

4^e RAPPORT MONDIAL SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES



NE LAISSER PERSONNE POUR COMPTE :
PARTICIPATION, ÉQUITÉ ET INCLUSION



4^e RAPPORT MONDIAL SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

NE LAISSER PERSONNE POUR COMPTE :
PARTICIPATION, ÉQUITÉ ET INCLUSION



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



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

Publié en 2020 par

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie
Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hambourg
Allemagne

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

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

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

Les idées et les opinions exprimées dans cet
ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne
représentent pas nécessairement les points de
vue de l'UNESCO et ne l'engagent en aucune
façon. Les appellations employées dans cette
publication et la présentation des données qui
y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO
aucune prise de position quant au statut
juridique des pays, territoires, villes ou zones,
ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs
frontières ou limites.

ISBN 978-92-820-2138-5 (version papier)
ISBN 978-92-820-2139-2 (version électronique)



Œuvre publiée en libre accès sous la licence
Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0
IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Les utilisateurs du contenu de la présente
publication acceptent les termes d'utilisation
de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO
(www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Photos

Page de couverture, de gauche à droite :

© UNHCR/Colin Delfosse
© UNHCR/Gordon Welters
© UNESCO
© UNESCO

Partie 1, de gauche à droite :

© UNESCO
© Clinton Robinson/UNESCO
© UNHCR/Gordon Welters
© UNESCO
Chap. 1 : © UNHCR/Gordon Welters
Chap. 2 : © UNESCO
Chap. 3 : © UNHCR/Colin Delfosse
Chap. 4 : © UNESCO
Chap. 5 : © UNHCR/Marie-Joelle Jean-Charles
Chap. 6 : © UNESCO
Chap. 7 : © Dusan Petkovic/Shutterstock

Partie 2, de gauche à droite :

© UNESCO
© goodluz/Shutterstock
© UNHCR/Antoine Tardy
© goodluz/Shutterstock
Chap. 8 : © Michel Ravassard/UNESCO
Chap. 9 : © Raihan Ahmmed
Chap. 10 : © READ Nepal
Chap. 11 : © UNESCO
Chap. 12 : © Brendan O'Malley/UNESCO
Chap. 13 : © Sakel Rigpkema/UNESCO

Conclusion, de gauche à droite :

© READ Nepal
© Brendan O'Malley/UNESCO
© Sakel Rigpkema/UNESCO
© UNESCO

Quatrième de couverture, de gauche à droite :

© UNHCR/Marie-Joelle Jean-Charles
© Carolina Jerez/UNESCO
© Sofie Tesson/Taimani Films/World Bank
© Clinton Robinson/UNESCO

Graphisme

Christiane Marwecki

Traduction française

Irène Roussat et Aurélie Daniel

Imprimé par

Druckerei Girzig+Gottschalk GmbH, Brême

AVANT-PROPOS

L'éducation constitue un droit humain fondamental, un bien public précieux et un outil indispensable pour construire des sociétés pacifiques, durables et justes.

Cependant, les défis à relever en matière d'éducation sont complexes. Ils résident par exemple dans la montée des inégalités et dans les changements démographiques et climatiques. Phénomène plus sérieux, le monde connaît également des bouleversements radicaux et rapides. Si nous ne nous adaptons pas et n'améliorons pas les compétences des adultes, ces derniers seront laissés pour compte. Ce défi, au cœur du mandat de l'UNESCO dans le monde, trouve son expression dans le Cadre d'action Education 2030 pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA), jouent un rôle majeur dans la réalisation de cet objectif comme en témoigne très clairement le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE)* de l'UNESCO.

Depuis 2015 la participation à l'AEA a certes augmenté de façon générale, mais les taux en varient considérablement et les progrès s'avèrent inégaux. C'est avec plaisir que je constate un accroissement de la participation des femmes, qui dans certains pays, représentent désormais la majorité des adultes apprenants. Cependant, dans de nombreuses parties du monde, les femmes ont encore un accès limité à l'éducation et aux opportunités d'apprentissage. En particulier dans les régions pauvres et les zones rurales, les faibles taux d'alphabétisme signifient que les femmes luttent pour pouvoir apprendre et participer pleinement à la société. Améliorer l'accès des femmes et des filles à l'éducation constitue une de mes priorités depuis que j'exerce la fonction de Directrice générale de l'UNESCO. C'est la raison pour laquelle nous avons lancé l'initiative *Son éducation, notre avenir*, en juillet 2019 dans le cadre de la rencontre des ministres de l'Éducation du G7.

Fait troublant, dans nombre de pays, les groupes défavorisés – les adultes en situation de handicap, les seniors, les réfugiés et migrants, et les groupes minoritaires – participent moins à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Dans certains pays, l'offre destinée à ces groupes régresse. Nous en savons moins sur la participation de ces groupes que sur celle d'autres franges de la population. Or cette information est essentielle pour l'élaboration de politiques inclusives pour tous.

Tourné vers l'avenir, le rapport souligne le besoin d'accroître les investissements nationaux dans l'AEA, de réduire les coûts liés à la participation, de sensibiliser davantage aux bénéfices de l'apprentissage et d'améliorer la collecte des données et le suivi, en particulier pour les groupes défavorisés. Par ailleurs, en veillant à ce que les pays donateurs respectent leurs obligations d'assistance aux pays en développement, nous pouvons faire de l'AEA un levier majeur d'autonomisation des adultes en leurs qualités d'apprenants, de travailleurs, de parents et de citoyens actifs.

Les décideurs et experts en éducation ainsi que le public en général retireront des informations utiles de ce tableau exhaustif de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, brossé à travers le prisme de l'inclusion et de l'équité. Nous prions instamment tous les gouvernements et la communauté internationale de se joindre à nous pour engager les efforts et actions nécessaires afin qu'aucune personne – quels que soient son identité, le lieu où elle vit et les défis qu'elle rencontre – ne soit laissée pour compte.



Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO

REMERCIEMENTS

L'équipe GRALE de l'UIL

David Atchoarena
Directeur

Jan Kairies
Bibliothécaire

Werner Mauch
*Chef du pôle Suivi et évaluation de
l'apprentissage tout au long de la vie*

Christiana Nikolitsa-Winter
Spécialiste de programme

Samah Shalaby
Spécialiste de programme adjointe

Paul Stanistreet
*Chef de l'unité Gestion des connaissances
et communications*

Le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE)* a pour objectif d'approfondir nos connaissances sur l'apprentissage et éducation des adultes (AEA) en tant que composante clé de l'apprentissage tout au long de la vie dans le monde, afin d'améliorer les politiques, concepts et pratiques d'éducation dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies.

Trois rapports *GRALE* ont été publiés à ce jour – en 2009, 2013 et 2016 – et tous se réfèrent au *Cadre d'action de Belém (Belém Framework for Action – BFA)* adopté par les États membres lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFITEA VI) en 2009 à Belém, Brésil. L'un des principaux objectifs du rapport consiste à suivre, au moyen de l'enquête *GRALE*, les progrès réalisés par rapport au *BFA*. Suite à l'adoption par les États membres de l'UNESCO de la Recommandation de 2015 sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*RALE*), le *GRALE 4* fournit en outre des informations de suivi sur sa mise en œuvre, également fondées sur l'enquête *GRALE*. Il est réjouissant de constater que le taux de réponse à l'enquête *GRALE 4* a atteint 80 %, alors qu'il se situait à 71 % pour l'enquête effectuée en préparation du *GRALE 3*.

La production d'un rapport de cette envergure constitue une entreprise de taille qui ne saurait voir le jour sans le soutien de nombreux partenaires et collègues. Je saisis l'occasion pour les remercier de leurs contributions.

Ma profonde gratitude va aux gouvernements des 159 pays et aux points focaux désignés par les commissions nationales de l'UNESCO, qui ont soumis des rapports nationaux.

J'exprime également tous mes remerciements aux collègues de l'UNESCO dans les bureaux régionaux et hors Siège, les instituts spécialisés et les commissions nationales, ainsi que les

délégations permanentes auprès de l'UNESCO, qui nous ont fourni un soutien inestimable en facilitant le processus de consultation pendant l'enquête. Le *GRALE 4* a été rédigé ainsi que relu et corrigé par des chercheurs reconnus, des experts internationaux et le personnel de l'UIL. Nous remercions tout particulièrement les relecteurs-correcteurs du rapport, Ellen Boeren (Université de Glasgow) et John Field (Université de Stirling), ainsi que les auteurs des deux principales sections, Ricardo Sabates et Ashley Stepanek (Université de Cambridge), qui ont rédigé la première partie sur le suivi, et Kjell Rubenson (Université de Colombie-Britannique), qui a préparé la deuxième partie sur la participation. Ils ont été soutenus tout au long de ce processus par des collègues de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), notamment Jan Kairies, Werner Mauch, Christiana Nikolitsa-Winter, Samah Shalaby et Paul Stanistreet, qui composent l'équipe *GRALE* de l'UIL. Les membres de l'unité des publications de l'UIL, Jennifer Kearns-Willenrich, Maya Kiesselbach et Cendrine Sebastiani, ont assisté l'équipe *GRALE* de l'UIL pour ce qui est de la relecture et correction ainsi que de la production du rapport.

Le rapport a été relu et corrigé, dans sa version originale anglaise, par Alec McAulay. Christiane Marwecki en a conçu le graphisme et la mise en page.

Je voudrais également exprimer ma gratitude aux experts de haut niveau qui ont examiné le projet de rapport et ont émis des suggestions précieuses et constructives : Sergio Cardenas (Centro de Investigacion y Docencia Economica, Mexique), Borhene Chakroun (Siège de l'UNESCO), Hendrina Chalwe Doroba (Banque africaine de développement), Friedrich Huebler (Institut de statistique de l'UNESCO), Libing Wang et collaborateurs (Bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique), Jyri Manninen (University of Eastern Finland) et Soonghee Han (Séoul National University).

Nicolas Jonas, Lisa Krolak, Silke Schreiber-Barsch, Rika Yorozu et Rakhat Zholdoshalieva ont par ailleurs fourni des retours d'information utiles.

Les membres suivants du personnel de l'UIL ont pris part au processus de consultation pour l'enquête *GRALE 4*, et je tiens à les en remercier : Ana Başoğlu, Carolina Belalcazar Canal, Mary Einbinder, Alexandru Gaina, Alex Howells, Angela Owusu-Boampong, Konstantinos Pagratis, Bettina Reiß et Claire Schumacher, ainsi que les stagiaires Alexandra Chronopoulos et Jennifer Danquah, et Evalyne Mungai.

J'adresse également mes remerciements à Michael Griffiths, stagiaire à l'Université de Cambridge, qui a appuyé la rédaction du chapitre sur le suivi.

Le présent rapport constitue un ouvrage important, qui, je l'espère, aura un impact positif majeur, tant parmi les États membres qu'au sein de la communauté internationale. Il démontre le rôle crucial que la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes peut jouer dans la réalisation des objectifs de développement durable, souligne la distance qu'il nous reste à parcourir pour y parvenir et propose des orientations claires sur la manière d'aller de l'avant. Il ressort clairement du *GRALE 4* que, ce n'est qu'en accordant la priorité à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et en rééquilibrant les ressources en conséquence, que nous réussirons à réaliser pleinement et justement l'engagement à travers le Programme de développement durable à l'horizon 2030 de « ne laisser personne pour compte » dans notre quête d'un développement équitable, inclusif et durable.



David Atchoarena
Directeur de l'UIL

TABLE DES MATIÈRES

Introduction au rapport	12
Messages clés	20
Partie 1	29
SUIVI DU CADRE D'ACTION DE BELÉM	
Chapitre 1 Introduction	31
L'enquête <i>GRALE 4</i>	32
Un instantané mondial	32
Chapitre 2 Politiques	37
Où en sommes-nous ?	38
Aperçu global des résultats	38
Résultats détaillés	39
Progrès par domaine d'apprentissage	43
Ce que nous avons constaté : principales conclusions sur les politiques	43
Chapitre 3 Gouvernance	47
Où en sommes-nous ?	47
Aperçu global des résultats	48
Résultats détaillés	49
Ce que nous avons constaté : principales conclusions sur la gouvernance	55
Chapitre 4 Financement	57
Où en sommes-nous ?	58
Aperçu global des résultats	58
Résultats détaillés	63
Ce que nous avons constaté : principales conclusions sur le financement	65
Chapitre 5 Qualité	69
Comment sommes-nous arrivés là ?	69
Où en sommes-nous ?	71
Aperçu global des résultats	71
Progrès par domaine d'apprentissage	78
Ce que nous avons constaté : principales conclusions sur la qualité	79
Chapitre 6 Participation, inclusion et équité	81
Comment sommes-nous arrivés là ?	82
Où en sommes-nous ?	83
Aperçu global des résultats	83
Résultats détaillés	86
Ce que nous avons constaté : principales conclusions sur la participation	89
Chapitre 7 Conclusion	91

PARTIE 2	95
GROS PLAN SUR LA PARTICIPATION	
Chapitre 8 Introduction	97
La participation est importante	97
Comment lire la partie 2 du rapport	98
Chapitre 9 Conceptions de l'AEA, défis liés à sa mesure et vue d'ensemble de la participation	101
Une nouvelle vision de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	101
Vue d'ensemble de la participation	118
Chapitre 10 Schémas d'inégalité et d'exclusion	133
Atteindre les groupes cibles	133
Chapitre 11 Quelles sont les barrières à la participation à l'AEA ?	165
Barrières liées à la situation	165
Barrières liées aux institutions	167
Barrières liées à la disposition	168
Conclusion	169
Chapitre 12 Surmonter les barrières à la participation	171
Mieux faire connaître l'AEA	171
Soutien public pour les groupes marginalisés	172
Agir sur l'impact du travail sur l'exclusion de l'AEA	174
Une offre d'AEA inadéquate	176
Conclusion	179
Chapitre 13 Leçons apprises	181
Les actions des États membres doivent être fondées sur une nouvelle conception de l'AEA	181
Les données sur la participation à l'AEA sont insuffisantes à l'échelle mondiale et des pays individuels	181
La participation augmente mais les variations entre régions et pays sont substantielles	181
L'AEA soutenu par les employeurs est en train de redéfinir le paysage de l'AEA	182
Atteindre les groupes cibles clés reste un enjeu fondamental	182
Les facteurs structurels et les inégalités socioéconomiques sont des barrières majeures	182
Nous devons sensibiliser le public au sujet de l'AEA et augmenter les ressources, en veillant à ce que personne ne soit exclu	182
Améliorer l'AEA est essentiel pour la démocratie et une citoyenneté active	183
Une dernière remarque	183
CONCLUSION	185
RÉALISER LE POTENTIEL DE L'AEA POUR TOUS	
L'AEA et le Programme de développement durable à l'horizon 2030	186
Renforcer la base de connaissances	188
Vers la CONFINTEA VII	189
Références	192
Annexe	206
Liste des pays	

Liste des figures

1.1	Évolution des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, depuis 2015	38
1.2	Dépenses publiques d'éducation pour l'AEA	60
1.3	Priorité donnée aux dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, selon les différents groupes clés	64
1.4	Taux de participation généraux à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le monde, fondés sur des chiffres réels	85
1.5	Évolution de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes pour différents groupes depuis 2015	87
1.6	Évolution de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes pour différents groupes depuis 2015	87
2.1	Pourcentage de pays par région qui se sont dotés d'un groupe de travail, bureau ou autre mécanisme pour la mise en œuvre de la <i>RALE</i>	106
2.2	Pourcentage de pays dans lesquels une attention accrue a été accordée aux domaines d'action définis dans la <i>RALE</i> depuis sa parution en 2015	107
2.3	Pourcentage de pays par région dans lesquels une attention accrue a été accordée aux domaines d'action définis dans la <i>RALE</i>	108
2.4	Augmentation des taux de participation en fonction des améliorations dans les domaines d'action	119
2.5	Participation à l'éducation et la formation des adultes soutenues par les employeurs durant au moins cinq jours	121
2.6	Participation à l'éducation et la formation des adultes soutenues par les employeurs en fonction du PIB (nominal)	122
2.7 A	Accès aux programmes d'éducation primaire des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes	123
2.7 B	Accès aux programmes d'éducation secondaire des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes	124
2.8	Changements dans la participation en Suède sur le long terme	125
2.9	Taux de croissance annualisé de l'éducation des adultes soutenue par les employeurs et de l'éducation générale des adultes entre le PIAAC (2012-2015) et l'EIAA (années 1990)	126
2.10	Participation à l'apprentissage intentionnel sur une période de 12 mois par contexte, moyennes de l'Europe des 28	128
2.11	Qualifications obtenues à travers l'éducation formelle des adultes, moyennes de l'OCDE	129
2.12	Participation aux programmes d'éducation des adultes comparée aux inscriptions totales dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 2010	130
2.13	Participants aux programmes d'alphabétisation en pourcentage de la population analphabète, par pays	131
2.14	Comment les taux d'alphabétisme des hommes et des femmes sont-ils distribués par région ? Taux d'alphabétisme des adultes par région et par sexe, 2016	134
2.15	Pourcentage de femmes chez les participants aux programmes d'alphabétisation, pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 2010	136
2.16	Participation aux programmes d'alphabétisation et non formels dans une sélection de pays d'Asie du Sud-Est, par sexe	137
2.17	Probabilité (rapport des chances) des femmes par rapport à celle des hommes (rapport des chances des hommes = 1,0) de participer à l'AEA soutenu par les employeurs dans une sélection de pays	137
2.18	Alphabétisation dans le Kenya urbain et rural	141
2.19	Taux d'alphabétisme des groupes d'âge, par sexe et situation géographique au Bangladesh en 2015, au Bhoutan en 2012, au Népal en 2016 et au Pakistan en 2014	142
2.20	Taux de participation à l'AEA sur une période de 12 mois, par degré d'urbanisation, Europe des 28	145
2.21	Distribution de l'utilisation des crédits SkillsFuture, par groupe d'âge, 2016	151
2.22	Pourcentage d'augmentation de la participation à l'AEA non formel, lié à l'emploi et soutenu par les employeurs entre 2007 et 2016 dans l'Union européenne	152

2.23	Probabilité de participer à une activité d'AEA soutenue par l'employeur durant au moins cinq jours, par niveau d'alphabétisme. Rapport des chances ajusté pour une sélection de pays. Le rapport des chances ajusté pour les personnes ayant le niveau d'alphabétisme le plus faible (1) est fixé à 1	160
------	---	-----

Liste des encadrés

1.1	Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes	31
1.2	les politiques dans le <i>Cadre d'action de Belém</i>	37
1.3	Accroître la participation des parties prenantes : le cas de la Pologne	40
1.4	Mise en œuvre des politiques en Italie	41
1.5	L'éducation pour tous renforce l'éducation non formelle au Guatemala	42
1.6	La gouvernance dans le <i>Cadre d'action de Belém</i>	47
1.7	Une participation accrue des parties prenantes dans la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en Hongrie : les conseils sectoriels de compétences	50
1.8	Le suivi des interventions en Ouganda	51
1.9	La prévision des compétences en Estonie	51
1.10	Décentralisation au niveau local/municipal en Chine	54
1.11	Une gestion décentralisée grâce à la coordination intersectorielle en Oman	55
1.12	Le financement dans le <i>Cadre d'action de Belém</i>	57
1.13	Une nouvelle programmation des fonds au Brésil	61
1.14	Utiliser le système d'assurance-chômage pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes en Allemagne	62
1.15	Amélioration du financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en République de Corée : initiatives de formation continue	66
1.16	La qualité dans le <i>BFA</i>	69
1.17	Évaluation des résultats d'apprentissage obtenus suite à une offre d'apprentissage et d'éducation des adultes en Nouvelle-Zélande - Outil d'évaluation des résultats d'apprentissage ACE	74
1.18	Développer des critères de qualité pour évaluer les méthodologies d'enseignement des prestations d'apprentissage et d'éducation en Allemagne : les normes GRETA	76
1.19	Accès équitable dans le <i>BFA</i>	81
1.20	Suivre la participation et partager les bonnes pratiques	82
2.1	Mesurer et suivre les progrès par rapport à l'indicateur ODD 4.6.1 dans le cadre de travail de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage	117
2.2	Projet d'alphabétisation des jeunes filles et jeunes femmes à l'aide des TIC (Sénégal)	139
2.3	Téléphone rose (Pink Phone) (Cambodge)	139
2.4	Service d'information pour l'éducation civique des femmes leaders irakiennes (Civic Education Information Service for Female Iraqi Leaders) (Irak)	140
2.5	Initiative Apprentissage tout au long de la vie pour les fermiers (Lifelong learning for farmers – L3F)	143
2.6	Apprendre et entreprendre à Garbage City (Égypte)	144
2.7	L'AEA pour les femmes du Yémen	148
2.8	Centre communautaire de Kirikhan	148
2.9	Éducation pour les personnes âgées en Chine	150
2.10	Singapour : la lutte contre l'exclusion des travailleurs âgés	151
2.11	L'OMS sur les capacités à apprendre, à s'épanouir et à prendre des décisions des personnes âgées	153
2.12	Centres d'apprentissage actif pour les aînés en Thaïlande	153
2.13	AdulTICoProgram (Colombie)	155
2.14	Clare Family Learning (Irlande)	161
2.15	Investir dans le potentiel humain	175
2.16	Le programme danois de flexisécurité	175

Liste des tableaux

1.1	Participation des pays à l'enquête <i>GRALE 4</i> , au niveau mondial, par région et par groupe de revenu	33
1.2	Ministères ayant répondu à l'enquête <i>GRALE 4</i>	34
1.3	Contribution des parties prenantes au rapport de progrès, en vue du <i>GRALE 4</i>	35
1.4	Progrès des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes dans les différentes catégories	39
1.5	Les politiques concernant la <i>RALE</i>	43
1.6	Amélioration globale de la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015	48
1.7	Ventilation au niveau mondial des progrès en termes de gouvernance de l'AEA par pays	49
1.8	Évolution de la part des dépenses publiques consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans les dépenses publiques allouées à l'éducation depuis 2015	59
1.9	Part des pays ayant introduit de nouveaux mécanismes ou sources de financement pour l'apprentissage et l'éducation des adultes depuis 2015	61
1.10	Part des pays qui signalent une amélioration significative de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015	71
1.11	Progrès accomplis dans la mise en place de critères de qualité pour les programmes ainsi que pour l'évaluation de l'AEA, depuis 2015	72
1.12	Progrès dans l'élaboration de supports d'apprentissage et de méthodologies d'enseignement depuis 2015	75
1.13	Progrès dans les formations initiales et les conditions d'emploi depuis 2015	77
1.14	Progrès de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les domaines identifiés par la <i>RALE</i> , depuis 2015	79
1.15	Évolution des taux de participation globaux à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015	83
1.16	Suivi des taux de participation fondés sur des chiffres réels	84
1.17	Taux de participation par région, fondés sur des chiffres réels	86
1.18	Évolution de la participation selon les domaines d'apprentissage depuis 2015	88
2.1	La typologie de la <i>RALE</i> , par niveaux, types et domaines	104
2.2	Pays par région ayant indiqué que les éléments essentiels de la <i>RALE</i> (par ex. définition comprenant la typologie, le champ d'application, les buts et objectifs) sont repris dans leur législation	105
2.3	Pays par région ayant indiqué que les éléments essentiels de la <i>RALE</i> (par ex. définition comprenant la typologie, le champ d'application, les buts et objectifs) sont repris dans leurs politiques d'éducation	106
2.4	Vue d'ensemble des forces et faiblesses de différentes initiatives de collecte de données	113
2.5	Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Classification par niveau au mois de mai 2019.	115
2.6	Taux d'alphabétisme de différentes catégories de population au Népal (Enquête annuelle auprès des ménages, 2014/2015)	135
2.7	Participation à l'apprentissage non formel en République de Corée en 2018, par sous-domaine d'apprentissage et âge	154
2.8	Participation à l'AEA sur une période de 12 mois, en fonction du niveau d'éducation, en pourcentages ajustés	159
2.9	Barrières à la participation et à l'achèvement des programmes d'alphabétisation au Kenya	166
2.10	Participation à l'AEA chez les personnes sans emploi et les personnes ayant un faible niveau d'éducation et répartition du financement entre les parties prenantes	173

INTRODUCTION AU RAPPORT

« Ne laisser personne pour compte » : tel était le vibrant message du Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies et de ses 17 Objectifs de développement durable (ODD). Au travers de l'ODD 4, le Programme enjoignait les États membres d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité », et de « promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », tout en soulignant combien ces objectifs étaient interconnectés. En d'autres termes, les Objectifs de développement durable doivent être pris en compte dans une perspective d'ensemble judicieuse, s'ils veulent pleinement contribuer à transformer la vie des personnes les plus vulnérables et exclues de la planète. L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) ont un rôle essentiel à jouer à cet égard car ils contribuent non seulement à la réalisation de l'ODD 4 mais également à toute une série d'objectifs, visant notamment le changement climatique, la pauvreté, la santé et le bien-être, l'égalité homme femme, le travail et la croissance économique, ainsi que les villes et communautés durables. La conclusion de ce rapport est que, dans la plupart des États membres, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont peu mis à l'ordre du jour bien que leur potentiel soit largement reconnu. La participation est inégale ; les progrès et les investissements sont insuffisants. Si nous ne changeons pas de cap, nous ne pourrions tout simplement pas atteindre les cibles ambitieuses de l'ODD 4. Et si nous n'atteignons pas l'objectif en matière d'éducation, les autres ODD seront également compromis.

