, la paix, les arts, la culture, la santé, la citoyenneté, le leadership, le développement local, la famille, l'environnement, l'économie sociale, les TIC, la prévention du VIH/SIDA, la toxicomanie et d'autres).

Plusieurs aspects ayant été au cœur des réformes de l'enseignement scolaire et des réformes globales de l'État au cours des deux dernières décennies ont également été intégrés dans la réforme de l'apprentissage et de l'éducation des adultes :

- La décentralisation : dans de nombreux pays, des responsabilités importantes dans le cadre de l'ALE, en particulier financières et administratives, ont été transférées aux administrations provinciales et locales. Le Brésil de ces dernières années en offre un exemple frappant.
- L'externalisation : principalement vers des organisations de la société civile (ONG, universités, mouvements associatifs et autres) sollicitées pour le développement de programmes ou de missions spécifiques, en adoptant souvent des projets basés sur les résultats. Forte dans les années 1990 et au début des années 2000, l'externalisation est pratiquée dans certains pays, particulièrement dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. C'est le cas par exemple du Brésil et du Nicaragua où les gouvernements nouvellement élus ont décidé de reprendre la gestion de campagnes et de programmes d'alphabétisation nationaux.
- Les partenariats de nature et d'étendues diverses entre gouvernement, société civile, groupes à caractère religieux et le secteur privé, qui a été intégré comme une composante classique dans l'élaboration des réformes et des politiques éducatives dans la plupart des pays de la région.

Il existe une grande variété de modalités et de combinaisons dans la région et dans chaque pays en ce qui concerne ces aspects et d'autres. Le cadre 4 ci-dessous compare quelques-unes des particularités des « modèles » en matière d'ALE au Brésil et au Mexique, les deux plus grands pays de la région.

Encadré 4

Brésil et Mexique : deux réalités et « modèles » différents vis-à-vis de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (ALE)

Le Brésil et le Mexique, tous les deux membres de l'Initiative des neuf pays les plus peuplés lancée en 1993 dans le cadre du mouvement de l'EPT, affichent des réalités, des tendances et des évolutions différentes en matière d'éducation, et d'ALE en particulier.

Le Brésil est considéré comme le pays le plus inégalitaire au sein de cette région la plus inégalitaire du monde. Cette inégalité se reflète bien sûr à tous les niveaux de l'éducation. Le Brésil est l'un des deux pays participant au programme LIFE (Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir) de l'UNESCO qui s'adresse aux pays dont les taux d'analphabétisme sont les plus élevés. Par ailleurs, le Brésil est la plaque tournante de l'éducation populaire et du MOVA (*Movimento de Alfabetização* – Mouvement d'alphabétisation), initié par Paulo Freire en 1989, qui est une référence régionale en termes de mouvements sociaux organisés réclamant leurs droits – l'éducation étant l'un d'entre eux – et établissant des alliances avec le gouvernement pour garantir ces droits, à l'instar de CUT (*Central Unica dos Trabalhadores* – Centre unique des travailleurs) et de MST (*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* – Mouvement des travailleurs ruraux sans terres).

Le Mexique possède un modèle d'ALE très institutionnalisé qui fonctionne depuis près de trois décennies via un Institut national pour l'éducation des adultes (INEA, créé en 1981) décentralisé. L'INEA a des rôles normatifs, techniques et politiques et contrôle 1 % du budget du secrétaire de l'Éducation publique (SEP). Il opère aux niveaux national, étatique et local et a conclu des accords avec 27 des 32 États du pays. Le *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo* (Modèle d'éducation pour la vie et le travail – MEVyT), ciblant la population des 15 ans et plus, est considéré comme l'un des plus évolués dans la région aujourd'hui. Un programme spécial du MEVyT s'adressant au 10 – 14 ans existe également.

Le Brésil, au contraire, fonctionne d'une manière plutôt *ad-hoc* et souple, avec des politiques et des dispositions administrativo-financières qui changent continuellement dans le temps, en particulier en ce qui concerne l'offre d'alphabétisation. Le *Programme Alfabetização Solidaria* (PAS) national, démarré en 1997 et cofinancé par le gouvernement et l'entreprise privée, était en charge d'une ONG, AlfaSol, qui a géré le programme pendant neuf ans à travers des alliances avec 212 institutions d'enseignement supérieur et 166 entreprises privées. Le programme national actuel *Brasil Alfabetizado* – Brésil alphabétisé – lancé en 2003 lorsque Lula a été élu à la présidence et qui se fonde sur les leçons apprises durant l'expérience AlfaSol, a été repris par le gouvernement à travers la création d'un secrétariat extraordinaire pour l'éradication de l'analphabétisme (SEEA) aux stratégies décentralisées pour lequel les administrations municipales jouent un rôle clé. L'objectif du programme est d'inciter 1,5 million de Brésiliens à suivre les cours d'alphabétisation chaque année. En 2004 seulement, soit quatre décennies après avoir été éliminé de sa structure formelle, un service d'éducation des adultes et des jeunes a été créé au sein du ministère de l'éducation.

Au Brésil et au Mexique, il y a vingt ans, plus de la moitié des personnes de 50 ans n'avait pas reçu d'éducation ou avait reçu une éducation rudimentaire. Cependant, l'augmentation intergénérationnelle de l'accès à l'éducation au Mexique a connu une plus forte accélération qu'au Brésil. Aujourd'hui, 13 % des 14 – 24 ans au Brésil sont dans le groupe d'« éducation rudimentaire » tandis que la proportion pour ce même groupe d'âge au Mexique est de 6 %.

Les deux « modèles » brésilien et mexicain de gestion de l'éducation des adultes ont des faiblesses, des pour et des contre. Le Brésil tirerait avantage d'une structure plus institutionnalisée qui limite les improvisations et le changement perpétuel, tandis que le Mexique tirerait avantage de structures moins rigides et bureaucratiques, d'héritages et d'inerties institutionnels moins lourds et d'une participation sociale plus significative. Toutefois, les modèles d'éducation reflètent les particularités des pays et ne sont pas interchangeables ; le changement doit venir de l'intérieur, de leur propres dynamiques et de la pression organisée de leurs propres sociétés.

Sources : Rapports nationaux CONFINTEA VI 2008 du Brésil et du Mexique ; Gadotti, 2008 ; Ireland, 2007, 2008 ; Di Pierro, 2008a,b ; Rapport national de suivi 2008 de l'EPT ; SITEAL, s.d.

Site web *Alfabetização Solidaria* : <http://www.alfabetizacao.org.br/>

Site web du ministère de l'éducation (MEC) du Brésil : <http://portal.mec.gov.br/>

Site web de l'INEA au Mexique : <http://www.inea.gob.mx/>

(Réalisé par R.M. Torres)

Articulations entre éducation non formelle et éducation formelle

L'éducation non formelle (ENF) a toujours été associée à l'éducation des adultes et n'est pas – ou rarement – utilisée dans la région en référence à l'éducation des enfants, comme c'est le cas en Afrique et en Asie, et conformément à la définition de la CITE 1997 (voir annexe A.)²⁰ Toutefois, en terme général, l'association traditionnelle entre éducation des adultes et ENF n'est plus valable dans l'ensemble de cette région, bien qu'elle puisse continuer à s'appliquer dans quelques pays particuliers. L'ALE se déplace à l'intérieur et entre les circuits d'apprentissage formels, non formels et informels ; cependant, les terminologies, dichotomies et structures traditionnelles rendent difficile la compréhension de ces dynamiques

Les frontières entre éducation formelle et éducation non formelle n'ont jamais été claires et sont par ailleurs remises en question aujourd'hui dans l'ALE pour plusieurs raisons, notamment :

- la tendance forte vers l'achèvement et la validation des études formelles – la bataille pour formaliser l'éducation primaire/de base/obligatoire, contre la « scolarisation faible », la « sous-scolarisation » ou « le retard éducatif » comme l'expriment certains pays ;
- l'expansion et la combinaison de technologies anciennes et nouvelles et des médias dans ce domaine, ouvrant la voie à des modalités d'enseignement et d'apprentissage nouvelles et hybrides qui ne correspondent plus aux distinctions entre formel, non formel et informel ;
- les nombreuses activités d'ALE qui ont lieu dans des circonstances et des domaines variés, bien que ceux-ci ne soient pas reconnus comme relevant de « l'éducation des jeunes et des adultes » ;
- la confusion habituelle entre les termes *non formel* et *informel* appliqués à l'éducation et à l'apprentissage.

L'ENF n'a pas disparu ; elle est probablement plus accessible, souple, diverse et omniprésente – et donc « invisible » - qu'auparavant et elle est en partie régulée et proposée par des organismes officiels, et certifiée. Comme pour tous les autres enjeux, une grande variété dans les réalités de la région et de chaque pays particulier existe dans ce domaine. Peu de rapports nationaux CONFINTEA VI font référence à l'ENF comme à une catégorie particulière de programmes ; les programmes sont plutôt intitulés en fonction des enjeux et thèmes respectifs qu'ils abordent. Des termes comme *non scolarisé, alternatif, ouvert, flexible, populaire, basé sur la communauté* et autres sont substitués à ENF. Au Pérou, la distinction EF/ENF est appliquée actuellement à la distinction entre gouvernemental et non gouvernemental, quelles que soient les modalités adoptées dans chaque cas ; l'offre non gouvernementale est aussi appelée « éducation communautaire » (Rapport CONFINTEA VI du Pérou, 2008). Tout en reconnaissant la terminologie ENF, Haïti affirme qu'il n'existe aucun lien entre les programmes EF et ENF dans le pays (Rapport CONFINTEA VI de Haïti, 2008).

Dans de nombreux pays, la passerelle entre l'ALE et la culture scolaire est devenue plus forte et plus visible sur plusieurs fronts : les équivalences et la certification officielle par les ministères de l'éducation ; l'utilisation d'institutions scolaires à des fins relevant de l'ALE (dans certains cas avec des politiques et/ou des règlements spécifiques veillant à une utilisation partagée de l'infrastructure et des équipements) ; l'embauche de professeurs des écoles comme éducateurs pour adultes ; l'association d'un « enseignement de qualité » de l'ALE à une certification formelle de professeur (des écoles) ; l'ajout de cours flexibles ou de formations sur le tas aux programmes classiques, etc.

²⁰ Voir aussi le site sur l'éducation non formelle de l'UNESCO, qui se concentre sur la société civile, les ONG et surtout la CCONG/EPT (Consultation collective des ONG sur l'EPT) http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30233&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Le Venezuela est un exemple illustrant la remise en question des frontières entre EF et ENF à tous les niveaux de l'éducation : depuis 2003, l'offre éducative pour les jeunes et les adultes a été massivement étendue de l'alphabétisation à l'enseignement supérieur, à travers des stratégies non formelles (dénommées « *missions* » et rattachées au ministère de l'éducation) et la validation formelle des études. Selon des informations officielles de 2008, plus de 4 millions de Vénézuéliens ont été mobilisés dans les différentes Missions : un million et demi dans la Mission Robinson I (alphabétisation), un autre million et demi dans la Mission Robinson II (enseignement primaire), plus de 800 000 dans la Mission Ribas (enseignement secondaire) et plus de 500 000 dans la Mission Sucre (enseignement supérieur).²¹

Alors que la tendance générale va dans le sens de la « formalisation » ou de la « régularisation » d'une part importante de l'offre gouvernementale/du ministère de l'éducation en matière d'ALE, dans un pays comme l'Uruguay – dont la tradition d'éducation publique est forte et dont le niveau scolaire de la population est globalement élevé – l'ENF apparaît comme une nouveauté, un complément au cours de la vie à l'éducation scolaire formelle, destiné aux adultes en particulier. Le « Programme apprendre toujours » (« *Programa Aprender Siempre* » - PAS), lancé en 2008 par le secteur nouvellement créé de l'éducation non formelle au sein du ministère de l'éducation, consiste en une série de cours hebdomadaires ouverts traitant de thèmes très divers s'adressant à la population de 20 à 60 ans (Rapport CONFINTEA VI de l'Uruguay, 2008).²²

²¹ Voir Venezuela – ministère du pouvoir populaire pour l'éducation <http://www.me.gob.ve/> *Mission Robinson*
<http://www.misionrobinson.gov.ve/>

²² Voir Uruguay – service du ministère de l'éducation/ éducation non formelle
<http://educacion.mec.gub.uy/noformal.htm>

La décennie écoulée : de CONFINTEA V (1997) à CONFINTEA VI (2009)

2000

« Répondre aux besoins en matière d'éducation de 39 millions d'analphabètes et de 110 millions d'adultes et de jeunes n'ayant pas terminé leur scolarité primaire n'est pas un enjeu récent ; c'est au contraire le résultat d'une dette qui s'est accumulée depuis de nombreuses décennies. Face à des difficultés d'une telle ampleur, les succès réels et les objectifs de l'EPJA en particulier, et de tout système d'enseignement global en général auront toujours leur importance mais resteront insuffisants. Il est indispensable d'adopter des mesures de fond, et non pas uniquement complémentaires, visant à introduire des changements sociaux fondamentaux, à supprimer les inégalités sociales et à permettre une réduction de l'extrême pauvreté comme de l'extrême richesse.

Il sera également nécessaire d'augmenter les budgets afin de toucher les exclus sans oublier, comme cela a déjà été souvent évoqué, que toutes les initiatives de réforme des systèmes d'enseignement doivent inclure l'éducation des adultes et des jeunes parmi les outils clés de lutte contre l'exclusion scolaire et sociale. Les détenteurs du pouvoir réel devront mettre en place les moyens politiques, juridiques et financiers pour permettre aux éducateurs et aux acteurs sociaux de faire de cet objectif une réalité. »

Cadre régional d'action pour l'éducation des jeunes et des adultes (EPJA) en Amérique latine et aux Caraïbes
(2000-2010) (UNESCO-OREALC et al, 2000 : 68)

2003

« De nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont récemment donné un nouveau souffle à l'alphabétisation. De nouvelles coalitions et institutions nationales ont vu le jour, dont l'objectif spécifique est de gérer les efforts d'alphabétisation des adultes et des jeunes, de même qu'est apparu dans certains pays un effort de coopération dans le domaine de l'enseignement professionnel. Les progrès obtenus par les pays de la région dans l'élaboration de théories de l'éducation des adultes ont permis de redéfinir les besoins éducatifs fondamentaux des adultes et des jeunes, notamment le règlement des conflits, l'éducation pour la paix, la citoyenneté et l'identité culturelle, ainsi que l'appréciation du patrimoine culturel, les questions de santé, les droits de l'homme et l'interculturalisme, non seulement pour les nations autochtones mais pour l'ensemble de la population.

Il reste néanmoins 39 millions d'analphabètes, soit 11 % de la population âgée de plus de 15 ans, auxquels il faut ajouter 110 millions de jeunes et d'adultes qui n'ont pas achevé leur scolarité primaire et que l'on peut donc décrire comme « analphabètes fonctionnels ». Dans cette région, 20 % des enfants ne terminent pas leur scolarité primaire. Bien qu'il soit relativement avancé puisque l'accès y est quasiment universel, le système d'éducation latino-américain doit faire face à un sérieux problème de qualité. »

« Reprendre parti pour l'éducation et l'apprentissage des adultes », Rapport de synthèse du bilan à mi-parcours de

CONFINTEA V (Bangkok, September 6-11, 2003), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (UIE), 2003.

Un examen des 20 études nationales réalisées par le CREFAL et le CEAAL en 2006-2007 a permis de conclure que bien qu'une « décennie se soit écoulée depuis CONFINTEA V, les données recueillies par l'étude régionale montrent que le diagnostic posé il y a dix ans a peu évolué. » (Di Pierro, 2008b : 118. Traduction en français d'un texte anglais lui-même traduit de l'espagnol). Les recherches effectuées dans le cadre de la rédaction du présent rapport régional arrivent à la même conclusion.

Les problèmes structurels identifiés par le diagnostic et l'« appel final » lancé il y a près de dix ans dans le *Regional Framework for Action (2000-2010)* (« Cadre régional d'action (2000-2010) ») restent d'actualité alors que de nouvelles difficultés sociales ou éducatives sont apparues depuis et que d'anciennes questions ont connu une évolution négative, que ce soit au plan national, régional ou mondial. Le lien entre éducation des adultes et développement (durable) n'apparaît nulle part. Des domaines mis en évidence par le *Cadre régional*, tels que l'environnement et la citoyenneté, n'ont guère été développés ou n'ont pas

été intégrés à l'éducation des adultes. Le bas statut et le manque d'articulation dont souffre l'éducation des adultes contribuent peut-être à son manque de visibilité parmi les problèmes soulignés ces dernières années (Caruso *et al*, 2008 ; Di Pierro, 2008b).

Mais il est tout aussi important de noter, cependant, que certains des progrès identifiés en 2000 et en 2003 ont été consolidés et qu'ils ont connu un développement ininterrompu. Le Suriname est le seul pays à déclarer que rien n'a changé dans le domaine de l'éducation des adultes au cours de la dernière décennie (Rapport CONFINTEA VI du Suriname, 2008).

Ces dix dernières années ont été marquées par des changements essentiels, à l'échelle mondiale aussi bien que régionale, qui ont eu des conséquences positives et négatives sur l'enseignement et sur l'éducation des adultes en particulier. Le tableau actuel présente une image contradictoire : il est caractérisé par des avancées, des stagnations et des revers dans différents domaines. On peut également identifier des tendances et des défis qui peuvent contribuer à mieux visualiser et à définir avec plus de précision la marche à suivre dans un avenir encore plus imprévisible qu'il ne l'était il y a dix ans.

Il est rarement fait référence à CONFINTEA V (1997) dans les rapports nationaux, en dépit de la multiplicité des actions régionales qu'il a suscitées.²³ Ceci apparaît également dans les études nationales faites dans le cadre de l'enquête régionale CREFAL-CEAAL (Caruso *et al*, 2008). En outre, il n'est pas non plus fait souvent mention du *cadre régional d'action*, alors que c'est le fruit d'un travail collectif régional issu de CONFINTEA V ; il établissait les principes directeurs, les stratégies et les priorités de la décennie 2000-2010 (cf. encadré 5). C'est notamment le cas dans les Caraïbes anglophones, ce qui suggère qu'il incarnait au fond une perspective latino-américaine.

En règle générale, l'absence de continuité des politiques et des actions représente un problème grave pour l'éducation en général et celle des adultes en particulier : toute nouvelle initiative ignore ce qui s'est fait auparavant ainsi que les leçons apprises, tandis que le taux de renouvellement élevé du personnel à tous les niveaux (supérieur, intermédiaire et sur le terrain) contribue à cette absence d'homogénéité dans le temps.

Encadré 5

Cadre régional d'action sur l'éducation des adultes et des jeunes EPJA) en Amérique latine et aux Caraïbes (2000-2010)

Le *Cadre régional d'action* est le fruit d'un processus de réflexion mené au cours de la préparation régionale de la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V, Hambourg, 1997), dont la conclusion a permis de définir une stratégie de suivi des mandats de CONFINTEA V. L'élaboration du *Cadre* a eu lieu en trois étapes : la conférence préparatoire régionale de CONFINTEA V (Brasília, janvier 1997), dédiée à l'identification des groupes et des domaines d'intervention prioritaires ; les réunions nationales ou sous-régionales de diffusion des conclusions de CONFINTEA V et d'approfondissement du processus de réflexion sur les groupes et les domaines prioritaires ; la réunion technique régionale intitulée Nouveaux défis dans l'éducation permanente des adultes et des jeunes en Amérique latine (*The New Challenges of Permanent Education in Adult and Youth Education in Latin America*, Santiago, août 2000), au cours de laquelle a été rédigé le *Cadre régional*.

Un cadre d'action décennal (2000-2010) a été adopté ; il considérait *l'apprentissage tout au long de la vie* comme un défi et a programmé les actions suivantes pour le relever : rendre plus équitable l'accès des jeunes et des adultes à l'éducation, contribuer à la création de mécanismes permettant l'expression de demandes non exprimées auparavant et répondre aux besoins de manière appropriée.

²³ Le rapport paraguayen préparé par la nouvelle équipe nommée par le nouveau gouvernement est explicite : « Nous n'avons trouvé aucun document ni aucune référence à CONFINTEA V dans les archives de la Direction de l'éducation permanente ou lors de nos entretiens avec ses fonctionnaires. » (Rapport CONFINTEA VI du Paraguay, 2008 : 69).

Il a été conçu par une équipe de professionnels et de représentants d'organisations liées à l'EPJA, afin d'intervenir auprès des décideurs agissant dans ce domaine, notamment les ministres de l'éducation et d'autres organismes publics ou organisations privées. Des représentants de 21 pays latino-américains et caraïbes, y compris Haïti et Belize (les deux seuls États non hispanophones), ont participé à son élaboration. L'UNESCO, le CEAAL, le CREFAL et le CINTERFOR (Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle)/ILO ont également apporté leur contribution, de même que l'INEA mexicain et le ministère de l'éducation chilien.

Les quatre groupes prioritaires identifiés sont les populations autochtones, les agriculteurs, les jeunes et les femmes.

Les sept domaines d'intervention prioritaires sont : (1) l'alphabétisation, (2) l'éducation et le travail, (3) l'éducation, la citoyenneté et les droits de l'homme, (4) l'éducation des agriculteurs et des populations autochtones, (5) l'éducation des jeunes, (6) l'éducation et le sexe, (7) l'éducation et le développement local et durable.

Source : UNESCO-OREALC/CREFAL/INEA/CEAAL, *Cadre régional d'action pour l'éducation des jeunes et des adultes (EPJA) en Amérique latine et aux Caraïbes (2000-2010)*, Santiago, 2000.

Le texte original en espagnol est consultable à l'adresse suivante :

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/conf/mar_reg/index.htm

Redynamisation de l'éducation des jeunes et des adultes dans la région

Depuis la fin des années 1980 et tout au long des années 1990, l'éducation des adultes avait pratiquement disparu des politiques et actions pédagogiques de la plupart des pays de la région. Un grand nombre de programmes ont été interrompus et les services responsables de cet enseignement ont vu leurs effectifs réduits ou ont même été fermés dans plusieurs pays (comme en Argentine, par exemple, ou à Belize, en Colombie ou au Pérou). La raison tient, entre autres, aux politiques internationales et aux recommandations explicites de la Banque mondiale : celle-ci a activement défendu les investissements dans l'enseignement primaire et prétendu que les actions d'alphabétisation des adultes étant des échecs, tout investissement dans ce type d'éducation serait en pure perte. La Banque mondiale a appuyé son analyse, à l'origine, sur une simple étude de documents utilisant d'anciennes données du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (Experimental World Literacy Programme, EWLP), « » des années 1960 (Banque mondiale, 1995 ; Torres, 2000, 2004). Malgré l'accord de 1990 sur l'initiative mondiale *Éducation pour tous* (EPT), dont les principaux promoteurs et partenaires internationaux étaient l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque mondiale, et qui incorporait deux objectifs spécifiquement liés à l'éducation des jeunes et des adultes (cf. annexe B)²⁴, la plupart des gouvernements de la région et de nombreuses agences internationales ont continué à suivre les directives de la Banque mondiale. À la fin des années 1990 et au début des années 2000, la Banque mondiale est revenue sur ses deux arguments - « taux de rendement » élevé de l'enseignement primaire et échec et gaspillage de ressources que représente l'éducation des adultes (Lauglo, 2001 ; Torres, 2004).²⁵ Elle propose désormais des prêts destinés à des programmes d'éducation des jeunes et des adultes ainsi qu'à des réformes dans des pays tels que le Chili et le Mexique, de même que certains pays des Caraïbes anglophones.

²⁴ L'objectif EPT n° 6, approuvé en 1990 (Jomtien) – dissémination d'informations par le biais des médias et tous moyens disponibles – n'a pas été inclus dans l'évaluation de la décennie EPT 1990-2000 et il a été supprimé des objectifs EPT approuvés au Forum mondial de l'éducation de 2000 (Dakar).

²⁵ Cf. le site de la Banque mondiale dédié à l'éducation des adultes archivé au format boîte à outils à l'adresse : <http://go.worldbank.org/2F6VWCXNJ0> Voir également la section consacrée à l'apprentissage tout au long de la vie : http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/

À la même époque, la convergence de facteurs externes (à la région et/ou à chacun des pays, liés à des acteurs, des initiatives ou des objectifs internationaux) et de facteurs internes (politique, stabilité sociale, pression organisée de la part d'acteurs et de groupes impliqués nationaux ou locaux) a permis à l'éducation des adultes de connaître une renaissance évidente dans la région.

L'arrière-plan international qui a permis l'émergence de la situation régionale actuelle était marqué par l'expansion et la visibilité accrue de la pauvreté, du chômage, des migrations et des manifestations à caractère social ; le manque d'attention aux objectifs de l'éducation des adultes dans le cadre de l'initiative EPT et à leurs résultats décevants depuis 1990 ; une meilleure information et l'amélioration des bases de connaissances sur les avantages et la « rentabilité » de l'éducation des adultes ; la reconnaissance du concept d'apprentissage tout au long de la vie comme nouveau paradigme pédagogique ; l'expansion des nouvelles technologies et la présence ininterrompue du mouvement international pour l'éducation des adultes (Torres, 2004).

Dans la région qui nous occupe, l'éducation des adultes se trouve confrontée à deux tendances contradictoires : une forte poussée en faveur d'une homogénéisation (politiques, modèles, normes, repères, etc.) de la part d'organisations internationales ou régionales à l'origine de divers plans et initiatives, d'une part, et un appel en faveur d'une diversification et d'une innovation plus étendues et de politiques qui prennent en compte le sexe, l'âge, le contexte, la langue et la culture afin de mieux répondre aux besoins et aux groupes spécifiques de chaque pays.

La région doit également faire face à une pléthore de campagnes d'alphabétisation : trop de programmes et de plans d'alphabétisation des jeunes et des adultes nationaux, régionaux et internationaux ont tendance à se chevaucher. Événements et réunions consacrés à ce thème se succèdent, de même qu'il existe un grand nombre de publications et de sites recensant les « bonnes » ou les « meilleures » pratiques récemment observées.²⁶ On assiste à une surproduction et à une duplication inutile de diagnostics de l'éducation des adultes au niveau national et celle-ci ne fait qu'alimenter un nombre toujours plus grand de programmes et de plans. *L'alphabétisation des adultes* a été le sujet retenu par la Campagne globale pour l'éducation lors de la Semaine d'action globale 2009 (du 20 au 26 avril).²⁷ Une telle surexposition ne fait qu'aggraver le peu d'attention porté aux divers aspects de l'éducation des adultes qui ont moins d'impact politique.

La redynamisation de l'éducation des adultes dans la région a pris les formes suivantes :

Un nouvel élan pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes

De nombreux pays mènent actuellement des campagnes ou des programmes nationaux d'alphabétisation, y compris certains des États ayant une tradition associant systèmes publics forts, critères d'éducation élevés et taux d'analphabétisme inférieurs à 3 %, tels que l'Argentine et l'Uruguay dans lesquels l'analphabétisme est considéré comme ayant techniquement disparu depuis un certain temps. Cuba représente une exception : l'analphabétisme y a été déclaré disparu il y a près d'un demi-siècle (1961), de même que

²⁶ CEAAL : Banque de méthodologie et d'approche de l'alphabétisation

<http://ceaal.org/content/blogcategory/33/122/>

Convenio Andrés Bello (CAB) : <http://www.micrositios.net/cab/index.php?idcategoria=1091>

Fundación Santillana : *Faites connaître votre expérience*

<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/paginas/registra.asp>

OEI/SEGIB : Prix d'alphabétisation ibéro-américaine (Expériences d'alphabétisation des jeunes adultes et des adultes) <http://www.oei.es/concursoalfabetizacion/index.html>

UNESCO: Pratiques d'alphabétisation efficaces <http://www.unesco.org/ui/literacyprogrammes/>

UNESCO-OREALC : *Red Innovemos/Réseau Innovemos* <http://www.redinnovemos.org/>

²⁷ Cf. GCE 'The Big Read' (La Grande lecture) <http://www.campaignforeducation.org/en/big-read> GCE définit *l'alphabétisation* de la manière suivante : « l'acquisition et l'utilisation des compétences de lecture, d'écriture et de calcul et par là même le développement de la citoyenneté active, l'amélioration de l'état de santé et des conditions de vie et l'égalité des sexes. »

plusieurs pays des Caraïbes anglophones dans lesquels l'action gouvernementale en faveur de l'alphabétisation est incorporée au système formel (rapports nationaux CONFINTEA VI ; Warrican, 2008a). Il existe également des programmes nationaux, sous-nationaux et locaux placés sous la responsabilité des autorités locales, de groupes religieux, de syndicats d'enseignants, d'ONG, d'organisations et de mouvements sociaux. (Caruso, *et al*, 2008 ; Torres, 2008b).

Après près de deux décennies d'objectifs de « réduction de l'analphabétisme » dans le cadre de l'agenda de l'EPT 1990-2015, une nouvelle vague d'« éradication de l'analphabétisme » a inondé la région. Cette tendance est liée, d'une part, à la formation au cours des dernières années de différents gouvernements progressistes qui ont renoué le lien traditionnel entre campagnes d'alphabétisation et processus progressistes et révolutionnaires. Au cours des dernières années ou des derniers mois, des pays comme le Venezuela, la Bolivie, le Nicaragua, le Panama et l'Équateur ont lancé des campagnes ou des programmes nationaux d'éradication de l'analphabétisme, les quatre premiers d'entre eux utilisant le système cubain *Yo Sí Puedo*. D'autre part, sont intervenus dans la région de nouveaux acteurs supranationaux et internationaux dans le domaine de l'éducation, et surtout de l'alphabétisation, des adultes, notamment le gouvernement cubain avec son programme *Yo Sí Puedo*, l'Organisation des états ibéro-américains (OEI) et le Plan ibéro-américain pour l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes et des jeunes (PIA) qu'elle coordonne (cf. tableau 4). Il est également possible que la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (UNLD, 2003-2012), coordonnée par l'UNESCO à l'échelle mondiale, serve de cadre international à ce renouveau.

Tableau 4 : Principales initiatives d'alphabétisation supranationales en cours dans la région (2003-2015)

	<i>Yo Sí Puedo</i> (Oui, je peux)	PIA Plan ibéro-américain pour l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes et des jeunes
Démarrage Lancement	2003 (Venezuela – Mission Robinson)	2007 XVIème Sommet ibéro-américain (Montevideo, nov. 2006) Document de base du PIA approuvé lors du XVIIème Sommet ibéro-américain (Santiago, Chili, nov. 2007)
Calendrier	2003 – Pas de délai	2007-2015
Coordination	Gouvernement cubain IPLAC (Institut pédagogique pour l'Amérique latine et les Caraïbes)	Gouvernement espagnol OEI SEGIB (Secrétariat général ibéro-américain)
Partenaires	Gouvernement vénézuélien (depuis 2005)	<i>Convenio Andrés Bello</i> (CAB)
Étendue	Internationale : actif dans 27 pays du monde en 2008, dont la plupart se trouvent en Amérique latine et aux Caraïbes. ²⁸	Région ibéro-américaine : 18 États hispanophones ou lusophones de la région, plus Haïti (admis en juin 2008) ²⁹ , et trois états européens : l'Espagne, le Portugal et Andorre

²⁸ Le rapport CONFINTEA VI de Cuba précise qu'entre 2003 et 2008, plus de 3 millions de personnes ont participé aux différents niveaux du programme *Yo Sí Puedo* dans les 27 pays.

²⁹ Haïti, dont la langue officielle est le français, n'est pas un pays ibéro-américain. À la suite de pressions régionales, y compris une campagne organisée par le CEAAL, l'OEI a intégré Haïti dans le PIA (résolution adoptée lors du Congrès de l'alphabétisation de la région ibéro-américaine de La Havane en juin 2008). Cependant, selon les autorités haïtiennes, l'assistance de l'OEI ne se serait toujours pas matérialisée. En février 2009, le Secrétariat national pour l'alphabétisation du gouvernement haïtien a annoncé qu'en raison de sérieuses restrictions budgétaires, l'alphabétisation des 3 millions de personnes projetée avant 2010 sera ramenée à 250 000. Il a également annoncé que le gouvernement ne demanderait pas d'aide extérieure dans la mesure où « l'éducation est une question de souveraineté nationale » (Agence haïtienne de presse (AHP), Port-au-Prince, 9 février 2009).

Population cible	Analphabètes et semi-analphabètes du tiers-monde (estimés à 1 500 millions de personnes)	34 millions d'analphabètes et 110 millions de personnes n'ayant pas terminé leur scolarité primaire (appelés « analphabètes fonctionnels »)
Objectifs	Éradiquer l'analphabétisme et instaurer un cycle primaire d'une durée de six ans.	Déclarer la région ibéro-américaine « libre de tout analphabétisme » et offrir aux jeunes et aux adultes la possibilité de terminer leurs études de base (d'une durée de trois ans) et de continuer leur apprentissage tout au long de leur vie.
Méthodologie d'alphabetisation	Programme <i>Yo Sí Puedo</i> (cours vidéo, abécédaire, manuel et animateur)	Aucune méthodologie mentionnée
Estimation du coût	Aucune information	Par personne : 40 USD par étudiant et par an. Montant total requis jusqu'en 2015 : 4 000 millions USD (450 millions par an sur neuf ans)
Site Internet	http://www.iplac.rimed.cu	http://www.oei.es/alfabetizacion_pia.htm

(Auteur : R.M.Torres)

D'autres initiatives supranationales d'alphabetisation des adultes ont vu le jour dans les années 1990, telles que les PAEBA (*Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos*, « Programmes d'alphabetisation et d'éducation de base des adultes ») approuvés en 1992 lors du deuxième Sommet ibéro-américain. Il s'agissait d'atteindre des « objectifs limités », d'abord en République dominicaine et au Salvador, puis au Honduras (1996-2003), au Nicaragua (1997-2003), au Paraguay (depuis l'an 2000) et au Pérou (depuis 2003). On peut également citer le *Projet régional de bialphabetisation dans les domaines de la production, de l'environnement, du genre et de la santé communautaire (Biliteracy Regional Project in Productive, Environmental, Gender and Communitarian Health Issues)* (démarré en 1988 par l'UNFPA et le CEPALC en Argentine, en Bolivie, au Chili, en Équateur, au Guatemala, au Paraguay et au Pérou (Torres, 2008b)³⁰.

En outre, depuis 2006, deux états de la région (le Brésil et Haïti) se sont associés au programme de l'UNESCO Initiative pour l'alphabetisation : savoir pour pouvoir (LIFE), un cadre stratégique mondial de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabetisation afin de réaliser les objectifs de l'EPT. Coordonné par l'UIL, LIFE vise particulièrement les adultes et les enfants déscolarisés dans les 35 pays présentant les taux d'analphabétisme les plus élevés.

L'alphabetisation dans la perspective plus large de l'éducation et de la culture

L'alphabetisation des jeunes et des adultes est maintenant considérée comme un mouvement qui s'intègre dans une perspective pédagogique plus large englobant l'éducation primaire, l'éducation de base et/ou l'éducation permanente ; c'est la première étape ou le premier niveau d'un programme pédagogique normal constitué, dans certains cas, de quelques années d'enseignement primaire ou incluant, dans d'autres cas, l'enseignement secondaire (que plusieurs pays ont maintenant intégré à l'enseignement obligatoire). Dans de nombreux pays, ce que l'on avait coutume de désigner par *alphabetisation* est maintenant devenu le niveau 1 ou les niveaux 2/3 *post-alphabetisation* d'un programme pédagogique régulier suivant en règle générale des modalités accélérées.

³⁰ Pour plus de renseignements sur les PAEBA, se référer à :

<http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=2&area=coop-ib>

En ce qui concerne le *Projet de bialphabetisation*, se référer à http://www.eclac.cl/Celade/bialfa/CE_BiAlfa-que00e.htm et à <http://www.eclac.cl/bialfa/> Voir également (UNFPA, Bolivie)

<http://www.unfpa.org.bo/Intervencion/BiAlfa.htm>

On trouve un exemple de cette tendance à la Jamaïque : le célèbre mouvement JAMAL (*Jamaican Movement for the Advancement of Literacy*, « Mouvement jamaïcain pour le progrès de l’alphabétisation ») est devenu en 2006 la JFLL (*Jamaican Foundation for Lifelong Learning*, « Fondation jamaïcaine pour l’apprentissage tout au long de la vie »). Il s’occupe désormais de transformer ses programmes traditionnels d’alphabétisation et d’apprentissage du calcul en un large choix d’opportunités pédagogiques destinées aux personnes âgées de 15 ans ou plus, afin d’améliorer l’éducation de base et continue de 250 000 Jamaïcains pendant les cinq prochaines années et pour augmenter leur accès au diplôme d’études secondaires. (Rapport CONFINTEA VI de la Jamaïque ; Anderson, 2008). Le PIA de l’OEI, le programme cubain *Yo Sí Puedo Seguir* et LIFE (UNESCO) proposent tous des objectifs allant au-delà de l’alphabétisation initiale. En décembre 2008, la Bolivie a été déclarée « libre de tout analphabétisme » à la suite de la mise en œuvre du programme d’alphabétisation national *Yo Sí Puedo*, d’une durée de deux ans et demie en espagnol, quechua et aymara, avec le soutien de Cuba et du Venezuela. Cette déclaration a été suivie par le démarrage au début de 2009 du programme de suivi *Yo Sí Puedo Seguir* proposant de terminer l’enseignement primaire en deux à trois ans.³¹ La même procédure suivra la campagne d’alphabétisation nationale du Nicaragua *From Martí to Fidel* (« De Martí à Fidel », 2007-2009) et la déclaration « libre de tout analphabétisme » interviendra en juillet 2009. Le gouvernement équatorien actuel s’est également fixé cette même date pour mettre fin à l’analphabétisme dans son pays.

La question de l’amélioration de l’environnement lettré commence à être intégrée aux politiques et programmes d’alphabétisation de plusieurs pays. Dans les pays caraïbes anglophones, les politiques d’alphabétisation, de lecture et linguistiques sont de plus en plus souvent intégrées à un ensemble de mesures plutôt que menées isolément (rapports nationaux CONFINTEA VI, Warrican, 2008a). Au Venezuela, deux millions et demi de *Bibliotecas Familiares* (« bibliothèques familiales »), de 25 livres chacune, ont été distribuées aux apprenants ayant suivi avec succès la Mission Robinson I en 2004-2006. Au Pérou, 700 bibliothèques communautaires itinérantes (de 100 livres chacune) ont été créées en 2008 dans les districts ayant atteint leurs objectifs dans le cadre du Programme national de mobilisation pour l’alphabétisation (PRONAMA). Au Brésil, une série de textes de lecture pour les nouveaux lecteurs, produit d’un Concours national de littérature pour tous, a été publiée par le programme *Alphabétisation du Brésil (Literate Brasil)* afin de mobiliser plus d’un million d’apprenants en 2007 dans le cadre d’un accord entre le ministère de l’éducation et la Poste brésilienne. Des bibliothèques rurales, ainsi que des télécentres, ont été créés dans plusieurs zones ; des bibliothécaires et des moniteurs de lecture ont été formés de même que des facteurs (rapport national sur l’éducation des adultes, Irlande, 2007). En Colombie, Bogotà a été désignée capitale mondiale du livre en 2007 en reconnaissance des multiples initiatives hautement innovantes lancées par les autorités municipales pour faire de la lecture un bien public (Torres, 2008b).

Les étapes d’une institutionnalisation plus claire de l’éducation des adultes

La plupart des pays ont réalisé des progrès au niveau législatif et dans la conception des politiques, comme le soulignent plusieurs rapports nationaux CONFINTEA VI. Le droit à l’éducation gratuite est de plus en plus reconnu, de même que la diversité culturelle et linguistique et l’interculturalité. L’éducation des jeunes et des adultes, y compris le détail des actions et des objectifs, fait partie des réformes et des plans de l’éducation nationale apparus dans la région récemment (dont certains pour une période de dix ans comme en Argentine, au Brésil, en Colombie, en République dominicaine, en Équateur et au Paraguay). Au Paraguay, le Plan stratégique de réforme de l’éducation de 2020 prévoit deux domaines prioritaires : l’éducation scolaire de base et l’éducation générale de base, cette dernière incluant l’éducation communautaire, l’alphabétisation bilingue et l’éducation de base des adultes et des jeunes (notamment en ce qui concerne les Guaranis), ainsi que des programmes spéciaux à l’intention des adolescents déscolarisés (10 à 13 ans) (rapport

³¹ Pour de plus amples renseignements, consulter le site du ministère de l’éducation et des cultures bolivien à l’adresse suivante : <http://www.minedu.gov.bo/>

CONFINTEA VI du Paraguay). À l'opposé, des pays tels que Belize ne disposent toujours pas d'organisme coordinateur de l'éducation des adultes (rapport CONFINTEA VI de Belize, 2008)

Dans un petit nombre de pays, à Cuba et au Mexique depuis longtemps déjà ou au Chili, au Venezuela, en Bolivie et au Paraguay plus récemment, on assiste à une plus grande institutionnalisation de l'éducation des adultes : les différentes politiques et institutions mettent en place un *système* ou *sous-système* d'éducation des adultes plutôt que d'adopter ou pratiquer les habituelles mesures ou interventions isolées et ponctuelles. Tous ces pays ont subi, ou subissent actuellement, un processus de réforme significative de l'éducation des adultes. Celui-ci a commencé sous forme d'expérience en 1997 en Bolivie, dans la foulée du Congrès national sur l'éducation alternative. Depuis 1999, l'éducation des adultes bénéficie d'un nouveau curriculum (enseignement primaire, secondaire et technique) qui est appliqué dans plus de 400 centres à travers le pays avec l'aide de l'Association allemande pour l'enseignement des adultes.

Le financement provient de plusieurs sources : gouvernements, églises, secteur privé, mouvements à caractère social et agences internationales. Dans la plupart des pays, c'est le gouvernement qui joue le rôle principal, surtout dans le domaine de l'éducation de base. La Jamaïque indique que 86,8 % de son budget d'éducation des adultes est financé par le ministère de l'éducation tandis que le reste provient d'autres ministères et une petite part de la coopération internationale. Dans de nombreux cas, des organisations de la société civile et des groupes religieux sont financés ou subventionnés par des fonds publics. Au Chili et au Mexique, d'importants prêts de la Banque mondiale sont utilisés pour la mise en œuvre ou la réforme de l'éducation des adultes.

Plusieurs pays ont fait des progrès en matière d'information, de documentation, de suivi et/ou d'évaluation des programmes d'éducation des adultes. Le PIA a créé dans les pays participants un contexte favorable à l'estimation des coûts et à la mise en œuvre d'une plateforme supranationale commune permettant de consolider son financement. Un ensemble d'indicateurs de suivi de sa mise en œuvre (apprentissage des étudiants, « facteurs de succès » de la mise en œuvre du plan au niveau national, impact général du PIA) a été annoncé par l'OEI (Letelier Galvez, 2008).

De nouveaux acteurs et partenariats

Les partenariats créés entre les gouvernements nationaux, les agences internationales, les ONG, les universités, les groupes religieux et le secteur privé (chacun d'entre eux jouant un rôle légèrement différent) ont choisi des modes de fonctionnement divers dans chaque pays (recrutement et externalisation, subventions publiques ou privées, mesures incitatives et exemptions fiscales). Dans quelques pays, des partenariats gouvernement-société civile font ou ont fait appel aux syndicats d'enseignants ou à de forts mouvements à caractère social (comme en Argentine ou au Brésil).

De nouveaux acteurs tels que le gouvernement espagnol/OEI et le gouvernement cubain/IPLAC occupent actuellement une place préminente dans le scénario régional d'éducation des adultes, notamment dans les domaines de l'alphabétisation et de l'éducation de base grâce à leurs plans et programmes respectifs (cf. tableau 4). Le *Convenio Andrés Bello* (CAB, « Accord Andrés Bello »), une organisation intergouvernementale axée sur l'intégration supranationale dont le siège est à Bogotá et qui est liée à l'OEI et au SEGIB, apporte également un soutien actif à l'éducation des adultes dans ses douze pays membres : Argentine, Bolivie, Colombie, Cuba, Chili, Équateur, Espagne, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine et Venezuela.³² L'Organisation des états américains (OEA) a également redonné vie à ses engagements en faveur de l'alphabétisation des adultes inclus dans le cadre des Sommets des Amériques et des

³² Cf. *Convenio Andrés Bello* (CAB)/ Alphabétisation et développement
<http://www.micrositios.net/cab/index.php?idcategoria=628>

objectifs pédagogiques fixés au 2^e Sommet (Chili, 1998, cf. tableau 3). La 37^e Assemblée générale de l'OEA (Panama, juin 2007) a décidé « *de soutenir, par le biais des services techniques du Secrétariat général ayant une responsabilité spécifique dans les domaines concernés, les États membres dans leurs efforts d'éradication de l'analphabétisme et d'amélioration de la qualité de l'enseignement, en association, le cas échéant, avec d'autres organisations régionales ou internationales menant des initiatives dans ce domaine.* » (OEA, 2008)³³

Le développement et l'amélioration de l'information et des connaissances relatives à l'éducation des adultes

La recherche et la documentation ont connu un fort développement ces dernières années que ce soit au niveau national, sous-régional ou régional. Les réponses aux questions sur la recherche dans les rapports nationaux CONFINTEA VI témoignent d'un manque d'information dans ce domaine, sauf lorsque les auteurs de ces rapports sont des chercheurs, des universitaires ou des spécialistes de l'éducation des adultes. Elles montrent également l'inégalité de la distribution des ressources de recherche et de l'expérience parmi les différents pays. De grands pays comme le Brésil et le Mexique ont publié de nombreuses études et enquêtes. Au Brésil, la recherche universitaire sur l'éducation des adultes a cru de manière exponentielle au cours de la dernière décennie : 39 centres de recherche sont installés dans des établissements d'enseignement supérieur répartis dans tout le pays ; une telle courbe de croissance semble liée à la création, en 1999, d'un groupe de travail sur l'éducation des adultes au sein de l'ANPED (*National Association for Research and Postgraduate Studies in Education*, « Association nationale pour la recherche et les études doctorales en éducation »). Le Mexique a annoncé plusieurs diagnostics de la situation dans la péninsule maya en 2001-2006 sur le modèle autochtone bilingue de l'INEA, l'*Indigenous Bilingual MEVyT* (MIB, « MEVyT bilingue autochtone »), qui a suscité d'importantes modifications des modules pédagogiques du programme. Au Chili, des études ont été commandées par le ministère de l'éducation sur l'activité actuelle du programme, comprenant une évaluation d'impact (satisfaction des participants, estime de soi, perception familiale, emploi, revenus, participation à la vie publique). Cuba mène 12 programmes de recherche à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation des adultes sur l'île, de même que sur le travail international effectué par l'IPLAC. L'Argentine a publié une étude sur les coûts mettant en évidence d'importantes différences entre les diverses régions du pays. La Jamaïque réalise tous les ans deux études clés relatives à l'éducation des adultes : la LFS (*Labour Force Survey*, « Enquête sur la main-d'œuvre »), qui a débuté en 1968, et la JLSC (*Jamaica Survey of Living Conditions*, « Enquête jamaïcaine sur les conditions de vie »), menée pour la première fois en 1988. À l'inverse, les petits pays n'ont pu citer aucun (ou uniquement quelques) travaux post-licence ou doctoraux. À Haïti, « les travaux de recherche sur l'éducation des adultes dans le pays n'ont pas encore été inventoriés » et à Belize, « il n'existe aucune documentation nationale réunissant les informations requises sur les différents types d'éducation des adultes proposés » (rapports CONFINTEA VI d'Haïti et de Belize, 2008).