Pour atteindre l'ODD 4 et concrétiser sa contribution cruciale aux 16 autres objectifs, il faut une approche beaucoup plus intégrée et globale de l'éducation, qui confère une place centrale à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Le *3e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (GRALE 3) a montré les bénéfices significatifs

de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans divers domaines d'action. Les pays ont ainsi mentionné un impact positif sur la santé et le bien-être ; sur l'emploi et le marché du travail ; et sur la vie sociale, civique et communautaire. Le *GRALE 3* a constaté que l'apprentissage et l'éducation des adultes conduisaient à une amélioration des comportements et des attitudes face à la santé, ainsi qu'à une espérance de vie plus longue, à une réduction des maladies liées au mode de vie, et, partant, à une baisse des coûts engagés pour les soins de santé. Il a souligné les bénéfices significatifs que les individus, les employeurs et l'économie en général peuvent retirer s'ils investissent dans l'éducation des adultes au marché du travail. Enfin et surtout, le rapport a montré comment l'apprentissage et l'éducation des adultes renforcent la cohésion sociale, l'intégration et l'inclusion, ainsi que le capital social et améliorent la participation aux activités sociales, civiques et communautaires. Ces bénéfices sont importants mais, comme le montre ce rapport, ils se répartissent de manière inégale.

Donner les mêmes chances à chacun

Le présent rapport – *4e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* – est donc axé sur l'équité. Il est évident que chacun n'a pas les mêmes chances d'accéder à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et d'en tirer des bénéfices – obtenir un emploi décent, développer ses compétences et ses capacités, améliorer sa vie ou contribuer à la communauté dans laquelle il vit et travaille. Si les choses n'évoluent pas – et sans changement radical de volonté politique, ce sera sans doute le cas –, seules les couches les plus aisées et favorisées de la société continueront à tirer des bénéfices de l'éducation des adultes, ce qui renforcera les inégalités existantes au lieu de soutenir les individus et les communautés les moins favorisés.

Qui participe et qui ne participe pas, a des conséquences. Notre capacité à acquérir de nouvelles compétences, à actualiser nos connaissances et à préserver le « capital en matière grise » de notre cerveau a une résonance croissante au XXI^e siècle. Comme l'a indiqué l'Organisation internationale du travail (OIT) dans un rapport récent sur l'avenir du travail, nos façons de vivre changent de façon spectaculaire, à tel point que, dans de nombreux pays, il est question d'une « quatrième révolution industrielle », caractérisée par l'automatisation, la numérisation, la croissance de l'emploi sur les plateformes numériques et l'application de l'intelligence artificielle (OIT, 2019). Tout en rendant les anciennes compétences obsolètes, ces évolutions créent une demande pour de nouvelles compétences, bien différentes. L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent jouer un rôle central – le rapport de l'OIT le reconnaît – en veillant à ce que tout le monde soit en mesure de saisir les nouvelles opportunités.

Dans certains pays, le changement démographique constitue un des impératifs fondamentaux, car il oblige les adultes déjà actifs à occuper une plus grande part des emplois de demain, à acquérir de nouvelles compétences et à actualiser celles qu'ils ont développées. L'augmentation de la mobilité, les déplacements de populations et l'évolution des modes de consommation et de production jouent également un rôle fondamental. Il est de plus en plus admis que de tels changements, qui vont de pair avec une complexité croissante et les incertitudes de la vie et du travail modernes, nécessitent une population adaptable, résiliente et, peut-être, avant tout, sensibilisée à la formation, ainsi qu'un système d'apprentissage tout au long de la vie, qui favorise et incarne ces qualités en offrant aux adultes d'apprendre tout au long de leur vie.

La participation compte

La participation est donc importante. Comme le reconnaît le Programme de développement durable à l'horizon 2030 :

Chacun, quels que soient son sexe, son âge, sa race ou son origine ethnique, y compris les personnes handicapées, les migrants, les autochtones, les enfants et les jeunes en situation de vulnérabilité, devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à lui et participer pleinement à la vie de la société.
(Nations Unies, 2015, paragr. 25)

Les cibles 4.3, 4.4, 4.6 et 4.7, qui font partie de l'ODD 4 relatif à l'éducation, sont spécifiquement axées sur l'engagement des ODD pour la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. La cible 4.3 vise à « faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable ». L'indicateur principal (4.3.1) vise à mesurer le « taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des douze mois précédents, par sexe ». La cible 4.4 est axée sur les compétences des jeunes et des adultes nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat, l'indicateur mondial 4.4.1 mettant l'accent sur la mesure et le suivi des compétences numériques. La cible 4.6 concerne l'amélioration de la littératie et de la numératie, de sorte que « tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter », l'indicateur correspondant étant la « proportion de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en (a) alphabétisme

et (b) arithmétique fonctionnels, par sexe ». Il est important de noter que la cible 4.7 vise à « faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable ».

L'équité est un des axes principaux des objectifs de développement durable : une cible (4.5) est consacrée à l'égalité homme femme dans le domaine de l'éducation, tandis que l'Objectif de développement durable 10 engage les États membres à réduire les inégalités en général. L'équité peut être appréhendée selon une pluralité de dimensions, notamment le sexe, le statut socio-économique, les capacités ou les handicaps et la localisation. En outre, dans une période marquée par de profonds changements démographiques dans de nombreuses régions, l'âge est également une dimension importante de l'équité. Le dernier rapport de l'UNESCO sur le suivi mondial de l'éducation (Global Education Monitoring, GEM), une publication phare en matière de suivi, visant à évaluer les progrès accomplis vers une éducation inclusive, a souligné le rôle que jouent l'éducation et l'apprentissage des adultes pour soutenir les réfugiés, personnes déplacées et migrants, tout en notant que ces groupes vulnérables pourraient rencontrer des obstacles supplémentaires dès lors qu'ils voudraient saisir des opportunités de développement (UNESCO, 2018a, p. 143-157).

Comme indiqué précédemment, la participation aux programmes d'apprentissage des adultes influence directement les autres objectifs de développement durable. Elle contribue par exemple à l'ODD 8 relatif au travail décent et à la croissance économique. La Commission mondiale sur l'avenir du travail de l'OIT a appelé ses États membres à reconnaître officiellement un droit universel à l'apprentissage tout au long de la vie et à organiser un système d'apprentissage tout au long de la vie permettant à chacun de tirer parti des nouvelles technologies et des nouveaux rôles (OIT, 2019). Les études démontrent que l'apprentissage et l'éducation des adultes favorisent généralement l'employabilité et peuvent être ciblées avec succès sur les plus démunis (Midtsundstat, 2019).

Comme l'a montré le *GRALE 3*, les individus qui participent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en retirent également des bénéfices nets et mesurables s'agissant de leur santé et de leur bien-être (ODD 3) comme de leur attitude à l'égard de leur communauté et de leur

volonté de s'engager dans la société. Grâce à ces bénéfices, ils pourront aussi contribuer à relever les défis liés au changement climatique (ODD 13) et à la consommation responsable (ODD 12).

Afin de produire ces effets de manière durable, la participation à l'éducation des adultes doit être à la fois plus élevée et plus équitable. Mieux comprendre l'accès et la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes est donc essentiel pour connaître les moyens d'agir et de promouvoir les Objectifs de développement durable. Le *GRALE 4* fournit à cet égard un résumé actualisé des données les plus récentes, montrant les lacunes, analysant les politiques et les pratiques, et mettant en évidence ce que nous ignorons en matière de participation ainsi que les enjeux de ces lacunes.

Ce que nous avons constaté

Le présent rapport explore la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes sous l'angle de l'équité et de l'inclusion. La première partie présente les avancées réalisées en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes au regard du *Cadre d'action de Belém* adopté en 2009, sur la base de l'enquête *GRALE* ; la seconde propose une analyse thématique détaillée de la participation, en s'appuyant non seulement sur les résultats de l'enquête, mais aussi sur une grande diversité de sources complémentaires pertinentes.

En ce qui concerne les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, la première partie, relative au suivi, établit que les deux tiers des pays ont signalé des progrès depuis 2015, tandis que 30 % d'entre eux n'ont fait état d'aucun changement. Les avancées semblent particulièrement faibles en Asie et dans le Pacifique. Cinq pays (3 % des pays participants), dont quatre États dits « fragiles », ont signalé une régression. Les trois quarts des pays ont noté une amélioration de la gouvernance, la moitié d'entre eux signalant également des progrès dans la participation des parties prenantes. Cependant, seuls 28 % des pays ont indiqué que la part des dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le budget de l'éducation publique avait augmenté depuis 2015, 17 % ont déclaré une diminution et 41 % n'ont fait état d'aucun progrès. Les États à faible revenu étaient les plus susceptibles de mentionner une baisse des dépenses publiques pour ce poste (35 %). Fait plus encourageant, 75 % des pays ont signalé

des améliorations significatives de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015, les taux de progrès les plus élevés ayant été enregistrés en Amérique latine et en Afrique subsaharienne.

L'enquête a montré que la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes avait progressé de manière inégale. Plus de la moitié des pays (57 %) ont mentionné une augmentation des taux de participation, 28 % ne déclarant aucun changement et 9 % signalant une diminution. Cependant, seuls 103 pays sur 152 (67 %) ont répondu que les taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes se fondaient sur des chiffres réels. Plus d'un tiers (37 %) ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas les taux de participation des groupes minoritaires, des migrants et des réfugiés. Parmi les pays qui ont déclaré des taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes fondés sur des chiffres réels, 25 % ont déclaré que la participation s'établissait entre 5 % et 10 % ; 20 % ont mentionné des taux de participation entre 20 % et 50 % ; et 15 %, des taux supérieurs à 50 %. Environ 29 % des pays ont rapporté des taux de participation inférieurs à 5 %. Dans certains pays, les prestations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes avaient diminué pour les groupes vulnérables tels que les adultes handicapés et les habitants de régions isolées ou rurales.

La deuxième partie du rapport, consacrée à la participation, corrobore et amplifie deux des principales conclusions du rapport : premièrement, les populations défavorisées, vulnérables et exclues ont tendance à obtenir de loin les pires résultats en matière de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ; et, deuxièmement, nous n'en savons pas assez sur la participation, en particulier dans les pays à faible revenu et pour les groupes marginalisés et exclus. Dans la plupart des États membres de l'UNESCO en dehors de l'Union européenne (UE) et de la sphère de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les données sur la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes sont généralement limitées et au mieux fragmentaires, bien qu'il existe des exceptions notables. Cela entrave les efforts visant à améliorer les taux de participation et à comprendre qui ne participe pas et pourquoi – deux questions essentielles pour atteindre l'ODD 4 et mettre en œuvre le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Contourner cet obstacle sera

difficile et nécessitera les efforts concertés et la volonté politique des États membres et de la communauté internationale des responsables de l'éducation. La collecte de données plus complètes sur l'apprentissage et l'éducation des adultes se heurte généralement à un manque de compréhension et d'urgence. Trop souvent, le soutien à l'apprentissage et à l'éducation des adultes n'est qu'une réflexion rhétorique, qu'une focalisation disproportionnée sur les écoles et les universités vient supplanter dans les faits.

Cela doit changer, si nous voulons nous attaquer à la principale difficulté que ce rapport établit, à savoir l'inégalité choquante dans les possibilités de participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Si certains groupes de la société ont accès à une multitude d'opportunités d'apprentissage tout au long de leur vie, d'autres ont très peu de chances d'y prendre part. Et bien qu'il soit plus difficile de comprendre la complexité de la situation d'apprentissage des groupes vulnérables et exclus du fait du manque de données, il est néanmoins évident que ces groupes sont exclus de façon disproportionnée des bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Pour s'attaquer à ces inégalités, il faut se doter de meilleures données, accroître les investissements et mieux comprendre ce qui fonctionne, en sensibilisant le public, avec le soutien d'acteurs internationaux, régionaux et nationaux. Il s'agit de mettre l'accent sur les groupes exclus de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et ceux qui sont les moins susceptibles d'y participer, tout en prenant en compte les variations nationales et régionales. Pour cela, il importe que les actions des États membres et des organisations internationales en matière d'éducation et d'apprentissage des adultes soient à la hauteur des engagements qu'ils ont pris.

Comment lire ce rapport

Le *GRALE 4* n'est pas un rapport isolé. Il s'appuie sur les précédents rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes pour établir les données factuelles attestant d'une évolution dans le temps. Nous soulignons l'importance de mettre l'accent sur la participation, l'inclusion et l'équité, et combien ces questions sont cruciales pour les décideurs des États membres et des organisations internationales.

Les données factuelles que ce rapport présente sont structurées conformément aux catégories de l'apprentissage et de l'éducation des adultes établies par la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)* : (i) alphabétisation et compétences de base ; (ii) formation continue et perfectionnement professionnel (compétences professionnelles) ; et (iii) éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active). Adopté en 2015, ce texte a remplacé la Recommandation de 1976 sur le développement de l'éducation des adultes. Parallèlement, le présent rapport examine les ODD, en particulier l'ODD 4 (et ses cibles 4.6, 4.3, 4.4 et 4.7), portant sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Il met l'accent sur la participation à quelque chose et, en particulier, sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, comme un moyen pour atteindre les Objectifs de développement durable considérés.

Le *GRALE 4* est divisé en deux parties. La première assure le suivi des avancées réalisées au regard des recommandations du *Cadre d'action de Belém (BFA)*. Adopté lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), le *BFA* met en avant un programme stratégique pour le développement mondial et le renforcement de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, dans lequel l'apprentissage et l'éducation des adultes jouent un rôle central. Il a formulé des recommandations pour que les pays collectent et analysent régulièrement des données sur la participation des adultes à des activités d'apprentissage, ainsi que sur leur évolution. Il a également demandé à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, en coopération avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de coordonner le processus de suivi au niveau mondial (UIL, 2010).

Le *GRALE 4* est l'aboutissement le plus récent de ce processus de suivi que mène l'UIL au niveau mondial. Il s'appuie largement sur les réponses que les pays ont fournies à l'enquête *GRALE 4* (UIL, 2018a) afin de faire le point sur les développements en cours, et analyse les données factuelles attestant d'avancées depuis le *GRALE 3*, dans les cinq domaines suivants, tirés du *BFA* et de la *RALE* :

- politiques ;
- gouvernance ;
- financement ;

- qualité ;
- participation, inclusion et équité.

Ces domaines sont traités séparément, puis débattus de façon intégrée dans la conclusion du rapport. Cette partie fournit également un compte rendu des méthodes utilisées, notamment pour l'enquête, et identifie les limites ainsi que les points forts de la méthode de collecte et d'analyse des données utilisée pour suivre les progrès accomplis au regard du *BFA*.

La seconde partie du rapport examine ce que nous savons de la participation, ce que nous n'en savons pas, et les enjeux que posent ces lacunes. Elle débute par une discussion sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, tels que définis dans le *BFA* et la *RALE*, qui porte une attention particulière à la place accordée à l'éducation non formelle. Le chapitre 9 explore la façon dont les parties prenantes conçoivent la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, à l'aune des trois catégories identifiées dans la *RALE*. Il évalue en outre les principaux moyens selon lesquels la participation est mesurée, à la fois par les États membres, par d'autres parties prenantes importantes au niveau national et par les organisations internationales (y compris, mais sans s'y limiter, l'OCDE, l'OIT et la Banque mondiale). Ce chapitre explique aussi pourquoi il est important de mesurer la participation et identifie des approches particulièrement prometteuses pour comprendre et mesurer celle-ci. Enfin, tout en abordant les difficultés liées à la mesure de la participation à l'éducation non formelle et au besoin d'informations et de données fiables dans ce domaine, il intègre un focus sur les ODD dans la discussion sur la mesure et les progrès de la participation à travers le monde.

Le *BFA* évoque la participation autant que l'inclusion et l'équité, conformément aux cibles de l'ODD 4. Le chapitre 10 expose ce que nous savons des modèles d'inégalité de participation à travers le monde, en faisant référence aux femmes, aux minorités ethniques, aux migrants, aux réfugiés, aux personnes âgées, peu qualifiées, en situation de handicap ainsi qu'à celles habitant dans des zones rurales et isolées. Après avoir exploré ce qui a contribué à promouvoir une culture d'apprentissage plus large et à stimuler la motivation à participer aux programmes, il détaille les modèles de prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes qui ont fait leurs preuves pour parvenir à une participation plus égalitaire et inclusive. Il

examine aussi de quelle manière l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent contribuer à promouvoir l'inclusion des migrants et des réfugiés, et explique pourquoi ces tentatives d'inclusion sont essentielles dans le cadre du programme de développement durable.

Le chapitre 11 identifie les principaux obstacles empêchant les adultes de participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Comme dans les rapports précédents, une distinction sera faite entre les obstacles de situation, les obstacles institutionnels et de disposition. Alors que le chapitre 11 donne un aperçu des principaux obstacles, le chapitre 12 présente les moyens pouvant permettre de les surmonter, par exemple en sensibilisant davantage les adultes à l'apprentissage et à l'éducation, en améliorant leur situation au regard de l'emploi, responsable d'inégalités en matière de participation, en accroissant les financements dévolus à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ainsi qu'en renforçant le rôle des TIC et de l'éducation libérale en tant que moyen d'étendre la portée fortement économique des initiatives actuelles en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Considérant notamment ce dernier point, le rapport discute ensuite le rôle que joue la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* pour résoudre les difficultés liées à la participation à ces activités.

Le rapport s'achève en identifiant les principaux enseignements tirés de l'élaboration du *GRALE 4*, l'accent étant mis notamment sur les implications en termes de politiques (chapitre 13). Il récapitule les avancées réalisées au regard du *Cadre d'action de Belém*, s'interroge sur la possibilité de tirer des conclusions s'agissant de la *RALE*, et évalue de façon critique les objectifs du rapport et les cadres sur lesquels il s'appuie. Après avoir étudié dans quelle mesure les conceptions actuelles de la participation sont utiles dans les trois catégories mises en avant par la *RALE*, nous affirmons que des approches appropriées en matière de collecte de données ainsi que des méthodes sensibiles de mesure de la participation pourront permettre à l'apprentissage et l'éducation des adultes de contribuer efficacement aux cibles des ODD. Comme le rapport GEM 2019 l'a noté, « les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie qui occupent la moitié du contenu de l'ODD 4 ne reçoivent qu'une petite part de l'attention mondiale » (UNESCO, 2018a, p. 268). Le *GRALE 4* offre l'occasion de remédier à ce

déséquilibre : sa conclusion, se plaçant dans la perspective de la CONFINTEA VII, qui se tiendra en 2022, dresse le bilan des évolutions intervenues depuis le *Cadre d'action de Belém* et réaffirme le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour s'attaquer aux problèmes mondiaux, y compris leur importance pour mettre en œuvre le Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Vers CONFINTEA VII

Depuis sa fondation en 1945, l'UNESCO soutient le dialogue et l'action au niveau mondial dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elle a organisé la première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) en 1949. Depuis lors, cinq conférences ont eu lieu, permettant aux États membres d'examiner, de partager, de comparer et de développer leurs approches de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

La série des rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE*) offre un moyen d'assurer le suivi de ces domaines au niveau mondial. Chaque rapport fournit un aperçu des dernières données et faits probants en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, met en évidence les bonnes pratiques, et appelle l'attention sur les engagements qu'ont pris les États membres pour obtenir de meilleurs résultats. Rassemblant et synthétisant les rapports nationaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, à partir d'un questionnaire structuré, le *GRALE* encourage les États membres à évaluer leurs propres systèmes nationaux et à examiner les progrès accomplis dans chacun des domaines du *Cadre d'action de Belém*. La publication du rapport est suivie d'une série d'événements au cours desquels les résultats sont discutés avec divers partenaires. Le *GRALE* encourage donc l'autoréflexion, le dialogue et l'apprentissage mutuel sur la manière de mesurer l'apprentissage et l'éducation des adultes, ainsi que d'améliorer les politiques et les pratiques.

Publié en 2009, le *GRALE 1* visait à rassembler les données de 154 rapports descriptifs nationaux afin de fournir une base à des discussions constructives lors de la CONFINTEA VI. Il a été le premier tour d'horizon d'importance de l'apprentissage et l'éducation des adultes à l'échelle mondiale et ses recommandations ont été utilisées pour formuler le *Cadre d'action de Belém*. Les conclusions du *GRALE 1* étaient fortement axées sur

l'insuffisance des fonds disponibles pour mettre en œuvre les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes ou concrétiser pleinement leur éventuelle contribution.

Le *GRALE 2*, publié en 2013, s'est appuyé sur les données de 141 pays et a mis l'accent sur l'alphabétisation. Une approche plus structurée que dans le *GRALE 1* a été retenue s'agissant de la collecte des données, ce qui a conduit les pays à s'engager à mettre en place un suivi régulier au regard du *Cadre d'action de Belém*. Le rapport concluait à la nécessité de développer des mesures de l'alphabétisme plus sophistiquées et de porter une attention particulière aux groupes les plus défavorisés de la société au niveau mondial.

Le *GRALE 3* a été publié en 2016, peu après l'adoption par la Conférence générale de l'UNESCO de la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (UNESCO, 2016b). Il a assuré le suivi des domaines identifiés par le *Cadre d'action de Belém* sur la base d'une enquête à laquelle 139 pays ont participé. Le rapport avait pour thème l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être ; sur l'emploi et le marché du travail ; ainsi que sur la vie sociale, civique et communautaire. Il recommandait d'accroître la coopération intersectorielle et de renforcer la participation des parties prenantes, tout en soulignant la nécessité de recueillir des données de qualité sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Les obstacles en matière de financement et d'information ont également été soulignés.

Le *GRALE 4* est le dernier rapport de cette série qui, nous l'avons dit, dresse un bilan des réalisations dans les cinq domaines clés du *Cadre d'action de Belém* que sont les politiques, la gouvernance, le financement, la participation et la qualité. Parallèlement, ce rapport vise à informer les États membres des difficultés qui demeurent, et des principales discussions qui se tiendront lors de la CONFINTEA VII, en 2022. Quelque 157 États membres et deux États membres associés ont répondu à l'enquête *GRALE 4*, contre 137 États membres et deux États membres associés pour la précédente enquête.

L'objectif ultime de cette série de rapports est d'accroître la notoriété de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le monde et de sensibiliser les décideurs afin qu'ils manifestent un plus grand intérêt pour ces sujets. Dans

le même temps, ces rapports encouragent le dialogue et l'apprentissage par les pairs pour un large éventail de parties prenantes dans les États membres. Le *GRALE 4* étudie qui participe à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et plaide en faveur à la fois d'une augmentation et d'un élargissement de la participation. Il est à espérer que ces informations contribueront à galvaniser les États membres et la communauté internationale des décideurs politiques pour concrétiser le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en vue d'atteindre l'ODD 4 et de réaliser le Programme de développement durable dans son ensemble.

Un appel à l'action

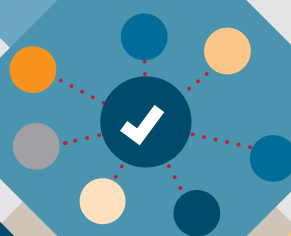
Nous espérons que ce rapport conduira à une prise de conscience. Il montre en effet que, dans de nombreux pays du monde, le niveau de participation à l'apprentissage des adultes n'est pas ce qu'il doit être. Dans le tableau que brosse le rapport, les taux de participation sont inégaux et les avancées modestes. Dans de très nombreux cas, nous n'en savons pas assez sur les participants. Trop souvent, les fonds dédiés à l'apprentissage et à l'éducation des adultes sont insuffisants. Et lorsque les interventions influent positivement sur la participation, il est fréquent qu'elles ne soient pas partagées largement ou bien comprises. Tout cela doit changer. Nous sommes à un tournant pour atteindre les Objectifs de développement durable. Sans être tout à fait sur la bonne voie, nous sommes dans les temps. Si nous changeons de direction maintenant, avec une volonté politique, des politiques intelligentes et les investissements correspondants, nous pouvons concrétiser le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, pour atteindre à la fois l'ODD 4 et les autres objectifs. Mais si nous ne parvenons pas à franchir le pas maintenant, nos chances d'atteindre l'ODD 4 et les autres objectifs de développement durable diminueront. En bref, les décideurs politiques des États membres et de la communauté internationale, ainsi que les parties prenantes de tous les secteurs doivent relever le défi de placer l'apprentissage et l'éducation des adultes au centre de leurs efforts pour construire des économies et des sociétés durables et reconnaître le rôle clé qu'ils jouent pour trouver des solutions intégrées, globales aux problèmes auxquels nous sommes confrontés. À l'heure où nous sommes, rien de moins ne pourra faire l'affaire.