Diverses organisations internationales ou régionales ont encouragé les travaux de recherche ; cela a été particulièrement le cas des initiatives ou plans d'éducation des adultes qu'elles coordonnent ou qu'elles soutiennent, comme l'UNESCO (coordination de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, LIFE et CONFINTEA) et l'OEI (PIA et autres plans soutenus par l'organisme espagnol de coopération dans la région).

Le CREFAL et le CEAAL ont uni leurs efforts pour produire un rapport régional sur l'éducation des jeunes et des adultes incluant 20 études nationales analytico-descriptives (Caruso *et al*, 2008). Le CREFAL a également apporté son soutien à une enquête de terrain transnationale sur l'alphabétisation et l'accès à la culture écrite des jeunes déscolarisés et des adultes de neuf pays de la région (Torres, 2008b). Il a instauré un Prix des meilleurs travaux de licence, mémoires de master ou thèses de doctorat ; il soutient différentes revues

³³ Cf. OEA/ Éducation <http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=239&language=en-US>

consacrées à l'éducation des adultes telles qu'*Interamerican Journal on Adult Education* et *Decisio* et a lancé une nouvelle collection, *Paideia Latinoamericana*, qui réunit les travaux d'auteurs latino-américains célèbres dans ce domaine. Outre ses revues et bulletins habituels, tels que *La Piragua* et *La Carta del CEAAL*, le CEAAL soutient ses propres réseaux régionaux d'ONG ainsi que des sous-réseaux et des centres de coordination nationaux et sous-régionaux.

Les progrès de l'évaluation

L'évaluation occupe depuis les années 1990 une place centrale dans les réformes et les systèmes scolaires de la région mais ce n'est que récemment qu'elle a été incorporée à l'éducation des adultes. Malheureusement, la tendance générale est de suivre la direction prise par les réformes du système scolaire : l'accent mis sur les résultats plutôt que sur les processus et le contenu ; l'importance accordée aux données chiffrées (comme, par exemple, les taux d'inscription et d'achèvement) plutôt qu'à l'apprentissage réel et à son impact sur la vie des apprenants ou encore l'évaluation de la mise en œuvre des programmes mais pas des politiques ni de la coopération internationale, etc.

Le Brésil, le Salvador, le Mexique et le Chili ont fait quelques progrès en matière d'évaluation dans le domaine de l'éducation des adultes. Au Brésil existe l'INAF (*Functional Literacy Indicator*, « Indicateur d'alphabétisation fonctionnelle ») : deux institutions privées bien connues mesurent annuellement depuis 2001 les compétences réelles en lecture, écriture et arithmétique de la population adulte (de 15 à 64 ans)³⁴. Au Salvador, la mesure des résultats de l'apprentissage est intégrée à tous les niveaux du Programme PAEBA (Éducation de base et alphabétisation des adultes). Au Mexique, l'INEA a développé son propre système d'évaluation des différents programmes. Le MEVYt (« Modèle d'éducation pour la vie et le travail ») prévoit par exemple trois phases d'évaluation : diagnostic d'évaluation de ce que savent les participants avant de commencer à participer au programme, évaluation formative pour l'identification des succès et des domaines où un soutien supplémentaire s'avère nécessaire et finalement, vérification des acquisitions des participants à la fin de chaque module. Au Chili, l'évaluation des résultats des étudiants est intégrée au Système national d'évaluation de l'apprentissage et de certification des études, qui comprend l'ensemble des programmes et des modalités d'éducation des adultes et adopte une approche prenant en compte les compétences. 260 000 personnes avaient été évaluées en 2008. Le Mexique et le Chili ont tous deux adopté des systèmes basés sur les résultats obtenus pour déterminer le montant du paiement des institutions retenues et/ou le salaire du personnel enseignant recruté pour les programmes d'éducation des adultes (*Plazas Comunitarias* au Mexique et *ChileCalifica* au Chili). Les paiements sont approuvés uniquement si les apprenants terminent leur série de cours, leur niveau ou le programme et l'approuvent. De même, le Chili comme le Mexique ont mis en place un système de validation et de certification des acquis antérieurs par des moyens formels ou informels en dehors du système éducatif. Au Mexique, le décret 286 pris en 2000 par le secrétaire à l'instruction publique (SEP) a défini les règles et les critères de cette reconnaissance dans diverses professions. Depuis cette date, la demande d'accréditation d'apprentissage formel ou non s'est accrue de manière significative parmi la population ouvrière soucieuse de continuer son éducation, bien que ce service soit surtout disponible dans les zones urbaines ; l'information, l'orientation et les conseils personnels nécessaires ne touchent guère les campagnes (Rapport CONFINTEA VI du Mexique, 2008).

Les liens entre l'éducation, la formation et le travail : un domaine majeur de recherche, de politique et d'action

Les liens entre l'éducation, l'économie et le travail représentent désormais un domaine d'intérêt et de politique d'action majeur dans la région, surtout en ce qui concerne les jeunes et les adultes, qui s'inscrit dans le cadre plus large du problème de la pauvreté, du chômage et de l'exclusion sociale. L'« économie sociale » suscite un intérêt croissant comme modèle économique alternatif à l'origine d'approches différentes de l'éducation et de la formation dans le contexte de la production, de la commercialisation, du troc et d'autres activités

³⁴ Cf. INAF/ Instituto Paulo Montenegro <http://www.ipm.org.br/> et INAF/ Ação Educativa http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1344

génératrices de revenus des familles, des coopératives et des communautés organisées. De nombreux sites Internet et institutions se consacrent à ces questions et font part d'expériences innovantes.

Dans plusieurs pays, les programmes d'alphabétisation sont liés à une formation spécifique et/ou à des activités génératrices de revenus. Il existe en Argentine et en Colombie des programmes gouvernementaux associant alphabétisation, éducation de base et travail : le *Programa Nacional de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos* (PNABYT) fonctionne depuis plusieurs années à Buenos Aires, où il associe achèvement du cycle primaire et formation professionnelle, tandis qu'en Colombie, un programme semblable fonctionne dans plusieurs départements avec le soutien de l'OEI. Au Brésil, le *Programa Pescando Letras* (« Programme des lettres de pêcheurs ») mène une action d'alphabétisation auprès des artisans pêcheurs et de leurs femmes et le *Projeto Alfa-Inclusão* (« Projet d'inclusion par l'alphabétisation ») du ministère de l'éducation et de la Fondation de la Banque du Brésil assure le lien entre l'alphabétisation et la formation à la création d'entreprise à des fins de génération de revenus et de pérennisation des activités dans les zones d'habitat urbain ou rural.

Le « Projet d'enseignement et de formation professionnels techniques » (ETVETP), coordonné par l'OEA, fonctionne depuis plusieurs années dans le cadre des Sommets des Amériques. Des programmes de formation (pré)professionnelle ou technique sont proposés dans la plupart des pays sous différentes formes (souvent par le biais d'approches et de collaborations intersectorielles associant enseignement formel, enseignement non formel et formation pratique sur le tas). L'un de ces programmes est *ChileCalifica*. Une évaluation, conduite au Chili, de l'impact des effets positifs de l'achèvement du cycle d'études secondaires dans le cadre du programme gouvernemental sur l'estime de soi, la perception familiale, l'environnement de travail et la citoyenneté, de même que sur les revenus (accroissement de 9,7 %, non pas des emplois disponibles actuellement, mais du recrutement). Cette influence est plus évidente encore chez les femmes et les jeunes apprenants. En ce qui concerne les adultes masculins, l'impact s'est avéré être légèrement négatif (Rapport CONFINTEA VI du Chili, 2008).

L'intérêt croissant pour les « groupes spéciaux »

Des groupes tels que les adultes handicapés, les migrants et les prisonniers ont reçu au cours des dernières années des marques d'attention plus évidentes, facilitées par le recours à des technologies traditionnelles ou modernes, notamment en ce qui concerne les adultes handicapés et les populations migrantes.

L'intérêt pour l'enseignement carcéral, repris dans pratiquement tous les rapports nationaux, s'est accru depuis 2006 dans le cadre du programme EUROsociAL de la Commission européenne dont « l'éducation dans le contexte de l'incarcération ou de l'emprisonnement est l'un des principaux axes d'action ».³⁵ RedLECE (« Réseau latino-américain pour l'enseignement carcéral »), financé par la Commission européenne et le ministère de l'éducation nationale français, couvre l'Argentine, le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, l'Équateur, le Salvador, le Honduras, le Mexique, le Paraguay, le Pérou et l'Uruguay. Il reconnaît que l'enseignement carcéral fait partie du droit à l'apprentissage tout au long de la vie considéré comme l'un des droits de l'homme. (UNESCO Brésil/OEI Brésil, 2008).

Des initiatives à l'intention des aveugles et des malvoyants ou malentendants ont vu le jour dans de nombreux pays ces dernières années. À Antigua-et-Barbuda, par exemple, une initiative gouvernementale a été mise en avant en raison de son utilisation de la technologie et d'équipements dédiés en faveur de l'Association des personnes handicapées (site Internet d'Antigua-et-Barbuda).

³⁵ EUROsociAL est un programme de coopération technique de la commission européenne pour soutenir la cohésion sociale en Amérique latine par le partage d'expériences entre les autorités publiques responsables de la justice, de l'éducation, de l'emploi, des impôts et de la santé. Cf. <http://www.programaeurosociAL.eu/>

Il ressort de nos propres constatations sur le terrain que l'éducation des adultes inclut de par sa nature des personnes de tous âges et de toutes origines ethniques, expulsées du système scolaire et convaincues qu'elles ne sont pas capables d'apprendre, connaissant des difficultés physiques ou mentales, des migrants, des sans-abris et des orphelins. Ils sont tous intégrés dans un système qui les accueille et leur fait une place où on les encourage et où on les traite avec sympathie (Torres, 2008b).

L'introduction de nouvelles technologies dans le domaine de l'éducation des adultes

Au cours des dernières années, les médias audiovisuels sont devenus une ressource courante dans le domaine de l'éducation des adultes, principalement en raison du programme d'alphabétisation et de post-alphabétisation cubain *Yo Sí Puedo* mis en place dans plusieurs pays et utilisé pour la première fois sur une grande échelle au Venezuela en 2003. L'utilisation d'ordinateurs et d'Internet se répand, particulièrement chez la jeune génération ; le Mexique occupe la première place grâce à son programme de *Plazas Comunitarias* (« plazas communautaires », cf. encadré 6). Les *Tele-centres* ou *info-centres* (à ne pas confondre avec les *cybercafés*, entreprises privées à but lucratif) sont intégrés aux programmes d'éducation de base dans les zones d'habitat rural ou urbain de nombreux pays latino-américains. Dans les zones rurales isolées, des végétaux énergétiques ont été plantés et des panneaux solaires ont été installés, comme en Bolivie et au Mexique par exemple. C'est un fait qu'en de nombreux endroits, il est aujourd'hui plus facile de trouver un cybercafé ou un *tele centre* qu'une bibliothèque et que les ordinateurs sont plus courants que les livres (Torres, 2006, 2008b). Quant à la radio, elle a été pendant des décennies un allié puissant dans l'éducation des jeunes et des adultes et elle continue d'occuper une place centrale dans de nombreux pays, comme le montrent particulièrement les rapports nationaux de la Bolivie, d'Haïti et du Paraguay.

Encadré 6 : Les *Plazas Comunitarias* (« plazas communautaires ») du Mexique

Au Mexique, les politiques d'éducation des adultes pour encourager l'achèvement des études formelles sont apparues au cours des années 1980 et ont été mises en œuvre, entre autres, par l'INEA, les Centres d'éducation de base des adultes, les Centres d'éducation extrascolaire, les écoles primaires d'ouvriers, les écoles du soir et le Programme rural post-primaire du CONAFE (Conseil national de promotion de l'éducation). Selon le recensement de la population et de l'habitat de 2005, on comptait à cette époque 30,1 millions de personnes âgées de plus de quinze ans (soit près de la moitié de la population de cette tranche d'âge) n'ayant pas terminé leurs études secondaires.* 5 747 813 d'entre elles étaient illettrées, 9 826 391 n'avaient pas terminé leur scolarité primaire et 14 573 460 n'avaient pas terminé leur scolarité secondaire. Le Programme *Cero Rezago Educativo*, qui fait partie du « Modèle d'éducation pour la vie et le travail » (MEVyT) mis en œuvre par l'INEA, a pour objectif d'intégrer trois millions de jeunes et d'adultes de 15 à 34 ans n'ayant pas atteint le niveau du baccalauréat et de réduire ce chiffre de 4,9 %.

Les « plazas communautaires » participent à cette stratégie. Il s'agit d'espaces modernes équipés d'ordinateurs et d'accès à Internet, d'une vidéothèque et à d'autres médias. Ils sont situés dans des endroits ruraux ou périurbains et gérés par un promoteur et une équipe de techniciens en informatique. On y trouve également des « conseillers » pour aider les étudiants dans leur apprentissage, qui tout en suivant les modules MEVyT numérisés, reste toutefois largement indépendant et auto-enseigné.

Il existe actuellement plus de 3 000 *Plazas Comunitarias* dans le pays. Elles sont considérées comme la plus remarquable initiative informatique de la région. Elles ont pour but de résoudre deux problèmes d'un coup : la réduction de la fracture pédagogique et celle de la fracture numérique. L'étude et l'évaluation des *Plazas* ont révélé l'existence de difficultés opérationnelles et contextuelles. Ainsi, l'utilisation des TIC comme outil pédagogique principal écarte de nombreux adultes et le processus d'apprentissage et l'utilisation des ordinateurs sont dissociés (Salinas *et al*, 2004, 2006 ; Torres, 2008b).

*Actuellement, l'éducation de base au Mexique comprend trois années d'enseignement préscolaire, six d'enseignement primaire et trois de premier cycle d'enseignement secondaire.

Source : INEA (<http://www.inea.gob.mx>)

(Auteur : R.M Torres)

La coopération sud-sud

La coopération sud-sud, que le rapport de suivi global de CONFINTEA V (Bangkok, UIE, 2003) a décrite comme peu importante et peu développée, est née dans cette région à l'initiative de Cuba. Depuis 2002, le gouvernement cubain propose, par l'intermédiaire de l'IPLAC, son système d'alphabétisation et post-alphabétisation *Yo Sí Puedo* (YSP) initié à l'origine en Haïti avec l'aide de la radio, puis étendu ensuite au Venezuela et à d'autres pays grâce à l'utilisation de la vidéo. Depuis 2005, le gouvernement du Venezuela s'est associé à Cuba dans son soutien à la Bolivie, où YSP a démarré en 2006, puis au Nicaragua (2007).

Dans le cadre de LIFE, le Brésil (ministère de l'éducation et UNESCO Brésil) et l'État africain du Cap-Vert jouent un rôle d'articulation de la coopération sud-sud avec les pays africains lusophones qui participent également à l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir, tels que la Guinée-Bissau et le Mozambique.

La *Telesecundaria* (« Télé-secondaire ») du Mexique est un exemple fort d'innovation dans le domaine de la coopération intergouvernementale sud-sud pour l'éducation des adultes. Cette expérience a débuté au Mexique en 1968, pour connaître ensuite un essor remarquable au cours des quatre décennies suivantes. Il ne s'agit pas d'un programme d'enseignement à distance, mais plutôt d'un programme scolaire individualisé articulé autour de cours télévisés. Il permet l'accès à l'éducation secondaire de garçons et de filles des zones rurales, qui ne bénéficieraient pas de cette opportunité ou devraient déménager en ville, comme c'est le cas dans la plupart des pays de la région. Dès l'an 2000, *Telesecundaria* s'adressait à plus d'un million d'apprenants au Mexique, il avait été étendu aux états du Sud des États-Unis et touchait en outre plusieurs pays d'Amérique centrale et du sud (Torres and Tenti, 2000).³⁶

Anciennes et nouvelles faiblesses et limites

Les progrès réalisés vont de pair avec des limites, anciennes et nouvelles, qui représentent autant de défis pour l'avenir.

La persistance d'un malentendu et la faiblesse du statut de l'éducation des jeunes et des adultes

L'éducation des adultes continue d'être mal comprise et elle ne reçoit pas un traitement satisfaisant. L'infériorité traditionnelle de son statut est due à l'effet combiné de deux facteurs caractéristiques de la plupart des populations cibles de l'éducation des adultes : l'âge (par rapport à celui des enfants) et le statut économique et social. Les estimations des coûts des programmes et des plans prennent rarement en compte les infrastructures, l'équipement, voire les rémunérations. N'oublions pas que l'éducation des adultes est souvent comprise, par erreur, comme un « régime spécial » avec d'autres domaines qui posent un problème de classification habituelle et dont la spécificité n'est toujours pas reconnue, comme « l'éducation bilingue interculturelle, l'éducation spéciale et les écoles à niveaux multiples » (UNESCO-OREALC, 2007 :16-17). En Bolivie, par exemple, la Direction nationale de l'éducation alternative est responsable de l'éducation des adultes, de l'éducation permanente et de l'éducation spéciale. Le peu de considération dont souffre l'éducation des adultes et le manque de spécificité influencent les prises de décision et expliquent l'insuffisance chronique du financement et le peu d'attention porté, entre autres, à ses infrastructures, aux formateurs et à la recherche en matière d'éducation des adultes.

³⁶ De plus amples renseignements sont disponibles sur le site Internet de *Telesecundaria* <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/>

L'importance des écarts entre les politiques et les mises en œuvre

La plupart des rapports nationaux CONFINTEA VI se concentrent sur les politiques et la législation, les données statistiques et la description des activités mais ils parlent peu de la mise en œuvre effective des politiques et des programmes. Les recherches et notre propre connaissance directe du terrain nous apprennent qu'il existe un très grand écart entre ce qui est prescrit et ce qui est effectivement réalisé. Une étude de terrain de 2006-2008 sur l'alphabétisme et l'accès à la culture écrite des adultes et des jeunes déscolarisés dans neuf pays de la région a conclu que « les politiques dans ce domaine se sont isolées et n'ont guère de rapport avec ce qui se passe effectivement sur le terrain. (Torres, 2008b).

Exception faite de la Colombie, tous les pays de la région ont fait de la gratuité de l'enseignement public un droit constitutionnel (Tomasevski, 2006). En Équateur, la nouvelle constitution de 2008 garantit la gratuité de l'enseignement jusqu'au cycle supérieur. Au Brésil, les pouvoirs publics sont tenus légalement responsables du droit à l'éducation de tous les citoyens. Toutefois, le droit à un enseignement gratuit de qualité est toujours refusé à une proportion importante de la population dans la plupart des pays. De nombreux observatoires ont été créés ces vingt dernières années, dont beaucoup se consacrent aux questions d'éducation, y compris l'éducation des adultes pour certains, afin d'assurer une meilleure vigilance sociale envers les politiques de même qu'une plus grande participation des intéressés à l'élaboration des politiques et leur validation.

En règle générale, l'analyse détaillée des politiques d'éducation des adultes (et ses conclusions) est limitée par un certain nombre de facteurs dont les rapports nationaux CONFINTEA VI se font l'écho. Sont notamment mentionnés :

- l'inégalité de l'offre d'information complète et structurée sur ce sujet,
- la seule mention, dans la plupart des cas, des politiques ou cadres juridiques présents ou les plus récents, sans faire référence à une perspective historique ou dynamique qui illustrerait leur fragilité et leur manque de stabilité (politiques dont la durée de vie est brève, formée de va-et-vient sans aucune perspective de progrès clairement définie),
- les documents présentés comme des « politiques » ne sont souvent qu'une liste de souhaits et d'objectifs impossibles à mettre en œuvre sous forme de plans ou de programmes, ou bien ils ne s'appuient sur aucune estimation financière ou affectation budgétaire,
- l'absence de consultation des intéressés au cours de la conception des politiques publiques, en règle générale et dans la plupart des pays, et
- l'écart, mentionné ci-dessus, entre ce qui est écrit de manière officielle et ce qui se passe dans la réalité.

La grande vulnérabilité politique, financière et administrative de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes et des jeunes demeure hautement vulnérable aux changements politiques et administratifs nationaux et locaux, ainsi qu'à l'évolution des priorités internationales. Par conséquent, une menace plane en permanence sur la continuité des politiques et des programmes, sur l'établissement de capacités nationales et sur la collecte d'expériences pratiques sur le terrain.

L'une des raisons principales de cette vulnérabilité tient aux ressources financières limitées dont on dispose pour mettre en œuvre les plans et pour réaliser qualitativement et uniformément les objectifs promis. Ceci est vrai de l'éducation en général et de celles des adultes en particulier. Les seuls pays qui consacrent plus de 6 % de leur PNB à leurs dépenses d'éducation sont Anguilla, la Bolivie, la Guyane, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie et le Venezuela (UNESCO-OREALC, 2007 ; CEPAL, 2007 ; données les plus récentes fournies par l'ISU). Les budgets de l'éducation sont en général plus élevés dans les Caraïbes que dans les pays d'Amérique latine. Peu de rapports CONFINTEA VI ou d'enquêtes nationales fournissent des informations concrètes sur le financement et le coût de l'éducation des adultes, même lorsqu'il s'agit de programmes des ministères de

l'éducation. Quelques pays indiquent qu'ils n'ont pas de budget séparé pour l'éducation des adultes (Belize, par exemple). Ce manque d'information et de transparence est encore plus évident dans le cas du secteur privé. Parmi les pays qui fournissent cette information ou pour lesquels des données sont disponibles, il y a ceux dans lesquels l'éducation des adultes représente moins de 1 % des dépenses d'éducation (Mexique, Pérou et Porto Rico) et ceux où le budget se situe entre 2,5 et 3,6 % (Bolivie, Costa Rica, Cuba et Venezuela) (Di Pierro, 2008b). Sur la foi de ses propres données, le Brésil a calculé qu'en termes budgétaires, un apprenant adulte représente 0,7 % d'un élève du cycle primaire (rapport CONFINTEA VI du Brésil, 2008).

Les rapports nationaux CONFINTEA VI et les enquêtes nationales du CREFAL-CEAAL livrent peu d'informations sur la contribution financière des agences bilatérales ou multilatérales à l'éducation des adultes, sur son utilisation et son impact. De nombreuses organisations internationales de types différents sont présentes dans ce domaine au niveau régional, y compris les ONG internationales et les fondations. Parmi celles dont les noms sont le plus fréquemment cités dans les rapports CONFINTEA VI, on trouve (par ordre alphabétique) l'ACDI, la Banque mondiale, la Banque de développement des Caraïbes, la BID, le CEPAL/ECLAC, l'OEA, l'OEI, l'OMC, le PNUD, l'UNESCO, l'UNFPA, l'UNICEF, l'Union européenne et USAID. Le rapport du Nicaragua dresse la liste de 52 organisations internationales coopérant à l'éducation des adultes dans le pays. Belize mentionne que des ambassades comptent parmi les organisations finançant l'éducation des adultes, notamment celles du Mexique et du Venezuela qui soutiennent « l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais à des adultes afin d'accroître leur participation à l'économie. » (Rapport CONFINTEA VI de Belize, 2008).³⁷

Contrairement aux programmes privés ou à but lucratif, les programmes gouvernementaux sont généralement gratuits et nombre d'entre eux proposent également un accès gratuit à l'équipement et au matériel pédagogique. Il arrive que les participants aient à contribuer au coût du matériel utilisé dans les programmes de formation et d'enseignement professionnels, comme cela a été mentionné dans le cas du Guatemala. De même, divers pays ont adopté des politiques ou plans de rémunération liés aux études, comme l'Argentine et son *Plan Jefes y Jefas de Hogar*, la « Mission Robinson » au Venezuela et d'autres missions pédagogiques ou le « Programme d'opportunités » mexicain qui a débuté en 2002. Il existe en outre des bourses d'études, des subventions couvrant les frais de transport, de nourriture ou d'achat des matériaux de programmes spécifiques (comme c'est le cas au Chili), de même que des subventions pour les adolescentes enceintes ou les mères célibataires (Costa Rica).

En ce qui concerne le financement de l'éducation des adultes, les documents officiels que nous avons examinés montrent que les pays concernés n'ont défini aucun point de repère spécifique. Au niveau international, la Campagne mondiale pour l'éducation a proposé que « 3 % au moins du budget de l'éducation » soit consacré à l'alphabétisation des adultes afin de pouvoir réaliser les objectifs EPT de réduction de moitié de l'analphabétisme avant 2015 (CGE, 2005). Au niveau régional, le document final de la conférence régionale de Mexico (CONFINTEA VI, 2008) a demandé le même pourcentage de 3 %, mais pour l'éducation des adultes en général, et non pas uniquement leur alphabétisation. Il s'agit donc de deux points de repères fort différents. En revanche, de nombreux pays ont inscrit dans leur constitution ou dans leurs lois et/ou politiques la part de leur budget réservée à l'éducation ; il apparaît

³⁷ Il est important de souligner que dans de nombreux pays de la région, USAID est engagée dans l'alphabétisation à l'école, notamment par le biais des CETT (*Center for Excellence in Teacher Training*, « Centre d'excellence de formation des maîtres »), annoncés par le président Bush en avril 2001, qui travaillent en Amérique latine et dans les Caraïbes pour améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture dans le premier cycle de l'enseignement primaire, particulièrement dans les pays les plus pauvres et dans les communautés défavorisées. Les activités sont coordonnées par trois centres régionaux installés à la Jamaïque (pour les Caraïbes), au Honduras (pour l'Amérique centrale) et au Pérou (région andine). Cf. http://www.usaid.gov/about/usaid/presidential_initiative/teachertraining.html

que la plupart d'entre eux visent à atteindre en plusieurs années un chiffre minimum de 6 % du PNB, suivant en cela les recommandations de l'UNESCO. Il est donc évident que le combat en faveur d'un accroissement des ressources financières de l'éducation des adultes doit être associé à celui visant une augmentation et une pérennisation des ressources financières de l'éducation et, plus généralement, de l'intérêt qu'on lui porte.

Le peu d'attention accordé aux formateurs d'adultes et leur professionnalisation

L'infériorité du statut des formateurs d'adultes, leur formation et leurs conditions de travail continuent de constituer un cercle vicieux dans le domaine de l'éducation des adultes. L'« âge d'or » (les années 1950 à 1980) pendant lequel le CREFAL a joué un rôle important dans la préparation du cadre professionnel de l'éducation des adultes dans la région appartient désormais à l'histoire. Une étude régionale réalisée en 2000 est arrivée à la conclusion que « l'Amérique latine ne dispose d'aucun formateur professionnel, en dépit des progrès réalisés dans ce domaine et [que] les ressources nécessaires à leur formation et à leur développement sont insuffisantes » (Madrigal, 2000 :1. Traduction d'un document rédigé en anglais, lui-même traduit de l'espagnol.) Cette situation n'a connu aucune évolution, si l'on en croit les informations contenues dans les rapports CONFINTEA VI nationaux, ainsi que dans les enquêtes nationales et régionales sur le sujet. Certains pays ont « amélioré » les conditions requises pour être formateur, en rendant obligatoire l'obtention d'un diplôme pédagogique professionnel ou l'achèvement des études secondaires (plutôt que de la seule scolarité primaire), mais ces conditions ne sont pas toujours respectées en milieu rural ou dans les programmes d'alphabétisation, dont la plupart continuent de fonctionner grâce à des volontaires communautaires ou des jeunes.

La formation est généralement de courte durée et de qualité médiocre ; ces défauts sont encore plus criants chez les formateurs d'origine autochtone que l'on prépare pour les programmes bilingues interculturels : ils ont souvent appris les langues officielles eux-mêmes et n'ont jamais appris à écrire leur langue maternelle (Moya, 2001).

Les technologies audiovisuelles et numériques contribuent à diminuer l'importance de la professionnalisation, de même que celle de la formation initiale ou de la formation permanente, de la place occupée par l'enseignement, de l'interaction personnelle et de la socialisation avec les pairs au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le profil recherché, l'éducation et la formation des spécialistes de l'éducation des jeunes et des adultes restent donc à définir. Reste également sans réponse l'interrogation concernant le lien entre certificat d'enseignement officiel et enseignement de qualité, sachant que

- les connaissances et les compétences spécifiques nécessaires à l'enseignement des adultes ne sont pas qu'une simple extension de celles requises pour l'enseignement des enfants,
- la formation de base et la formation permanente des formateurs de la région donnent lieu à des inquiétudes, comme l'ont montré les évaluations des connaissances et de la performance de bon nombre d'entre eux dans plusieurs pays,
- il devient de plus en plus difficile de faire confiance aux titres et diplômes universitaires nationaux ou internationaux du fait qu'il est facile de nos jours de les acheter dans de nombreux pays.

La faible diffusion, l'utilisation et l'impact des conclusions des évaluations et de la recherche

Malgré les efforts déployés pour la recherche, la documentation et l'évaluation, les conclusions ne font pas l'objet d'une diffusion large et efficace, que ce soit au sein du monde universitaire ou à l'extérieur. Les circuits d'information et de connaissances sont plutôt différenciés, l'un desservant les structures administratives tandis que l'autre est plus proche des établissements universitaires ou des instituts de recherche.

Au Chili, les pouvoirs publics reconnaissent que « les résultats des évaluations n'ont pas eu une influence directe sur la législation ni sur l'élaboration des politiques mais leur impact a été plus sensible sur le développement des programmes » (rapport CONFINTEA VI du Chili, 2008 : 22). Globalement, les conclusions des enquêtes ne semblent pas avoir beaucoup guidé la formulation des politiques ou la mise en place des pratiques de formation ou d'enseignement. Une information et des connaissances plus riches et de meilleure qualité n'ont pas contribué à modifier la « sagesse » traditionnelle ayant cours dans le domaine de l'éducation des adultes, y compris une certaine perception et une terminologie négatives associées à l'analphabétisme (« fléau », « plaie », « obscurantisme », « aveuglement », « chaînes », « éradication » et autres), ni le lien entre des concepts comme analphabétisme et ignorance, nombre d'années d'études et « alphabétisation fonctionnelle » ou encore éducation des adultes, éducation informelle et enseignement de soutien. L'étude empirique transnationale sur « l'alphabétisation fonctionnelle » conduite à la fin des années 1990 par l'UNESCO-OREALC (Infante, 2000) en est un exemple probant : bien qu'elle ait décrit l'insuffisance de quatre années d'études pour maîtriser les différents niveaux et dimensions de l'alphabétisation, elle n'a pas été diffusée et n'a été suivie d'aucun effet : les gouvernements, la société civile et les organisations internationales ont continué à reproduire les dichotomies comme analphabétisme/alphabétisation ou analphabétisme « absolu » et « fonctionnel ».

En outre, la plupart des diagnostics et recommandations souffrent du fait qu'ils sont basés sur un examen des documents disponibles qui n'ont que peu de rapport avec la réalité du terrain et ne proviennent pas ou peu d'enquêtes à caractère empirique. De plus, les études et rapports « régionaux » abordent rarement la région dans son ensemble : beaucoup ne parlent que de l'Amérique latine et excluent de fait les Caraïbes anglophones ou francophones. Inversement, les rapports dont l'intitulé comporte le mot « caraïbe » ne parlent en général que des états membres de la CARICOM (Communauté du bassin des Caraïbes) ou de l'OECD (Organisation des états caraïbes orientaux), excluant donc Cuba, la République dominicaine et souvent Haïti.

La discrimination liée à l'âge dans le domaine de l'éducation des adultes

Il fut un temps où les jeunes devaient s'adapter aux programmes et cours d'« éducation des adultes ». Maintenant qu'ils sont au centre des efforts dans ce domaine, la discrimination liée à l'âge se renforce, ce qui est contraire à la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie. On a constaté l'apparition d'une tendance constante donnant la priorité aux plus jeunes de la population adulte en fixant des limites d'âge (40 ou 35 ans, voire moins dans certains cas) et en segmentant les opportunités éducationnelles par tranche d'âge. Il est typique de voir l'alphabétisation offerte aux adultes et à la génération plus vieille, chez qui les taux d'analphabétisme sont en fait plus élevés, alors que d'autres programmes sont proposés aux jeunes et adultes. Cuba est le seul pays dont le gouvernement classe les personnes âgées parmi les groupes prioritaires en termes d'éducation et de culture. L'Uruguay, dont la proportion élevée d'adultes et de personnes âgées est bien connue, a également étendu l'âge des participants aux programmes d'éducation des adultes.

Si la rentabilité est la seule préoccupation, les personnes âgées de 40 ou 50 ans sont considérées comme « vieilles » et ne méritent donc pas que l'on s'intéresse à elles ; mais dans une perspective de développement humain, il s'agit de citoyens, de travailleurs, de parents et de grands-parents qui nourrissent des familles et jouent un rôle vital dans le développement familial, communautaire et national. Dans les familles pauvres, les grands-parents ne sont pas des personnes qui attendent de prendre leur retraite ou de mourir. Ils servent souvent de parents de substitution aux millions d'enfants et d'adolescents que laissent derrière eux les pères et les mères partis travailler ailleurs, non seulement pour subvenir aux besoins de leurs familles, mais également pour soutenir les économies de nombreux pays de la région.

La négligence persistante des peuples autochtones et l'ignorance des réalités linguistiques

Le *Cadre régional d'action (2000-2010)* a identifié quatre groupes prioritaires : les peuples autochtones, les agriculteurs, les jeunes et les femmes (cf. encadré 5). Les jeunes et les femmes ont reçu la priorité dans toutes les politiques d'éducation des adultes de la dernière décennie, tandis que les peuples autochtones et les descendants des Africains continuent d'être ignorés, comme le montrent toutes les enquêtes empiriques et les statistiques concernant la scolarisation et l'éducation extrascolaire (UNESCO-OREALC, 2007 ; LLECE, 2008). On constate une permanence du racisme malgré les progrès importants qui ont été réalisés au niveau juridique national et international, notamment l'adoption en 2007 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.³⁸

Les données concernant l'analphabétisme au Brésil fournissent un tableau précis de la différence de statut en termes sociaux, économiques et éducationnels des blancs (7,1 % d'illettrés), des noirs (16 %) et des autochtones (18 %) du pays (Rapport CONFINTEA VI du Brésil, 2008). Au Mexique, le taux d'analphabétisme chez les groupes autochtones est de 36,1 % alors que le taux national est de 8,4 % (rapport CONFINTEA VI du Mexique). Les autres pays multiethniques, multilingues et multiculturels de la région présentent des chiffres similaires. Il existe des rapports gouvernementaux, préparés pour l'UIL pour l'OEI dans le cadre du PIA, qui ne font même pas mention de l'existence ou de la situation éducationnelle des groupes autochtones, bien que ces derniers constituent des minorités importantes et actives dans certains pays comme l'Argentine, le Chili et la Colombie. Même dans les pays où vivent d'importantes minorités autochtones, comme au Mexique, en Équateur et au Pérou, peu de programmes font une place à leur droit d'apprendre dans leur langue et dans leur culture. Il est généralement difficile de trouver des programmes bilingues interculturels complets pour les jeunes et les adultes de la région.

De plus, l'Éducation bilingue interculturelle (EBI) continue d'être mise en œuvre sur le principe erroné selon lequel les populations autochtones n'habitent que dans les zones rurales alors qu'elles vivent également en ville, notamment dans les grandes villes latino-américaines, comme conséquence du modèle d'exode rural constaté dans la région.

Les textes d'apprentissage *Yo Sí Puedo* (classes vidéo, abécédaires et manuels) ont été traduits dans certaines langues autochtones, telles que le quechua et l'aymara en Bolivie ou le créole à Haïti. Toutefois, il est bien connu que les traductions ne constituent pas la meilleure approche dans les contextes bilingues ou multilingues/multiculturels. Le Guatemala est l'un des pays ayant la plus grande population autochtone de la région ; ses rapports indiquent que les programmes d'alphabétisation sont actuellement conduits dans 17 (sur 21) langues mayas et que du matériel pédagogique a été préparé et est disponible dans toutes les langues. Il s'agit d'un progrès important. Pourtant, le manque ou l'insuffisance de textes de lecture rédigés dans les langues autochtones (dans les bibliothèques, les médias, sur Internet, etc.) au-delà de la salle de classe et en dehors du programme d'alphabétisation/post-alphabétisation reste un problème majeur qui n'a pas trouvé de solution, pour des raisons non seulement techniques mais aussi et surtout politiques.

L'abandon des zones rurales

En dépit de la rhétorique sur l'égalité et du consensus sur le besoin d'accorder aux agriculteurs un traitement prioritaire, les programmes formels et informels continuent de se concentrer sur les zones urbaines et périurbaines, ce qui a pour effet d'entretenir et d'aggraver la fracture éducationnelle entre les villes et les campagnes.

Ces écarts de scolarité et d'enseignement des adultes entre les villes et les campagnes se retrouvent dans presque tous les pays de la région, comme le montrent les statistiques régionales sur l'alphabétisation et l'achèvement de la scolarité primaire et secondaire par les

³⁸ Cf. Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007) : <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=23794&Cr=indigenou&Cr1>

populations de jeunes et d'adultes. Les jeunes et les adultes des zones rurales ont deux fois plus de chance de ne recevoir aucune éducation ou une éducation rudimentaire que ceux des zones urbaines, voire trois fois plus dans certains pays (SITEAL, n.d.).

C'est au Pérou qu'on trouve le plus grand écart entre les villes et les campagnes, d'après la deuxième enquête comparative et explicative (LLECE, 2008). Cet écart se retrouve parmi les jeunes comme parmi la population dans son ensemble : la durée moyenne de la scolarité dans les zones rurales est de 4,4 années alors qu'elle est de 9,2 années dans les villes. Le rapport CONFINTEA VI du Pérou (2008) reconnaît que « pratiquement tous les établissements impliqués dans l'enseignement des adultes sont situés en ville et sont donc inaccessibles à un pourcentage important de la population qui en aurait besoin, particulièrement les populations rurales, analphabètes et autochtones. » (Traduit à partir d'un texte en anglais lui-même traduit de l'espagnol). Au Brésil, le nombre des analphabètes atteint 9,7 millions dans les zones urbaines et 4,7 millions dans les zones rurales ; mais, exprimé en pourcentage, le nombre des analphabètes est près de trois fois supérieur dans les zones rurales (26,3 %) à celui des zones urbaines (8,7 %). Des pays comme la Jamaïque rapportent que le taux de chômage et le nombre de « jeunes sans attaches » sont considérablement plus élevés en milieu rural.

C'est pourtant dans les zones rurales et dans les conditions les plus précaires qu'ont eu lieu quelques-unes des expériences pédagogiques les plus innovantes et les plus stimulantes de la région.³⁹

La faible couverture des programmes

La portée des programmes d'éducation des adultes, y compris ceux mis en place par les gouvernements nationaux et les autorités locales, reste très limitée par rapport aux besoins réels et à la demande effective. Une récente étude en Amérique latine, s'appuyant sur des enquêtes nationales et sur des recensements de la population dans 17 pays, a montré les limites des moyens gouvernementaux d'éducation, formelle ou non, des jeunes qui n'ont jamais fréquenté l'école ou qui n'ont pas terminé leur scolarité. Bien qu'il s'agisse d'un groupe prioritaire, moins de 10 % des 20-29 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires participent à un programme d'éducation (UNESCO-OREALC, 2007).

On estime qu'au Pérou, 1,9 % de la demande potentielle d'éducation des adultes a été satisfaite en 2002 (Caruso *et al*, 2008). Dans les grands pays comme le Brésil et le Mexique, les efforts semblent minimes et les progrès fort lents si l'on considère l'ampleur des problèmes à résoudre. Selon le rapport CONFINTEA VI du Brésil, 10 % seulement de la demande a été satisfaite en 2008. Le Chili, un petit pays dont les efforts en faveur de l'éducation des adultes restent soutenus, estime que quatre millions de Chiliens adultes n'ont pas achevé leur scolarité primaire ou le premier cycle de scolarité secondaire. En 2008, le programme d'éducation des adultes, sous toutes ses formes, a concerné 200 000 personnes. À ce rythme, il faudra 20 ans pour s'adresser à ces quatre millions de personnes. (Rapport CONFINTEA VI du Chili, 2008).

La qualité et l'apprentissage restent des buts éloignés

Les indicateurs quantitatifs (inscription et rétention, nombre de groupes organisés, documents ou équipements pédagogiques distribués, etc.) sont les principaux indicateurs de réussite et servent par conséquent à choisir et à définir les pratiques pédagogiques considérées comme « bonnes » ou « exemplaires ». Un nombre de participants minimum est le plus souvent requis pour qu'un programme ou un centre soient lancés et équipés et pour qu'un intervenant soit rémunéré, ce qui incite à la fraude afin de remplir les conditions

³⁹ Pour n'en mentionner que quelques-unes : le modèle de « Pédagogie de l'alternance » destiné à l'enseignement secondaire des jeunes, est né dans les zones rurales pour lesquelles il a été spécifiquement conçu et dans lesquelles il fonctionne depuis plusieurs années dans divers pays de la région ; le programme colombien à niveaux multiples *Escuela Nueva* qui a gagné d'autres pays ; CONAFE et *Telesecundaria* au Mexique, entre autres. Ces initiatives et d'autres expériences aussi captivantes ont été réunies dans ce blog : <http://otraeducacion.blogspot.com/>

quantitatives (en manipulant les statistiques, par exemple, ou en complétant les listes avec les noms de membres de la famille, d'amis ou de personnes qui ne font pas partie de la population cible) (Torres, 2008b).

Les objectifs nationaux et internationaux des programmes d'alphabétisation continuent d'utiliser des termes comme « éradiquer » ou « réduire » les taux d'analphabétisme plutôt que d'évoquer l'apprentissage ou la réalisation de niveaux d'alphabétisation pérennes ou encore veiller à l'acquisition effective des compétences en lecture et en écriture. La brièveté (de la durée d'un programme, de la formation des intervenants, etc.) tend à devenir la caractéristique la plus recherchée au détriment de l'apprentissage ; l'achèvement d'un programme, voire les chiffres des inscriptions, sont souvent ajoutés aux statistiques de l'alphabétisation (Torres, 2008b). Les participants aux programmes qui ont déjà fréquenté une école ou dont l'alphabétisation a déjà commencé sont, de plus, exclus des statistiques officielles de l'alphabétisation et inclus dans le nombre des nouveaux alphabètes. Ce type de pratique et d'autres problèmes récurrents ne font qu'ajouter au manque de fiabilité habituel des statistiques relatives à l'alphabétisation.

Rares sont les exemples de programmes et de campagnes d'alphabétisation des adultes à avoir été évalués de manière exhaustive, en interne et en faisant appel à des évaluateurs externes, et en incluant tous les acteurs du processus. L'un de ces programmes est la campagne nationale équatorienne d'alphabétisation « *Monsignor Leonidas Proaño* » (1988-1990)⁴⁰. À l'heure actuelle, seuls quelques pays comme le Chili ont commencé à intégrer systématiquement un processus de suivi et d'évaluation dans leurs dispositions gouvernementales en matière d'éducation. L'expérience montre que mettre l'accent sur la rapidité, les résultats et la validation leur fait courir le risque de devenir des fins en soi, perdant de vue l'apprentissage proprement dit qui sera même sacrifié.

Encadré 7

L'alphabétisation : la rapidité est-elle meilleure ?

Deux exemples récents dans lesquels a été renouvelé l'accent mis sur la quantité et la rapidité :

1. L'intérêt du programme cubain audiovisuel d'alphabétisation et post-alphabétisation *Yo Sí Puedo* réside en partie dans le fait qu'il rend une personne alphabète en huit semaines ; il propose également une réduction de la durée et des efforts nécessaires pour former les intervenants.
2. La Banque mondiale a fait des propositions très controversées dans le domaine de l'alphabétisation des enfants et des adultes, dans lesquelles la *rapidité* de la lecture est retenue comme l'indicateur principal du succès de la formation et de l'efficacité de la méthode, sans tenir compte du niveau de compréhension effectif ou de ce qu'ils « comprennent » en lisant. Les indicateurs sont les suivants : CE1 : 60 mots par minute ; CE2 : 90 mots par minutes ; CM1 : 110 mots par minute.