MESSAGES CLÉS



3

GOUVERNANCE



INÉGALITÉ

6



Les conclusions du GRALE 4 se fondent sur les réponses que 159 pays – 157 États membres de l'UNESCO et deux États membres associés – ont apportées à une enquête de suivi.

1

Les progrès de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes sont insuffisants. Les États membres et la communauté internationale doivent faire davantage pour renforcer la participation, investir des ressources supplémentaires et élaborer des politiques efficaces, qui s'appuient sur les bonnes pratiques développées à travers le monde, notamment pour atteindre les plus démunis.

- La participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes est inégale : pour 25 % des 96 pays ayant déclaré des taux de participation fondés sur des chiffres réels, la participation était comprise entre 5 % et 10 % ; pour 20 %, elle atteignait entre 20 % et 50 % ; et pour 15 %, les taux de participation étaient supérieurs à 50 %. Près du tiers des pays (29 %) ont déclaré des taux de participation inférieurs à 5 %.
- Les progrès en matière de participation sont également mitigés. Plus de la moitié des pays ayant répondu à l'enquête ont fait état d'une augmentation de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, 28 % d'entre eux ont déclaré ne pas avoir enregistré de changement et 9 % rapportent une diminution de la participation.
- Trop souvent, les groupes marginalisés ne participent pas à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Les plus faibles augmentations de participation signalées concernaient les adultes en situation de handicap, les personnes âgées et les groupes minoritaires. Dans un grand nombre de pays, l'offre en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes a diminué pour les groupes vulnérables tels que les adultes handicapés et les habitants des régions isolées ou rurales.
- Alors que les femmes participent de plus en plus à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, elles ont tendance à moins s'engager dans les programmes de perfectionnement professionnel, ce qui peut paraître préoccupant pour leur participation au marché du travail.
- Les personnes vivant dans la pauvreté ou soumises à d'autres contraintes telles qu'un travail monotone, subalterne ou peu intéressant pour d'autres raisons, ne seraient pas en mesure d'envisager de participer à l'AEA, et sont convaincues qu'elles n'ont rien à gagner à étudier.
- Enfin, dans certains pays, des groupes non négligeables se heurtent à des obstacles institutionnels tels qu'un manque d'accès aux cours et aux programmes et/ou des coûts élevés. La mesure dans laquelle les coûts sont perçus comme un obstacle dépend directement de ces frais de participation.

2

L'insuffisance des données constitue un obstacle majeur pour lutter contre les inégalités de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et pour satisfaire les besoins des groupes vulnérables. Nous devons en savoir plus sur qui participe et qui ne participe pas. Pour cela, il faut investir davantage dans la collecte et le suivi des données, afin d'étayer des politiques inclusives, qui favorisent la participation de tous, sur des données factuelles.

- Seuls 103 des 152 pays répondants (67 %) ont indiqué que les taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes étaient fondés sur des chiffres réels.
- La connaissance de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes reste insuffisante, en particulier dans les pays à faible revenu et parmi les groupes défavorisés et à la participation limitée. Plus d'un tiers des pays (37 %) a déclaré ne pas connaître les taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes des groupes minoritaires, des réfugiés et des migrants.
- Bien que la situation s'améliore – les données que rassemblent les pays dotés de systèmes solides de collecte et d'analyse des données de participation sont complétées par les données comparatives que publient les agences internationales –, la question est loin d'être entièrement résolue. Dans de nombreux cas, les informations sur les politiques, la gouvernance, le financement, la qualité et la participation sont absentes ou limitées.
- Alors que le nombre de pays participant à l'enquête *GRALE 4* a augmenté, les données de 46 pays restent indisponibles.

3

Si les avancées des politiques et de la gouvernance en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes sont encourageantes, elles sont loin d'être suffisantes, certains pays continuant d'accuser un retard important.

- Les deux tiers des pays rapportent que leurs politiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes ont progressé depuis 2015.
- Cependant, près de 30 % des pays n'ont déclaré aucun changement dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015 (44 pays). Près de la moitié des pays d'Asie et du Pacifique sont dans ce cas (47 % soit 17 pays de cette région). Dans ces pays, les progrès accomplis pour mettre en œuvre la nouvelle législation semblent limités, ce qui expose leurs citoyens au risque de ne pas tirer parti des nombreux bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qu'a décrits le *GRALE 3*.
- Trois pour cent des pays ont signalé une régression des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015, soit un total de cinq pays.
- La reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel ont enregistré le plus faible progrès parmi les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes (66 % des pays).
- Trois quarts des pays ont relevé des améliorations de la gouvernance. Les structures de gouvernance mettant en œuvre ces politiques comprennent de plus en plus souvent des mécanismes de coordination efficaces et s'appuient sur des partenariats solides et équitables.

4

entre un nombre croissant d'acteurs. Les progrès en matière de gouvernance ont été particulièrement remarquables dans les pays à faible revenu.

- Les États membres doivent se préoccuper de mieux cibler les groupes qui rencontrent le plus d'obstacles pour participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, notamment en proposant des services linguistiques ciblés, et en mettant l'accent sur la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis, qu'ils soient formels ou non formels. Quarante-huit pays ont déclaré ne pas connaître les taux de participation de groupes tels que les migrants et les réfugiés, tandis que plus d'un quart d'entre eux ont estimé qu'ils étaient peut-être mal préparés pour faire face à des changements démographiques importants.
- Le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est insuffisant. Il faut investir davantage, et mieux cibler les personnes les plus difficiles à atteindre.
- Moins d'un tiers des pays (28 %) a indiqué que la part des dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le budget de l'éducation a augmenté depuis 2015, alors que 17 % des pays ont rapporté une diminution et 41 %, une absence de progrès (et ce, bien que 57 % des pays répondants à l'enquête *GRALE 3* aient mentionné qu'une augmentation du financement était prévue).
- Les pays à faible revenu étaient plus susceptibles de déclarer une diminution qu'une augmentation. Il faut encore généraliser l'investissement ciblé sur les adultes les moins favorisés de la société car il constitue une stratégie efficace pour accroître la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.
- Dix-neuf pour cent des pays ont déclaré consacrer moins de 0,5 % du budget de l'éducation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et 14 %, moins de 1 %. Cela confirme que l'apprentissage et l'éducation des adultes restent sous-financés.

5

La qualité s'améliore, mais pas uniformément dans tous les domaines de l'apprentissage. En particulier, l'apprentissage et l'éducation des adultes pour une citoyenneté active nécessitent plus d'attention et un investissement accru.

- Les trois quarts des pays ont signalé des progrès dans la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015. Ces avancées concernaient l'élaboration de programmes, l'évaluation, les méthodes d'enseignement et les conditions de travail. Cependant, les améliorations n'ont pas été également réparties. Alors que des pays ont signalé des progrès sensibles dans la qualité de l'alphabétisation et des compétences de base, ceux accomplis en matière d'éducation à la citoyenneté étaient insignifiants. Seuls 2 % des 111 pays ont mentionné des avancées dans l'élaboration de critères de qualité pour les curricula de l'éducation à la citoyenneté par exemple.
- L'enquête a révélé une très faible participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, bien que celle-ci joue un rôle important pour promouvoir et protéger la liberté, l'égalité, la démocratie, les droits de l'homme, la tolérance et la solidarité.

6

La participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes reste marquée par des inégalités profondes et persistantes, et les principaux groupes cibles ne sont pas atteints. Les États membres devraient concentrer leurs ressources pour réduire ces inégalités.

- À l'échelle mondiale, il subsiste des inégalités profondes et persistantes entre les pays et à l'intérieur des pays, dans la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, de nombreux groupes vulnérables étant exclus et apparemment hors de la portée des responsables de politiques. Les migrants et les réfugiés, les personnes âgées, les adultes en situation de handicap, les habitants des régions rurales et les adultes peu scolarisés sont parmi les groupes qui rencontrent le plus d'obstacles pour participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.
- Dans certains pays, les inégalités socio-économiques dans la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes sont beaucoup plus faibles que par le passé. La participation des femmes a augmenté dans de nombreux pays, si bien que, parfois, les femmes y constituent la majorité des apprenants adultes.
- Malgré ces améliorations, dans certaines régions du monde, les femmes n'ont toutefois pas accès à l'éducation. Les faibles niveaux d'alphabétisme, en particulier chez les femmes vivant dans les zones rurales, leur donnent peu de chance de trouver un emploi ou de devenir des membres à part entière de leur société.

LA VOIE À SUIVRE

- L'un des principaux obstacles à la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes réside dans le manque de cours d'alphabétisation et de langue destinés aux migrants et aux réfugiés, qui ont également du mal à faire reconnaître et valider leurs compétences. Une plus grande attention doit être accordée à l'organisation de cours de langue et à la création de mécanismes appropriés pour reconnaître les compétences et les qualifications.
- Lorsqu'une amélioration est constatée, elle va souvent de pair avec une augmentation significative des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes pris en charge par l'employeur. Cette expansion répond aux changements intervenus dans la nature du travail et à la perception des compétences requises pour la main-d'œuvre. Les évolutions du monde du travail sont donc d'une importance cruciale pour déterminer qui a accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.

Les gouvernements peuvent accéder à une palette d'outils pour augmenter et élargir la participation. Il s'agit notamment :

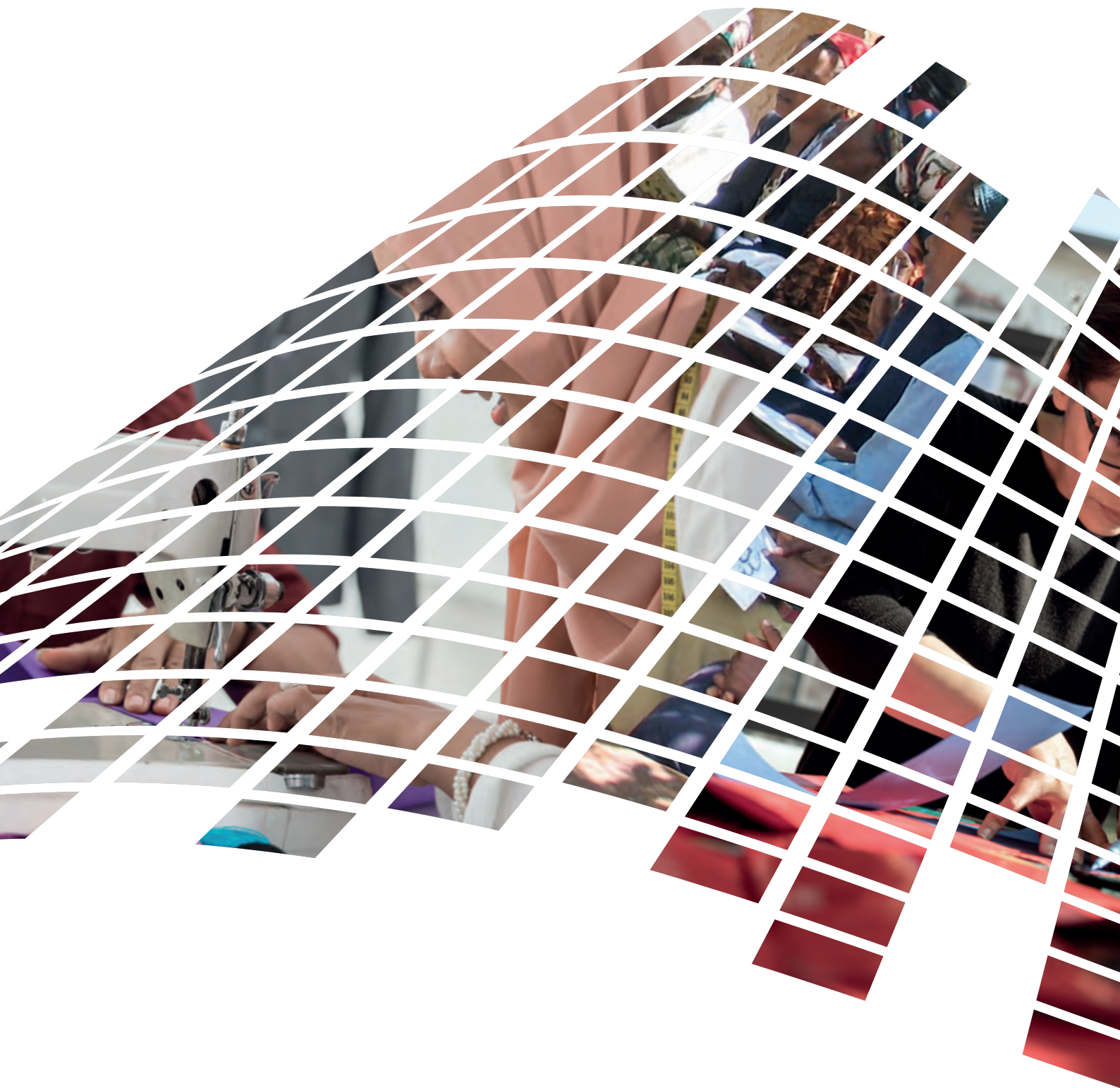
- d'intervenir sur les prestations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, pour les rendre plus accessibles et plus largement disponibles ;
- d'investir de manière ciblée, en particulier auprès des moins favorisés ;
- d'intervenir pour augmenter la demande, par exemple, en présentant des exemples de réussites dans les festivals et les médias, afin de susciter l'intérêt ;
- de réduire les coûts de participation, en particulier pour les membres les plus pauvres de la société ;
- de multiplier les incitations financières pour réduire les barrières de coûts ;
- de développer des incitations non financières, telles que des systèmes de coupons, des congés payés et des possibilités de développement de carrière ;
- de dispenser une information et des conseils, notamment d'orientation, efficaces auprès de tous les apprenants, tout au long de leur vie ;
- de mettre en œuvre des stratégies nationales pour garantir aux apprenants d'accéder aux TIC et aux compétences nécessaires pour les exploiter pleinement.

Lutter contre les inégalités de participation est essentiel pour atteindre l'Objectif de développement durable 4 et réaliser le Programme de développement durable dans son ensemble. Cela nécessitera un changement radical d'approche de la part des États membres, avec le soutien concerté de la communauté internationale. Avant tout, nous avons besoin :

- de meilleures données, en particulier pour les pays à faible revenu et les groupes marginalisés ou vulnérables, tels que les migrants et les réfugiés ;
- d'investissements accrus dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, de la part des gouvernements, des employeurs et des particuliers. Ces montants devront être ciblés sur les groupes présentant les besoins les plus importants ;
- que les pays donateurs honorent leurs obligations en matière d'aide envers les pays en développement et rééquilibrent le financement de l'éducation, afin de soutenir l'éducation des adultes et des enfants ;
- de mieux comprendre ce qui fonctionne, en particulier pour les groupes vulnérables et exclus ;
- de reconnaître que l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes présente des bénéfices, non seulement sociaux et civiques, mais aussi économiques, et de mieux reconnaître le rôle que joue l'éducation à la citoyenneté pour résoudre les problèmes sociaux qui façonnent plus largement la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ;

- d'une approche intégrée, intersectorielle et interministérielle de la gouvernance permettant aux États membres de tirer le meilleur parti des bénéfices de l'éducation des adultes, avec des ressources allouées en conséquence.

Il appartient à l'UNESCO et à d'autres organisations internationales de faire tout leur possible pour sensibiliser le public aux bénéfices d'un accroissement de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Elles doivent contribuer au changement majeur dans l'engagement politique dont nous avons tant besoin si nous voulons réaliser la vision promue par les Objectifs de développement durable. Comme le montre le présent rapport, nous pouvons faire beaucoup pour contribuer à ce que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 tienne vraiment sa promesse de « ne laisser personne pour compte ».



PARTIE 1

SUIVI DU CADRE D'ACTION DE BELÉM





CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* (*Global Report on Adult Learning and Education, GRALE*) est un outil conçu pour suivre le *Cadre d'action de Belém* (*Belém Framework for action, BFA*), adopté par 144 États membres de l'UNESCO en 2009, lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI). Fondé sur une enquête comprenant une série de questions, il a été développé en quatre phases par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) en lien avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), avec la contribution d'experts et de partenaires extérieurs sur le terrain.

Le *GRALE 4* a été conçu pour suivre les activités des États membres en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015, conformément aux engagements souscrits dans le *Cadre d'action de Belém*, en termes de politiques, de gouvernance, de participation, de financement et de qualité de l'offre. L'outil de suivi du *GRALE 4*, une enquête autodéclarative, a été adapté du rapport précédent, publié en 2016, afin de collecter des informations auprès des États membres sur les cinq domaines d'engagement concernant l'apprentissage et l'éducation des adultes. Cette enquête suit en outre la mise en œuvre par les États membres de la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)*.

La Recommandation, adoptée en 2015, définit les principes et les objectifs en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, ainsi que les moyens spécifiques par lesquels les pays peuvent progresser. Elle identifie trois domaines clés d'apprentissage et de compétences qui revêtent une importance pour l'apprentissage et l'éducation des adultes :

- l'alphabétisation et les compétences de base ;
- la formation continue et le perfectionnement professionnel (les compétences professionnelles) ;
- l'éducation libérale, populaire et communautaire (les compétences de citoyenneté active).

Ces domaines seront mentionnés le cas échéant. La Recommandation met également en évidence le fort potentiel des technologies de l'information et de la communication pour promouvoir l'inclusion et l'équité en fournissant un accès à des possibilités d'apprentissage, aux adultes, y compris aux personnes handicapées et marginalisées ou aux groupes défavorisés (voir l'*encadré 1.1*).

ENCADRÉ 1.1
Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes

« Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont jugées comme offrant d'importantes possibilités d'améliorer l'accès des adultes à l'apprentissage et de promouvoir l'équité et l'inclusion. Elles offrent diverses possibilités innovantes de s'instruire tout au long de la vie, de réduire la dépendance à l'égard des structures formelles traditionnelles et de pratiquer un apprentissage individualisé. (...) [Elles] peuvent aussi grandement aider les personnes handicapées et d'autres groupes marginalisés ou défavorisés à accéder à l'éducation, leur permettant de s'intégrer plus pleinement dans la société. »

« L'apprentissage et l'éducation des adultes ont pour but de doter les individus des capacités dont ils ont besoin pour exercer leurs droits et prendre leur destin en main. Ils favorisent le développement personnel et professionnel, aidant ainsi les adultes à participer plus activement à la vie de leur société, de leur communauté et de leur environnement. Ils favorisent une croissance économique durable et inclusive et créent, pour les individus, des perspectives de travail décentes. Ils sont donc essentiels pour réduire la pauvreté, améliorer la santé et le bien-être, et contribuer à la création de sociétés d'apprentissage durables. »

Source : UNESCO, 2016b, paragr. 7., p. 8

1.1

L'ENQUÊTE *GRALE 4*

L'outil de suivi spécifique du *GRALE 4* consiste principalement en des questions fermées, visant à recenser les changements intervenus en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes dans les cinq domaines d'engagement – politiques, gouvernance, financement, qualité et participation. Il permet de couvrir tous les pays, et d'assurer la pertinence et la comparabilité des résultats, grâce aux mesures standardisées figurant dans les réponses. Celles-ci ont en effet été calculées en pourcentages, pour rendre compte de manière quantitative des principaux résultats et tendances, synthétisés en tableaux, figures et graphiques dans les chapitres suivants.

Pour approfondir les réponses à ces questions fermées et saisir quelques éléments de contexte, l'enquête comprend également des questions ouvertes auxquelles les États membres peuvent répondre en fournissant des exemples spécifiques ou des illustrations d'avancées ou de régressions dans un domaine particulier du *Cadre d'action de Belém*. Certaines réponses à ces questions sont utilisées dans les sections et les chapitres suivants, parfois pour faciliter la compréhension, d'autres fois pour fournir un équilibre régional, souligner les progrès ou mettre en évidence des cas exemplaires, dont les États membres pourront s'inspirer. Rendre compte des réponses ouvertes suppose d'approfondir l'examen des activités récentes d'un pays en matière d'apprentissage et

d'éducation des adultes. Bien que la qualité et la quantité des données ouvertes fournies, ainsi que le temps et le délai requis pour les traiter limitent l'utilisation de ces exemples, ceux rapportés dans les chapitres de la partie 1 visent à mettre en évidence les approches susceptibles de proposer aux États membres une voie pour atteindre leurs propres ambitions, ainsi que les Objectifs de développement durable.

1.2

UN INSTANTANÉ MONDIAL

Le taux de réponse et la qualité des réponses des pays aux enquêtes *GRALE*, actuelle et passées, permettent de présenter une « photographie » globale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, selon les régions et au fil du temps. Au total, 159 pays (157 États membres et deux États membres associés) ont répondu à l'enquête *GRALE 4*, contre 139 pour la précédente enquête (voir le *tableau 1.1*). Le taux de réponse est passé de 71 % en 2015 pour l'enquête *GRALE 3* à 80 % pour le présent rapport. Sur le plan régional, 33 pays ont retourné le questionnaire de suivi en Afrique subsaharienne (soit un taux de participation de 72 %) ; 18 dans les États arabes (90 % de participation) ; 6 en Asie centrale (67 %) ; 25 en Asie de l'Est et dans le Pacifique (78 %) ; 8 en Asie du Sud et de l'Ouest (89) ; 20 en Europe centrale et orientale (95 %) ; 22 en Amérique du Nord et en Europe occidentale (81 %) ; et 27 en Amérique latine et dans les Caraïbes (79 %). On notera l'augmentation du taux de participation des États arabes, de 65 % pour l'enquête *GRALE 3* à 90 % pour le présent rapport, ainsi que de celui de l'Asie de l'Est et du Pacifique, passé de 45 % à 78 %.

Dans ce rapport, l'Asie centrale ainsi que l'Asie du Sud et de l'Ouest seront associées au groupe « Asie de l'Est et Pacifique » en raison du petit nombre de pays qu'elles représentent. Cette approche étant celle adoptée dans le *GRALE 3*, il est important de maintenir le même niveau d'agrégation pour comparer les évolutions dans le temps.

TABLEAU 1.1
Participation des pays à l'enquête *GRALE 4*, au niveau mondial, par région et par groupe de revenu

	Pays	Répondants	Taux de réponse
MONDE	198 *	159	80 %
GROUPES RÉGIONAUX			
Afrique subsaharienne	46	33	72 %
États arabes	20	18	90 %
Asie centrale	9	6	67 %
Asie de l'Est et Pacifique	32	25	78 %
Asie du Sud et de l'Ouest	9	8	89 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	27	22	81 %
Europe centrale et orientale	21	20	95 %
Amérique latine et Caraïbes	34	27	79 %
GROUPES DE REVENU			
Faible revenu	34	24	71 %
Revenu intermédiaire inférieur	47	38	81 %
Revenu intermédiaire supérieur	57	46	81 %
Revenu élevé	60	51	85 %

Source : UIL, 2018a

* Les 198 pays comprennent 193 États membres, deux anciens États membres (Israël et les États-Unis d'Amérique) et trois États membres associés (Îles Féroé, Nouvelle-Calédonie et Tokélaou).

Le *tableau 1.1* comprend également la participation des pays à l'enquête *GRALE 4* par groupe de revenu. Parmi les 34 pays considérés comme à faible revenu, 24 ont fourni des informations de suivi sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. De même, 38 des 47 pays classés comme pays à revenu intermédiaire inférieur ; 46 des 57 pays à revenu intermédiaire supérieur et 51 des 60 pays à revenu élevé ont participé au *GRALE 4*. Pour tous les groupes de revenu, la participation à l'enquête *GRALE 4* a augmenté par rapport à celle du *GRALE 3*.

Bien que le taux global de participation au *GRALE 4* soit nettement supérieur à celui du *GRALE 3*, ce qui tend à indiquer l'utilité de l'enquête et la volonté des États membres d'assurer le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, 20 % des États

membres (39 pays) n'ont pas participé au *GRALE 4*. De plus, le manque de réponses à certaines questions de l'enquête affecte le taux global de participation. Comme le *GRALE 3*, le *GRALE 4* ne cherche pas la représentativité en pondérant les réponses, mais présente le nombre de réponses et le pourcentage des pays participants qu'il représente. Sans surprise, les États membres en conflit ou dans des situations politiques fragiles sont moins enclins à participer¹ - la situation de l'apprentissage et de la formation des adultes dans ces pays sera probablement très différente de celle des autres pays participants. Les « photographies » mondiale et régionales de l'apprentissage et de l'éducation des adultes que présente ce rapport se fondent sur les informations fournies par les pays participants.

1 L'Afghanistan, l'Irak, la Palestine, la Somalie et la Syrie ont toutefois participé au *GRALE 4*

TABLEAU 1.2
Ministères ayant répondu à l'enquête *GRALE 4*

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Éducation	Affaires sociales	Santé	Travail
MONDE	159	85 %	18 %	7 %	14 %
GROUPES RÉGIONAUX					
Afrique subsaharienne	33	85 %	30 %	12 %	12 %
États arabes	18	78 %	22 %	0 %	11 %
Asie et Pacifique	39	95 %	5 %	3 %	8 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	22	91 %	14 %	5 %	32 %
Europe centrale et orientale	20	65 %	15 %	5 %	15 %
Amérique latine et Caraïbes	27	85 %	22 %	15 %	11 %
GROUPES DE REVENU					
Faible revenu	24	75 %	25 %	8 %	8 %
Revenu intermédiaire inférieur	38	92 %	16 %	8 %	13 %
Revenu intermédiaire supérieur	46	83 %	17 %	7 %	7 %
Revenu élevé	51	86 %	16 %	6 %	24 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

Il était demandé aux États membres d'indiquer quels ministères avaient fourni des informations en réponse à l'enquête *GRALE 4* (tableau 1.2). À l'échelle mondiale, 85 % des pays ont indiqué que le ministère de l'éducation avait contribué à apporter des éléments de réponse ; 18 % des pays ont cité le ministère des affaires sociales, et 14 %, le ministère du travail. Une tendance similaire s'observe dans toutes les régions et tous les groupes de revenu, montrant que, globalement, le ministère le plus fréquemment chargé de fournir des éléments de suivi de l'apprentissage et de l'éducation est celui de l'éducation.

TABLEAU 1.3

Contribution des parties prenantes au rapport de progrès, en vue du *GRALE 4*

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Agences AEA	Prestataires AEA	Instituts de recherche	Universités	ONG	ONGI	Secteur privé
MONDE	159	28 %	26 %	14 %	21 %	24 %	16 %	9 %
GROUPES RÉGIONAUX								
Afrique subsaharienne	33	33 %	64 %	27 %	36 %	52 %	39 %	21 %
États arabes	18	28 %	17 %	11 %	11 %	22 %	28 %	0 %
Asie et Pacifique	39	26 %	13 %	5 %	15 %	13 %	10 %	3 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	22	18 %	9 %	18 %	18 %	9 %	5 %	0 %
Europe centrale et orientale	20	25 %	15 %	10 %	20 %	10 %	0 %	5 %
Amérique latine et Caraïbes	27	33 %	30 %	11 %	22 %	30 %	11 %	19 %
GROUPES DE REVENU								
Faible revenu	24	25 %	42 %	25 %	29 %	38 %	33 %	13 %
Revenu intermédiaire inférieur	38	29 %	26 %	16 %	29 %	29 %	29 %	5 %
Revenu intermédiaire supérieur	46	33 %	30 %	9 %	17 %	26 %	9 %	17 %
Revenu élevé	51	24 %	16 %	12 %	16 %	12 %	6 %	2 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

Il est important que la société civile et les organisations non gouvernementales s'impliquent dans le suivi des progrès accomplis en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes (*tableau 1.3*) car l'inclusion et la coopération intersectorielles sont essentielles pour accroître et maintenir le potentiel de ces domaines pour tous. Sur l'ensemble des pays participants, seuls 28 % ont indiqué que les agences d'apprentissage et d'éducation pour les adultes avaient contribué à l'enquête et 26 %, que des prestataires y avaient participé. Tandis que 21 % des pays ont déclaré que les universités avaient élaboré une partie de la réponse et que 14 % ont fait état d'une participation des instituts de recherche à l'enquête, 24 % seulement ont obtenu une contribution des organisations non

gouvernementales (ONG) locales, et encore moins, des ONG internationales, à l'outil de suivi. Au niveau régional, la participation des parties prenantes à l'enquête varie quelque peu. En Afrique subsaharienne, par exemple, 64 % des pays participants ont répondu que les prestataires de services d'apprentissage et d'éducation des adultes avaient été consultés pour rendre compte des progrès réalisés au niveau national et 52 % des pays, que des ONG locales avaient contribué. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, ces consultations avec les parties prenantes visant à évaluer les avancées en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes sont moins fréquentes depuis 2015 – en particulier, 0 % des acteurs du secteur privé et moins de 10 % des ONG nationales et internationales sont concernés.

CHAPITRE 2

POLITIQUES

Les politiques que les États membres décrivent dans l'enquête *GRALE 4* indiquent le sérieux avec lequel ils appréhendent l'apprentissage et l'éducation des adultes, et la nature des progrès qu'ils peuvent réaliser en lien avec le *Cadre d'action de Belém*. Des informations similaires étaient également disponibles dans les précédents rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Les politiques sont définies comme des déclarations d'intention de haut niveau, idéalement étayées par une recherche fondée sur des données factuelles, qui orientent les actions visant à planifier, engager et accréditer l'apprentissage dans un contexte spécifique et conformément aux priorités nationales. La recommandation du *Cadre d'action de Belém* concernant les politiques constitue un point de départ pour suivre la situation d'un pays, en se fondant sur les réponses que les États membres auront fournies à l'enquête de suivi (voir l'*encadré 1.2*).

ENCADRÉ 1.2 les politiques dans le *Cadre d'action de Belém*

Selon le *Cadre d'action de Belém*, « les politiques et les mesures législatives en faveur de l'éducation des adultes doivent être complètes, inclusives et intégrées, dans la perspective de l'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie, sur la base d'approches à l'échelle du secteur et intersectorielles, couvrant et articulant entre elles toutes les composantes de l'apprentissage et de l'éducation. »

Source : UIL, 2010, p. 7

S'agissant de la conception des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, cinq principes de base ont été repris des *GRALE 2* et

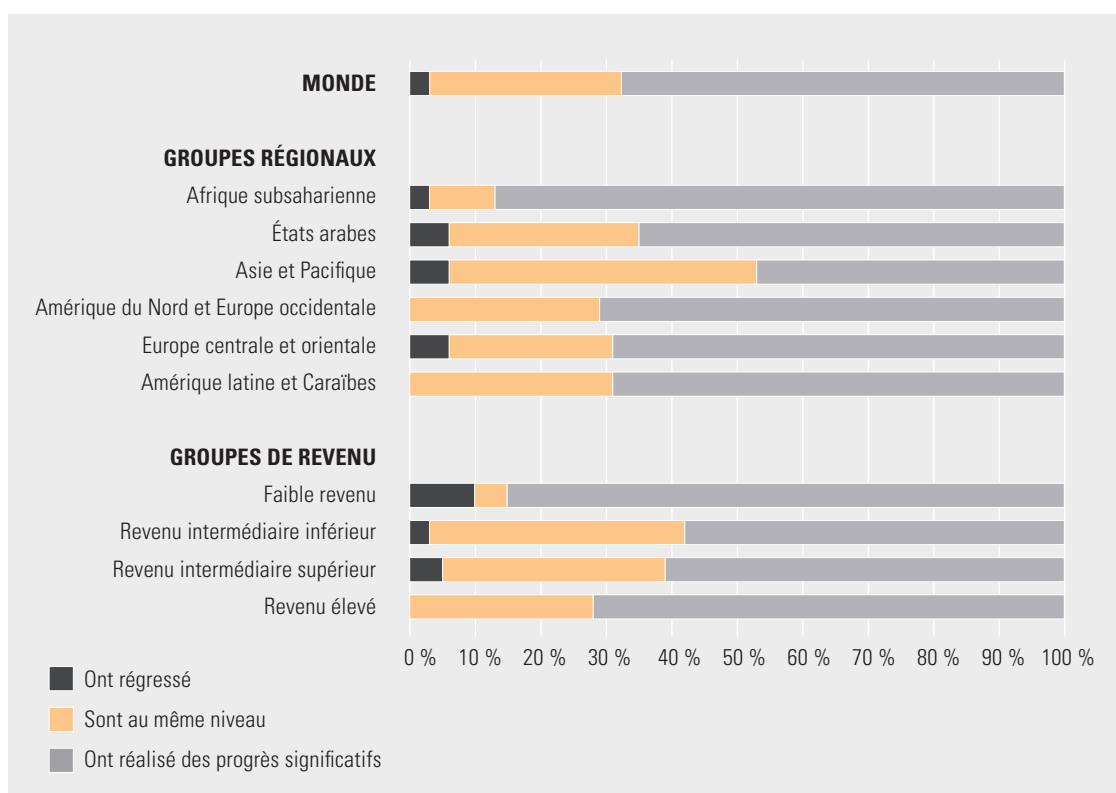
GRALE 3, en lien avec la recommandation du *Cadre d'action de Belém*. Nous les rappelons ici. On peut voir dans l'apprentissage et l'éducation des adultes :

- une partie du **droit humain** à l'éducation ;
- un moyen potentiel pour les groupes marginalisés d'**atteindre l'équité** ;
- une opportunité **d'apprentissage tout au long de la vie, quels que soient les objectifs d'apprentissage** ;
- une **prestation complète**, utilisant divers types d'activités d'apprentissage ;
- une **approche de long terme**, pour obtenir les résultats attendus.

Depuis le *GRALE 3*, la *RALE* a permis de porter une attention particulière à trois domaines d'apprentissage : l'alphabétisation et les compétences de base ; la formation continue et le perfectionnement professionnel (compétences professionnelles) ; et l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active). Les cinq principes fondamentaux des *GRALE 2* et *GRALE 3* sont intégrés dans le *Cadre d'action de Belém* et suggèrent des effets d'entraînement pour l'apprenant, sa famille et sa communauté, si les résultats escomptés sont atteints grâce à une approche durable, de long terme.

D'après le premier principe, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont un droit, accordé dans l'idéal à l'apprenant quelle que soit sa situation, afin de promouvoir son développement personnel et social. Cela signifie que l'apprentissage et l'éducation des adultes ne devraient pas être conditionnés au niveau de revenu, au lieu, au sexe, à l'origine ethnique ou aux capacités des individus. Plus largement, cela comporte des conséquences sur l'accès et la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes, donc sur l'inclusion sociale dans ces domaines, une question qui figure au centre du *GRALE 4*.

FIGURE 1.1
Évolution des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, depuis 2015



Source : Enquête de suivi GRALE 4

2.1 OÙ EN SOMMES-NOUS ?

Le *Cadre d'action de Belém* mentionne l'engagement pris par les États membres d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques et des plans bien ciblés ainsi qu'une législation en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ils se sont également engagés à concevoir des plans d'action spécifiques pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, qui intègrent les principales priorités du développement international, y compris les Objectifs de développement durable. En outre, les États membres ont pris l'engagement de créer des mécanismes de coordination impliquant toutes les parties prenantes dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et d'améliorer la reconnaissance, la validation et l'accréditation de toutes les formes d'apprentissage (y compris l'apprentissage non formel et informel). Ces engagements importants constituent la base du suivi des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes dans le *GRALE 4*.

2.2 APERÇU GLOBAL DES RÉSULTATS

Dans le *GRALE 3*, 96 pays (sur les 128 ayant répondu à cette question) ont signalé des améliorations significatives dans les politiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, entre 2009 et 2015. Dans le *GRALE 4*, 147 pays ont répondu à la question portant sur l'évolution de ces politiques depuis 2015. Les pourcentages de progression, de régression ou d'absence de changement (niveaux identiques) sont illustrés dans la *figure 1.1*. Ils sont établis au niveau mondial, par région et par groupe de revenu.² Les résultats montrent que pour la majorité des pays (66 %) ayant répondu à la question, ces politiques ont accompli des progrès significatifs. Des avancées importantes ont en particulier été rapportées dans les pays d'Afrique subsaharienne (87 % des 30 pays) et les États arabes (65 % des 17 pays), ainsi que dans les pays à faible revenu (86 % des 21 pays).

² Le rapport utilise les classifications de pays par niveau de revenu établies par la Banque mondiale.

Près de 30 % des pays ayant répondu à l'enquête (44 pays) n'ont signalé aucun changement de leurs politiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015. Un peu moins de la moitié des pays d'Asie et du Pacifique (47 %, soit 17 pays de cette région) et seulement 10 % des pays d'Afrique subsaharienne (trois pays) ne mentionnent aucun changement dans ces domaines depuis 2015. À l'échelle mondiale, 3 % des pays ont déclaré que les politiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ont régressé depuis 2015, ce qui correspond à cinq pays. Quatre d'entre eux – République islamique d'Iran, République démocratique populaire lao, Somalie et République arabe syrienne – figurent dans le haut du classement des États fragiles du Fonds pour la paix, le *Fund for Peace Fragile State Index* (Fonds pour la paix, 2018 ; voir aussi OCDE, 2018a, p 97), la Somalie et la Syrie étant classées deuxième et quatrième, respectivement (l'Iran, 52^e et la République démocratique populaire lao, 68^e). Le cinquième pays à signaler une régression est la Roumanie, en Europe de l'Est. La Somalie a signalé une régression en raison de limitations de ses ressources et de ses politiques.

2.3 RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Conformément à l'engagement du *Cadre d'action de Belém*, il a été demandé aux pays de ventiler leurs avancées en matière de politiques en plusieurs catégories, que l'enquête *GRALE 4* a listées de la façon suivante :

- mise en œuvre de la législation ;
- élaboration et mise en œuvre des politiques ;
- élaboration de plans concrets et spécifiques ;
- participation des parties prenantes ;
- amélioration de la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et de l'apprentissage informel.

Le *GRALE 4* a ainsi mis en place une nouvelle approche de suivi, où les États membres ont fourni des informations plus détaillées sur les progrès réalisés dans certains domaines des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015. Les pays ont donné des exemples d'avancées ou de régressions, qui ont été utilisés à la fois comme faits probants et, surtout, en cas de progrès, comme de bonnes pratiques à mettre en avant et partager.

TABEAU 1.4

Progrès des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes dans les différentes catégories

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Mise en œuvre de la législation	Mise en œuvre des politiques	Élaboration des plans	Participation des parties prenantes	Validation de l'éducation non formelle et informelle
MONDE	147	68 %	73 %	82 %	86 %	66 %
GROUPES RÉGIONAUX						
Afrique subsaharienne	33	73 %	70 %	81 %	94 %	68 %
États arabes	17	71 %	72 %	72 %	89 %	65 %
Asie et Pacifique	33	52 %	68 %	73 %	79 %	67 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	21	76 %	86 %	90 %	81 %	76 %
Europe centrale et orientale	18	83 %	89 %	83 %	78 %	50 %
Amérique latine et Caraïbes	25	64 %	62 %	92 %	92 %	69 %
GROUPES DE REVENU						
Faible revenu	23	74 %	74 %	91 %	100 %	76 %
Revenu intermédiaire inférieur	34	59 %	75 %	74 %	83 %	63 %
Revenu intermédiaire supérieur	43	67 %	64 %	75 %	82 %	66 %
Revenu élevé	47	72 %	79 %	89 %	85 %	65 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*.

Comme le montre le *tableau 1.4*, 147 pays ont ventilé leurs progrès dans les catégories des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. Au niveau mondial, les progrès les plus sensibles ont été réalisés s'agissant de la participation des parties prenantes (86 % des pays ont signalé des progrès dans ce domaine). Le Bélarus, le Brésil et la République démocratique du Congo ont décrit les activités qu'ils mènent avec différentes parties prenantes pour sensibiliser davantage leurs citoyens. Le Bélarus a par exemple organisé des événements de grande envergure mettant en avant l'apprentissage et l'éducation des adultes, notamment des forums, des conférences et des foires commerciales, avec le soutien de l'Association pour l'éducation supérieure des adultes et de l'association allemande pour l'éducation des adultes, DVV International.

S'agissant de la participation des parties prenantes, les pays d'Afrique subsaharienne obtiennent le pourcentage global le plus élevé parmi les pays qui ont répondu à cette question. L'Érythrée travaille avec l'appui financier de la Banque africaine de développement, de l'UNICEF ou du Partenariat mondial pour l'éducation, entre autres, pour développer l'éducation de base et la formation professionnelle des adultes par le biais d'initiatives d'alphabétisation en langue maternelle. La République démocratique du Congo a signalé le lancement d'un programme de sensibilisation à l'alphabétisation avec Alpha Ujuvo, une organisation sans but lucratif basée à Goma. Le Kenya a indiqué avoir impliqué des parties prenantes pour créer des centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes, qui proposent des programmes d'éducation communautaire dans les domaines de la santé publique et de la nutrition, de l'éducation coopérative, de la littératie financière et numérique.

L'élaboration de plans concrets et spécifiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes était le deuxième domaine clé pour lequel un progrès avait été rapporté au niveau mondial depuis 2015, puisque 82 % des pays le mentionnaient (*Tableau 1.4*). Ces plans ont été élaborés à partir d'une série de principes, notamment des approches fondées sur les droits en matière d'éducation, de transformation économique, d'inclusion sociale et d'engagement communautaire. Ils sont aussi inspirés par la volonté de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que les sociétés apprenantes. En Ouganda, par exemple, le Plan national de développement II 2015/16 - 2019/20 identifie

ENCADRÉ 1.3

Accroître la participation des parties prenantes : le cas de la Pologne

La Pologne a déclaré travailler avec des conseils sectoriels de compétences, dans les domaines de la santé, de la construction, des finances, du tourisme, de la mode, de la technologie Internet et de l'industrie automobile, y compris l'électromobilité. L'objectif de ces conseils est de renforcer la coopération entre les établissements d'enseignement et le marché du travail, afin que les compétences des adultes (les employés) répondent aux besoins des employeurs.

La Pologne a également signalé que les centres locaux de connaissance et d'éducation, établis dans des régions sous-développées du pays, établissaient un lien entre l'offre de services d'apprentissage et d'éducation des adultes et les besoins de la communauté locale. Dans le cadre du programme d'éducation civique, élément du Programme national de soutien au développement de la société civile, la Pologne a adopté une autre approche stratégique, en soutenant les universités populaires, afin d'accroître la participation des parties prenantes. Quant au Réseau national des universités populaires, qui regroupe des organisations à but non lucratif proposant des services d'apprentissage et d'éducation des adultes dans les régions rurales, selon les principes de Nicolaus Grundtvig, il vise à développer les universités populaires en tant que centres d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Source : enquête de suivi GRALE 4

le développement du *capital humain* comme l'un des catalyseurs fondamentaux de la transformation socio-économique du pays, ce qui est conforme aux aspirations de la déclaration *Uganda Vision 2040* (Vision pour l'Ouganda 2040). En Malaisie, le onzième Plan 2016 - 2020 (RMKe-11) détaille un programme fondé sur l'*inclusivité*, qui met l'accent sur l'accès à l'enseignement supérieur, les compétences, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie. Quant à la stratégie d'éducation 2011-2020 du Viet Nam, elle souligne la nécessité de développer une *société apprenante*, en favorisant l'équité sociale dans l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie, pour que tous aient les mêmes chances d'y participer.

L'Amérique latine et les Caraïbes présentent la plus forte part de pays ayant mentionné la participation des parties prenantes et l'élaboration de plans, avec des taux de 92 % pour les deux catégories. Malgré les progrès significatifs réalisés dans ces domaines, la région enregistre les taux de mise en œuvre des politiques et de la législation les plus faibles, avec seulement 62 % et 64 %, respectivement (*tableau 1.4*). On peut interpréter ces résultats comme témoignant du fait que la participation des parties prenantes dans le processus politique a considérablement amélioré l'élaboration des plans en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, mais a eu un moindre impact sur la mise en œuvre des politiques et de la législation.

La Colombie a décrit ses récentes Lignes directrices et orientations pour l'éducation formelle des jeunes et des adultes (*Documento de lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas*), inspirées par une approche fondée sur les droits, destinée à garantir l'éducation comme un droit fondamental. Selon le rapport colombien, ce plan favorise l'accessibilité, notamment financière, et l'acceptabilité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour les jeunes, les adultes et, dans certains cas, les personnes âgées, leur permettant de bénéficier d'une éducation de qualité pour améliorer leur vie et celle de leurs familles.

Le *tableau 1.4* montre également que 73 % des pays ont fait état de progrès globaux dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, alors que 68 % ont mentionné des avancées dans l'application de la législation. Quelque 86 % des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ayant répondu à cette question ont signalé des progrès dans la mise en œuvre des politiques, soit le deuxième pourcentage le plus élevé au niveau mondial. Dans ce domaine, la proportion la plus élevée est obtenue par l'Europe centrale et orientale, où 89 % des pays ont rapporté des progrès (*tableau 1.4*). Le Costa Rica, le Danemark, le Mexique, la Namibie, la Nouvelle-Zélande, Oman, les Palaos, la Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe ont tous donné des exemples, depuis des politiques d'éducation de base gratuite à destination des jeunes, centrées sur l'apprenant, l'inscription et l'évaluation, jusqu'à des politiques concernant l'enseignement supérieur, l'utilisation des TIC, la formation à l'entrepreneuriat et les nouvelles technologies, en passant par l'appui à des

programmes éducatifs communautaires. Pour résoudre les problèmes multidimensionnels complexes que pose l'éducation des jeunes et des adultes, le Costa Rica a mentionné sa résolution 02-69-2017 dans laquelle le Conseil de l'enseignement supérieur a approuvé les stratégies à moyen et long terme du Cadre stratégique de référence de la politique éducative, visant à guider l'amélioration et la transformation de l'éducation des adultes et des jeunes.

ENCADRÉ 1.4 Mise en œuvre des politiques en Italie

En 2015, le ministère de l'éducation, en coordination avec le ministère de l'économie et des finances, a publié des directives pour entamer la restructuration du système d'éducation des adultes (décret ministériel du 12 mars 2015). Les centres provinciaux pour l'enseignement des adultes (*Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, CPIA*) ont ainsi reçu l'autonomie organisationnelle et didactique. Depuis cette date, ils ont exercé les fonctions qu'assumaient auparavant les centres territoriaux permanents (CTP) et d'autres établissements d'enseignement, qui organisaient les cours du soir. Les groupes suivants sont éligibles à l'inscription dans un CPIA :

- a) Les adultes, y compris étrangers, qui n'ont pas achevé leur scolarité obligatoire et souhaitent obtenir les diplômes de fin d'études primaires et secondaires ;
- b) les adultes, y compris étrangers, titulaires des diplômes de fin d'études primaires et secondaires de premier cycle, qui souhaitent obtenir un diplôme de fin d'études secondaires de deuxième cycle ;
- c) les adultes étrangers qui souhaitent s'inscrire à des cours d'italien deuxième langue ;
- d) les jeunes de 16 ans et plus qui détiennent les diplômes de fin d'études primaires et secondaires de premier cycle, mais ne peuvent pas suivre les cours de jour.

L'offre des CPIA (y compris les formations qui se déroulent dans des établissements de prévention et des prisons) concerne : 1) le niveau primaire ou débutant ; 2) l'italien deuxième langue ; 3) l'enseignement secondaire, technique, professionnel et artistique, uniquement.

La catégorie de la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel enregistre les progrès les plus faibles, 66 % des pays faisant état d'avancées. Il est cependant à noter que deux tiers des pays ont signalé des progrès dans l'élaboration de cadres de RVA, comme le recommandait le *Cadre d'action de Belém*. Les Émirats arabes unis (EAU) ont rapporté des décisions ministérielles délicates en ce qui concerne la transition de l'éducation des adultes à la formation continue intégrée, tout en mentionnant les plans d'études établis pour chaque filière. Outre les certificats délivrés dans chaque filière, ces programmes offraient la possibilité de poursuivre des études supérieures, vers des spécialisations académiques ou techniques. En Italie, les CPIA (voir l'*encadré 1.4*) sont les seules institutions accréditées qui certifient que les étrangers âgés de plus de 16 ans ont obtenu au moins 30 « crédits », en vertu du décret présidentiel n° 179 du 14 septembre 2011 à la suite de l'Accord d'intégration entre le citoyen étranger et l'État italien.

Enfin, les pays à faible revenu présentent les taux les plus élevés en matière de participation des parties prenantes, d'élaboration des plans, de mise en œuvre de la législation et de la reconnaissance, validation et accréditation

(RVA) de l'apprentissage non formel et informel (voir le *tableau 1.4*). Un grand nombre de rapports, cadres et directives politiques majeurs reconnaissent qu'il faut donner une visibilité aux résultats d'apprentissage que les jeunes et les adultes obtiennent au cours de leur vie dans des contextes non formels et informels, et veiller à leur évaluation et à leur accréditation. Améliorer la RVA pour toutes les formes d'apprentissage pourrait motiver les jeunes et les adultes afin qu'ils continuent d'apprendre, pour accéder, de manière équitable et inclusive, aux opportunités d'apprentissage. Cette amélioration peut également promouvoir une utilisation plus efficace des talents et des ressources humaines (UIL, 2018 b).

Dans le groupe des pays à revenu intermédiaire inférieur, 75 % des pays ont signalé des progrès dans la mise en œuvre des politiques, le deuxième taux le plus élevé au niveau mondial. Le groupe des pays à revenu intermédiaire supérieur semble obtenir des résultats moins élevés pour toutes les catégories. Les 47 pays à revenu élevé ont rapporté les progrès les plus significatifs dans l'élaboration de plans (89 %), suivis de la participation des parties prenantes (85 %) et de la mise en œuvre des politiques (78 %). Ce sont ces trois catégories qui ont été le plus rapportées au niveau mondial, mais pas dans cet ordre.