Pour de plus amples renseignements, consulter les sites suivants :

Proposition de la Banque mondiale pour le Pérou : <http://go.worldbank.org/MFIEBQMLW0>

Proposition de la Banque mondiale : « Vers une plus grande alphabétisation des adultes : le point sur la rapidité et la fiabilité de la lecture » http://www-wds.worldbank.org/servlet/main?menuPK=64187510&pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&entityID=000011823_20061012154432

(Auteur : R. M. Torres)

⁴⁰ Pour de plus amples renseignements sur la campagne nationale équatorienne d'alphabétisation « *Monsignor Leonidas Proaño* », se référer à http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm

La constance des faiblesses des programmes d'éducation et de formation techniques et professionnelles

Depuis un certain temps, des voix se sont élevées pour faire part de leur scepticisme et de leurs critiques envers l'efficacité des programmes et plusieurs organisations internationales ont commandé des enquêtes et des évaluations d'impact des programmes qu'elles soutiennent. On débat également, parfois avec animation, sur l'opportunité de garder ou de « réinsérer » les adolescents et les jeunes, souvent contre leur gré, dans ces écoles qui n'ont pas changé et qui les ont renvoyés, ou de les aider à entrer dans le monde du travail. L'étude que l'IIEP (Institut international de planification de l'éducation) a menée sur 52 programmes dans 14 pays latino-américains a conclu que les programmes d'éducation et de formation orientés vers la préparation des jeunes au monde du travail

- ont une appréciation trop simpliste de l'entrée des jeunes dans le monde du travail,
- ne touchent qu'une petite partie de la population potentielle,
- adoptent une approche étroite axée sur une formation spécifique et
- ne prennent pas suffisamment en compte l'importance de l'éducation formelle, la concurrence sur le marché du travail et la rareté des opportunités de carrière intéressantes (Jacinto, 2007, 2008).

La montée de l'esprit mercantile et des mécanismes du marché

Il est évident que le volontariat est en déclin, ainsi que la mobilisation sociale et l'engagement politique traditionnellement associés à l'histoire de l'éducation des adultes dans la région. Dans de nombreux pays, les gouvernements externalisent la mise en œuvre des programmes d'éducation des adultes aux ONG et à d'autres organisations de la société civile. Mais la tendance à la validation et à la certification des études formelles (primaires/de base/secondaires) a attiré le secteur privé à but lucratif, ce qui a entraîné l'introduction de frais de scolarisation et d'autres mécanismes de marché dans le domaine de l'éducation. Des systèmes de validation payants ont également été introduits par les gouvernements ou les ministères de l'éducation de pays comme le Mexique (*Plazas Comunitarias*) ou le Chili (*ChileCalifica*) ; il s'agit d'approches innovantes, quoique controversées, qui ont donné des résultats et ont eu un impact (Di Pierro, 2008 ; Salinas *et al*, 2006).

Les difficultés majeures de coordination aux niveaux international, régional et national

Les processus de décentralisation et de diversification des dispositions en matière d'éducation ont accru les difficultés de coordination et d'articulation parmi les divers acteurs nationaux : les gouvernements à différents niveaux de différents secteurs, les organismes publics ou privés, le secteur privé commercial ou à but non lucratif, les ONG, les universités, les églises et autres.

Outre ces difficultés, l'élargissement du champ de la coopération internationale et sud-sud dans le domaine de l'éducation des adultes, et celui de l'alphabétisation en particulier, a rendu encore plus évident le manque de collaboration et de parallélisme entre les différents acteurs régionaux et internationaux. Chacun d'eux a ses propres caractéristiques : pays, objectifs, calendriers, diagnostics, approches, méthodologies, suivi et mécanismes de financement. Ceci est particulièrement évident de nos jours dans le scénario régional de l'éducation des adultes où se retrouvent tellement d'acteurs, de plans et d'initiatives qui se recoupent souvent dans les mêmes pays ; c'est le cas de l'OEI/PIA et du programme *Yo Sí Puedo* soutenu par Cuba. De plus, le Brésil et Haïti sont associés dans les trois : *Yo Sí Puedo* (Cuba), PIA (OEI) et LIFE (UNESCO).

La « lutte contre l'analphabétisme » est riche d'une longue tradition dans la région ; c'est une histoire qui a connu beaucoup d'initiatives internationales, dont le but était soit d'« éradiquer », soit de « réduire » l'analphabétisme et dont le calendrier et les échéances étaient aussi divers que déroutants. (cf. tableau 5).

Tableau 5 : Objectifs régionaux et internationaux d’alphabétisation des adultes (1980-2015)

MPE Projet éducatif majeur en Amérique latine et dans les Caraïbes	EPT Éducation pour tous		UNLD Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation		PIA Plan ibéro- américain pour l’alphabétisation et l’éducation de base des adultes et des jeunes
	Jomtien	Dakar		LIFE Initiative pour l’alphabétisation : savoir pour pouvoir	
1980-2000	1990-2000	2000-2015	2003-2012	2006-2015	2007-2015
OREALC- UNESCO	UNESCO-UNICEF-PNUD-Banque mondiale		UNESCO	UIL-UNESCO	OEI
Éradication de l’analphabétisme avant 2000	Réduction de moitié de l’analphabétisme avant 2000	Éradication de l’analphabétisme avant 2015	Réduction de moitié de l’analphabétisme avant 2012	Réduction de moitié de l’analphabétisme avant 2015	Éradication de l’analphabétisme avant 2015

Auteur : R.M. Torres

Attentes vis-à-vis de CONFINTEA VI et perspectives d’avenir pour l’apprentissage et l’éducation des adultes (telles qu’elles ressortent des rapports CONFINTEA VI nationaux)

Le questionnaire que l’UIL a distribué aux gouvernements incluait une section sur leurs attentes vis-à-vis de CONFINTEA VI et sur les perspectives d’avenir de l’éducation des adultes dans leurs pays respectifs. Plus de la moitié des rapports CONFINTEA VI nationaux ont fusionné ces deux questions car elles étaient selon eux étroitement associées.

Les réponses ont beaucoup varié d’un pays à l’autre, qu’elles discutent de difficultés opérationnelles intérieures ou qu’elles évoquent des questions complexes de nature régionale ou internationale, mais dans l’ensemble, les rapports CONFINTEA VI nationaux ont permis d’acquérir une vue générale des besoins les plus pressants et des difficultés de l’éducation des adultes dans la région. Un seul pays, le Pérou, a utilisé le Cadre d’action régional d’éducation des jeunes et des adultes 2000-2010 (cf. encadré 5) comme référence pour l’identification des progrès régionaux et des difficultés qui restent à surmonter dans ce domaine.

Peu de rapports officiels ont fait mention de problèmes structurels tels que pauvreté, migrations, chômage, VIH/SIDA ou la crise alimentaire ou celle du pétrole.⁴¹ On a tendance à considérer l’éducation des adultes et ses besoins sous un angle interne, de manière isolée, sans prêter attention à ses objectifs et à leur contexte social. Certains des rapports semblent avoir été principalement concernés par la réalisation d’objectifs internationaux tels que l’EPT et les OMD.

Les rapports CONFINTEA VI nationaux font apparaître comme un besoin immédiat et partagé le désir de renforcer la coopération et le réseautage et de créer des synergies (entre le gouvernement et la société civile ou entre les différents secteurs concernés), que ce soit à l’intérieur des pays visés ou entre eux à l’échelle régionale ou internationale. Ils ont également fait mention de l’amélioration de la formation et de la professionnalisation des éducateurs (Équateur, Nicaragua) et du personnel de l’éducation des adultes en général (Sainte-Lucie). Le

⁴¹ Il est important de noter que ces rapports CONFINTEA VI nationaux ont été rédigés au cours du premier semestre 2008, c’est-à-dire avant le début de la crise financière majeure d’octobre 2008.

Pérou et le Suriname ont évoqué le besoin d'identification et de classement des priorités dans le domaine de la recherche, au plan national comme au niveau de la région. Le Pérou et le Honduras font état de la responsabilité et du besoin de réaliser des audits sociaux dans le domaine de l'éducation des adultes et le Nicaragua a fait part de ses difficultés à « redonner leur valeur aux approches pédagogiques non formelles » dans le pays. Le Suriname est le seul pays à évoquer le besoin de références. Saint-Vincent-et-les-Grenadines souhaiterait l'amélioration de l'enseignement à distance et voudrait que le secteur privé assume 75 % du financement national de l'éducation des adultes. Le Panama a demandé que le virus VIH et le SIDA fassent l'objet de campagnes publiques d'information. L'attente principale de Belize est que CONFINTEA VI « rédige un rapport d'information sur le statut actuel de l'éducation des adultes et de l'ACE aux niveaux régional et international », qui permettrait de préparer « un plan d'action régional d'éducation des adultes » et de mettre sur pied « un réseau de prestataires d'éducation des adultes régional et international. »

Le Chili et le Mexique ont souligné la nécessité de faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité. Le Mexique a recommandé plus de proactivité de la part des acteurs dans le domaine de l'éducation des adultes, le Paraguay a expliqué qu'il s'attend à voir un engagement plus clair de la part des gouvernements envers ce type d'éducation afin de pouvoir renverser la tendance à l'inégalité et à l'exclusion et de concevoir des politiques d'enseignement fondées sur l'éducation populaire (récupération de l'intention transformative politique de l'éducation), et pour encourager une plus grande participation des acteurs sociaux dans la définition des programmes d'éducation des adultes.

En dépit du fait que les situations bilingues ou multilingues sont la norme dans la région, ce qui contribue à former un contexte d'une grande complexité, peu de rapports ont mentionné les difficultés ethniques et linguistiques que représente l'éducation des adultes et auxquelles ils souhaiteraient que CONFINTEA VI apporte une réponse. Seules exceptions : Sainte-Lucie (besoin d'améliorer l'alphabétisation dans la langue nationale, le kweyol), la Bolivie, l'Équateur, Panama et le Paraguay.

L'identification, la réunion d'informations, la diffusion et l'échange de « bonnes pratiques », également décrites comme « innovantes », « stimulantes » ou « efficaces », reviennent souvent dans les rapports comme une attente concrète vis-à-vis de CONFINTEA VI, en Amérique latine comme dans les Caraïbes.

La plupart des pays estiment que les connaissances et l'expérience des autres représentent un intérêt pour eux ; certains (surtout Cuba, le Venezuela et le Chili) considérant qu'ils font partager leurs propres expériences et les leçons qu'ils en ont retirées. Le Brésil, pays hôte de CONFINTEA VI et l'un des quelques pays dont le rapport a été rédigé en association avec des organisations de la société civile, considère naturellement qu'il s'agit d'une opportunité de renforcer ses propres processus internes en améliorant la coordination, le dialogue et la participation des mouvements sociaux.

Trois pays ont mentionné expressément l'UNESCO : la Jamaïque a demandé que l'organisation internationale apporte une meilleure assistance technique dans le domaine de l'éducation des adultes ; l'Uruguay a proposé la création d'un organisme spécialisé d'assistance technique aux pays prêts à suivre les recommandations de CONFINTEA VI et le Mexique a demandé qu'un élargissement de la vision de l'alphabétisme et de l'éducation de base, la création d'environnements lettrés et le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie inspirent l'UNESCO en tant qu'organisation, mais aussi toutes ses composantes et ses politiques d'action.

Le rapport national de la Jamaïque propose une déclaration limpide et raisonnée sur CONFINTEA VI : « Le résultat de CONFINTEA VI doit se définir comme : le cadre d'action d'une politique globale renouvelée et réaliste de l'éducation des adultes et de la formation ; des objectifs stratégiques et des buts opérationnels clairement identifiés comme « marqueurs du processus » qui permettront de réaliser ces objectifs ; des cibles et des résultats régionaux et nationaux articulés avec clarté et assortis d'un calendrier spécifique ;

un engagement d'assistance dans les nouvelles initiatives au niveau national, qui s'inspire des succès et prend en compte les échecs et les difficultés depuis CONFINTEA V. »

Revisiter l'apprentissage et l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes : quelques défis universels

Cette section utilise les rapports nationaux rédigés à l'occasion de la CONFINTEA VI ainsi que d'autres documents utilisés lors de la préparation du rapport régional. Elle fait également appel aux connaissances personnelles de l'auteur et aux conclusions de ses recherches et expériences pratiques dans le domaine de l'éducation des adultes aux niveaux régional et international au cours des trente dernières années.

L'éducation des adultes fait partie intégrante du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation fait traditionnellement référence aux enfants et à l'enseignement (primaire), bien que l'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948) dispose que « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. »

Reconnaître que l'éducation des adultes est un droit et demander le respect de ce droit appellent un travail d'information auprès du public et une mobilisation en faveur du respect de ce droit, dont l'évaluation à ce jour est mesurée par quatre indicateurs : disponibilité, accessibilité, adaptabilité et acceptabilité (*Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 1966a⁴²; Tomasevski, 2006), appliqués aux enfants et à la scolarisation. Or le champ d'application de ces indicateurs pourrait, voire devrait, être étendu de sorte que tous les niveaux, domaines et modalités du système éducatif soient concernés, y compris, par conséquent, l'enseignement des jeunes et des adultes. Ils pourraient être particulièrement utiles dans le cadre de la définition des pratiques considérées comme « bonnes », « meilleures » ou « exemplaires », en tenant compte des éléments suivants : perspectives et degré de satisfaction des apprenants, réalité de l'accès au système éducatif et de sa mise en œuvre, qualité, adéquation et pertinence des dispositions en matière d'éducation, impact sur la vie des apprenants, de leurs familles et de leurs communautés (plutôt que les données relatives aux allocations budgétaires ou aux coûts, le nombre d'inscriptions ou la prévalence de l'achèvement des études, les infrastructures, la distribution des documents et des équipements pédagogiques, les innovations, l'utilisation des technologies modernes ou l'administration des tests) (cf. encadré 8).

Encadré 8

disponibilité, accessibilité, adaptabilité et acceptabilité comme critères d'identification des « meilleures pratiques »

Disponibilité : Existence d'opportunités pédagogiques et culturelles réelles, y compris les conditions de base nécessaires au bon fonctionnement d'un programme ou d'un centre : infrastructures, mobilier, équipement, formation des éducateurs, documents pédagogiques (enseignement et apprentissage), médias. Les dispositions en matière d'éducation des jeunes et des adultes sont souvent absentes là où leur nécessité se fait le plus sentir : la portée de nombreux programmes est trop restreinte, ils concernent uniquement certaines zones ou certains groupes, ils n'ont qu'un seul objectif ou sont de courte durée et ne mobilisent pas les groupes les plus difficiles à motiver, surtout dans les zones rurales ou isolées.

Accessibilité : Ce terme peut être utilisé dans plusieurs contextes. L'accessibilité économique implique que l'enseignement soit gratuit (aucun frais de scolarité, gratuité des documents pédagogiques, subventions au titre des autres frais associés aux études ou à l'apprentissage comme les transports, la

⁴² Cf. Observation générale sur l'application du Pacte : [http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/E.C.12.1999.10.En?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.1999.10.En?OpenDocument)

nourriture, etc.). L'accessibilité physique signifie que les horaires sont adéquats de même que les moyens de transport jusqu'au lieu de formation (distance de la maison ou du lieu de travail, état des routes, conditions de sécurité et aménagements en faveur des handicapés physiques) ; dans le cas de l'enseignement à distance, présence des médias concernés (radio, télévision, ordinateurs). L'accessibilité pédagogique concerne les contenus des programmes, (auxquels les apprenants doivent pouvoir accéder et qu'ils doivent pouvoir maîtriser) ainsi que les méthodes, les outils d'évaluation et les technologies utilisées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Adaptabilité : Elle revêt une importance particulière dans la mesure où tout ce qui est disponible ou accessible n'est pas forcément adéquat ou pertinent pour la population cible. Les prestations pédagogiques doivent être adaptées à l'environnement des apprenants, à leurs attentes et à leurs possibilités ; elles doivent s'adapter à eux, et non le contraire. Les horaires, le contenu, les langues, les médias, les méthodologies, les outils d'évaluation et les processus doivent prendre en compte les conditions spécifiques à chaque cas : la zone géographique, les saisons, le climat, l'âge et le sexe, l'ethnie et la culture, le bagage, la disponibilité en termes de temps, la motivation, le rythme et les styles d'apprentissage, les besoins spéciaux, etc. Il est donc important de connaître les réalités locales et d'être capable d'anticiper les problèmes ou de leur trouver une solution, tout comme il est nécessaire de comprendre les sentiments des personnes concernées et de les impliquer dans les prises de décision.

L'adaptabilité concerne les *différences* et les *inégalités*. La prise en compte de la diversité implique d'adopter un comportement flexible et diversifié dans tous les domaines ; aucune action ne sera couronnée de succès si elle ignore les différences individuelles et sociales. Respecter la diversité, c'est aussi faire face à l'inégalité, c'est-à-dire donner plus et mieux à ceux qui ont moins afin de les aider à vaincre des circonstances défavorables car toute politique, stratégie, tout programme ou repère monobloc et « d'une seule taille » renforce les inégalités. L'adaptabilité doit faire face à ses plus grands défis dans les situations suivantes : zones rurales (dispersion de la population, distances, manque fréquent de services de base comme l'électricité, pauvreté, fatigue, dureté du travail), groupes autochtones (langues et cultures non hégémoniques, soumission et isolation des femmes dans de nombreuses communautés et cultures), populations migrantes (travailleurs migrants, sans terre déplacés en raison, entre autres, de conflits ou de catastrophes naturelles), groupes d'une grande hétérogénéité (âge, éducation, langues, cultures, etc.) ou de personnes ayant des besoins spéciaux et pour lesquelles du matériel, des stratégies et des aménagements spécifiques doivent être prévus. L'adaptabilité devient encore plus difficile à réaliser lorsque sont réunies plusieurs de ces caractéristiques.

Acceptabilité : Elle est uniquement fonction des apprenants et des bénéficiaires car elle repose essentiellement sur leur sentiment de satisfaction à l'égard des programmes, dont elle constitue l'ultime critère d'évaluation. L'adéquation (qui répond à la question du pourquoi) et la pertinence (qui répond à celle du pour qui) des dispositions en matière d'éducation sont des aspects centraux pour la qualité de l'enseignement et son potentiel de transformation. La satisfaction repose sur de nombreux facteurs qui ne sont pas tous liés à l'enseignement, comme l'estime de soi, la dignité, le respect familial ou social, la socialisation et l'interaction avec les pairs, prendre du plaisir et rompre avec la solitude et l'isolation. Pour un grand nombre de femmes au foyer, le temps passé dans une salle de classe fait office de récréation hors de chez elles et leur permet donc d'échapper à leur quotidien. Chez de nombreux jeunes, la fréquentation d'un centre d'éducation réhabilite le concept d'apprentissage après une scolarité traumatisante. Et de nombreux participants, surtout parmi les hommes, n'acceptent pas de retourner à l'école pour apprendre ; ils ont l'impression d'y être traités comme des enfants au vu de tous et préfèrent apprendre chez eux ou dans des lieux moins publics.

L'idéal serait que tous les programmes intègrent des mécanismes fiables d'évaluation de la satisfaction des apprenants, parallèlement aux indicateurs des taux de rétention des étudiants ou d'achèvement des études. Il est possible que les taux d'abandon élevés constatés dans de nombreux programmes d'éducation des adultes soient le reflet d'un ensemble de problèmes (accessibilité, adaptabilité et acceptabilité) qu'ils s'avèrent incapables de résoudre, même si les participants qui s'inscrivent souhaitent saisir toutes les opportunités pédagogiques qui se présentent à eux.

L'adaptabilité et l'acceptabilité des dispositions en matière d'éducation se mesurent au degré et à la qualité de la participation des « bénéficiaires » potentiels ; ils participent ainsi activement à tous les aspects et à toutes les phases de la conception et de la programmation des politiques (planification, mise en œuvre, suivi et évaluation). Il ne s'agit pas de construire des programmes *pour*, mais bien *de, avec* et *dans*.

(Auteur : R.M.Torres)

En finir avec l'approche déficitaire des apprenants adultes et de l'éducation des adultes

L'approche qui consiste à compenser et à pallier les insuffisances de l'éducation des adultes est intimement liée à l'approche déficitaire des populations cible. Il devient par conséquent nécessaire de renouveler notre vision des jeunes et des adultes formant le groupe cible de ce type d'éducation : il ne s'agit plus de les considérer comme un groupe de personnes ignorantes, pauvres, désavantagées ou comme des gens vulnérables ou en danger ; ils sont au contraire les titulaires de droits et ils possèdent et perpétuent des connaissances essentielles à la vie et à la préservation de notre planète. Le savoir et la sagesse des populations rurales ou autochtones sont liés à la survie, à la production, à la justice, à l'éducation communautaire, à la protection de l'environnement et à « une forme de vie heureuse » (« *sumak kausay* » en quechua). « Au rang de leurs contributions les plus importantes, on peut probablement citer leur concept intégral et intégrant de l'éducation, l'attention qu'ils portent à la protection de leur environnement, la démocratisation des relations à l'école et leur aptitude à transférer les connaissances, à commencer par les leurs, aux gestes quotidiens et de trier ce qui est nouveau de manière sélective et propositionnelle. » (Moya, 2001 :6. Traduction d'un texte rédigé en anglais, lui-même traduit de l'espagnol.) Des millions de femmes au foyer et de mères célibataires savent comment faire vivre une famille avec un dollar par jour ; les adolescents qui vivent dans la rue ou ceux qui ont un emploi ont une connaissance pratique des mathématiques et des compétences nécessaires dans la vie courante bien plus avancée que ceux qui sont encore au lycée (Carragher *et al*, 1991) ; les peuples autochtones sont souvent bilingues, voire polyglottes, d'où une plus grande richesse intellectuelle et culturelle que les personnes monolingues. Ces exemples servent uniquement à montrer que l'expression « sans aucune éducation formelle ou avec seulement une éducation rudimentaire » ne doit pas être comprise comme décrivant uniquement des apprenants potentiels dans le besoin ; ce sont aussi des éducateurs potentiels au sein de leur communauté ou de leur culture et au-delà. Une telle approche contribue à reconnaître la signification et l'importance de l'« éducation interculturelle ».

L'équité, axe d'orientation efficace des politiques, des programmes et des pratiques

L'équité demande un renversement des tendances actuelles, c'est-à-dire donner la priorité aux zones rurales, aux peuples autochtones et aux descendants des noirs africains, auxquels il convient en outre de rendre leur spécificité. C'est dans ces catégories que prévalent l'absence d'éducation ou de mauvaises pratiques pédagogiques ainsi qu'un faible taux de scolarité, notamment dans des pays comme la Bolivie, l'Équateur, le Guatemala, le Mexique et le Pérou où vit un nombre important d'autochtones. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas nécessairement des minorités ethniques et ne peuvent donc pas être inclus dans la liste des « groupes spéciaux » car un grand nombre d'entre eux forment des nations à part entière avec leurs propres histoire, langue et culture et leurs territoires ne correspondent pas aux frontières officielles des différents pays. Plusieurs se sont organisés aux niveaux national et régional en forts mouvements sociaux et politiques. S'agissant du bilinguisme et du multilinguisme, leur droit à l'éducation inclut le droit d'apprendre dans leur langue et au sein de leur culture, de même que dans chacune des langues officielles concernées. Ils sont nombreux à exprimer et à défendre en public leur désir de n'être ni « inclus » ni « intégrés » et à vouloir que soient respectées leur diversité aussi bien que leur autonomie.⁴³

⁴³ Voir par exemple : *O Índio Brasileiro : o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, Coleção Educação para Todos, UNESCO-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) Ministério da Educação, Brasília, 2006. La nouvelle constitution équatorienne (septembre 2008) reconnaît pour la première fois que l'Équateur est un état *plurinational*, donc pas seulement pluriculturel ou plurilingue, comme c'était le cas dans la constitution précédente (1998). En Bolivie, pays dont le président actuel est un Aymara et dans lequel la campagne d'alphabétisation nationale a eu lieu de 2006 à 2008 en quechua, en aymara et en espagnol, des natifs quechuas et aymaras insistent sur le fait que leurs cultures étant orales par essence, toute tentative d'alphabétisation est en fait un abus de pouvoir. (Torres, 2008b).

L'égalité des sexes doit affronter de nouvelles difficultés et répondre à de nouveaux défis

La parité entre les sexes constitue une difficulté aussi bien pour les hommes que pour les femmes ; des politiques et des programmes adaptés deviennent dès lors nécessaires, de même que des mesures de discrimination positive en faveur des garçons et des hommes dans plusieurs pays et domaines, de l'enseignement initial à l'enseignement supérieur, y compris l'éducation des adultes. D'un point de vue statistique, la discrimination en matière d'éducation dont les femmes sont victimes reste liée aux zones rurales, aux peuples autochtones et à l'âge. La défense de leur droit à une éducation de base s'inscrit donc dans un contexte plus large qui associe les peuples autochtones, les organisations paysannes, les adultes et les personnes âgées. La défense de ce droit implique aussi d'aller au-delà des indicateurs pédagogiques quantitatifs habituels pour s'occuper d'aspects qualitatifs et plus « invisibles », sans oublier la gestion de la transition de l'éducation vers le marché du travail. En revanche, alors que les États anglophones des Caraïbes ont depuis longtemps affirmé la nécessité d'adopter des mesures de discrimination positive en faveur des hommes (jeunes ou adultes), ces derniers doivent affronter dans plusieurs pays une situation défavorable en termes d'accès et d'achèvement des programmes scolaires formels ou non, de même qu'en termes de réussite. Ainsi qu'il a déjà été mentionné, l'analphabétisme est plus répandu chez les hommes que chez les femmes au Brésil, le plus grand pays de la région.

Diversifier les politiques et les programmes ; abandonner le « modèle unique »

Le conflit opposant homogénéisation et diversification est souvent le reflet d'une opposition d'échelles ou entre le gouvernemental et le non gouvernemental. Les organisations internationales soutiennent souvent des plans universels applicables en bloc à toutes les situations, « ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas » et « meilleures pratiques » générales applicables en toutes circonstances. L'homogénéisation de l'éducation et de la culture a été en outre accentuée et facilitée par le processus de la mondialisation. Il paraît fondamental, face à ces tendances de globalisation et d'homogénéisation, de retrouver et d'instaurer les principes de diversité et de spécificité. La conception de politiques et de stratégies, l'identification de priorités et de repères et la défense de la diversité et de la flexibilité forment un ensemble d'actions gouvernementales ou privées essentielles et indispensables à l'équité, à la qualité et à l'efficacité des politiques et des programmes. Il convient à cet égard de mentionner la création au Brésil en 2004 du SECAD (le Secrétariat à l'Éducation permanente, à l'alphabétisation et à la diversité) auquel est intégré le département de l'éducation des adultes. « La diversité [y] signifie quelque chose de fort : il ne s'agit pas simplement d'inclusion éducative, mais avant tout de respect et de mise en valeur des multiples nuances de la diversité ethnique, raciale, sexuelle, sociale, environnementale et régionale que l'on trouve au Brésil. » (Irlande, 2007: 5).

Associer l'éducation des adultes et le système scolaire

Une multitude de travaux de recherche et d'évaluation réaffirme l'existence d'une relation évidente entre l'éducation des enfants et celle des adultes et des parents. L'UNESCO recommande depuis longtemps une approche de l'alphabétisation réunissant jeunes et adultes, d'une part, et enfants, d'autre part ; c'est l'unique moyen de réussir l'alphabétisation universelle et de créer des sociétés lettrées. Pourtant, l'éducation des enfants et l'éducation-alphabétisation des adultes continuent d'être traitées comme des domaines et des objectifs séparés au sein même de l'UNESCO, faisant l'objet d'une séparation dans la formulation des objectifs de l'EPT (Éducation pour tous). Le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006*, intitulé « L'alphabétisation, un enjeu vital », a ciblé un objectif en particulier, celui de l'alphabétisation des *adultes* (objectif n° 4). Au cours de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), l'*alphabétisation* a d'abord été incluse dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, « à ce jour, ce sont les adultes qui ont surtout fait l'objet de toutes les attentions. » (UNESCO, 2007:5). L'élaboration de politiques et la construction de passerelles effectives entre l'alphabétisation des enfants et celle des adultes constituent toujours un défi national et international majeur. La « lutte contre l'analphabétisme » ne sera jamais gagnée tant que les efforts ne porteront pas sur les enfants et les adultes de manière simultanée, c'est-à-dire tant que ne sera pas mise en œuvre l'éducation de base pour *tous* (cf. encadré 9).

Encadré 9

Les deux batailles nicaraguayennes d'éradication de l'analphabétisme au cours des trois dernières décennies (1980-2009)

Le Nicaragua est, dans la région, un cas typique dont l'étude permet d'apprendre tout à la fois ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire dans le domaine de l'alphabétisation. À la suite du renversement de la dictature somoziste par le Front sandiniste de libération nationale (FSLN) en 1980, la Croisade nationale d'alphabétisation « Héros et martyrs pour la libération du Nicaragua » a mobilisé toute la nation pendant cinq mois, pendant lesquels le taux national d'analphabétisme du pays est passé de 50 % à 12 %. Les enfants déscolarisés de plus de 10 ans y ont pris part, de même que les personnes âgées sans aucune limite d'âge, ce qui leur a fourni une opportunité et leur a donné un droit qui leur avait été refusé pendant des décennies. L'UNESCO a décerné à la Croisade son Prix international Nadezdha-Krupskayade pour récompenser ses mérites indéniables

Vingt-cinq ans plus tard, et après seize années de gouvernements néolibéraux, l'analphabétisme est à nouveau en augmentation de manière inquiétante, tout comme la pauvreté qui affecte la moitié de la population. Le Nicaragua est aujourd'hui le deuxième pays le plus pauvre d'Amérique latine et des Caraïbes après Haïti et sa dette extérieure *per capita* est la plus élevée au monde (Rapport mondial sur le développement humain 2007-2008). Avec le retour du FSLN aux affaires, une nouvelle campagne (« De Martí à Fidel ») a été lancée : elle utilise cette fois le système cubain audiovisuel *Yo Sí Puedo*. Son objectif est d'apprendre à lire et à écrire à 500 000 Nicaraguayens et déclarer le pays « débarrassé de tout analphabétisme » le 19 juillet 2009, à l'occasion de la commémoration du trentième anniversaire de la Révolution sandiniste.

L'expérience nicaraguayenne nous fournit des leçons importantes apprises dans le domaine de l'alphabétisation mondiale au cours des dernières décennies. Aucun progrès vers un environnement lettré n'est possible sans les éléments suivants : politique d'alphabétisation à long terme associant les stratégies formelles et non formelles ainsi que les enfants et les adultes, conçue non pas comme une campagne ou un programme isolés, mais comme une politique publique soutenue, création d'un environnement lettré permettant l'utilisation et le développement permanents des compétences en alphabétisation de toute la nation à l'école, à la maison, dans la communauté, sur le lieu de travail, à travers les médias et ailleurs, et finalement, un modèle économique, social et politique engagé dans le processus d'éradication, non seulement de l'analphabétisme mais également de la pauvreté.

On trouvera des renseignements sur la Croisade de 1980 à cette adresse :

<http://www.sandinovive.org/cna/index.htm>

Le lien suivant donne des informations sur la nouvelle campagne d'alphabétisation :

<http://www.cnanicaragua.org.ni/Campana-Nacional-de-Alfabetizacion.html>

(Auteur : R.M.Torres)

Les évaluations régionales du LLECE et celles menées au niveau international comme le PISA montrent avec régularité que les meilleurs résultats scolaires sont associés à deux variables liées à l'association parents-enfants : des parents alphabètes ou éduqués et une participation des parents aux affaires scolaires. Elles doivent être prises en compte, l'implication des parents étant plutôt mal connue ou sous-estimée dans le contexte de l'ALE. Une meilleure éducation parentale et un climat familial ou communautaire positif font toute la différence non seulement dans la vie des parents, mais également dans celle de leurs enfants. L'universalité de l'enseignement primaire (UEP), qui figure parmi les priorités de l'EPT et des OMD, n'est pas un objectif que l'on peut isoler de l'éducation et du développement des adultes, des familles et de la communauté. Naturellement, tout parent mis en situation de devoir choisir entre l'éducation de ses enfants et la sienne, choisira celle de ses enfants. Mais personne ne devrait être placé devant un tel choix ; au contraire, il faut affirmer qu'une telle option ne saurait exister : l'éducation est à la fois un droit et un devoir des parents et tous les enfants ont droit à des parents éduqués.

Lier l'éducation des adultes avec les soins, l'éducation et le développement de la petite enfance

Il existe à l'évidence un lien entre l'éducation des adultes et les soins, l'éducation et le développement de la petite enfance (ECCED, « Early Childhood Care, Education and Development »). L'ECCED oblige à effectuer un travail régulier avec les parents, surtout les mères, dans le but d'améliorer leur potentiel et leur performance réelle en tant que parents dans des contextes culturels et sociaux donnés. Bien que de telles actions soient habituellement perçues et classées parmi celles appartenant au domaine des soins à l'enfance (protection, responsabilité parentale, pratiques d'éducation des enfants, création d'environnements propices à l'enfance), il s'agit en fait, dans une grande mesure, d'actions menées par et pour les adultes.⁴⁴ Les politiques et statistiques de l'éducation considèrent l'ECCED et l'ALE comme des domaines à part (notamment les politiques EPT) parce qu'elles sont situées de part et d'autre de l'âge de la scolarité et parce que dans les deux cas, « les données ne sont pas suffisamment normalisées. » (*Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006*, Résumé : 4)

Il ne fait aucun doute que doivent être établis des liens étroits entre les jeunes enfants et les adultes dans les politiques et les programmes d'apprentissage familiaux et communautaires. Il ne s'agit pas, selon les termes de la Banque mondiale, de « réduire l'échec scolaire » des enfants pauvres, mais de veiller à l'instauration de meilleurs liens familiaux, d'un meilleur bien-être et apprentissage intergénérationnel et de favoriser le succès scolaire des enfants (Torres, 2004, 2008a).

Encadré 10

Unir les parents et leurs jeunes enfants par l'éducation : trois exemples

Cuba : '*Educa a tu hijo*' (« Apprends à ton enfant ») est un programme social national coordonné par le ministère de l'éducation et lancé à grande échelle en 1992-1993 ; son objectif est de veiller à l'éducation des enfants de moins de six ans qui ne fréquentent pas une école maternelle ou un autre établissement préscolaire. Cette stratégie s'appuie sur la famille comme principal agent pédagogique, ainsi que sur la communauté locale et diverses institutions et secteurs sociaux pertinents. Le programme fait appel à des volontaires coordonnés par groupes de différents niveaux : national, provincial, municipal et communautaire. De nature intersectorielle, multidisciplinaire et interinstitutionnelle, il s'adresse à la communauté : les familles sont préparées et aidées dans la mise en œuvre du programme chez elles, y compris la fabrication de jouets ou de matériel pédagogique à partir d'éléments qu'elles peuvent facilement trouver ou recycler. Dès 2008, le programme concernait près d'un million d'enfants âgés de moins de six ans (soit 70 % de la population dans cette tranche d'âge), dont 11 000 enfants ayant des besoins spéciaux, représentant un nombre total de 876 216 familles. La contribution de l'UNICEF s'élève à environ 10 % du budget, le reste étant financé par le gouvernement cubain. Le modèle « *Educa a tu hijo* » a été adapté au Brésil (PIM, Rio Grande do Sul), à l'Équateur (« *Creciendo con Nuestros Hijos* » – CNH), au Mexique (San Luis Potosí, où existe une traduction des livres en langue náhuatl) et en Colombie, au Guatemala et au Venezuela (Siverio Gómez, 2008).

Consulter les sites suivants pour de plus amples renseignements :

<http://www.redinnovemos.org/content/view/364/70/lang.sp/> et

<http://www.oei.es/linea3/inicial/cubane.htm>

⁴⁴ Il existe de nombreux programmes intéressants traitant des liens familiaux et de ceux entre les parents/mères et les enfants. Toutefois, ils ne sont pas aisément inclus dans « l'éducation des adultes » car ils sont considérés comme des programmes d'« éducation initiale », d'« éducation préscolaire » ou de « développement de la petite enfance », les formateurs d'adultes eux-mêmes ne les considérant pas comme des programmes d'éducation des adultes. Le programme cubain *Educa tu hijo* (cf. encadré 10) fournit un exemple probant de cette situation : il est présenté comme une innovation sur le site de l'UNESCO suivant :

<http://www.redinnovemos.org/content/view/364/70/lang.sp/> et comme « éducation initiale » sur celui de l'OEI : <http://www.oei.es/linea3/inicial/cubane.htm>

Équateur : La Campagne nationale d'alphabétisation 'Monsignor Leonidas Proaño' (1988-1990) s'est appuyée sur les lycéens, recrutés comme principaux instructeurs alphabétiseurs, et sur leurs enseignants, agissant en tant que coordinateurs des brigades de lycéens. En ce qui concerne le programme en espagnol, deux types de brigade de lycéens ont été organisés : celles composées des étudiants de terminale se sont chargées de l'enseignement et de l'alphabétisation, les autres se sont occupées des jeunes enfants dans des locaux à proximité pendant que les parents suivaient les cours. Les deux types de brigades ont subi une formation spécifique et ont reçu une reconnaissance officielle pour leur travail social. En ce qui concerne le sous-programme en langue quechua, sous la responsabilité de la Direction nationale pour l'éducation bilingue interculturelle (DINEIB), les organisations communautaires ont pris elles-mêmes les dispositions concernant les jeunes enfants.

Consulter le site suivant pour de plus amples renseignements :
http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm

Bolivie : *Yuyay Jap'ina* (« Nous approprier nos connaissances » en quechua) est un programme mis en œuvre depuis 1992 avec le soutien de l'UNICEF dans les zones rurales des départements de Potosí et de Cochabamba. Trouvant son inspiration dans le célèbre modèle *Warisata* qui a révolutionné l'enseignement autochtone bolivien, il propose aux parents (surtout aux femmes) âgés de 15 à 45 ans un enseignement primaire interculturel bilingue. Il est complété par le programme *kallpa wawa* (« Rendre les enfants plus forts » en quechua) destiné aux jeunes enfants et sous la responsabilité d'éducateurs formés à la petite enfance. Les deux programmes sont considérés comme faisant partie intégrante d'une même stratégie de développement communautaire et familial. Consulter le site suivant pour de plus amples renseignements : <http://www.unicef.org/bolivia/>

(Auteur : R.M.Torres)

Apprendre à travailler et défendre le droit à un emploi (décent)

Les nombreuses leçons apprises et appliquées de façon systématique dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnel et technique doivent être prises en compte si l'on ne veut pas continuer à improviser et à faire les mêmes erreurs. Veiller à ce que la formation soit suivie d'opportunités de carrière, inscrire les compétences personnelles et sociales dans les programmes d'études, ainsi que les compétences techniques, accompagner les jeunes au cours du processus d'entrée sur le marché du travail et prendre en compte le fait que les codes et les rites relatifs au travail s'apprennent au cours du processus de travail font partie des recommandations issues des analyses de programmes concrets ayant eu lieu dans plusieurs pays de la région (Jacinto, 2007). Le contexte global et régional a rendu le chômage aussi « normal » que les opportunités d'emploi correctes se sont raréfiées ; jeunes et adultes, y compris ceux qui ont fait des études et disposent d'une solide éducation, se voyant privés de leur droit à un emploi décent. Il existe une complémentarité nécessaire entre la défense du droit au travail et celle, non seulement du droit des enfants et des adolescents à un type d'éducation scolaire pertinent qui les prépare à la vie et au monde du travail, mais aussi du droit des travailleurs à l'éducation permanente et à la formation afin qu'ils puissent s'adapter à l'évolution du marché.

Répandre et améliorer l'utilisation des technologies traditionnelles et modernes

La radio, autrefois le premier et le plus puissant des outils d'éducation des adultes dans la région, a désormais cédé la place aux technologies audiovisuelles et numériques. Elle continue cependant d'être le média le plus répandu dans la région, où elle atteint les zones les plus reculées et les secteurs les plus pauvres, même sans électricité. Il est donc nécessaire de renforcer son existence en lui trouvant un nouveau rôle pour notre époque et en l'associant à d'autres technologies, ainsi que le font déjà certaines institutions et quelques programmes (comme par exemple les instituts radiophoniques jésuites *Fe y Alegría* (IRFA) présents dans de nombreux pays depuis longtemps).⁴⁵ D'autre part, les technologies

⁴⁵ *Radio Santa María* (République dominicaine), *Instituto Radiofónico 'Fe y Alegría'* (IRFA) dans plusieurs pays et *Radio San Gabriel* en Bolivie font partie de ces exemples d'utilisation de la radio dans le contexte de l'éducation des adultes que l'on peut décrire comme innovateurs, pertinents, durables et permanents.

audiovisuelles et numériques disponibles ne sont pas utilisées pleinement : les pays et les programmes qui ont investi dans ces techniques dans le cadre de l'éducation des adultes connaissent des difficultés de planification, de distribution et de mise en œuvre. Il est essentiel d'adopter des approches plus collectives et communautaires d'utilisation des TIC et de prendre en compte les expériences vécues par les écoles lorsqu'elles ont commencé à utiliser des ordinateurs et Internet, il y a environ dix ans : l'éducation des adultes peut bénéficier des nombreuses leçons, positives et négatives, qui ont été apprises afin d'éviter les mêmes illusions et de ne pas répéter les mêmes erreurs. Les téléphones portables, très répandus dans la région et jusque dans les couches les plus pauvres de la population, n'ont pas encore été exploités alors qu'ils possèdent pourtant un fort potentiel d'information, de communication et d'éducation, surtout dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et pour les jeunes.⁴⁶

Accroître les efforts de responsabilisation des personnes plutôt que faire du lobbying

« Chercher à modifier les politiques de l'éducation » occupe une place importante parmi les acteurs de la société civile dont les efforts pour influencer les décideurs nationaux et internationaux prennent la forme du lobbying, d'actions de sensibilisation, de recherche de données, de participation à des réunions et à la rédaction ou l'édition de documents et de déclarations. Ceci reflète et renforce l'image élitiste, bureaucratique et technocratique du processus d'élaboration des politiques et de la prise de décision, alors qu'il faudrait au contraire que ce processus soit ouvert à la participation et à la consultation des citoyens. Il est essentiel que les influences et les actions s'exercent « vers le haut » (politiques, autorités) mais qu'elles soient aussi et surtout dirigées « vers le bas » (organisations de base, mouvements sociaux) afin de renforcer les capacités des populations concernées à participer à la conception des politiques, à faire valoir leurs droits sans avoir recours à des intermédiaires et à donner aux programmes la forme qu'elles souhaitent. Une telle participation informée et organisée de la base est plus efficace, mais elle participe également au processus même de formation à la citoyenneté (Torres, 2007). La corrélation qui existe dans la région entre le manque d'éducation, les attentes limitées et la satisfaction exagérée face à un système éducatif de piètre qualité (Lora, 2008) rend urgentes l'accroissement et l'amélioration de l'éducation des pauvres afin qu'ils soient mieux à même de faire la différence entre un bon et un mauvais système d'enseignement et de pouvoir affirmer leurs droits.

Revitaliser l'esprit de l'éducation populaire

Il s'agit ici de renforcer le caractère alternatif de l'éducation des adultes et du mouvement en faveur de l'éducation populaire dans la région, en reconnaissant la dimension politique de l'éducation dans l'évolution de la société. Il est évident que l'éducation seule (et uniquement l'éducation) ne favorisera pas les changements économiques et sociaux nécessaires à la naissance de sociétés plus équitables et plus justes. Le renouvellement des stratégies implique une nouvelle vision et un nouveau combat. Dans le contexte régional actuel, le Paraguay, sous un gouvernement progressiste, s'est lancé dans un processus participatif de renaissance de l'éducation populaire dans le pays du point de vue du gouvernement, non seulement en ce qui concerne l'éducation non formelle et celle des adultes, mais aussi pour l'ensemble du système d'enseignement, dans le cadre scolaire ou en dehors.

Les difficultés terminologiques et conceptuelles dans le domaine

Les difficultés d'ordre conceptuel et terminologique dans le domaine de l'éducation des adultes sont apparues dès la naissance du concept et elles continuent de poser des questions à l'échelle mondiale, mais aussi dans la région qui nous occupe. La nécessité de s'entendre sur les concepts d'*alphabétisation fonctionnelle* et de *développement*, de même que sur la conception d'un système d'information normalisé, a constitué la principale difficulté lors de la planification et de la mise en œuvre du Programme expérimental mondial

⁴⁶ Selon des données récentes (2008), plus de 400 millions de Latino-Américains possèdent un téléphone portable ; plus de 80 % d'entre eux ne l'utilisent que pour recevoir des appels, ce qui ne leur coûte rien.

d'alphabétisation au milieu des années 1960 (UNESCO, 1977). Il a été plusieurs fois proposé, par le passé, de rédiger un glossaire de l'éducation des adultes accepté dans le monde entier ; un travail de ce genre a même été effectué pour les pays du Nord (pour l'Europe, par exemple : Federighi, 1999). Mais les régions du Sud ne sont pas parvenues à s'entendre ni à mener un débat informé ; on y a importé les termes et les tendances des pays du Nord sans qu'aient lieu de véritables discussions régionales sur leur pertinence et leur adaptation à des réalités bien spécifiques. Les classifications et définitions CITE (UNESCO, 1997) sont de toute évidence une réponse aux réalités, courants de pensée et aspirations des pays industrialisés. Le glossaire fourni par l'édition 2009 du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* ne mentionne pas les termes *apprentissage* ou *éducation tout au long de la vie* qui sont pourtant au cœur même de l'éducation et de ses mutations contemporaines.

Il se peut que le processus CONFINTEA VI offre une opportunité unique de définir les termes, les tendances et les concepts nouveaux et anciens et qu'il nous permette de nous entendre sur une terminologie commune (et sur sa traduction dans plusieurs langues concernées, y compris celles des peuples autochtones) qui corresponde aux diverses réalités de la région. C'est l'identité même de l'éducation des adultes qui est en jeu, y compris la révision de catégories telles que *formel/non formel/informel*, *extrascolaire*, *alternatif* et de celle d'*âge*, centrale à l'identification du domaine.⁴⁷ À moins que nous ne nous entendions pour développer des méthodes statistiques et un langage communs, nos progrès dans tous les domaines seront limités et irréguliers.

De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie

« *De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie* », tel était le titre de la Conférence régionale préparatoire (Mexico, 10 au 13 septembre 2008). Il s'agit en fait d'un défi majeur pour cette région où l'alphabétisation des adultes est actuellement suraccentuée du fait de la présence d'une myriade d'initiatives et de plans nationaux ou supranationaux qui traversent la région et dont le fonctionnement manque plutôt de coordination. De plus, le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie n'est toujours pas généralisé et n'est associé qu'avec les adultes. Bien qu'il en soit fait mention dans les politiques et les instruments juridiques, l'apprentissage tout au long de la vie reste un concept peu connu : il est associé aux pays du Nord et manque donc de pertinence et de contextualisation dans ceux du Sud. Un vaste débat sur l'apprentissage tout au long de la vie, documenté et inscrit dans son contexte, reste à organiser dans la région, y compris dans le milieu universitaire.