ENCADRÉ 1.5

L'éducation pour tous renforce l'éducation non formelle au Guatemala

Au Guatemala, le Plan gouvernemental 2016-2020 : L'éducation pour tous s'attache notamment à renforcer l'éducation non formelle, en particulier l'éducation pour le travail, définie comme un objectif stratégique. Pour atteindre cet objectif,

- le plan encourage la mise à disposition de différentes modalités d'éducation formelle et non formelle pour les enfants, les jeunes et les adultes exclus du système national d'enseignement.
- Le Programme national d'éducation alternative (PRONEA), créé par un accord ministériel de décembre 2017, permet à toutes les personnes âgées de plus de 13 ans, d'accéder au système éducatif, afin qu'elles puissent achever leurs études primaires ou secondaires. Il permet également d'accréditer et de certifier les compétences acquises par des moyens formels ou par l'expérience, en coordination avec le système national de formation professionnelle.
- Les normes qui régissent l'admission des étudiants dans le système d'éducation non formelle facilitent l'entrée de ceux qui ne possèdent pas de preuves de leurs études antérieures, en fixant des critères d'entrée moins exigeants, notamment en ce qui concerne les tests de compétence.
- Enfin, diverses mesures ont été prises, y compris par les acteurs de la coopération internationale, afin de sensibiliser les différents acteurs à l'importance de l'éducation non formelle pour les jeunes non scolarisés et les adultes.

2.4 PROGRÈS PAR DOMAINE D'APPRENTISSAGE

Les pays ont été interrogés sur les progrès réalisés dans les domaines d'apprentissage que répertorie la *RALE* (UNESCO, 2016b) selon les catégories suivantes :

- alphabétisation et compétences de base ;
- formation continue et perfectionnement professionnel (compétences professionnelles) ;
- éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active).

Comme le montre le *tableau 1.5*, les réponses indiquent un progrès global dans les domaines d'apprentissage de la *RALE*, ventilé à travers plusieurs catégories. Des taux de progrès globaux plus élevés ont été signalés pour deux domaines d'apprentissage : (1) l'alphabétisation et les compétences de base, et (2) la formation continue et le perfectionnement professionnel. Le troisième domaine d'apprentissage, l'éducation à la citoyenneté, affichait un taux global de 5 % ou moins. En matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, les pays ont pour principaux objectifs d'augmenter les niveaux d'alphabétisme et de promouvoir l'employabilité. L'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'une attention plutôt marginale dans l'élaboration des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. En revanche,

l'alphabétisation et les compétences de base ont figuré parmi les priorités des programmes et des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes pour la majorité des États membres depuis la publication du *GRALE 3* en 2009. Les pays ont accordé un haut niveau d'attention aux programmes et politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes qui lient l'alphabétisation et les compétences de base en matière de santé, d'employabilité et de cohésion sociale. On peut noter que la plupart des adultes ne seront pas encouragés à participer aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes uniquement pour acquérir de nouvelles compétences : ils devront être en mesure de traduire ces nouvelles compétences en résultats sociaux et économiques (UIL, 2017a, p. 103).

2.5 CE QUE NOUS AVONS CONSTATÉ : PRINCIPALES CONCLUSIONS SUR LES POLITIQUES

À partir des réponses que les pays ont fournies sur leurs politiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes les principales conclusions suivantes ont été tirées :

- Deux tiers des pays (66 %) ont signalé que leurs politiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes ont globalement progressé depuis 2015. Il s'agit en particulier de pays d'Afrique subsaharienne (87 % des

TABEAU 1.5
Les politiques concernant la *RALE*

	Total Réponses <i>GRALE 4</i>	Alphabétisation et compétences de base	Formation continue et perfectionnement professionnel (compétences professionnelles)	Éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active)	Ne sait pas
MONDE					
Mise en œuvre de la législation	95	56 %	35 %	5 %	4 %
Élaboration et mise en œuvre des politiques	103	51 %	44 %	3 %	2 %
Élaboration de plans spécifiques concrets	114	54 %	39 %	4 %	4 %
Participation des parties prenantes	124	47 %	48 %	3 %	2 %
Amélioration de l'accréditation, de la validation et de la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	92	37 %	58 %	1 %	4 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

30 pays de cette région) et d'États arabes (65 % des 17 pays de la région), et des pays classés comme étant à faible revenu (86 % des 21 pays de ce groupe). Dans *GRALE 3*, 75 % des pays avaient signalé des avancées depuis 2009.

- Près de 30 % des pays n'ont déclaré aucun changement dans la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015 (44 pays), dont près de la moitié des répondants sont des pays d'Asie et du Pacifique (47 % ou 17 pays de cette région). Les progrès dans la mise en œuvre d'une nouvelle législation semblent faibles dans les pays de cette région du monde, ce qui les expose au risque de ne pas tirer profit des multiples bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, tels que le *GRALE 3* les a décrits.
- 3 % des pays ont signalé une régression de la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015, soit un total de cinq pays – République islamique d'Iran, République démocratique populaire lao, Roumanie, Somalie et Syrie.
- Après ventilation, les progrès sont le plus souvent mentionnés s'agissant de la participation des parties prenantes (86 % des pays), suivi de l'élaboration de plans concrets et spécifiques (82 %).

Ces plans ont été élaborés à partir d'une série de principes, notamment des approches fondées sur les droits en matière d'éducation, de transformation économique, d'inclusion sociale et d'engagement communautaire, ainsi que de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et des sociétés apprenantes. Néanmoins, l'éducation à la citoyenneté n'a reçu qu'une attention marginale de la part des répondants à l'enquête.

- Les progrès les plus faibles ont été enregistrés pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel, 66 % des pays faisant état de progrès.
- À l'échelle mondiale, les pays à faible revenu ont enregistré le taux le plus élevé de participation des parties prenantes, d'élaboration de plans et de reconnaissance, de validation et d'accréditation des apprentissages non formels et informels. Les progrès signalés dans la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel ont été nettement plus faibles dans les pays d'Europe centrale et orientale.
- L'alphabétisation et les compétences de base ainsi que la formation continue et le perfectionnement professionnel sont les deux domaines dans lesquels les pays ont en général fait état des progrès de leurs politiques. L'éducation à la citoyenneté est, par comparaison, quelque peu négligée.



CHAPITRE 3

GOUVERNANCE

La gouvernance est l'application de la politique, ou « la capacité d'un gouvernement à établir et à appliquer des règles, et à fournir des services » (Fukuyama, 2013, p. 350). Les déclarations d'intention de haut niveau qui guident la planification, l'engagement et l'accréditation – les politiques – sont idéalement formulées au terme d'une coopération entre les agences gouvernementales et les principales parties prenantes, tels les prestataires de services d'apprentissage et d'éducation pour les adultes et les formateurs. Sans cette coopération, l'offre éducative ne serait ni organisée ni systématique, ce qui réduirait la possibilité de tirer parti des bénéfices sociaux globaux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, thème central que le *GRALE 3* a mis en avant. Une gouvernance efficace est considérée comme essentielle pour atteindre les Objectifs de développement durable, non seulement dans le domaine de l'éducation, mais également dans des domaines connexes tels que la santé et le bien-être.

Le *Cadre d'action de Belém* souligne que la bonne gouvernance est à la fois un moyen et une fin pour que l'apprentissage et l'éducation des adultes profitent à l'apprenant et à la société (voir l'*encadré 1.6*). Comment ? Par un processus inclusif et équitable associant toutes les parties prenantes à l'élaboration et à la mise à disposition d'une offre d'apprentissage et d'éducation des adultes qui convienne à tous les apprenants, même s'il est très important de se concentrer sur les plus défavorisés. En tant qu'il implique toutes les parties prenantes, ce processus est considéré comme plus transparent, donc, plus responsable. Surtout, la bonne gouvernance est considérée comme plus efficace pour répondre aux besoins de tous les apprenants, ce qui offre davantage de chances d'atteindre les Objectifs de développement durable.

ENCADRÉ 1.6

Encadré 1.6 – la gouvernance dans le Cadre d'action de Belém

« La bonne gouvernance facilite la mise en œuvre de la politique en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes de manière efficace, transparente, responsable et équitable. La représentation et la participation de toutes les parties prenantes sont indispensables pour garantir la prise en compte des besoins de tous les apprenants, en particulier des plus défavorisés ».

Source : UIL, 2010, p. 18

3.1
OÙ EN SOMMES-NOUS ?

Les récents rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes ont exploré les façons de mettre en place un processus de gouvernance inclusif et équitable, pour parvenir à une offre transparente, responsable et efficace. La recommandation du *Cadre d'action de Belém* fournit ainsi des indications sur la manière de procéder. L'enquête *GRALE 4* cite trois aspects de la gouvernance issus des recommandations du *Cadre d'action de Belém*, que les États membres se sont engagés à soutenir (UIL, 2018a) :

- *des mécanismes* propres à assurer la participation et la coordination des parties prenantes ;
- *des mesures de renforcement des capacités* afin de faciliter la participation et la coordination des parties prenantes ;
- *une meilleure coopération* intersectorielle et interministérielle. (UIL, 2010, p. 18)

La principale stratégie de gouvernance mise en avant dans le *GRALE 2* était la décentralisation. Un pouvoir décentralisé implique davantage les parties prenantes, pour élaborer une offre d'apprentissage et d'éducation des adultes pertinente et responsable, et la mettre à disposition d'une communauté locale. En outre, une offre décentralisée est susceptible de mieux répondre aux réalités et aux besoins des apprenants, ce qui est essentiel, pour qu'elle soit inclusive et équitable. Selon le *GRALE 2*, une gouvernance réellement décentralisée repose sur une solide coordination, un bon financement et un renforcement des capacités des systèmes nationaux, régionaux et locaux d'apprentissage et d'éducation des adultes dans les États membres. Dans ses conclusions, le *GRALE 3* a indiqué que la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est devenue plus décentralisée entre 2009 et 2015, davantage de décisions étant prises au niveau local. Une décentralisation réelle devrait contribuer à l'inclusion des groupes les plus défavorisés en améliorant leur accès aux services d'apprentissage et d'éducation des adultes. Cela pourrait conduire à une participation plus large, thématique qui figure au centre de ce rapport et qui sera développée dans le chapitre suivant.

3.2

APERÇU GLOBAL DES RÉSULTATS

Le *tableau 1.6* résume les réponses à la question d'une éventuelle amélioration significative de la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015, au niveau mondial, par région et par groupe de revenu. Sur les 137 pays qui ont répondu, 103 ont signalé une amélioration depuis 2015. Dans le monde, cela représente 75 % du total des répondants.

Au niveau régional, les États arabes ont enregistré le taux d'amélioration le plus élevé pour la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, avec 89 % (16 pays sur 18). La proportion s'élève à 86 % pour les pays d'Afrique subsaharienne (24 pays sur 28) ; 85 % pour l'Amérique du Nord et l'Europe (17 pays sur 20). Le taux d'amélioration le plus faible a été enregistré dans les pays d'Europe centrale et orientale, avec 59 % (10 pays sur 17), bien qu'en nombre de pays, ce chiffre reste largement supérieur à la moitié des répondants.

Comme le montre le *tableau 1.6*, les pays à faible revenu ont rapporté le plus d'amélioration de la gouvernance, avec un taux de 89 % (17 pays sur 19). Le taux de progrès diminue légèrement, pour se stabiliser à 72 % et 73 % dans les autres groupes de revenus.

TABLEAU 1.6

Amélioration globale de la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Amélioration	Proportion
MONDE	137	103	75 %
GROUPES RÉGIONAUX			
Afrique subsaharienne	28	24	86 %
États arabes	18	16	89 %
Asie et Pacifique	32	22	69 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	20	17	85 %
Europe centrale et orientale	17	10	59 %
Amérique latine et Caraïbes	22	14	64 %
GROUPES DE REVENU			
Faible revenu	19	17	89 %
Revenu intermédiaire inférieur	36	26	72 %
Revenu intermédiaire supérieur	37	27	73 %
Revenu élevé	45	33	73 %

Source : Enquête de suivi *GRALE 4*

3.3 RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Il a été demandé aux pays de ventiler les progrès accomplis depuis 2015 dans les catégories liées aux trois aspects de la gouvernance figurant dans les recommandations du *Cadre d'action de Belém*. Dans l'enquête *GRALE 4*, ces catégories correspondaient à :

- une participation accrue des parties prenantes ;
- la mise au point de systèmes de suivi et d'évaluation plus efficaces ;
- une coopération renforcée avec la société civile ;
- une amélioration de la coordination intersectorielle ;
- une amélioration de la coopération interministérielle ;
- une amélioration de la coopération transnationale ;
- des initiatives plus nombreuses de renforcement des capacités ;
- une structure plus décentralisée.

Le nombre de réponses à la question variait – de 148 à 152 pays – en fonction de la catégorie. Il figure dans la colonne « Total des réponses *GRALE 4* » du tableau 1.7.³

Les progrès réalisés dans chacun de ces aspects fondamentaux de la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et l'engagement pris par chaque pays sont décrits ci-dessous.

3.3.1 UNE PARTICIPATION ACCRUE DES PARTIES PRENANTES

Les résultats indiquent que 50 % des 151 pays répondants ont fait état de progrès significatifs dans la participation des parties prenantes (*Tableau 1.7*).

La participation des parties prenantes a été accrue grâce à des programmes organisés, à la création de conseils ou de centres d'apprentissage pour adultes, ainsi qu'à une collaboration entre le gouvernement, les autres prestataires clés, les enseignants et les apprenants adultes. Voici les principaux exemples que les pays ont cités pour attester de la participation accrue des parties prenantes :

- Au Brunéi Darussalam, la participation d'agences gouvernementales ou privées a permis de mieux adapter les formations ou les programmes de courte durée aux besoins et aux attentes des parties prenantes.

TABEAU 1.7
Ventilation au niveau mondial des progrès en termes de gouvernance de l'AEA par pays

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Très peu	Moyennement	Beaucoup	Ne sait pas
Participation accrue des parties prenantes	151	20 %	29 %	50 %	1 %
Mise au point de systèmes de suivi et d'évaluation plus efficaces	152	34 %	35 %	30 %	1 %
Coopération renforcée avec la société civile	149	26 %	32 %	40 %	3 %
Amélioration de la coordination intersectorielle	150	25 %	29 %	43 %	3 %
Amélioration de la coopération interministérielle	148	24 %	34 %	41 %	1 %
Amélioration de la coopération transnationale	149	42 %	30 %	25 %	3 %
Initiatives plus nombreuses de renforcement des capacités	149	26 %	39 %	31 %	5 %
Structure plus décentralisée	150	45 %	20 %	33 %	3 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

3 Les options de réponse aux catégories ventilées se sont inspirées d'une échelle de type Likert, allant de « très peu » à « moyennement » et à « beaucoup », avec une option « ne sait pas ». Quelques options de réponse ont été fusionnées

pour obtenir une échelle à trois volets, car très peu de pays ont coché les catégories extrêmes comme « très peu » par rapport à « un peu » et « beaucoup » par rapport à « considérablement »

- Au Pakistan, la participation de toutes les parties prenantes concernées est essentielle à l'élaboration de programmes nationaux et provinciaux d'alphabétisation et d'éducation non formelle.
- Le Conseil national de l'éducation d'El Salvador comprend entre autres des universitaires, des membres de la société civile, d'institutions gouvernementales, d'organisations coopératives, d'entreprises privées, des hommes politiques et des représentants du corps diplomatique. Son mandat est de préparer le Plan d'éducation d'El Salvador.
- Au Honduras, la participation des parents au système éducatif a été renforcée par l'application de la loi relative à la participation communautaire.
- Un règlement de 2017 du ministre de l'éducation et de la culture indonésien traite de la participation des familles à l'éducation.
- En Pologne, de nouveaux conseils pour les compétences ont été instaurés pour mieux coordonner le système d'apprentissage, qui comprend le Conseil des parties prenantes du système intégré de qualification, le Conseil des programmes pour les compétences, et des conseils sectoriels.
- Des conseils sectoriels de compétences ont été mis en place en Hongrie (voir l'encadré 1.7).

3.3.2

DES SYSTÈMES DE SUIVI ET D'ÉVALUATION PLUS EFFICACES

Le *tableau 1.7* montre que 46 pays sur les 152 qui ont répondu à cette question (30 %) ont fait « beaucoup » de progrès dans la mise au point de systèmes efficaces de suivi et d'évaluation (S & E) depuis 2015. La proportion la plus grande par région a été atteinte dans les États arabes, où 56 % des pays (10 pays sur 18) ont déclaré avoir réalisé des progrès significatifs. En revanche, environ la moitié des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont déclaré ne pas avoir beaucoup progressé depuis 2015 s'agissant des systèmes de suivi et d'évaluation.

La mise au point de systèmes de S & E est importante pour planifier l'apprentissage et l'évaluation des adultes. En Slovénie, par exemple, le ministre de l'éducation, de la science et du sport a nommé un organe de coordination spécifique pour l'éducation des adultes (2015). Ses 24 membres, représentant tous les ministères, les prestataires, les professionnels, la société civile et les partenaires sociaux, ont pour mission de mieux planifier et contrôler le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le pays. Les systèmes de S & E sont également fondamentaux pour s'assurer de la qualité des prestations (*encadré 1.8*). Enfin, dans certains pays, des systèmes de S & E, ont également été mis au point à des fins de prévision (*encadré 1.9*).

ENCADRÉ 1.7

Une participation accrue des parties prenantes dans la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en Hongrie : les conseils sectoriels de compétences

Les dispositions de la loi CLXXXVII sur la formation professionnelle, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2018, ont permis d'instaurer des conseils sectoriels de compétences. Ils rassemblent des représentants de différents secteurs de l'économie, des employeurs et des employés, ainsi que des experts des domaines de l'éducation et de la formation. La Chambre de commerce et d'industrie hongroise en assure la coordination. Grâce à ces conseils, les entreprises peuvent influencer directement sur la création du Registre national des qualifications, sur les exigences en matière d'examens, pour les qualifications professionnelles reconnues par l'État ainsi que sur les programmes d'enseignement et de formation professionnels en milieu scolaire. Les conseils auront donc un impact direct sur l'évolution de l'offre d'éducation et de formation des adultes, en reliant les besoins en compétences sectorielles à l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes.

ENCADRÉ 1.8 Le suivi des interventions en Ouganda

En Ouganda, le ministère de l'éducation, principal organisme assurant la promotion de l'alphabétisation des adultes, collabore avec d'autres partenaires pour organiser des activités visant à renforcer la coordination, la collaboration et le contrôle qualité. Régulièrement, le groupe de travail sectoriel sur le développement social planifie, examine et contrôle les interventions pertinentes en Ouganda, dans le cadre de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté. Il encourage également le renforcement des capacités du personnel assurant le suivi et l'évaluation, et est responsable d'un système intégré de gestion pour le secteur. Cette structure se retrouve à un niveau inférieur, sous la forme de groupes de travail thématiques, notamment le Comité de mobilisation et d'autonomisation des communautés, qui se réunit tous les deux mois pour examiner et planifier les activités d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Source : enquête de suivi GRALE 4

ENCADRÉ 1.9 La prévision des compétences en Estonie

Placé sous l'autorité du ministère de l'éducation et de la recherche d'Estonie, le système de prévision de la demande de main-d'œuvre et de compétences – OSKA –, couvre depuis 2015 tous les secteurs de l'économie, dont il doit rendre compte en 2020. Les recommandations d'OSKA sont prises en compte non seulement pour planifier le nombre d'étudiants pouvant intégrer une formation professionnelle, mais aussi pour élaborer les contrats axés sur la performance avec les établissements d'enseignement supérieur et planifier la formation continue des adultes. Le fonds d'assurance chômage estonien tient aussi compte des résultats d'OSKA en matière de formation des chômeurs. Sans suivi ni évaluation, il est plus difficile de comprendre quels domaines du processus de gouvernance doivent être approuvés. L'objectif principal est de répondre aux besoins des apprenants afin qu'ils puissent tirer pleinement parti de leur apprentissage.

Source : enquête de suivi GRALE 4

3.3.3 **UNE COOPÉRATION RENFORCÉE AVEC LA SOCIÉTÉ CIVILE ET DES INITIATIVES DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS**

S'agissant de la participation constructive et éclairée de la société civile à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015, 40 % des pays ont fait état de progrès (60 pays sur les 149 ayant répondu à cette question, selon le *tableau 1.7*). Environ la moitié des pays d'Afrique subsaharienne (18 sur 32), des États arabes (9 sur 18) et d'Amérique latine et des Caraïbes (12 sur 25) ont « beaucoup » progressé dans l'amélioration de la coopération avec la société civile. Les principaux exemples qu'ont mentionnés les pays sont décrits ci-dessous :

- La République islamique d'Iran a indiqué qu'elle sous-traitait plus de 90 % des prestations d'alphabétisation à des ONG afin d'élaborer une offre de services d'apprentissage et d'éducation des adultes répondant à différents besoins et secteurs. Des programmes sont par exemple développés pour des écoles

professionnelles et techniques du secteur privé, pour des établissements non gouvernementaux pour personnes âgées ainsi que pour des instituts non gouvernementaux de langues étrangères et de science.

- Au Portugal, les centres Qualifica et les prestataires d'enseignement et de formation sont incités à travailler ensemble.
- En 2017, par l'intermédiaire de son Agence nationale pour la politique scientifique et technologique, Rannís (Rannsóknamiðstöð Íslands), l'Islande a créé un réseau de représentants de 18 parties prenantes, notamment des organisations de la société civile.
- En impliquant des membres de la communauté locale et de la société civile, ainsi que des autorités locales et des participants aux formations, le Timor-Leste a créé 17 nouveaux centres d'apprentissage communautaires dans tout le pays. Les parties prenantes ont participé à

l'élaboration de la structure de ces centres et à la mise en place de programmes, notamment pour obtenir une équivalence à la neuvième année de l'éducation de base.

- En 2015, l'Afrique du Sud a créé neuf collèges communautaires, un dans chaque province. Ces collèges sont chargés de l'enseignement et de l'apprentissage formels, non formels et informels des adultes, ce que les Sud-Africains appellent « l'éducation et la formation communautaires ». Chaque collège est régi par un conseil, composé de 16 membres, créé dans le but de renforcer la coopération avec les différentes parties prenantes. Cette instance a pour mission de superviser les services d'apprentissage et d'éducation des adultes en Afrique du Sud.

Le renforcement des capacités est essentiel pour que les parties prenantes prennent des décisions éclairées. Près du tiers des pays ayant répondu à cette question (46 pays sur 149, 31 %) ont déclaré qu'ils avaient considérablement développé les initiatives de renforcement des capacités depuis 2015, et 39 % (58 pays sur 149), que le renforcement des capacités avait évolué (voir le *tableau 1.7*). La gouvernance de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire (*adult and community education*, ACE) en Nouvelle-Zélande s'est améliorée grâce aux efforts d'organisations financées par le gouvernement, telles que le Centre national pour l'excellence de l'enseignement supérieur, Ako Aotearoa, et le principal organisme du secteur, ACE Aotearoa. Les deux organisations soutiennent le renforcement des capacités dans le secteur tertiaire (couvrant toute la formation postscolaire) pour aider les apprenants à se réengager dans un parcours de formation et à le mener à bien. ACE Aotearoa joue également un rôle important dans la gouvernance des prestataires d'ACE.

3.3.4

UNE MEILLEURE COORDINATION INTERSECTORIELLE ET INTERMINISTÉRIELLE, ET UNE COOPÉRATION TRANSNATIONALE AMÉLIORÉE

En promouvant et en soutenant la coopération intersectorielle et interministérielle, on facilite la mise en œuvre des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. Quant à la coopération transnationale, elle est également importante pour accroître la visibilité de l'apprentissage et

de l'éducation des adultes ainsi que pour aider les pays à tirer profit des bonnes pratiques et les appuyer dans la mise en œuvre des pratiques innovantes. Le *tableau 1.7* montre que 43 % des pays ayant répondu à cette question (65 pays sur 150) ont beaucoup amélioré la coordination intersectorielle, 41 % (61 pays sur 148), la coordination interministérielle, mais seulement 25 % (37 pays sur 149) ont rapporté des progrès significatifs en matière de coopération transnationale.

En Équateur, une coordination intersectorielle a été mise en place pour améliorer l'éducation tout au long de la vie des jeunes et des adultes. Le Kenya a décrit une approche multisectorielle pour évaluer les politiques et la législation, afin de coordonner les prestations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Au Pakistan, diverses organisations du secteur public soutiennent l'initiative d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Les institutions de développement des compétences, par exemple, prennent en charge les composants fonctionnels et les activités génératrices de revenus du programme d'alphabétisation.