Adopter l'apprentissage tout au long de la vie comme paradigme de l'éducation et des systèmes d'éducation implique, entre autres, la mise en œuvre des recommandations suivantes (Torres, 2004) :

- S'interroger, réfléchir et débattre de la signification et des implications de l'adoption et de l'adaptation de ce paradigme dans les pays du Sud et dans la région en particulier ;
- Comprendre que « *tout au long de la vie* » s'entend sans aucune interruption de la petite enfance à la vieillesse. Il s'agit d'un concept différent de celui de l'éducation des adultes ; en fait, c'est elle qui fait partie de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Déplacer le centre de l'attention, traditionnellement réservée à *l'enseignement* et aux enseignants, vers *l'apprentissage* et les apprenants et accepter que ces derniers sont les acteurs les plus importants ; comprendre que tout apprentissage ne dérive pas uniquement de l'enseignement ou de l'éducation et qu'il s'agit d'un concept bien plus large que celui d'éducation ;
- Adopter le concept d'« *apprendre à apprendre* » comme principe fondamental de toute politique d'éducation, culture ou pratique, ce qui représenterait une véritable révolution pédagogique ;

⁴⁷ La CITE () ne range pas les niveaux d'éducation en fonction de l'âge des participants. L'éducation primaire (CITE 1), le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) et le deuxième cycle (CITE 3) sont classés comme tels même si les apprenants sont des adultes (cf. Annexe A).

- Éliminer les barrières qui séparent *éducation* et *formation*. Du point de vue de l'apprentissage et de l'apprenant, de telles différences n'ont pas lieu d'être car ces deux concepts sont simultanés, comme le sont *étude* et *travail* qui représentent tous deux des opportunités d'apprentissage ;
- Redéfinir les paramètres de durée et d'âge traditionnellement associés à l'éducation ; réorganiser et articuler les lieux d'apprentissage tout au long de la vie (foyer, communauté, système scolaire, travail, moyens de communication, participation sociale, arts, sports, loisirs, lecture et écriture, enseignement, apprentissage autonome, utilisation des technologies de l'information, etc.) Ceci implique une articulation de l'apprentissage formel, non formel et informel ;
- Reconnaître, prendre conscience et valider l'apprentissage qui a lieu dans la vie quotidienne, en dehors du système éducatif et des structures officielles ;
- Considérer les apprenants non pas comme des personnes isolées classées par tranches d'âge (enfants, jeunes, adultes, personnes âgées) mais plutôt comme des *familles* ou des *communautés*, et chercher à bâtir des *familles* ou des *communautés d'apprenants* ;
- Développer plutôt qu'empêcher l'apprentissage intergénérationnel au sein des familles, des communautés, du lieu de travail et du système éducatif ; et
- Repenser l'éducation comme une politique intersectorielle qui recoupe tous les autres secteurs ou politiques plutôt que de la considérer comme une politique spécifique à un secteur particulier.

Conclusions et recommandations

L'abondance des informations et de la documentation disponibles sur le thème de l'éducation des adultes, nos informations et notre expérience de ce domaine nous confortent dans l'idée que le bond en avant, quantitatif autant que qualitatif, qu'attend depuis longtemps l'éducation des jeunes et des adultes dans la région n'a pas encore eu lieu et qu'il est à venir. Le changement le plus significatif et le plus marquant de la dernière décennie concerne peut-être la tendance vers une plus grande institutionnalisation de l'éducation des adultes, avec ses avantages et ses inconvénients, et plus particulièrement la transition que l'on a pu constater d'interventions initiales en faveur de l'alphabétisation vers des programmes d'éducation réguliers assortis d'équivalences avec le système éducatif et d'une validation officielle des études, ce qui était rare, voire inconcevable, il y a à peine quelques années, sans parler des voix qui s'y sont opposées parce qu'on associait alors l'éducation des adultes à l'éducation non formelle, et donc sans aucune structure ni garantie.

L'*Agenda pour le futur* adopté par la CONFINTEA V (1997), dont la largeur de vision n'a d'égale que l'immense ambition de ses propositions, n'a pas été mis en œuvre dans la région, ni d'ailleurs le *Cadre régional d'action pour l'éducation des jeunes et des adultes 2000-2010* préparé à la suite de CONFINTEA V par des spécialistes latino-américains et caraïbes et par des organismes spécialisés. La transition de l'éducation à l'apprentissage et l'adoption de l'apprentissage tout au long de la vie comme le nouveau paradigme de l'éducation et de l'apprentissage sont loin d'être devenues des réalités régionales.

Les rapports et les études nationaux ou internationaux témoignent d'une multitude d'actions qui ont eu lieu dans le domaine de l'éducation des adultes dans la région au cours de la dernière décennie, notamment au cours de ces derniers mois. Mais leur grand nombre n'implique pas nécessairement que des avancées ou des progrès aient été constatés. L'*activisme* est fréquent dans le domaine de l'éducation des adultes et est souvent synonyme de manque de planification et de coordination, d'actions ponctuelles et isolées sans aucune forme de continuité dans le temps, de suivi, de normalisation, d'évaluation ou de retour d'information. Le fait que les États relancent régulièrement des initiatives d'« éradication de l'analphabétisme » ou de « réduction de l'analphabétisme » en dit long sur cette discontinuité et sur des politiques qui s'avèrent incapables de gérer l'alphabétisation ou l'éducation de base de manière soutenue et intégrée, qui associe éducation scolaire et extrascolaire, celle des adultes et des enfants, en une seule stratégie tendant vers l'éducation pour tous.

Quoi qu'il en soit, presque toutes les avancées reconnues se prêtent à la critique :

- Du fait de l'écart constaté entre la théorie, les politiques, le droit et la pratique, l'inclusion de l'éducation des adultes dans les plus récentes politiques ou réformes, ainsi que dans différents cadres juridiques n'est pas forcément synonyme de mise en œuvre réussie.
- Les gains quantitatifs, minimes, sont habituellement limités par des problèmes de qualité et d'équité.
- La priorité accordée aux jeunes a eu pour effet de marginaliser les adultes et les personnes âgées, de même que celle accordée aux femmes dans plusieurs programmes et dans plusieurs pays l'a été au détriment des hommes.
- La reconnaissance de l'importance de l'alphabétisation l'a traditionnellement placée au cœur des efforts d'ALE ; elle est désormais suraccentuée dans de nombreux pays où de trop nombreux programmes fonctionnent côte à côte sans grande coordination.
- Les succès de l'alphabétisation sont rarement prolongés dans le temps ou complétés par des politiques et des stratégies tendant à rendre la lecture et l'écriture accessibles à l'ensemble de la population et à prendre en compte ses besoins spécifiques, ses langues et ses cultures.

- De nombreux programmes professionnels et techniques continuent d'ignorer la complexité des problèmes rencontrés lors de la transition du monde de l'éducation à celui du travail et sur le marché du travail lui-même.
- L'importance de l'élan en faveur de l'achèvement des scolarités primaire et secondaire et de la validation des études doit s'accompagner des efforts nécessaires à l'instauration d'un *apprentissage* efficace, significatif et utile.
- Beaucoup d'agents concernés ne parviennent pas à créer de vrais « partenariats » ; ils manquent au contraire de coordination et de compétitivité, dédoublent leurs efforts et emploient mal les ressources à leur disposition.
- L'expérience montre que la décentralisation et l'externalisation n'apportent pas nécessairement les avantages promis.
- L'extension des techniques de l'information et de la communication au domaine de l'éducation des adultes est gênée par l'improvisation, l'utilisation médiocre des technologies, une mauvaise définition des critères d'association des technologies dans chacun des cas et, surtout, un manque d'intérêt pour les relations pédagogiques interpersonnelles.
- Le concept de la rentabilité tel qu'il est appliqué à l'éducation des adultes est souvent compris et traduit par « plus de rapidité à un moindre coût », d'où une amplification du cercle vicieux que forment manque de qualité et mauvais résultats.

De nombreuses pratiques considérées comme « bonnes » ou « meilleures » sont obsolètes ; elles s'appuient sur des documents, des avis d'experts ou des autoévaluations dont les auteurs sont leurs propres acteurs ; elles ne présentent aucune preuve empirique de leur mise en œuvre, de leurs résultats et de la manière dont elles sont perçues par les participants. Peu d'entre elles répondent aux critères de disponibilité, d'accessibilité, d'adaptabilité et d'acceptabilité. En revanche, il existe un certain nombre d'expériences pertinentes qu'il est impossible de mieux connaître et de reproduire en raison de l'habituel manque de temps et de ressources sur le terrain ainsi que, l'absence d'engagement et la survenance de nombreuses urgences.

En règle générale, les propositions ou actions innovantes, transformationnelles et alternatives sont liées à des mouvements ou acteurs sociaux organisés plutôt qu'aux gouvernements. Mais il est également nécessaire de garder à l'esprit que toute « innovation » n'est pas forcément « efficace » ou généralisable. Une innovation doit être spécifique ; elle est le plus souvent locale et à petite échelle ; elle répond à un environnement précis et il n'est pas facile de la reproduire à une grande échelle ou dans un contexte différent.

En même temps, l'inertie ne touche pas que les administrations gouvernementales ; sont également concernées la société civile et les agences internationales dans le domaine de l'éducation et l'éducation des adultes en particulier. Le mouvement de l'Éducation pour tous (EPT), coordonné au niveau mondial par l'UNESCO, a toujours écarté les besoins en matière d'éducation des jeunes et des adultes, malgré leur inclusion dans l'agenda EPT, d'abord en 1990 à Jomtien, puis en 2000 à Dakar. Cette situation a été rappelée par l'EPT chaque année depuis 2003 sans que cela ait permis d'y remédier. Le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009*, publié en novembre 2008 et diffusé dans le monde entier l'année de la Sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), reste muet sur ce point, qu'il ne considère pas comme important pour la stratégie de réalisation des objectifs de cette éducation d'ici 2015 (*Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009*).⁴⁸

Il convient de revenir sur deux mythes courants, selon lesquels une information et des ressources accrues sont nécessaires pour que l'éducation des adultes reçoive toute l'attention et le financement qui lui sont dus. Il existe en fait depuis des décennies un grand

⁴⁸ Cf. « Commentaires de l'ICAE (Conseil international pour l'éducation des adultes) sur le Rapport EPT 2009 (UNESCO) » (ICAE, 2008)

nombre d'éléments de preuve, théoriques ou empiriques, confirmant ce qui aurait dû depuis longtemps être considéré comme une évidence et une question de bon sens dans les processus de prise de décision et les actions : l'éducation des adultes a des effets directs et positifs sur la confiance en soi et les opportunités de vie des apprenants adultes eux-mêmes, de même que sur le bien-être de leurs enfants (comme le montrent les indicateurs de mortalité et de morbidité infantiles, ceux des naissances, des pratiques d'éducation des enfants, de la scolarisation, des résultats des élèves, etc.) et sur celui de leur famille et de leur communauté. Les spécialistes ayant une connaissance directe du domaine de l'éducation, de celui de l'éducation des adultes ou de la culture politique dans la région savent que le manque d'intérêt pour l'éducation des adultes ne provient pas de l'insuffisance des données, des éléments de preuve ou de concepts mal définis, comme le prétend sans grande logique le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009*.⁴⁹ Ce que nous connaissons de l'éducation des adultes, en théorie mais aussi dans la pratique, que ce soit à l'échelle de la région ou à celle de la planète, est plus que suffisant pour savoir ce qui doit être fait et pour le faire correctement. Ce qui fait défaut, c'est l'action, pas les informations ni les connaissances.

D'une part, comme nous le rappellent les évaluations de l'enseignement scolaire sur le terrain, il n'existe aucun lien direct et obligatoire entre un accroissement des ressources financières et une amélioration de la performance. Ce dont nous avons besoin ne se résume pas à un *accroissement* des ressources (le seul aspect qui soit toujours mis en avant) mais à une *rationalisation* de leur utilisation, précisément parce qu'elles sont limitées. Il est donc nécessaire de définir les paramètres de ce qui constitue une « bonne utilisation » des ressources d'éducation des adultes, ainsi que ceux d'une « bonne coopération internationale ».

D'autre part, le *déficit financier* est généralement présenté comme l'obstacle principal au développement de l'éducation en général et de celle des adultes en particulier. Or il n'est que l'expression d'un déficit bien plus important et bien plus complexe, le *déficit politique*, caractérisé par la permanence du manque de volonté politique d'accorder une priorité nationale à l'enseignement et à l'apprentissage de qualité et par le manque d'engagement envers l'autonomisation et le bien-être des personnes, la justice sociale et le développement national. La survenance récente d'une crise financière mondiale majeure a très bien montré ce qui peut être réalisé lorsque la volonté politique existe : des milliards de dollars ont été prestement mobilisés pour sauver les banques et les marchés financiers, ces mêmes milliards que l'on n'a jamais pu trouver pour résoudre les problèmes structurels de certaines nations et les difficultés des peuples les plus pauvres ou des personnes les plus vulnérables. La première des priorités est donc bien de combler le déficit politique, non seulement celui dont souffrent les gouvernements, mais aussi celui de la « communauté internationale » ou des agences internationales qui prennent des décisions à l'échelle mondiale et qui contribuent à la définition des agendas nationaux et internationaux.

Quoi qu'il en soit, quelle que soit la nature des problèmes identifiés, ils ne sauraient être attribués uniquement à l'éducation des adultes en tant que domaine mais aux contextes politiques, sociaux et économiques dans lesquels il doit fonctionner : il traite certaines des situations les plus défavorables et s'adresse aux couches de la société parmi les plus démunies, les plus exposées à la pauvreté, à l'exclusion et à la soumission sous de multiples aspects, qu'ils soient politiques, économiques, sociaux, culturels ou linguistiques. Il traite

⁴⁹ « Il n'existe guère de consensus sur la définition des notions d'« éducation des adultes » et de « compétences nécessaires dans la vie courante », ni sur la nature des activités d'apprentissage qui doivent être incluses. » « L'es compétences nécessaires dans la vie courante » et les « compétences en moyens de subsistance » appartiennent toutes au domaine de l'éducation des adultes, mais elles ont des sens différents selon les pays. » De même, « le fait qu'aucune cible quantitative n'ait été définie à Dakar peut avoir contribué à l'absence de caractère d'urgence. De plus, la terminologie de l'engagement reste ambiguë : certains interprètent l'objectif n° 3 comme un appel à l'accès universel aux programmes d'apprentissage et de moyens de subsistance tandis que d'autres, parmi lesquels les auteurs du Cadre de Dakar, n'y voient aucune intention de ce genre. » (*Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009*, 2008 : 91).

aussi de la soumission que l'on associe aux conditions dans lesquelles vit sa population cible, dont la conséquence a pour forme le peu d'attention qu'elle reçoit tant au niveau national qu'au niveau international et le peu de priorité dont elle fait l'objet en termes budgétaires ou autres. La question reste ouverte sur ce qui pourrait être fait de plus ou en mieux dans les circonstances actuelles, mais il existe au moins une réponse évidente : si les conditions économiques et sociales des populations concernées par l'éducation des adultes ne subissent aucune évolution importante, tout effort restera vain. Il est donc temps de redéfinir l'équation : l'éducation seule ne peut lutter contre la pauvreté et l'exclusion si des politiques économiques et sociales spécifiques et pertinentes (et donc pas uniquement des programmes palliatifs) ne sont pas mises en place de manière radicale.

Malgré les progrès réalisés en termes de politiques intersectorielles et de collaboration avec d'autres acteurs gouvernementaux, l'éducation des adultes reste perçue comme appartenant au « secteur de l'enseignement », lui-même considéré comme un domaine à part. La nature transversale de l'éducation des adultes, ses liens avec un grand nombre de domaines et d'activités économiques et sociales restent invisibles dans la mesure où en tant que domaine, elle reste principalement identifiée comme « éducation » des « adultes », ce qui a pour effet de gommer la variété et la diversité des apprenants jeunes et adultes : membres d'une famille ou d'une communauté, parents, voisins, travailleurs, producteurs, apprenants, éducateurs, agents socioculturels, consommateurs et citoyens. De même, la spécificité croissante des « jeunes », par opposition à celle des « adultes, et la visibilité accrue de l'agenda spécifique aux jeunes dans de nombreux domaines aux niveaux nationaux, régionaux et internationaux demandent que soient totalement redéfinies toutes ces catégories par rapport au cadre et à l'agenda de l'apprentissage tout au long de la vie.

Nous traversons une époque particulièrement difficile ; nous devons faire face à des défis grandissants, non seulement pour la survie des personnes mais aussi pour celle de la planète elle-même. Ils ont tous un lien spécial et crucial avec l'éducation et avec celle des adultes car ce qui est en jeu ici, ce n'est pas uniquement l'avenir mais aussi le présent.

Ce n'est pas le moment de modifier les paradigmes, mais il est grand temps de revoir, de comprendre et de prendre en compte les nombreuses visions « élargies » ou « renouvelées » prévues dans le passé pour l'éducation de base (1990), l'éducation et la formation des adultes (1997), l'enseignement et la formation techniques et professionnels (1999), l'alphabétisation (2003) et l'éducation en général qui n'ont pas encore été intégrées et transposées dans la pratique.

Le moment n'est pas non plus venu d'effectuer des travaux de recherche sans substance ou répétitifs dans le but de fournir des informations supplémentaires destinées à convaincre les décideurs ou les auteurs de politiques sur papier. Mais il est temps de passer à *l'action*, une action améliorée et redéfinie qui s'appuie en premier lieu sur ce que nous savons déjà. Il est temps d'investir dans les gens, dans les aptitudes et dans les qualités de ceux qui se sont engagés dans le domaine de l'éducation des adultes à tous les niveaux : il ne s'agit pas uniquement des animateurs, mais aussi de ceux qui occupent des fonctions de planification, d'organisation et de gestion.

Une occasion nous est présentée : réfléchir, discuter et nous entendre sur un langage et des concepts partagés et une terminologie qui nous permettrait de mieux communiquer en échangeant nos idées, en comparant nos pratiques et en continuant à apprendre.

Il est temps de redéfinir nos objectifs et nos buts véritables et de faire la distinction entre priorités et nécessités fondamentales. Au-delà des indicateurs mesurant le nombre d'inscriptions ou les taux de rétention, d'achèvement ou de validation des études, la mission de l'enseignement est de promouvoir les changements personnels et sociaux par l'apprentissage, la prise de conscience, le raisonnement critique et créatif et l'action informée et engagée. L'éducation des adultes a une mission transformationnelle fondamentale qui a été perdue de vue et qui doit être retrouvée ; l'action ne peut pas être uniquement

pédagogique, elle a aussi un caractère politique et social marqué par une participation sociale élargie, prononcée et significative à la discussion, à la définition, au suivi et à l'évaluation des politiques et des programmes.

Les menaces d'un type nouveau que pose aujourd'hui l'association de crises différentes (alimentaire, énergétique, environnementale et financière) aggravent encore plus la situation de la région et particulièrement la situation des pauvres, ce qui a pour effet de poser des défis nouveaux et urgents à l'éducation des adultes. L'information, la communication, l'enseignement et l'apprentissage peuvent faire toute la différence entre la vie et la mort, l'espoir et le désespoir, pour des millions de jeunes et d'adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes à qui l'on refuse encore les droits de l'homme les plus essentiels que sont le droit à un enseignement gratuit, pertinent et de qualité ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie comme moyens de transformation et d'émancipation personnelles, familiales, communautaires et sociales.

Acronymes

- ALADIN : Réseau de documentation et d'information sur l'éducation des adultes
<http://www.unesco.org/education/aladin/>
- BID : Banque interaméricaine de développement <http://www.iadb.org/>
- BM : Banque mondiale <http://go.worldbank.org/2F6VWCXNJ0>
- CARICOM : Communauté des Caraïbes <http://www.caricom.org/>
- CEAAL : *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* [Conseil d'Amérique latine pour l'éducation des adultes] <http://www.ceaal.org/>
- CEPALC : Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes <http://www.eclac.org/>
- CGE : Campagne globale pour l'éducation <http://www.campaignforeducation.org/>
- CIEA : Conseil international pour l'éducation des adultes <http://www.icae2.org/>
<http://www.icae.org.uy/>
- CITE : Classification internationale type de l'éducation
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm
- CONFINTEA VI : Sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes
<http://www.unesco.org/en/confintea/>
- CREFAL : *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* [Centre de coopération régional pour l'éducation des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes] <http://www.crefal.edu.mx/>
- FAO : Food and Agriculture Organization of the United Nations [Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture] <http://www.fao.org/>
- IPE-UNESCO Buenos Aires : Institut international de planification de l'éducation <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
- INEA : *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*, [Institut national pour l'éducation des adultes] Mexico <http://www.inea.gob.mx/>
- IPLAC : *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* [Institut pédagogique pour l'Amérique latine et les Caraïbes] <http://www.cubagob.cu/> <http://www.iplac.rimed.cu/>
- LAMP : Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation
http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=6409&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
- LIFE : Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir, UNESCO
<http://www.unesco.org/ui/en/focus/litinfoemp.htm>
- LLECE : Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation
<http://llece.unesco.cl/ing/>
- OCDE : Organisation pour la coopération économique et le développement
http://www.oecd.org/home/0,3305,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html
- OEA : Organisation des États américains <http://www.oas.org/>
- OECO : l'Organisation des États des Caraïbes orientales <http://www.oecs.org/>
- OEI : *Organización de Estados Iberoamericanos* [l'Organisation des États ibéro-américains] <http://www.oei.es/>
- OIT : Organisation internationale du travail <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>
- RMS-EPT : Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous
<http://www.unesco.org/en/education/efareport/>
- OREALC : Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes
<http://www.unesco.org/santiago>
- PIA : *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas* [Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes] http://www.oei.es/alfabetizacion_pia.htm
- PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves <http://www.pisa.oecd.org/>
- PNUD : Programme des Nations unies pour le développement <http://www.undp.org/>

- PRELAC : *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* **Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes**
http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- PRIE : Projet régional d'indicateurs de l'éducation
http://www.prie.oas.org/english/cpo_indicadores.asp
- SEGIB : *Secretaría General Iberoamericana* [Secrétariat général ibéro-américain]
<http://www.segib.org/>
- SITEAL : *Sistema de Información de Tendencias en Educación de América Latina* [Information Système d'information sur les tendances de l'éducation en Amérique latine]
<http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- UE : Union européenne <http://europa.eu/>
- UIL : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
<http://www.unesco.org/uil/>
- UIS : Institut de statistique de l'UNESCO <http://www.uis.unesco.org/>
- UNFPA : Fonds des Nations Unies pour la population <http://www.unfpa.org/>
- UNLD : Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
<http://www.unesco.org/education/litdecade/>
- USAID : Agence des Etats-Unis pour le développement international <http://www.usaid.gov/>

Abréviations

- ALE : Adult Learning and Education, Apprentissage et formation des adultes
- ECCED : Early Childhood Care, Education and Development, Soins, éducation et développement de la petite enfance
- ENF : Éducation non formelle
- EPT : Éducation pour tous
- EDI : EFA Development Index, indice de développement de l'EPT
- EPJA : *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* [éducation des jeunes et des adultes]
- EPU : Enseignement primaire universel
- ESU : Enseignement secondaire universel
- IDH : Indice de développement humain
- LLL : Lifelong Learning, Apprentissage tout au long de la vie
- OMD : Objectifs du millénaire pour le développement
- PNB : Produit national brut
- MOE : Ministry of Education, Ministère de l'éducation

Références

- ANDERSON, Kay. 2008. *Literacy in Jamaica: a view*.
<http://www.icae.org.uy/eng/icaeconfiniteasemkaycinco.html>.
- CABELLO MARTINEZ, María Josefa (ed.). 2006. *Educación de jóvenes y adultos en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Universidad Complutense de Madrid/RIEJA.
- CARRAHER, Terezinha, David Carraher, and Analúcia Schliemann. 1991. *En la vida diez, en la escuela cero*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- CARUSO, Arlés, Maria Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz, and Miriam Camilo. 2008. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, Informe Regional*. Pátzcuaro, Mexico: CREFAL-CEAAL.
- CEBIAE. 2006. "Construyendo propuestas de políticas de alfabetización desde las experiencias de Bolivia". *Memoria*, Foro Debate. La Paz, Bolivia, 22-23 March.
- CEPAL. 2007. *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago, Chile.
- CEPAL. 2008. *Panorama Social de América Latina 2008*. Santiago, Chile.
- DI PIERRO, Maria Clara (ed.). 2008a. *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições da Prática*. Brasília: UNESCO.
- DI PIERRO, Maria Clara. 2008b. "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe". In: Caruso *et al.* *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. Pátzcuaro, Mexico: CREFAL-CEAAL.
- EFA Global Monitoring Report. 2006 *Literacy for Life*. Paris; UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report. 2007. *Strong Foundations. Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report. 2008. *Education for All by 2015: Will we make it?*. Paris: UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report. 2009. *Overcoming inequality: why governance matters*. Paris: UNESCO.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). 2008. *World Food Insecurity 2008*. Rome: FAO. (Published the same year in Spanish as *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo*).
- FEDERIGHI, Paolo (ed.). 1999. *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UIE/EAEA.
- FERREIRO, Emilia. 2007. *Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos*. Colección Paideia Latinoamericana, N° 1. Pátzcuaro, Mexico: CREFAL.
- GADOTTI, Moacir. 2008. *MOVA por um Brasil Alfabetizado*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GCE (Global Campaign for Education). 2005. *Writing the Wrongs, International Benchmarks on Adult Literacy*. London: GCE/ActionAid.
- ICAE. 2008a. *CONFINTEA VI: Key Issues at Stake*. www.icae2.org/files/icaestrategicdoc_final.pdf.
- ICAE. 2008b. *Comments of ICAE on the UNESCO 2009 GMR EFA Report*. 27 November.
<http://www.icae2.org/?q=en/node/315>.

- INFANTE R., and M. Isabel. 2000. *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- IRELAND, Timothy. 2007. *Brazil: Non-Formal Education*. Country Profile commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008.
- IRELAND, Timothy. 2008. "Literacy in Brazil: From Rights to Reality". *International Review of Education* 54(5-6). Dordrecht: Springer.
- JACINTO, Claudia. 2007. "From education to employment: Working it out in Latin America", *IIEP Newsletter*, Vol. XXV(4).
- JACINTO, Claudia. 2008. *Enfoques y estrategias de la capacitación laboral de jóvenes desempleados en América Latina. ¿Algo ha cambiado en años recientes?* Paris: IIEP-UNESCO. (Currently being translated into English for on-line publication as *Trends in Technical Education and Training in Latin America*.)
- KALMAN, Judith. 1999. "Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información". *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 50, Santiago: UNESCO.
- LAUGLO, John. 2001. *Engaging with Adults. The Case for Increased Support to Adult Basic Education in Sub-Sahara Africa*. Africa Region Human Development Working Paper Series. Washington, D.C.: The World Bank.
- LETIELIER GÁLVEZ, María Eugenia. 2008. *La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente. Documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos*. La Paz, Bolivia.
- LORA, Eduardo (ed.). 2008. *Calidad de vida más allá de los hechos*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo-BID.
- MADRIGAL GOERNE, Juan José. 2000. *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: Un estudio exploratorio, comparativo y participativo*. Mexico: Universidad Pedagógica Nacional.
- Merrill Lynch and Capgemini. 2008. *World Wealth Report 2008*. USA
- MESSINA, Graciela. 2001. *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. Santiago: UNESCO.
- MESSINA, Graciela, Enrique Pieck, and Elsa Castañeda. 2008. *Educación y trabajo; lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO-OREALC/Red Innovemos.
- MOYA, Ruth. 2001. *Cultura y lengua en la alfabetización de poblaciones indígenas*. Lima, Peru.
- NUÑEZ, Jesús. No date. *Una pedagogía de los saberes campesinos*. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Línea de Investigación Campesinos, Educación y Ruralidad (CER). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- OAS (Organization of American States). 2008. *Report on literacy and adult education actions*. Quito, Ecuador.
- OEI (Organization of Ibero-American States). 2006. *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015, Documento base*. http://www.oei.es/alfabetizacion/documento_base.pdf.
- PRIE (Regional Education Indicators Project). 2007. *Educational Panorama 2007, Achievements and Challenges*. Mexico: OAS/UNESCO-OREALC/Mexican Secretary of Education. <http://www.prie.oas.org>.

- RIVAS DÍAZ, Jorge. 2007. "Hacia la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29(1). Pátzcuaro, Mexico: CREFAL.
- SALINAS, Bertha; Laura M. Porras, A. Santos, and José Ramos. 2004. *Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina. Los telecentros, conceptos, estudios y tendencias*. Mexico: Universidad de las Américas/CEAAL/UNESCO.
- SALINAS, Bertha. 2006. "Uso Significativo de la Tecnología en la Educación de Adultos en el Medio Rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28).
- SCHMELKES, Sylvia. 2007. *La Educación de Adultos y las Cuestiones Sociales. Antología*. Colección Paideia Latinoamericana, N° 2. Pátzcuaro, Mexico: CREFAL.
- SITEAL. 2007. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Buenos Aires/OEI.
- SITEAL. No date. *El analfabetismo funcional entre la población adulta de América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Buenos Aires/OEI.
http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_12.asp
- SIVERIO GÓMEZ, Ana María. 2008. *Cuba: 'Educa a tu hijo'*. UNESCO.
- TOMASEVSKI, Katarina. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. <http://www.katarinatomasevski.com/>.
- TORRES, Rosa María, and Emilio Tenti. 2000. "Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios". In: *Equidad y calidad en la educación básica: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. Mexico D.F.: CONAFE.
- TORRES, Rosa María. 2000. *One decade of Education for All: The challenge ahead*. Buenos Aires: IPE Buenos Aires-UNESCO.
- TORRES, Rosa María. 2004. *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Sida Studies 11. Stockholm: Sida.
- TORRES, Rosa María. 2006. *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf.
- TORRES, Rosa María. 2007. "Incidir en la educación". *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana 5(16), Santiago, and *Educación y Ciudad*, N° 12, Bogotá: IDEP.
- TORRES, Rosa María. 2008a. "The challenges of early childhood education". *Early Childhood Matters*, N° 110. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- TORRES, Rosa María. 2008b "Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system. A cross-country field study in nine countries in Latin America and the Caribbean". *International Review of Education*, 54(5-6). Dordrecht: Springer.
- UIE. 2003. *Recommitting to Adult Education and Learning, Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review (Bangkok, September 6-11, 2003)*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- UIL. 2008. *Family Literacy: A Global Approach to Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIL/DVV INTERNATIONAL. 2008. *Family Literacy: Experiences from Africa and Around the World*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNDP. 2008. *Human Development Report 2007/2008*. New York: UNDP.
<http://hdrstats.undp.org/countries/>.

- UNESCO. 1960. *Convention against Discrimination in Education*. Paris: UNESCO.
http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_c_educ.htm
- UNESCO. 1966a. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Paris: UNESCO.
http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ceschr.htm
- UNESCO. 1966b. *International Covenant on Civil and Political Rights*. Paris: UNESCO.
http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/a_ccpr.htm
- UNESCO. 1977. *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: Evaluación crítica*. Mexico: CREFAL. Published in English as *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment*.
- UNESCO. 1997. *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm and
http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf
- UNESCO. 2007. *United Nations Literacy Decade (2003-2012). Progress Report 2006-2007*. Executive Board 177 EX/8. Paris: UNESCO.
- UNESCO Brazil /OEI Brazil. 2008. *Educación en prisiones en Latinoamérica*. Derechos Humanos, Libertad y Ciudadanía. Brasilia: UNESCO/OEI.
- UNESCO-OREALC/CEAAL/CREFAL/INEA/CINTERFOR-OIT. 2000. *Regional Framework for Action on Adult and Youth Education (EPJA) in Latin America and the Caribbean (2000-2010)*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC. 2007. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- UNITED NATIONS. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*.
<http://www.un.org/Overview/rights.html>
- WARRICAN, S. Joel. 2000a. *Literacy in the Caribbean: A Mid-Decade (2003-2008) Report (draft)*. University of the West Indies (UWI).
- WARRICAN, S. Joel. 2008b. *Public Policies, Strategies and Programmes for Literacy and Adult Education in Nations of the Caribbean 2003–2008 (working document)*. University of the West Indies (UWI).
- WORLD BANK. 1995. *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington, D.C.: The World Bank.

Annexes

Annexe A

Glossaire : Quelques définitions de la Classification internationale type pour l'éducation (CITE 1997)

Éducation des adultes (ou formation continue ou éducation permanente) : « L'ensemble des processus éducatifs organisés, quels que soient le contenu, le niveau ou la méthode, qu'ils soient formels ou non, qu'ils soient le prolongement ou qu'ils remplacent l'enseignement initial dispensé dans les écoles, les collèges, les lycées et les universités, de même que les apprentissages qui permettent à des personnes considérées comme des adultes par la société à laquelle elles appartiennent d'améliorer leurs qualifications techniques et professionnelles, de développer leurs capacités, d'enrichir leurs connaissances dans le but (a) de terminer un niveau d'enseignement formel, (b) d'acquérir des connaissances et des compétences dans un nouveau domaine, (c) de rafraîchir ou d'actualiser leurs connaissances dans un domaine particulier.

Éducation répondant à des besoins spéciaux : Éducation et soutien éducatifs destinés à répondre à des besoins éducatifs spéciaux. L'expression « éducation répondant à des besoins spéciaux » est maintenant utilisée à la place d' « éducation spéciale ». Cette dernière expression était essentiellement interprétée comme désignant l'éducation d'enfants handicapés dans des écoles ou des institutions spéciales distinctes des établissements du système ordinaire d'écoles et d'universités, et extérieures à ce système. Dans de nombreux pays, un pourcentage élevé d'enfants handicapés fréquentent en fait aujourd'hui des établissements du système ordinaire. De plus, le concept d'« enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux » couvre non seulement les enfants qui peuvent être classés dans les diverses catégories de personnes handicapées, mais aussi ceux qui échouent à l'école pour toutes sortes d'autres raisons qui, on le sait, sont de nature à empêcher un enfant de progresser au mieux. La question de savoir si ce groupe d'enfants plus largement défini a besoin d'un soutien complémentaire dépend de la mesure dans laquelle les écoles doivent adapter leur programme, leur enseignement et leur organisation et/ou fournir des ressources humaines ou matérielles supplémentaires pour stimuler l'apprentissage de ces élèves et en assurer l'efficacité.

Enseignement formel : Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, ses échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel : ces programmes sont désignés dans ces pays par l'expression de « système dual » ou par des formulations équivalentes.

Enseignement non formel

Toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel donnée ci-dessus. L'enseignement non formel peut être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante et professionnelle et de culture générale. Les programmes d'enseignement non formel ne suivent pas nécessairement le système d'« échelle » et peuvent être de durée variable.

Enseignement préprofessionnel ou prétechnique : Enseignement principalement conçu comme une introduction des participants au marché du travail ; il est destiné à les préparer à

l'entrée dans les programmes d'enseignement professionnel ou technique. Achever ces programmes avec succès ne permet pas encore d'obtenir des qualifications qui soient pertinentes dans le cadre du marché de l'emploi. Pour que les programmes soient considérés comme enseignements préprofessionnels ou prétechniques, 25 % au moins de leur contenu doit être de nature technique ou professionnelle, ceci afin de veiller à ce que la matière technique ou professionnelle ne soit pas qu'une matière parmi d'autres.

Enseignement professionnel ou technique : Enseignement principalement conçu pour permettre aux participants d'acquérir les compétences pratiques, le savoir-faire et la compréhension nécessaires pour occuper un *emploi* particulier dans une ou plusieurs professions. L'achèvement de ces programmes avec succès mène à l'obtention de qualifications professionnelles pertinentes pour le marché de l'emploi et reconnues par les autorités compétentes du pays dans lequel elles sont obtenues (ministère de l'Éducation, associations professionnelles, etc.)

Source : CITE 1997

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

Annexe B

Objectifs de l'éducation pour tous (EPT)

1990-2000 : Jomtien	2000-2015: Dakar
<p>1. Expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille ou de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés ;</p>	<p>1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés</p>
<p>2. Universalisation de l'éducation primaire ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme « fondamental » d'ici à l'an 2000 ;</p>	<p>2. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme</p>
<p>3. Amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminée (par exemple 80 % des jeunes de 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire</p>	<p>3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et des adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante.</p>
<p>4. Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays), par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin.</p>	<p>4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente</p>
<p>5. Expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité.</p>	<p>5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite</p>
<p>6. Acquisition accrue par les individus et les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale -, des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.</p>	<p>6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.</p>

Annexe C

Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) 2000-2015

<p>Objectif 1 : Éradiquer l'extrême pauvreté et la faim</p> <p>Cible 1a : Réduire de moitié entre 1990 et 2015 la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour</p> <ul style="list-style-type: none">1.1 Proportion de personnes dont le revenu est inférieur à 1 dollar par jour (en parité du pouvoir d'achat).1.2 Indice d'écart de la pauvreté1.3 Part du quintile le plus pauvre de la population dans la consommation nationale <p>Cible 1b : Assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif</p> <ul style="list-style-type: none">1.4 Taux de croissance du PIB par personne occupée1.5 Ratio emploi/population1.6 Proportion de la population occupée disposant de moins de 1 dollar par jour (en parité du pouvoir d'achat)1.7 Proportion de travailleurs indépendants et de travailleurs familiaux dans la population occupée <p>Cible 1c : Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population qui souffre de la faim</p> <ul style="list-style-type: none">1.8 Proportion d'enfants de moins de 5 ans qui souffrent d'insuffisance pondérale1.9 Proportion de la population n'atteignant pas l'apport calorique minimal
<p>Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous</p> <p>Cible 2a : Donner à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet de scolarité primaire</p> <ul style="list-style-type: none">2.1 Taux de scolarisation net dans l'enseignement primaire2.2 Pourcentage d'élèves commençant la première année d'études dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième (personnes des deux sexes)2.3 Taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans (personnes des deux sexes)
<p>Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes</p> <p>Cible 3a : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.</p> <ul style="list-style-type: none">3.1 Taux brut de scolarisation des filles par rapport à celui des garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur3.2 Proportion de femmes salariées dans le secteur non agricoleProportion de sièges occupés par des femmes dans les législatures uniques ou les chambres basses des parlements nationaux
<p>Goal 4 : Réduire la mortalité infantile</p> <p>Cible 4a : Réduire de deux tiers le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans</p> <ul style="list-style-type: none">4.1 Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans4.2 Taux de mortalité infantile4.3 Proportion des enfants de 1 an vaccinés contre la rougeole
<p>Objectif 5 : Améliorer la santé maternelle</p> <p>Cible 5a : Réduire de trois quarts le taux de mortalité maternelle</p> <ul style="list-style-type: none">5.1 Taux de mortalité maternelle5.2. Proportion d'accouchements assistés par du personnel de santé qualifié <p>Cible 5b : Rendre l'accès à la médecine procréative universel d'ici à 2015</p> <ul style="list-style-type: none">5.3 Taux de prévalence de la contraception5.4 Taux de natalité parmi les adolescentes5.5 Soins prénataux (au moins 1 visite, au moins 4 visites)5.6 Besoins de planification familiale non couverts

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

Cible 6a : Enrayer la propagation du VIH/sida et commencer à inverser la tendance actuelle

- 6.1 Taux de prévalence du VIH chez les 15-24 ans
- 6.2 Utilisation d'un préservatif lors du dernier rapport sexuel à haut risque
- 6.3 Pourcentage des 15 à 24 ans ayant des connaissances exactes et complètes au sujet du VIH/sida
- 6.4 Taux de scolarisation des orphelins par rapport aux non-orphelins âgés de 10 à 14 ans

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

- 6.5 Proportion de la population au stade avancé de l'infection au VIH ayant accès à des médicaments antirétroviraux

Cible 6c : Enrayer la propagation du paludisme et d'autres maladies graves et commencer à inverser la tendance actuelle

- 6.6 Incidence du paludisme et taux de mortalité dû à cette maladie
- 6.7 Proportion d'enfants de moins de 5 ans dormant sous des moustiquaires imprégnées d'insecticide
- 6.8 Proportion d'enfants de moins de 5 ans atteints de fièvre traités au moyen de médicaments antipaludéens appropriés
- 6.9 Incidence et prévalence de la tuberculose et taux de mortalité dû à cette maladie
- 6.10 Proportion de cas de tuberculose décelés et soignés dans le cadre d'un traitement direct à court terme et sous observation

Objectif 7 : Préserver l'environnement de façon durable

Cible 7a : Intégrer les principes du développement durable dans les politiques et programmes nationaux et inverser la tendance actuelle à la déperdition des ressources naturelles.

Cible 7b : Réduire l'appauvrissement de la diversité biologique et en ramener le taux à un niveau sensiblement plus bas d'ici à 2010.

- 7.1 Proportion de zones forestières
- 7.2 Émissions de dioxyde de carbone par habitant et pour 1 dollar de produit intérieur brut (parité de pouvoir d'achat)
- 7.3 Consommation de substances réduisant la couche d'ozone
- 7.4 Proportion de stocks de poissons qui ne sont pas en danger pour des raisons biologiques
- 7.5 Taux d'utilisation de l'ensemble des ressources en eau
- 7.6 Proportion de zones terrestres et marines protégées
- 7.7 Proportion d'espèces menacées d'extinction

Cible 7c : Réduire de moitié le pourcentage de la population sans accès à un approvisionnement en eau potable durable ni à des services d'assainissement de base

- 7.8 Proportion de la population utilisant une source d'eau de boisson améliorée
- 7.9 Proportion de la population utilisant des infrastructures d'assainissement améliorées

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

- 7.10 Proportion de citoyens vivant dans des taudis

Objectif 8 : Mettre en place un partenariat pour le développement

Cible 8a : Poursuivre la mise en place d'un système commercial et financier multilatéral ouvert, réglementé, prévisible et non discriminatoire. Cela suppose un engagement en faveur de la bonne gouvernance, du développement et de la lutte contre la pauvreté, aux niveaux tant national qu'international.

Cible 8b : Répondre aux besoins particuliers des pays les moins avancés (PMA) Cela suppose l'admission en franchise et hors contingents des produits exportés par les pays les moins avancés, l'application du programme renforcé d'allègement de la dette des pays pauvres très endettés et l'annulation des dettes publiques bilatérales, ainsi que l'octroi d'une aide publique au développement plus généreuse aux pays qui démontrent leur volonté de lutter contre la pauvreté.

Cible 8c : Répondre aux besoins particuliers des pays en développement sans littoral et des petits États insulaires en développement (en appliquant le Programme d'action pour le développement durable des petits États insulaires en développement et les décisions issues de la vingt-deuxième session extraordinaire de l'Assemblée générale)

Cible 8d : Traiter globalement le problème de la dette des pays en développement par des mesures d'ordre national et international propres à rendre l'endettement tolérable à long terme

Certains des indicateurs ci-après seront évalués séparément dans les cas des pays les moins avancés, de l'Afrique, des pays en développement sans littoral et des petits États insulaires en développement.

Official développement assistance (ODA)

- 8.1 Aide publique au développement (APD) nette, en pourcentage du produit national brut des pays donateurs membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE
- 8.2 Proportion du montant total de l'APD bilatérale des pays donateurs membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE, allouée aux services sociaux de base (éducation de base, soins de santé primaires, nutrition, eau salubre et assainissement)
- 8.3 Proportion de l'APD bilatérale des pays du CAD (OCDE) qui n'est pas liée
- 8.4 APD reçue par les pays en développement sans littoral en pourcentage de leur revenu national brut
- 8.5 APD reçue par les petits États insulaires en développement en pourcentage de leur revenu national brut

Accès aux marchés

- 8.6 Proportion du total des importations des pays développés (en valeur, et à l'exclusion des armes), en provenance des pays en développement et des pays les moins avancés, qui sont admises en franchise de droits
- 8.7 Droits de douane moyens appliqués par les pays développés aux produits agricoles, textiles et vêtements en provenance des pays en développement
- 8.8 Estimations des subventions agricoles versées par les pays de l'OCDE en pourcentage de leur produit intérieur brut
- 8.9 Proportion de l'APD allouée au renforcement des capacités commerciales

Endettement tolérable

- 8.10 Nombre total de pays ayant atteint le point de décision de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTTE) et nombre total de pays ayant atteint le point d'achèvement (cumulatif)
- 8.11 Allègement de la dette annoncé au titre de l'Initiative PPTTE et de l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale
- 8.12 Service de la dette, en pourcentage des exportations de biens et services

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

- 8.13 Proportion de la population ayant accès de façon durable à des médicaments de base d'un coût abordable

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

- 8.14 Nombre de lignes téléphoniques pour 100 personnes
- 8.15 Pourcentage de la population abonné à un service de téléphonie mobile
- 8.16 Pourcentage de la population utilisant l'Internet

Source : <http://www.undp.org/mdg/basics.shtml>

À propos de l'auteur

Rosa María Torres del Castillo (Équateur). Pédagogue et linguiste. Chercheuse et conseillère internationale, disposant d'une vaste expérience dans le domaine de l'éducation de base. Spécialisée dans l'éducation des jeunes et des adultes, l'alphabétisation, les communautés d'apprenants et l'apprentissage tout au long de la vie. Directrice pédagogique de la Campagne nationale d'alphabétisation « Monsignor Leonidas Proaño » (1988-1990) et ministre équatorienne de l'éducation nationale (2003). Conseillère pédagogique principale de l'*Education Cluster* de New York (UNESCO) et rédactrice en chef d'*Education News* (1990-1996). Directrice pour l'Amérique latine et les Caraïbes du Programme de la Fondation W.K. Kellogg (1996-1998). Chercheur à l'IIPE-UNESCO de Buenos Aires (1998-2000). Conseillère institutionnelle auprès du CREFAL à Mexico (2006-2009). Au sein d'un groupe d'experts réunis par l'UNESCO, elle a participé à la rédaction du document de base de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) discuté et adopté lors de la session spéciale du Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000). Co-organisatrice et coordinatrice de la Déclaration latino-américaine sur l'« éducation pour tous » (depuis 2000). Auteur d'un grand nombre de publications et modératrice de diverses communautés et réseaux virtuels. Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter : <http://www.fronesis.org>