En Égypte et en Malaisie, il existe une coopération entre les ministères, les secteurs et les organisations de la société civile pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. En Arabie saoudite, un partenariat a été conclu entre les ministères de l'éducation, de la santé, de l'environnement, de l'eau et de l'agriculture, de l'information, et des affaires islamiques, de la prédication et de l'orientation. En Arménie, les programmes de formation professionnelle mis en place par le ministère du travail et des affaires sociales, et financés par le budget de l'État consacré aux chômeurs et personnes risquant un licenciement, doivent être examinés par le ministère de l'éducation et de la science. En Irak, les ministères ont fourni à l'Agence nationale pour l'alphabétisation les noms d'employés illettrés afin de leur permettre de s'inscrire aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ; environ 75 000 agents ont ainsi été inscrits dans la banque de données sur l'alphabétisation, et sont encouragés à participer à la formation à l'alphabétisme et la numératie. Ceux qui possèdent ces compétences mais qui n'ont pas reçu de certificat officiel obtiennent un certificat d'alphabétisme.

Voici d'autres exemples de coopération interministérielle :

- En Norvège, la stratégie nationale pour les compétences implique de nombreux acteurs, dont cinq ministères et des partenaires sociaux.
- Aux États-Unis, les nouvelles dispositions de la loi relative à l'innovation et aux débouchés pour la main d'œuvre (*Workforce Innovation and Opportunity Act*) ont renforcé la coopération et les partenariats interministériels entre divers organismes fédéraux.
- En Slovénie, le Plan directeur pour l'éducation des adultes 2013-2020 (adopté en 2013), et les plans d'action annuels, permettent à neuf ministères de collaborer autour de leurs programmes de formation continue.
- Au Soudan du Sud, un programme pour la formation des éleveurs a été mis au point en collaboration avec le ministère de l'agriculture, afin d'améliorer la sécurité alimentaire ainsi que les ressources en bétail.

S'agissant de la coopération transnationale, en 2017, le ministère de l'éducation du Brésil a organisé des réunions préparatoires avec ses homologues de la Communauté des pays de langue portugaise (*Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP*), ainsi que deux grands séminaires internationaux sur l'éducation tout au long de la vie, tout en entretenant des relations fructueuses avec les agences de coopération internationale. Cette collaboration a trouvé un aboutissement dans le premier atelier sur les bonnes pratiques d'alphabétisation et d'éducation pour les jeunes et les adultes de la CPLP, organisé en mars 2018, à Brasília. Né d'une initiative de la présidence brésilienne *pro tempore* de la CPLP (2016 - 2018), l'événement a été conçu dans le cadre du Plan d'action pour la coopération multilatérale dans le domaine de l'éducation de la CPLP (2016 – 2020). Il a mis en lumière l'importance d'identifier des actions de coopération pour continuer à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

3.3.5

DÉCENTRALISER L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

La participation des pouvoirs publics à tous les niveaux de gouvernement, comme la faculté accrue des échelons inférieurs de l'administration à prendre des décisions pour planifier et appliquer les politiques d'apprentissage et d'éducation tout au long de la vie comptent aussi pour faciliter la mise en œuvre de ces dernières. En fin de compte, cette approche permet de mieux répondre aux besoins des adultes, des entreprises et des parties prenantes de la communauté locale. Le *tableau 1.7* montre qu'un tiers des pays a décentralisé davantage ses décisions relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015 (50 pays sur 150). Dans le *GRALE 3*, un nombre presque identique de pays avait déclaré que la gouvernance de l'apprentissage et l'éducation des adultes avait adopté une structure plus décentralisée.

Dans le même temps, 45 % des pays ayant répondu à cette question (68 pays sur 150) ont indiqué qu'ils n'avaient pas décentralisé beaucoup leurs décisions depuis 2015. En Afrique subsaharienne, 61 % des pays ont fait beaucoup de progrès en la matière depuis 2015 (20 pays sur les 33 que compte la région). En revanche, parmi les 18 pays d'Europe centrale et orientale, seule la Lituanie affirme avoir beaucoup progressé, avant de décrire combien l'éducation non formelle des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie ont évolué, aux niveaux national et municipal.

La Chine, Chypre, El Salvador, l'Érythrée, l'Irlande, l'Islande, la Lituanie et le Togo ont associé une gouvernance accrue de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à une collaboration au niveau local. L'Érythrée a collaboré avec de nombreux partenaires au niveau national pour élaborer des directives et des programmes d'études et pour assurer localement le financement des formations pour adultes. En Islande, un groupe de travail composé de diverses parties prenantes a préparé une nouvelle législation relative à l'éducation des adultes pour remplacer la loi de 2010. Quant au Togo, il a indiqué que les communautés locales sont de plus en plus impliquées dans la mise en œuvre des programmes.

ENCADRÉ 1.10 Décentralisation au niveau local/ municipal en Chine

En 2014, le ministère de l'éducation et six institutions gouvernementales ont publié un avis, qui définissait clairement les principaux objectifs visés par le développement des villes apprenantes en Chine :

- cultiver activement les valeurs fondamentales du socialisme, les mettre en pratique et parvenir à un consensus sur ces valeurs au sein de la société ;
- construire un système d'éducation tout au long de la vie pour promouvoir l'intégration de différents types d'éducation, dans un esprit ouvert ;
- renforcer la formation continue des employés des entreprises et des institutions pour améliorer leurs compétences ;
- offrir une éducation étendue aux communautés urbaines et rurales afin de promouvoir l'innovation en matière de gouvernance sociale ;
- encourager la création de différents types de structures d'apprentissage afin d'accroître le dynamisme des organisations sociales ;
- développer, de manière coordonnée, les ressources de la société en matière d'apprentissage, pour promouvoir le libre accès aux ressources d'apprentissage, et leur partage ;
- utiliser efficacement les TIC pour élargir les horizons d'apprentissage.

Source : enquête de suivi GRALE 4

En Irlande, le nouveau modèle de planification de l'apprentissage et de l'éducation des adultes combine des approches descendante et ascendante. La SOLAS (*Further Education and Training Authority*), l'autorité chargée de l'éducation et de la formation continues, créée en 2013, fournit des paramètres de financement détaillés aux conseils de l'éducation et de la formation (*Education and Training Boards*) notifiant notamment les résultats attendus et les priorités, fondées sur les stratégies, les programmes et les plans d'action des ministères et du gouvernement. Fait important, le processus s'appuie sur des données de haute qualité relatives au marché du travail ainsi que sur l'analyse des besoins régionaux et locaux en matière de compétences, ce qui contribue à satisfaire les besoins en compétences des apprenants et des entreprises aux niveaux national et régional.

L'Italie a décrit un forum comme exemple d'amélioration de la coopération intersectorielle. Le Forum national (interinstitutionnel) pour la formation tout au long de la vie a été créé en 2014 par un accord entre le gouvernement, les régions et les autorités locales. Il comprend des représentants du ministère de l'éducation, des partenaires sociaux et de leurs confédérations, de la société civile, du Réseau italien pour l'éducation des adultes et la formation tout au long de la vie ainsi que du Réseau des universités italiennes pour la formation tout au long de la vie. L'accord créant ce forum prévoit une gouvernance à plusieurs niveaux, avec des fonctions de suivi, d'orientation et d'évaluation, et d'identification des priorités stratégiques et des politiques spécifiques, qui restent de la responsabilité des structures nationales. Les régions et les provinces autonomes planifient la création de réseaux territoriaux de prestataires publics et privés. Ce sont ces réseaux qui évaluent les programmes de développement territorial en Italie, qui identifient les besoins en formation et les besoins professionnels, et qui définissent l'utilisation intégrée qui sera faite des ressources disponibles. Au niveau local, les parties prenantes composant le réseau définissent les procédures organisationnelles et opérationnelles qui permettent aux citoyens d'accéder au réseau de services pour un apprentissage tout au long de la vie.

ENCADRÉ 1.11**Une gestion décentralisée grâce à la coordination intersectorielle en Oman**

Oman implique les structures de gouvernance dans le domaine de l'éducation, en décentralisant la gestion. Pour cela, le sultanat :

- promeut la sensibilisation des médias aux programmes d'éducation des adultes ;
- veille à l'inscription des étudiants aux programmes d'éducation des adultes ;
- évalue et élabore les programmes ;
- élabore des règlements régissant l'emploi dans le secteur de l'éducation des adultes ;
- planifie des projets en partenariat avec divers secteurs (gouvernemental, privé et civil).

Source : enquête de suivi GRALE 4

3.4

CE QUE NOUS AVONS CONSTATÉ : PRINCIPALES CONCLUSIONS SUR LA GOUVERNANCE

Les réponses des pays aux questions portant sur la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ont permis de tirer les principales conclusions suivantes :

- Parmi les 137 pays qui ont répondu, 103 ont signalé une amélioration dans la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015. Globalement, cela représente 75 % des répondants.
- Au niveau régional, les États arabes obtiennent la plus forte proportion de pays constatant des progrès dans la gouvernance de l'apprentissage et l'éducation des adultes, avec 89 % (16 pays sur 18), suivis par l'Afrique subsaharienne avec 86 % (24 pays sur 28). Les pays à faible revenu affichent également le plus fort taux de pays constatant une amélioration, avec 89 % (17 pays sur 19).

- La moitié des 151 pays ayant répondu à l'échelle mondiale a fait état de progrès dans la participation des parties prenantes de l'éducation et de la formation des adultes. C'est en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne que la proportion de pays enregistrant des progrès a été la plus forte. Les exemples de participation des parties prenantes cités visent l'élaboration de programmes, la création de conseils ou centres d'apprentissage des adultes, et la collaboration entre le gouvernement et d'autres prestataires clés, les formateurs et les apprenants adultes. La coopération avec les parties prenantes et la société civile, signalée dans 68 % des pays ayant participé à l'enquête *GRALE 3*, est généralement perçue comme importante pour répondre aux besoins des apprenants et garantir les bénéfices de l'apprentissage et de la formation des adultes.
- 40 % des pays (60 sur 149 répondants) ont fait état de progrès dans le renforcement de la coopération avec la société civile dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, dont environ la moitié en Afrique subsaharienne (18 pays sur 32), dans les États arabes (9 pays sur 18) ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (12 pays sur 25).
- L'apprentissage et l'éducation des adultes sont devenus plus décentralisés dans un tiers des pays (50 sur 150).

CHAPITRE 4

FINANCEMENT

Les bénéfices sociaux et économiques élargis de l'apprentissage et de l'éducation des adultes que le *GRALE 3* a mis en évidence fondent le choix d'investissement des gouvernements pour améliorer la qualité des prestations (voir l'accord du *BFA* sur le financement dans l'*encadré 1.12*). Selon ce texte, un « important effort financier » est impératif pour assurer la viabilité d'un système d'apprentissage et d'éducation des adultes. Un financement cohérent au fil du temps peut déterminer si un État accorde une attention adéquate à l'élaboration de politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, ainsi qu'à l'instauration et au maintien de systèmes de gouvernance. Des prestations de qualité, telles que le *BFA* les définit, sont souvent au centre des discussions sur le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elles doivent s'inscrire dans un système solide d'apprentissage et d'éducation qui les maintienne, les accrédite et les améliore. En outre, un financement adéquat de l'AEA augmentera probablement les chances d'atteindre les Objectifs de développement durable de manière efficace et efficiente. Malheureusement, nos résultats confirment que les investissements ne correspondent pas encore aux ambitions pour l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Les avantages de l'éducation et de l'apprentissage des adultes pour les apprenants génèrent également des bénéfices plus importants pour la société. Les investissements sociaux dans l'AEA sont nécessaires au-delà des investissements individuels, afin d'éliminer les obstacles aux opportunités d'apprentissage pour les groupes défavorisés. Cela signifie qu'il faut investir dans la formation et la rémunération des enseignants, ainsi que dans les programmes et l'évaluation, les supports et les environnements d'apprentissage, les prestataires et la recherche.

ENCADRÉ 1.12**Le financement dans le *Cadre d'action de Belém***

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

Les États membres se sont engagés à « encourager financièrement à prêter une attention systématique aux groupes défavorisés (par exemple, les populations autochtones, les migrants, les personnes ayant des besoins spéciaux et les habitants des zones rurales) dans toutes les politiques et approches éducatives, et à veiller à ce que ces programmes soient gratuits ou subventionnés par l'État, en offrant aux apprenants des incitations telles que bourses d'études, exemption des droits d'inscription et congés de formation rémunérés ».

Source : *UIL*, 2010, p. 3-4

Cela implique également de trouver des moyens d'améliorer l'accessibilité pour les apprenants adultes issus de groupes défavorisés, ce qui peut être fait en réduisant les coûts de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ou en augmentant les incitations (financières) à participer.

Au sein du *Cadre d'action de Belém*, les États membres ont pris des engagements dans cinq domaines s'agissant du financement :

1. *Consacrer au moins 6 % du produit national brut (PNB) à l'éducation*, et accroître le montant alloué à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.
2. Regrouper les ressources et les budgets alloués à l'éducation par les différents ministères et les utiliser pour réaliser les objectifs d'une stratégie intégrée d'apprentissage et d'éducation des adultes.
3. Établir un financement transnational pour les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.
4. Identifier de nouvelles sources de financement, telles que le secteur privé, les ONG, les communautés et les individus.
5. Investir en priorité dans l'apprentissage tout au long de la vie des femmes, des populations rurales et des personnes en situation de handicap.

Ces points d'action ont été utilisés pour collecter des données auprès des États membres lors des enquêtes *GRALE*. Pour le *GRALE 4*, l'accent a été davantage mis sur le point 1, relatif à la part allouée à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans l'investissement global dans l'éducation ; sur le point 4 traitant des nouvelles sources de financement et sur le point 5 concernant le financement de l'AEA pour les groupes prioritaires. Les points 2 et 3 y revêtent moins d'importance mais sont en partie couverts par les exemples fournis aux questions ouvertes sur les bonnes pratiques relatives au financement des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

4.1 OÙ EN SOMMES-NOUS ?

L'enquête *GRALE 4* a demandé des informations sur les dépenses publiques globales consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, ainsi que sur les plans de dépenses futurs. Il a également rassemblé des informations ventilées sur le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour les différents groupes mentionnés à l'article 15 du *Cadre d'action de Belém*, sous la rubrique « Participation, inclusion et équité ». Les pays ont partagé des exemples de nouveaux mécanismes et d'améliorations significatives du financement de l'AEA depuis 2015, ce qui permet de caractériser les progrès réalisés.

4.2 APERÇU GLOBAL DES RÉSULTATS

Au total, 149 pays ont mentionné la part allouée à l'apprentissage et à l'éducation des adultes parmi les dépenses publiques du secteur de l'éducation depuis 2015. Au niveau mondial, 41 % des répondants (61 pays) ont déclaré que cette proportion n'avait pas évolué (*Tableau 1.8*), alors que 57 % des répondants du *GRALE 3* avaient fait part d'une augmentation prévue du financement. En outre, 28 % des répondants (42 pays) ont constaté une augmentation de la part des dépenses publiques consacrée à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans les dépenses publiques du secteur de l'éducation et 17 % (25 pays), une diminution depuis 2015. De plus, 14 % des répondants (soit 21 pays) ont indiqué ne pas savoir si la part de ces dépenses avait augmenté ou diminué au cours des trois dernières années.

Les résultats montrent des progrès en Amérique latine et dans les Caraïbes, où 12 des 25 pays (48 % des pays répondants, soit la proportion la plus élevée parmi les régions) ont signalé que la part de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les dépenses publiques consacrées à l'éducation a augmenté depuis 2015. En Asie et dans le Pacifique, 29 % des pays (10 sur 34) ont enregistré une augmentation depuis 2015. C'est également le cas de 28 % des États arabes, (5 sur 18). Environ la moitié des pays d'Europe centrale et orientale, ainsi que ceux d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, ont déclaré que les dépenses en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes étaient restées stables. En Afrique subsaharienne, 36 % des pays ont signalé une réduction de ces dépenses et 45 %, que leur part parmi les dépenses d'éducation était restée stable depuis 2015.

Le *tableau 1.8* montre que la plus forte variation de la part des dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015 concerne les réductions de dépenses dans les groupes de revenus. Le groupe le plus touché est celui des pays à faible revenu : 35 % d'entre eux font état d'une réduction de la part des dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans les dépenses d'éducation depuis 2015, bien que 91 % de ces pays aient mentionné dans l'enquête *GRALE 3* qu'ils avaient l'intention d'augmenter ces dépenses. Au cours des dix dernières années, les dépenses consacrées à l'AEA ont continué à diminuer, non seulement

TABLEAU 1.8
Évolution de la part des dépenses publiques consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans les dépenses publiques allouées à l'éducation

	Pays répondants	A diminué	Restée stable	A augmenté	Ne sait pas
MONDE	149	17 %	41 %	28 %	14 %
GROUPE RÉGIONAUX					
Afrique subsaharienne	33	36 %	45 %	18 %	0 %
États arabes	18	22 %	39 %	28 %	11 %
Asie et Pacifique	34	12 %	38 %	29 %	21 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	21	5 %	52 %	24 %	19 %
Europe centrale et orientale	18	0 %	50 %	17 %	33 %
Amérique latine et Caraïbes	25	20 %	24 %	48 %	8 %
GROUPE DE REVENU					
Faible revenu	23	35 %	39 %	26 %	0 %
Revenu intermédiaire inférieur	37	24 %	32 %	30 %	14 %
Revenu intermédiaire supérieur	43	12 %	42 %	33 %	14 %
Revenu élevé	46	9 %	48 %	22 %	22 %

Source : enquête de suivi GRALE 4

dans les pays à faible revenu mais aussi dans les pays à revenu intermédiaire inférieur et les pays à revenu intermédiaire supérieur, ce qui suggère que l'attention portée par les pays et les gouvernements aux apprenants adultes diminue avec le temps. Au niveau mondial, en 2015, on estime à 781 millions le nombre d'adultes incapables de lire ou d'écrire une phrase simple (UNESCO, 2015, p. 135). En Europe, par exemple, près de 70 millions de jeunes et d'adultes n'ont pas les compétences de base en lecture et en écriture, et plus nombreux encore sont ceux qui ont un faible niveau de compétences en calcul et en culture numérique (Commission européenne, 2016, p. 2). Sans ces compétences, ces populations risquent fortement d'être touchées par la pauvreté, le chômage et l'exclusion sociale (*ibid.*).

4.2.1

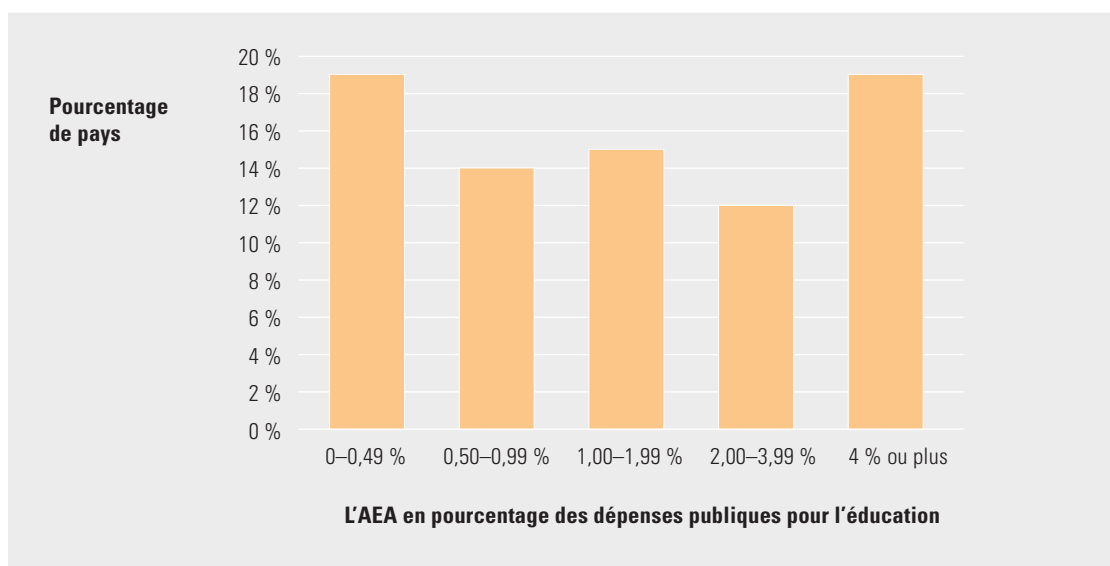
L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES, EN PROPORTION DU BUDGET PUBLIC ALLOUÉ À L'ÉDUCATION

Le *GRALE 4* a recueilli des données sur les sommes que les pays allouent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, en tant que part des financements publics consacrés à l'éducation. La *figure 1.2* présente une « photographie »

globale des dépenses consacrées à ces domaines, exprimées en pourcentage des dépenses publiques en matière d'éducation. Seuls 107 pays sur 149 ont fourni des informations sur la part des dépenses publiques consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le budget relatif à l'éducation. Il est important de noter que 38 pays ne disposent pas des données requises pour fournir ces informations. Dix-neuf pour cent des pays ont déclaré consacrer moins de 0,5 % de leur budget alloué à l'éducation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et 14 %, moins de 1 %. Dix-neuf pour cent des 107 pays ont affirmé dépenser plus de 4 % du budget de l'éducation pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ces pays étaient : l'Allemagne, le Belize, le Bhoutan, le Botswana, la Chine, les Comores, les Émirats arabes unis, l'Éthiopie, la Finlande, le Guyana, Haïti, la Jamaïque, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande, la République démocratique populaire lao, le Soudan du Sud, le Suriname, la Tanzanie, la Thaïlande et le Zimbabwe.

Au total, 135 pays ont affirmé avoir introduit de nouveaux mécanismes de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (voir le *tableau 1.9*), dont 47 % (63 pays) l'ont fait depuis 2015. Ces mécanismes vont de collaborations interministérielles comme des

FIGURE 1.2
Dépenses publiques d'éducation pour l'AEA



Source : enquête de suivi GRALE 4. Note : quarante-deux pays (21 %) n'ont pas fourni cette information.

partenariats public privé, des collaborations entre organismes de conseil ou agences, des initiatives en matière de programmes et de campagnes, à des types particuliers de fonds – mécanismes d'assurance-chômage, bourses d'études – en passant par des mécanismes bilatéraux, multilatéraux, nationaux et locaux, ainsi que par des financements internationaux et régionaux.

Le Belize, le Brunéi Darussalam, le Paraguay et le Soudan ont donné des exemples des collaborations mises en place pour assurer le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Dans l'approche interministérielle qu'a décrite le Belize, les ministères de l'éducation, de la santé, du développement humain et de la transformation sociale, et celui du travail ont joué un rôle important pour financer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le Brunéi Darussalam utilise des fonds publics et privés pour proposer des formations de courte durée et des programmes au sein du nouveau Cadre pour l'enseignement et la formation continue. Le Paraguay a développé une coopération interinstitutionnelle entre le ministère de l'éducation et de la science, des entreprises privées et d'autres institutions de l'État. De nombreux secteurs soutiennent une campagne d'alphabétisation dans la plupart des États du Soudan.

De même, l'Égypte, le Congo et la Bosnie-Herzégovine ont décrit une collaboration croisée visant à assurer le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Plusieurs ONG et organisations de la société civile, ainsi que des entreprises de télécommunications financent l'apprentissage et l'éducation des adultes en Égypte. Au Congo, les financements proviennent d'une combinaison de partenaires techniques, financiers, communautaires, religieux et à but non lucratif. En Bosnie-Herzégovine, ils découlent des bureaux de placement et des projets d'organisations non gouvernementales.

L'Arabie saoudite, la Croatie, la Guinée équatoriale, le Maroc et la Thaïlande ont introduit des initiatives de financement depuis 2015. La Guinée équatoriale a signalé avoir engagé le financement du Programme de développement éducatif PRODEGE à hauteur de 100 millions de dollars américains entre 2006 et 2017. Son objectif est d'améliorer la qualité et la gestion du système d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Au Maroc, les conseils régionaux financent les programmes territoriaux d'alphabétisation par le biais de leurs plans de développement. Dans une déclaration devant le parlement, le gouvernement s'est engagé à apporter le soutien nécessaire à l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme afin d'améliorer

TABLEAU 1.9

Part des pays ayant introduit de nouveaux mécanismes ou sources de financement pour l'apprentissage et l'éducation des adultes depuis 2015

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Oui	Proportion
MONDE	135	63	47 %
GROUPES RÉGIONAUX			
Afrique subsaharienne	25	14	56 %
États arabes	18	7	39 %
Asie et Pacifique	30	13	43 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	20	10	50 %
Europe centrale et orientale	18	9	50 %
Amérique latine et Caraïbes	24	10	42 %
GROUPES DE REVENU			
Faible revenu	17	9	53 %
Revenu intermédiaire inférieur	32	17	53 %
Revenu intermédiaire supérieur	41	14	34 %
Revenu élevé	45	23	51 %

Source : enquête de suivi GRALE 4

le taux d'alphabétisme dans le pays. En Thaïlande, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont soutenus par des organisations de l'administration locale. Quant à la Croatie, ses services pour l'emploi ont mis en place des projets auxquels les adultes sans emploi peuvent participer gratuitement.

Les pays à faible revenu et ceux à revenu intermédiaire inférieur ont rapporté la plus forte propension à introduire de nouveaux

mécanismes pour financer l'apprentissage et l'éducation des adultes, ce qui pourrait indiquer que ces pays reconnaissent leur potentiel, ainsi que leur retour sur investissement bénéfique, non seulement pour les individus, mais aussi pour la société et l'économie. Le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ne devrait pas être perçu comme un coût mais plutôt comme un investissement à moyen ou long terme (FinALE, 2018).

ENCADRÉ 1.13

Une nouvelle programmation des fonds au Brésil

Au Brésil, une enquête que le ministère de l'éducation a réalisée en 2016 a révélé qu'il restait 380 millions de reais (environ 97 millions de dollars américains, au taux de change moyen de 2018) dans les comptes des États et des municipalités, au titre de fonds NON dépensés pour le programme Brésil alphabétisé, *Projovem* et le soutien aux classes d'éducation des jeunes et des adultes. Ces ressources non utilisées dans les comptes devaient être renvoyées au Trésor national.

Depuis l'adoption de nouvelles résolutions (y compris la résolution CD/FNDE/MEC n° 5 du 31 mars 2017 établissant des procédures pour le transfert des ressources aux États, districts fédéraux et municipalités en vue de soutenir le programme Brésil alphabétisé, et la résolution CD/FNDE/MEC n° 5 du 31 mars 2017 établissant des procédures pour le transfert de ressources en vue de conserver les nouvelles classes d'éducation des jeunes et des adultes), le ministère brésilien de

l'éducation a permis que les fonds restants continuent à être utilisés pour financer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Grâce à ces fonds, 258 000 jeunes et adultes se sont inscrits aux divers programmes.

En plus de permettre l'utilisation de ces fonds exceptionnels tirés des programmes précédents, une mesure de gestion efficace dans un contexte de contrainte budgétaire, le ministère de l'éducation a également déployé des efforts considérables pour fournir une assistance technique aux États et aux municipalités afin de reprogrammer ces ressources. Ces mesures renforcent le rôle des entités fédérées dans la mise en œuvre des politiques d'éducation des jeunes et des adultes, ce qui permet à l'Union, aux États et aux municipalités de coopérer plus étroitement.

Source : enquête de suivi GRALE 4

L'Afrique du Sud, l'Indonésie, le Monténégro, le Paraguay et le Sénégal ont signalé des fonds spécifiques pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. L'Indonésie est passée d'une assistance d'apprentissage et d'éducation des adultes gérée par le gouvernement central à des fonds spécifiques d'allocation (DAK ou *Dana Alokasi Khusus*). Le Paraguay a lancé le Fonds national pour l'excellence en éducation

et en recherche (FONACIDE), qui soutient l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le Sénégal a créé un fonds pour financer les interventions d'alphabétisation. En Afrique du Sud, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont financés par le Fonds national pour les compétences (National Skills Fund) et par d'autres entités publiques, telles que les autorités sectorielles de l'enseignement et de la formation.

ENCADRÉ 1.14

Utiliser le système d'assurance chômage pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes en Allemagne

En 2016, l'Allemagne a adopté une loi relative à la protection par l'assurance-chômage et le renforcement de la formation continue (*Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz*). Cette législation a entraîné les avantages suivants en matière de financement et de formation :

- Les employés sans qualification professionnelle peuvent recevoir un financement pour se doter des compétences de base (compétences en lecture, mathématiques, informatique) en vue d'une formation qui conduira à des qualifications formelles.
- Pour motiver les employés peu qualifiés à participer à la formation et les inciter à poursuivre dans cette voie, une prime leur est versée lorsqu'ils réussissent leurs examens intermédiaire et final (jusqu'à fin 2020).
- Un soutien est fourni pour aider les personnes à travers la formation continue dans l'entreprise, comme suit :
 - Dans les petites et moyennes entreprises (PME), le soutien à la formation a été assoupli pour les employés. L'obligation pour les employeurs de cofinancer les coûts de la formation professionnelle continue de leurs employés a été supprimée pour les entreprises de moins de dix employés.
 - Les employés des sociétés dont la propriété est transférée et qui sont touchés par des mesures de restructuration se voient offrir un accès plus rapide à la formation. Les employés âgés (45 ans et plus) et les employés peu qualifiés peuvent être financés et soutenus pour obtenir les qualifications dont ils ont besoin tant qu'ils sont encore dans la société.

Source : enquête de suivi GRALE 4

Le Fonds pour la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes en situation de handicap fait partie intégrante de l'Agence pour l'emploi du Monténégro. Les fonds sont versés au moyen de contributions spéciales des employeurs, du budget national et des autorités locales dans les zones de résidence des personnes concernées. Les dons et le soutien d'organisations et de particuliers nationaux et étrangers alimentent le fonds, ainsi que d'autres sources, conformément à la loi. L'objectif du fonds et des programmes qu'il soutient, est d'aider les adultes en situation de handicap à trouver un emploi, donc à vivre une vie autonome et digne.

L'Allemagne (voir l'encadré 1.14) et l'Estonie, à l'instar de nombreux autres pays européens, ont mis en place des mécanismes permettant de financer l'apprentissage et l'éducation des adultes dans le cadre du système d'assurance chômage.

Des bourses d'études pour financer l'apprentissage et l'éducation des adultes ont été mises en place en Malaisie et à Saint-Kitts-et-Nevis. La Fondation nationale pour l'éducation de Saint-Kitts-et-Nevis attribue des bourses à des apprenants adultes. Quant au ministère de l'enseignement supérieur de la Malaisie, il propose des programmes de bourses et des fonds pour le perfectionnement des compétences et la requalification par l'intermédiaire du ministère des ressources humaines.

Le Cameroun, El Salvador, l'Érythrée, la Jordanie, le Mozambique, la Palestine et combinent des financements bilatéraux, multilatéraux, nationaux et locaux pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le Cameroun a engagé une coopération bilatérale et multilatérale, tout en s'appuyant sur des autorités locales décentralisées. Dans ce pays, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont financés par l'État, aux côtés des partenaires de développement et des communautés, par le biais des municipalités. Au Mozambique, la rémunération des formateurs d'adultes incombe aux organisations nationales et internationales. Les entreprises multinationales offrent également des cours de formation professionnelle, par exemple, SOGA et VALE Moçambique.

En Palestine, de nouveaux accords ont été signés avec des donateurs et des institutions nationales et internationales pour financer et développer le secteur de l'éducation des adultes. El Salvador gère le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, en

coopération avec la Banque interaméricaine de développement et les ambassades, notamment. Cela passe également par des mesures spécifiques de prévention de la violence dans le cadre du Plan pour la sécurité au Salvador, ainsi que par des actions éducatives destinées aux jeunes et aux adultes, en dehors du système.

Les pays d'Europe ont signalé des mécanismes de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui comportaient plusieurs sources de financement de la Commission européenne. En Croatie, le Fonds social européen a contribué à plusieurs projets, ce qui a permis à de nombreux adultes de profiter gratuitement de possibilités d'études. L'accent a été mis sur l'amélioration des aptitudes et des compétences des étudiants pour renforcer leur employabilité. Le Portugal a annoncé que les ressources du Fonds social européen seraient reprogrammées. En Lituanie, les projets européens de bourses sont cofinancés par le ministère de l'éducation et des sciences. En Pologne, les projets relatifs à l'apprentissage et à l'éducation des adultes sont financés par l'Union européenne et par l'État. Ils font l'objet d'un suivi par des institutions agréées. Les autorités locales reçoivent de l'argent pour soutenir l'apprentissage des adultes, en particulier des personnes employées. Quant à la Roumanie, elle a signé un accord de partenariat avec la Commission européenne pour avoir accès aux Fonds structurels européens et d'investissement 2014-2020. Ces fonds sont structurés en sept programmes opérationnels, dont l'un, dédié au capital humain, poursuit l'objectif d'accroître l'éducation, les compétences et l'employabilité.

4.3 RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Dans l'enquête, il a été demandé aux pays s'ils avaient donné la priorité au financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour les groupes clés suivants⁴ :

- femmes ;
- migrants et réfugiés ;
- adultes en situation de handicap ;

⁴ Cette liste couvre les groupes prioritaires mis en évidence dans le chapitre que le *Cadre d'action de Belém* consacre au financement : les femmes, les populations rurales et les personnes en situation de handicap. Bien qu'elle ne traite pas directement des jeunes adultes, des peuples autochtones et des adultes en prison – les autres groupes mentionnés à l'article 15 c, f et g, dans le chapitre consacré à la participation –, elle en comprend la plupart.

- adultes défavorisés en raison du manque d'éducation et de compétences ;
- habitants des zones reculées ou rurales ;
- résidents des zones urbaines ;
- groupes minoritaires (ethniques, linguistiques ou religieux) ;
- adultes sans emploi ;
- personnes âgées.

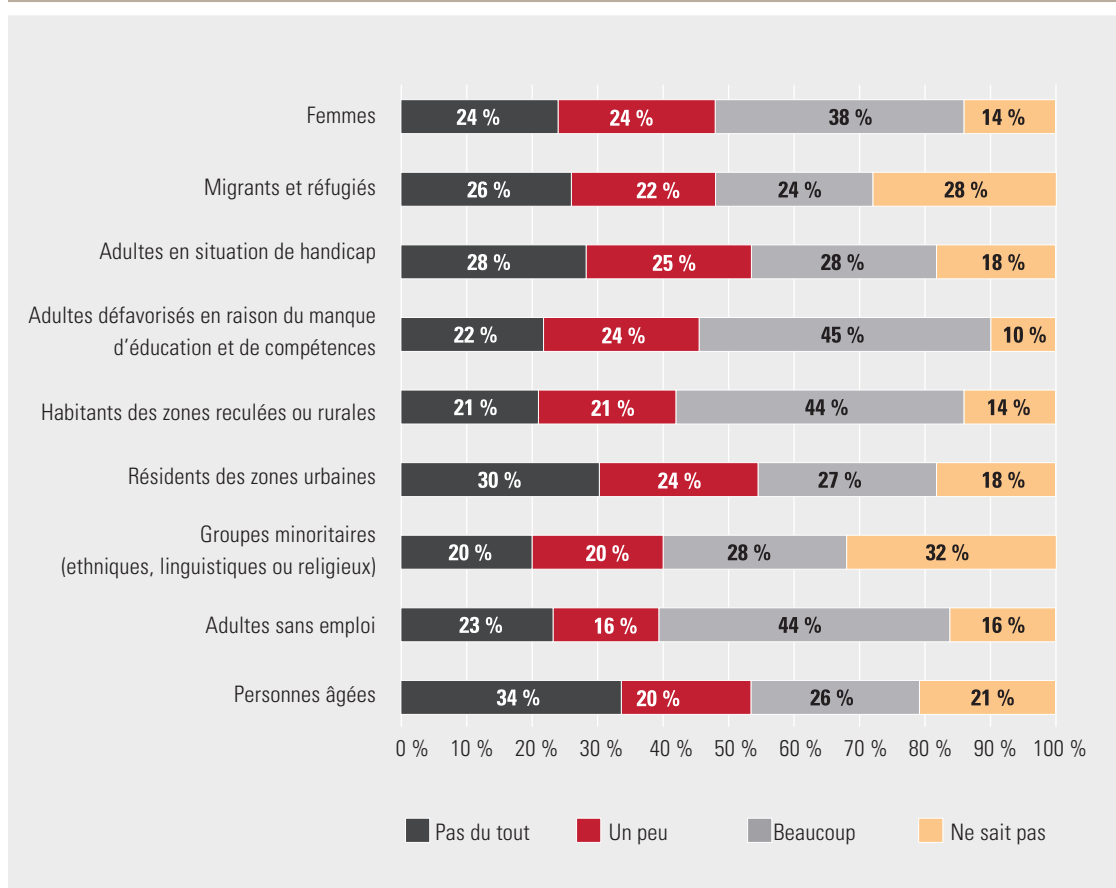
Entre 142 et 148 pays ont répondu à la question de savoir si le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour différents groupes était considéré comme prioritaire depuis 2015. Les réponses ont été cotées à l'aide d'une échelle de Likert à six points allant de « pas du tout » à « considérablement ». À des fins d'analyse, et en raison de la faible proportion de réponses à certaines de ces catégories, le *GRALE 4* ne retient que quatre catégories de priorités : « pas du tout », « un peu », « beaucoup » et « ne sait pas » (voir la *figure 1.3*).

La *figure 1.3* donne une vision d'ensemble du degré de priorité qui est accordé à chaque groupe s'agissant du financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Cela est important car ces groupes ont tendance à être sous-représentés dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, ce qui signifie qu'ils n'en profitent pas autant qu'ils le pourraient. Plusieurs de ces groupes ont également été ciblés dans la définition des objectifs de développement durable.

La priorité la plus élevée a été accordée aux adultes défavorisés en raison du manque d'éducation et de compétences (45 % des pays ont indiqué une priorité), suivis de près par les adultes sans emploi (44 % des pays), les habitants de zones isolées ou rurales (44 % des pays) et les femmes (38 % des pays). Il existe des différences dans le degré de priorité accordée, mais aucun groupe n'est considérablement négligé. Le groupe le plus

FIGURE 1.3

Priorité donnée aux dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, selon les différents groupes clés



Source : enquête de suivi GRALE 4

négligé était constitué par les adultes plus âgés – 34 % des pays ont indiqué qu'ils n'accordaient « pas du tout » de priorité à ce groupe dans le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Les différentes politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes influent sur l'allocation des dépenses d'apprentissage et d'éducation des adultes. Au cours des dernières années, plusieurs interventions politiques européennes ont orienté les financements européens (Fitzsimons et Magrath, 2017). Dans le *GRALE 3*, où les pays étaient invités à identifier les groupes cibles les plus importants pour les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, 81 % des pays ont identifié les adultes au niveau d'alphabétisme peu élevé et à faibles compétences de base comme une priorité des politiques d'AEA. Dans le *GRALE 4*, le même groupe cible était cité comme la première priorité des dépenses en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les résultats des *GRALE 3* et *GRALE 4* peuvent être interprétés de la manière suivante : plus les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes répondent aux besoins d'apprentissage de certains groupes cibles, plus les fonds alloués sont élevés, donc plus les inégalités dans l'accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes tendent à se réduire, et plus les pays retirent les fruits de leur investissement en la matière.

Certains pays ont signalé des améliorations dans le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui concernaient l'amélioration des normes pour les formateurs d'adultes, en leur fournissant du matériel de formation et d'apprentissage et en finançant des mécanismes d'assurance qualité pour les prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes. La Syrie, le Cambodge et le Botswana ont augmenté les salaires des enseignants et les Seychelles ont augmenté le budget destiné à payer les formateurs à temps partiel. Le Congo couvre la rémunération du personnel par le biais de subventions d'organisations sans but lucratif et de groupes religieux. L'Équateur investit dans les enseignants. Le Soudan a formé des chefs d'équipe pour les cours de base de formateur et de superviseur, ainsi que des enseignants, à des qualifications de la fonction publique. Le Portugal a mis en place des programmes de formation pour les professionnels dans les centres, dans le cadre du programme Qualifica, lancé entre 2016 et 2017. Le Cambodge offre

un renforcement des capacités, à l'instar du Botswana, tout en accréditant les formateurs d'adultes.

En ce qui concerne les supports d'apprentissage, le Qatar distribue gratuitement des manuels, le Soudan et le Botswana fournissent des manuels d'alphabétisation et des manuels de l'enseignant. Le Cambodge, la Syrie et l'Équateur ont accru leurs investissements dans le développement de supports pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. En matière d'assurance qualité, le Costa Rica a recruté une équipe d'experts chargée de procéder à une évaluation complète de l'efficacité, de l'efficacité et de la pertinence de l'offre actuelle d'éducation fournie aux adultes et aux jeunes. La Géorgie a révisé ses normes d'autorisation pour les établissements d'enseignement supérieur en 2017, afin de soutenir une éducation de qualité.

Enfin, les « groupes minoritaires » étaient la catégorie pour laquelle le plus grand pourcentage de pays (32 %) a déclaré ne pas savoir s'ils constituaient une priorité pour le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. En outre, 28 % des pays ont déclaré ne pas savoir si les migrants et les réfugiés étaient une priorité pour le financement public de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il convient d'accorder plus d'attention à ces groupes clés dans les stratégies de financement, comme les États membres en sont convenus dans le *Cadre d'action de Belém*.

4.4

CE QUE NOUS AVONS CONSTATÉ : PRINCIPALES CONCLUSIONS SUR LE FINANCEMENT

Il ressort des réponses que les pays ont apportées aux questions sur le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes les points suivants :

- À l'échelle mondiale, 41 % des pays répondants (61 pays) ont signalé que, depuis 2015, la part des dépenses relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans les dépenses publiques en matière d'éducation n'avait pas du tout progressé. Dans 28 % d'entre eux (42 pays), cette part a augmenté alors que dans 17 % des pays répondants (25 pays), elle a diminué depuis 2015. Ces informations

ENCADRÉ 1.15**Amélioration du financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en République de Corée : initiatives de formation continue**

Le ministère de l'éducation de la République de Corée a alloué une part croissante de son budget à la formation continue/professionnelle depuis 2014. S'élevant à 538,4 milliards de wons sud-coréens (KRW) en 2014, il a été porté à 570,4 milliards en 2015, 589,4 milliards en 2016, et 619,5 milliards en 2017. De nouveaux programmes nationaux ont été adoptés dans le domaine de l'éducation tout au long de la vie, tel le bon pour l'éducation tout au long de la vie (2,39 milliards de wons). De plus, 1,31 milliard de wons ont été investis pour soutenir le Centre national pour la promotion de l'éducation tout au long de la vie pour les personnes en situation de handicap et 800 millions de wons ont été consacrés à établir et à faire fonctionner le Centre de promotion de l'éducation permanente/des qualifications en matière d'éducation. En outre, des projets ayant un lien indirect avec l'éducation permanente ont été soutenus, par exemple des politiques assurant la promotion du développement des ressources humaines (871 millions de wons) et l'analyse des politiques sociales et des programmes de collaboration (200 millions de wons).

- Soutien au programme du bon pour l'éducation tout au long de la vie : ce programme vise à élargir les services de protection par l'éducation, qui portait tout d'abord uniquement sur l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, afin d'inclure l'éducation tout au long de la vie, permettant d'assurer l'égalité des chances pour ceux qui accèdent difficilement à l'éducation. Il a développé une plateforme de protection par l'éducation permanente grâce à laquelle les personnes socialement marginalisées peuvent bénéficier de programmes de formation continue et d'auto-développement. En 2018, 2,39 milliards de wons étaient disponibles pour soutenir 5 000 candidats, soit l'équivalent de 350 000 wons par personne et par an.
- Cours de courte durée débouchant sur une certification professionnelle dans le domaine de l'industrie (*Match Up*) : le programme *Match Up* permet aux étudiants de suivre des cours en ligne offerts par K-MOOC ou les établissements et entreprises d'enseignement, et d'utiliser les certificats pour trouver un emploi. À partir de 2018, le financement atteint 1,55 milliard de wons. Un groupe consultatif permanent comprenant des organes de consultation de l'industrie, du personnel d'entreprise et des experts sélectionne les domaines prometteurs et les sociétés représentant différents domaines. Les entreprises sélectionnées identifient ensuite les emplois clés et les méthodes d'évaluation et proposent des compétences sur le tas et des exigences détaillées. L'organe consultatif permanent sélectionne les établissements d'enseignement qui développent et offrent des programmes éducatifs de courte durée (jusqu'à six mois) pour les employés et les demandeurs d'emploi.
- Soutien au Centre national pour la promotion de l'éducation permanente pour les personnes en situation de handicap : le centre mène des enquêtes sur l'éducation permanente pour les personnes handicapées, en développant des programmes d'éducation permanente selon le type de handicap et ses caractéristiques, et en élaborant des manuels et supports d'apprentissage.

Source : enquête de suivi GRALE 4

montrent que les pays ont généralement échoué à mettre en œuvre l'augmentation des dépenses relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes qu'ils prévoyaient, lorsqu'ils avaient répondu à l'enquête du *GRALE 3*.

- Les pays à faible revenu étaient les plus susceptibles d'avoir connu une baisse des dépenses publiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes (35 %) ; les États à revenu intermédiaire supérieur, les plus susceptibles de déclarer une augmentation de la part des dépenses d'apprentissage et d'éducation des adultes dans les dépenses publiques d'éducation.
- Seuls 107 pays sur 149 ont fourni des informations sur la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation qui sont actuellement allouées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Trente-huit pays du monde n'ont pas de données pertinentes à fournir. Cette question du manque de données doit être traitée par les pays.
- Dix-neuf pour cent des pays ont déclaré allouer moins de 0,5 % du budget consacré à l'éducation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et 14 %, moins de 1 %. Cela fait écho aux conclusions du *GRALE 3* et confirme que l'apprentissage et l'éducation des adultes restent sous-financés.
- Les pays à faible revenu présentent le pourcentage le plus élevé s'agissant de l'introduction de nouveaux mécanismes de financement pour l'apprentissage et l'éducation des adultes depuis 2015.
- Dans 45 % des pays répondants, le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes accordait la priorité aux adultes défavorisés en raison du manque d'éducation et de compétences, suivis de près par les adultes sans emploi (44 %), les habitants des zones rurales ou éloignées (44 %) et les femmes (38 %).
- Les pays répondaient le plus fréquemment « Ne sait pas » lorsqu'il leur était demandé si les groupes minoritaires bénéficiaient de manière prioritaire d'un financement pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (32 %). Les migrants et les réfugiés étaient le deuxième groupe le moins connu : 28 % des pays ont déclaré ne pas savoir s'ils constituaient une priorité pour le financement public de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.



CHAPITRE 5

QUALITÉ

Les thèmes abordés dans d'autres domaines du *Cadre d'action de Belém* – politiques, gouvernance, financement et participation – auront beau progresser avec le temps, s'ils ne débouchent pas sur une offre de qualité, l'apprentissage et l'éducation des adultes ne feront aucune différence pour l'apprenant comme pour la société. L'offre constitue l'aspect décisif, tandis que la politique, la gouvernance, la participation et le financement contribuent à définir des prestations de qualité. L'apprentissage et l'éducation des adultes ne prennent sens pour l'apprenant que s'il existe des prestations de qualité en matière d'éducation. C'est donc à cette étape que la participation a un impact positif, tant pour l'apprenant que pour la société dans son ensemble.

ENCADRÉ 1.16

La qualité dans le *BFA*

Comme l'indique le *Cadre d'action de Belém*, « la qualité de l'apprentissage et de l'éducation est une pratique et un concept multidimensionnels et globaux qui exigent une attention constante et des efforts de développement continu ».

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

Le *Cadre d'action de Belém* souligne la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en tant que « pratique et concept multidimensionnels et globaux », qui doivent faire l'objet d'un suivi régulier et d'une amélioration éventuelle (voir l'*encadré 1.16*). La qualité nécessite un contenu, des prestations et une évaluation pertinents pour que cette offre puisse rendre les individus et les communautés autonomes. Par conséquent, les États membres se sont engagés à élaborer des critères de qualité pour les programmes, les supports et les méthodes d'apprentissage, ainsi que pour évaluer les résultats d'apprentissage et améliorer les conditions de formation et d'emploi des formateurs d'adultes.

5.1

COMMENT SOMMES-NOUS ARRIVÉS LÀ ?

Différentes approches méthodologiques sont nécessaires pour collecter et analyser les avantages élargis et à plus long terme qu'apporte une offre d'apprentissage et d'éducation des adultes de qualité à l'apprenant et à la société. Il faut non seulement plus de temps pour cerner les liens existant entre la qualité de ces enseignements et des bénéfices économiques et sociaux, mais aussi que différentes structures collaborent et que des liens plus étroits soient noués avec le monde de la recherche, afin de développer de nouvelles idées. Par conséquent, les rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes ont traité différentes priorités et utilisé plusieurs variables pour suivre et évaluer la qualité ainsi que la mesure dans laquelle celle-ci influait sur la prestation d'une offre adéquate pour les apprenants adultes.

Le *GRALE 1* se concentrait sur la pertinence des prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes pour les parties prenantes et tentait de

déterminer si celles-ci répondaient aux différents besoins des apprenants. Il mettait également l'accent sur l'accès équitable, que couvre le chapitre thématique du *Cadre d'action de Belém* consacré à la participation. Le *GRALE 1* évoquait aussi l'efficacité et l'efficacéité de l'offre en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes comme les principaux indicateurs pour en déterminer la qualité.

S'agissant de la pertinence, le *GRALE 1* concluait que les besoins des apprenants étaient susceptibles d'évoluer selon les contextes et conditions économiques, sociaux et politiques de ces derniers. Il va de soi qu'un apprenant doit changer selon la façon dont évolue son contexte local, régional ou national. Dans le *GRALE 1*, l'efficacité et l'efficacéité étaient considérées comme faisant partie intégrante d'autres domaines thématiques. Cependant, si l'on examine les engagements pris par les pays au regard du *Cadre d'action de Belém*, résumés dans l'encadré 1.16, on constate que la qualité inclut l'efficacéité.

Le *GRALE 2* a poursuivi les réflexions sur la qualité en examinant quatre caractéristiques de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes :

- *Les méthodes d'enseignement* : pour enseigner aux adultes, les États membres sont convenus que les approches d'apprentissage centrées sur l'apprenant sont plus pertinentes que les approches traditionnelles.
- *La formation, les conditions d'emploi et la professionnalisation* : les États membres ont reconnu l'importance de la formation et du développement professionnel continu des formateurs pour adultes.
- *Les systèmes de suivi, d'évaluation et de gestion de la qualité* : les États membres sont convenus que, sans une information régulière et une analyse de la qualité de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes, il est impossible d'assurer le suivi de l'efficacité et de l'efficacéité de l'apprentissage des adultes.
- *La recherche permanente, pour éclairer les politiques et les pratiques* : les États membres ont reconnu l'importance du partage et de l'analyse des données, donc des connaissances et des bonnes pratiques dans l'offre en matière d'AEA, pour éclairer les politiques fondées sur données factuelles.

Le *GRALE 3* a réitéré et développé ces éléments de compréhension, en suivant de près :

- les contributions à l'amélioration des méthodologies d'enseignement
 - programmes d'enseignement et de formation préalables à l'intention des formateurs d'adultes
 - exigence de qualifications initiales pour enseigner dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes
 - éducation et formation continues des formateurs d'adultes
- les contributions à l'amélioration de la formation, des conditions d'emploi et de la professionnalisation des formateurs
 - programmes d'enseignement et de formation préalables à l'intention des formateurs d'adultes
 - exigence de qualifications initiales pour enseigner au sein des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes
 - éducation et formation continues des formateurs d'adultes
- les contributions aux systèmes de suivi, d'évaluation et de gestion de la qualité
 - collecte systématique d'informations pertinentes sur l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes
- les contributions visant à informer les politiques et les pratiques d'apprentissage et d'éducation des adultes
 - recherches significatives réalisées sur des thématiques interdisciplinaires et spécialisées.

Le *GRALE 3* a rassemblé des informations pertinentes sur l'offre d'AEA, telles qu'un suivi systématique des taux de participation aux programmes et d'achèvement des formations, ainsi que des résultats qu'obtiennent les apprenants adultes et de la formation des enseignants et formateurs. Parmi les 132 pays ayant répondu à l'enquête *GRALE 3* en 2015, 66 % ont collecté des informations sur les taux de réussite des apprenants et 72 % ont collecté des informations sur les certificats ou les qualifications délivrés. Ces conclusions dépendent de procédures administratives qui reconnaissent les réalisations par des qualifications normalisées, lesquelles sont intégrées dans le système plus large de

l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est facile d'assurer le suivi de ces résultats directs de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Cependant, le *GRALE 3* a montré que le suivi des avantages économiques et sociaux de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes pour l'apprenant et la société – qu'il s'agisse d'un programme non formel débouchant sur des qualifications reconnues ou d'activités d'apprentissage informel – n'a pas été réalisé systématiquement. Il subsistait des difficultés pour assurer un suivi adéquat des résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le temps. À cet égard, dans le *GRALE 3*, moins de la moitié des pays (40 %) ont signalé qu'ils recueillaient systématiquement des résultats concernant l'emploi ; 29 % seulement ont déclaré avoir collecté des données sur les avantages sociaux plus larges de l'apprentissage des adultes ; et 17 %, qu'ils ne collectaient aucune information sur les avantages résultant de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes.

5.2 OÙ EN SOMMES-NOUS?

Le *GRALE 4* a rassemblé des informations sur les améliorations apportées aux programmes, aux supports et méthodologies d'apprentissage,

à la formation et aux conditions d'emploi des formateurs et des animateurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, ainsi que sur les évaluations de ces domaines depuis 2015. Ces indicateurs de qualité ont également été ventilés selon les domaines d'apprentissage qu'a établis la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* – alphabétisme et compétences de base, formation continue et perfectionnement professionnel, éducation à la citoyenneté. Des données qualitatives ont également été demandées aux pays, portant sur les bonnes pratiques qu'ils mettaient en place pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

5.3 APERÇU GLOBAL DES RÉSULTATS

Le *tableau 1.10* montre que 75 % des pays (107 pays) ont fait état d'améliorations significatives de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015. Au niveau régional, l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Afrique subsaharienne présentent les plus fortes proportions de pays faisant progresser la qualité de l'AEA – 88 % et 86 %, respectivement. Ces taux sont de 76 % dans les États arabes, 71 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale et 63 % en Europe centrale et orientale, et en Asie et Pacifique.

TABLEAU 1.10

Part des pays qui signalent une amélioration significative de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015

	Nombre de pays	Oui %
MONDE	142	75 %
GROUPES RÉGIONAUX		
Afrique subsaharienne	29	86 %
États arabes	17	76 %
Asie et Pacifique	32	63 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	21	71 %
Europe centrale et orientale	19	63 %
Amérique latine et Caraïbes	24	88 %
GROUPES DE REVENU		
Faible revenu	20	85 %
Revenu intermédiaire inférieur	33	76 %
Revenu intermédiaire supérieur	41	68 %
Revenu élevé	48	75 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

Par ailleurs, 85 % des pays à faible revenu, soit 20 pays, ont signalé des améliorations significatives de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (voir le *tableau 1.10*). Ils sont 76 % du groupe des pays à revenu intermédiaire inférieur ; 75 % dans celui des pays à revenu élevé et 68 % dans le groupe des pays à revenu intermédiaire supérieur.

5.3.1

ÉLABORATION DE CRITÈRES DE QUALITÉ POUR LES PROGRAMMES ET L'ÉVALUATION

À l'échelle mondiale, 150 pays ont mentionné des progrès dans l'élaboration ou la révision de programmes en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015 (voir le *tableau 1.11*). Dans l'ensemble, 113 pays sur 150 (75 % au niveau mondial) ont déclaré avoir fait beaucoup de progrès dans la mise en place de critères de qualité pour les programmes d'apprentissage. Sur le plan régional, c'est le cas de la plupart des pays d'Europe centrale et orientale (94 % des 18 pays, suivant le *tableau 1.11*). De nombreux pays ont décrit des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, nouveaux ou révisés, qui se fondent sur les principes d'évaluation de la demande et des besoins, de compétences et de résultats attendus de l'apprentissage, de thématiques

et de groupes prioritaires, ainsi que sur la disponibilité et les objectifs de fonds spéciaux.

Au niveau mondial, 107 des 147 pays répondants (73 %) ont déclaré qu'ils progressaient dans la mise en place d'évaluations pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015 (voir le *tableau 1.11*). Sur le plan régional, encore une fois, les pays d'Europe centrale et orientale ont déclaré faire « beaucoup » de progrès dans ce domaine, à 89 % (17 pays sur 19, selon le *tableau 1.11*). Les répondants des États arabes ont été proportionnellement moins nombreux à signaler qu'ils avaient progressé dans l'évaluation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (63 %).

L'Afrique du Sud, l'Équateur, le Lesotho, l'Indonésie, l'Islande, le Mozambique, la République dominicaine, le Soudan du Sud, le Timor-Leste et le Zimbabwe ont donné des exemples de *nouveaux* programmes de formation de qualité qu'ils ont mis en place. L'Afrique du Sud a introduit un programme menant à une nouvelle qualification, intitulée Enseignement général et formation pour adultes (*General Education and Training for Adults, GETCA*), et au certificat national senior pour adultes (*National senior certificate for adults, NSCA*). L'Équateur a élaboré un programme

TABLEAU 1.11

Progrès accomplis dans la mise en place de critères de qualité pour les programmes ainsi que pour l'évaluation de l'AEA, depuis 2015

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Programmes	Évaluation
MONDE	150	75 %	73 %
GROUPES RÉGIONAUX			
Afrique subsaharienne	33	82 %	77 %
États arabes	17	65 %	63 %
Asie et Pacifique	35	74 %	71 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	21	52 %	75 %
Europe centrale et orientale	18	94 %	89 %
Amérique latine et Caraïbes	26	81 %	67 %
GROUPES DE REVENU			
Faible revenu	24	88 %	73 %
Revenu intermédiaire inférieur	36	69 %	66 %
Revenu intermédiaire supérieur	44	77 %	74 %
Revenu élevé	46	72 %	79 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

spécialisé d'apprentissage et d'éducation des adultes, en ajustant les supports d'apprentissage destinés aux étudiants et aux formateurs.

L'Indonésie et l'Islande ont mis au point de nouveaux programmes, l'Islande consolidant ses programmes dans une base de données centrale en libre accès. Le Mozambique a conçu de nouveaux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Le Soudan du Sud a développé son programme d'alphabétisation des adultes. La République dominicaine a conçu un programme modulaire et flexible d'apprentissage des compétences de base et, par l'ordonnance 01-2018, a révisé et mis à jour le programme d'enseignement de base des jeunes et des adultes. Enfin, le Timor-Leste a développé les supports d'un programme d'équivalence, comportant un manuel d'alphabétisation et un programme d'enseignement.

D'autres pays ont mené une réforme des programmes existants d'apprentissage et d'éducation des adultes. Le Guatemala, le Libéria, la Namibie, les Philippines et la Thaïlande ont signalé d'intéressants exemples de ce type. Une réforme des programmes d'enseignement à l'intention des personnes non scolarisées est en cours au Guatemala, qui correspond à la révision des ressources d'apprentissage destinées aux étudiants. Le Libéria a amélioré la mise en place de programmes d'AEA. La Namibie a révisé les programmes d'études pour les cursus ainsi que les cours, afin de refléter les demandes actuelles du pays. Elle a également rationalisé l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) dans l'apprentissage des adultes et les programmes scolaires. Les Philippines ont mis à jour le programme du système d'apprentissage alternatif, afin qu'il corresponde au programme d'éducation de base, de la maternelle à la douzième année, et qu'il inclue les compétences du XXI^e siècle pour les futurs diplômés. Enfin, la Thaïlande a signalé des améliorations du cadre national de qualifications ainsi que des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Dans le *tableau 1.11*, seuls les pays d'Amérique du Nord et d'Europe ont enregistré davantage de progrès dans la qualité de l'évaluation que dans celle des programmes. Le fait que toutes les autres régions aient indiqué la répartition opposée souligne une caractéristique qui distingue les approches nord-américaine et européenne de l'apprentissage et de la formation des adultes.

Les pays ont donné différentes descriptions de l'évaluation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, des résultats d'apprentissage, des tests pour déterminer les résultats de l'offre et de processus d'accréditation des acquis comprenant l'évaluation. Par exemple, Trinité-et-Tobago, l'Italie, la Jamaïque, Saint-Vincent-et-les Grenadines, la République islamique d'Iran, la République dominicaine et la Hongrie utilisent différentes évaluations pour déterminer les résultats attendus de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les travaux de l'Agence nationale pour la formation à Trinité-et-Tobago ont abouti à des évaluations normalisées liées aux programmes nationaux. En 2016, en Italie, le ministère de l'éducation a coordonné la production de lignes directrices pour évaluer les compétences des étudiants, résultat du Plan d'activité pour l'innovation de l'enseignement pour adultes (*Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti*, PAIDEIA) visant à améliorer la collaboration multirégionale (entre les bureaux scolaires régionaux et les Centres provinciaux d'éducation des adultes, CPIA). La Jamaïque a commencé à effectuer une évaluation en ligne.

Les pays ont décrit l'évaluation des résultats d'apprentissage de la manière suivante :

- Le Kenya a analysé les résultats d'apprentissage de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au regard des compétences pratiques obtenues.
- La Hongrie participe pour la première fois au Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE (2014-2020).
- Le Monténégro évalue les résultats d'apprentissage dans le cadre des programmes de son système éducatif formel et non formel, reposant sur un système de modules.
- La Pologne prévoit d'évaluer les résultats de la formation en matière d'éthique et d'intégrité par le biais de tests préalables et ultérieurs aux formations. Cette forme de vérification des changements intervenus dans la prise de conscience par l'apprenant des enjeux qui y sont liés fait partie intégrante du programme de formation.
- El Salvador a conçu avec les enseignants le programme à modalités flexibles visant à améliorer les résultats des tests de performance des enseignants (*Prueba de Aptitudes para Egresados de Educación Media*) ainsi que des tests externes.

Un exemple particulier d'accréditation des acquis antérieurs pour apprenants adultes a été introduit en Malaisie où le ministère de l'enseignement supérieur a mis en œuvre l'accréditation des compétences tirées de l'expérience (APEL, *Accreditation of Prior Experiential Learning*), un processus systématique impliquant l'identification, la documentation et l'évaluation des apprentissages antérieurs tirés de l'expérience, afin de déterminer dans quelle mesure une personne a atteint les résultats d'apprentissage souhaités. Ce processus détermine si la personne peut accéder à un programme d'études et/ou à l'octroi de crédits. L'APEL offre une opportunité aux personnes ayant une expérience professionnelle mais ne disposant pas de qualifications académiques formelles de poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement supérieur. En général, le processus APEL évalue les connaissances acquises dans le cadre d'une formation formelle et d'une expérience de travail.

ENCADRÉ 1.17

Évaluation des résultats d'apprentissage obtenus suite à une offre d'apprentissage et d'éducation des adultes en Nouvelle-Zélande - Outil d'évaluation des résultats d'apprentissage ACE

Le réseau néo-zélandais Aotearoa d'éducation des adultes et communautaire (ACE) a mis au point un outil numérique d'évaluation des résultats d'apprentissage, appelé Outil d'évaluation des résultats d'apprentissage ACE (*ACE Learner Outcomes Tool*). Ce cadre, centré sur les apprenants, est utilisé pour assurer le suivi de leurs résultats. Il fournit des preuves mesurables que les apprenants sont mieux lotis lorsqu'ils participent à un programme d'éducation des adultes. L'outil utilise les résultats d'enquêtes auprès des apprenants pour déterminer si un prestataire de l'offre d'éducation a eu un impact positif sur leur vie, tout en atteignant ses objectifs. Cet outil permet à l'apprenant de réaliser une enquête comparative avant et après la formation suivie, dont les résultats fournissent une indication de la contribution du service éducatif.

Source : enquête de suivi GRALE

5.3.2

DÉVELOPPER DES SUPPORTS D'APPRENTISSAGE ET DES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

La qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes exige non seulement une réforme des programmes d'enseignement, mais également le développement constant de supports d'apprentissage et de méthodologies d'enseignement, nécessaires pour que la prestation soit pertinente et efficace pour les adultes dans un monde en mutation. Le *tableau 1.12* montre que sur les 147 pays qui ont répondu, 72 % ont fait « beaucoup » de progrès dans l'élaboration de méthodes d'enseignement et 65 %, dans celle de supports d'apprentissage depuis 2015. Par région, les pays d'Afrique subsaharienne ont été les plus nombreux, proportionnellement, à rapporter des progrès s'agissant des méthodologies d'enseignement et des supports d'apprentissage (27 pays sur 33).

Il existe différentes manières d'améliorer les méthodes et les supports d'enseignement, par exemple en développant les compétences andragogiques (pour l'AEA), ou en adaptant la qualité de l'enseignement aux besoins de l'apprenant, puis en élaborant du matériel d'apprentissage. Les exemples suivants mettent en évidence quelques approches d'amélioration des méthodes et supports d'apprentissage mises en œuvre depuis 2015 :

- En Arménie, le Fonds national de formation soutient des organisations privées dans l'élaboration de meilleures méthodes d'enseignement pour des formations courtes.
- L'Estonie a organisé plusieurs cours à l'intention des formateurs d'adultes, dans le cadre de ses programmes de formation continue axés sur les résultats.
- La Guinée utilise l'approche REFLECT pour la formation des formateurs.
- L'Équateur suit et évalue les pratiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et a mis au point un nouveau programme d'études intégrant des ajustements des supports d'apprentissage.
- L'Azerbaïdjan dispose d'une ressource électronique pour améliorer l'apprentissage et l'éducation des adultes, développée par l'Institut de développement professionnel des formateurs.

TABEAU 1.12
Progrès dans l'élaboration de supports d'apprentissage et de méthodologies d'enseignement depuis 2015

	Nombre de pays	Supports d'apprentissage	Méthodologies d'enseignement
MONDE	147	65 %	72 %
GROUPES RÉGIONAUX			
Afrique subsaharienne	33	82 %	85 %
États arabes	17	65 %	71 %
Asie et Pacifique	34	74 %	73 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	19	47 %	61 %
Europe centrale et orientale	19	53 %	68 %
Amérique latine et Caraïbes	25	52 %	67 %
GROUPES DE REVENU			
Faible revenu	24	88 %	87 %
Revenu intermédiaire inférieur	35	66 %	74 %
Revenu intermédiaire supérieur	43	60 %	70 %
Revenu élevé	45	56 %	64 %

Source : enquête de suivi GRALE

- En Italie, le ministère de l'éducation coordonne les contributions des bureaux scolaires régionaux et des CPIA pour développer l'enseignement des adultes, dans le cadre du Plan d'activité pour l'innovation de l'enseignement pour adultes (PAIDEIA) visant à améliorer la collaboration régionale.
- En Pologne, l'assurance qualité mise en place dans le cadre du système intégré de qualifications a visé à améliorer et à tester certains éléments des supports de formation, y compris un jeu de simulation. Les retours obtenus indiquent qu'elle a contribué à améliorer aussi les méthodologies d'enseignement.

5.3.3

DÉVELOPPEMENT DES FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE, ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS D'ADULTES

Les précédents rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes ont examiné de près les progrès signalés en matière de formation initiale et continue des formateurs d'adultes. Le *GRALE 4* se concentre également sur la formation de ces derniers et sur l'évolution de leurs conditions d'emploi

depuis 2015. Au niveau mondial, 52 % des pays (76 pays) ont rapporté une amélioration de la formation initiale des formateurs d'adultes, alors que 70 % d'entre eux (105) ont amélioré leur formation continue, et 58 % (79) leurs conditions d'emploi (voir le *tableau 1.13*).

Sur le plan régional, l'Afrique subsaharienne présente la part la plus grande de pays ayant réalisé des progrès en matière de formation initiale des formateurs (72 % correspondant à 23 pays parmi 32 pays répondants, comme indiqué dans le *tableau 1.13*). S'agissant des progrès dans la formation continue, le taux le plus élevé concerne les États arabes (82 % soit 14 des 17 pays). Le taux de progrès dans les conditions d'emploi a été le plus élevé en Asie et dans le Pacifique (70 % correspondant à 21 pays parmi les 30). Les taux de progrès les plus faibles en matière de formation initiale et de conditions d'emploi ont été signalés dans les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, où seulement 33 % des pays ont déclaré une amélioration de la formation initiale et 25 %, une amélioration des conditions d'emploi. Le taux d'amélioration le plus faible en matière de formation continue pour les formateurs d'adultes a été observé en Amérique latine et dans les Caraïbes, avec 63 % (17 pays sur 27).

ENCADRÉ 1.18**Développer des critères de qualité pour évaluer les méthodologies d'enseignement des prestations d'AEA en Allemagne : les normes GRETA**

Des progrès significatifs ont été accomplis dans la définition de normes universelles régissant la capacité à enseigner dans les domaines de l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ces normes ont récemment été développées dans le projet de recherche et développement GRETA (2015-2018). L'acronyme GRETA signifie *Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen - / Weiterbildung* (Principes de base fondant l'élaboration d'une procédure de reconnaissance des compétences d'enseignants en formation continue et formation d'adultes). Le projet, financé par le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, est dirigé par l'Institut allemand pour l'éducation des adultes.

Le GRETA a développé un modèle fondé sur la recherche théorique et empirique, qui inclut toutes les compétences requises pour les activités d'enseignement dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il peut utiliser diverses méthodes pour valider et renforcer les activités des formateurs. Par exemple, il peut servir de référence pour l'évaluation des compétences acquises de manière informelle ou non formelle par les enseignants, ou comme cadre de référence pour les programmes de formation de formateurs.

Pour garantir une large appropriation et la réussite des normes, le GRETA a été créé en partenariat avec les principales associations de prestataires de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes en Allemagne, qui comprennent :

- l'association des organisations éducatives allemandes ;
- le comité national travail et vie ;
- l'association nationale des prestataires d'enseignement et de formation professionnels (EFP) ;
- le consortium allemand protestant pour l'éducation des adultes ;
- l'association allemande pour la formation continue et à distance des universités ;
- l'association allemande pour l'éducation des adultes ;
- l'association des organisations d'éducation permanente ;
- l'association des écoles privées allemandes.

Source: GRALE 4 Monitoring Survey

Par ailleurs, les pays à faible revenu ont enregistré les taux les plus élevés de tous les groupes de revenus en matière de progrès dans la formation initiale des formateurs d'adultes (74 %, comme le montre le *tableau 1.13*), tandis que les pays à revenu intermédiaire supérieur obtenaient les taux les plus élevés en matière de progrès dans la formation continue et les conditions d'emploi (77 % et 69 %, respectivement). Les pays à revenu élevé ont enregistré le plus faible taux s'agissant des progrès dans la formation initiale et continue des formateurs d'adultes, tandis que la part des pays à faible revenu à enregistrer des progrès en termes de conditions d'emploi depuis 2015 est la plus faible de tous les groupes de revenu.

Les pays ont fourni des exemples de formations des enseignants, contribuant à améliorer la

qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Au Congo, des formateurs sociaux sont en cours de formation et au Soudan, des superviseurs et des formateurs en alphabétisme apprennent à enseigner les compétences essentielles pour la vie courante. Le Sénégal a amélioré son système de formation des formateurs au moyen de 12 modules. La formation continue des animateurs est proposée au Soudan du Sud. En Guinée, les formateurs sont formés selon l'approche REFLECT. En République islamique d'Iran, le niveau de réussite scolaire des animateurs a augmenté.

Les programmes de formation fournis par l'Institut pédagogique de Chypre ciblent les formateurs d'adultes, afin d'améliorer leurs connaissances et compétences dans l'enseignement des adultes. En Croatie, dans

TABEAU 1.13
Progrès dans les formations initiales et les conditions d'emploi depuis 2015

	Nombre de pays	Formation initiale	Formation continue	Conditions d'emploi
MONDE	146	52 %	70 %	58 %
GROUPE RÉGIONAUX				
Afrique subsaharienne	32	72 %	73 %	60 %
États arabes	16	44 %	82 %	63 %
Asie et Pacifique	33	55 %	70 %	70 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	21	33 %	67 %	25 %
Europe centrale et orientale	18	50 %	68 %	63 %
Amérique latine et Caraïbes	26	46 %	63 %	54 %
GROUPE DE REVENU				
Faible revenu	23	74 %	70 %	50 %
Revenu intermédiaire inférieur	35	54 %	69 %	55 %
Revenu intermédiaire supérieur	43	51 %	77 %	69 %
Revenu élevé	45	40 %	65 %	52 %

Source : enquête de suivi GRALE 4

le cadre du Fonds social européen, plusieurs activités ont été organisées pour accroître les compétences des formateurs d'adultes, y compris :

- 144 ateliers de renforcement des compétences andragogiques ;
- trois symposiums andragogiques internationaux ;
- trois conférences traitant des aspects professionnels et scientifiques de l'éducation des adultes.

En Oman, les nouveaux alphabétiseurs suivent une formation d'une durée de deux semaines chaque année et des programmes de « remise à niveau » sont organisés tous les ans pour les formateurs en alphabétisme de tous les gouvernorats de l'éducation. Au niveau ministériel, des programmes de formation centralisés sont organisés pour tous les enseignants assurant l'alphabétisation et l'éducation des adultes, conformément aux exigences du poste et aux besoins en formation.

La Géorgie a signalé que de nombreux progrès avaient été réalisés dans la formation des enseignants, comme le montre le programme de formation initiale, de développement professionnel et d'avancement professionnel qui répartit les enseignants en quatre catégories :

(i) enseignant-praticien – cette catégorie ne s'applique qu'aux enseignants actifs du programme (ii) enseignant senior ; (iii) enseignant principal ; et (iv) superviseur.

En 2017, la loi relative à l'éducation des adultes a été modifiée au Monténégro pour inclure des dispositions sur la formation andragogique. Celles-ci comprennent une obligation renforcée : la formation est une condition préalable à l'obtention d'une licence pour travailler dans l'éducation des adultes. Une fois entrée en vigueur, cette loi a conduit à une augmentation du nombre de stagiaires dans les programmes andragogiques.

Afin de motiver les citoyens à participer à l'apprentissage tout au long de la vie, la République de Corée a institué des « formateurs tout au long de la vie » au sein d'« institutions d'éducation tout au long de la vie ». Le pays propose également des formations pour renforcer l'expertise professionnelle de ces formateurs. En conséquence, l'Agence nationale pour l'apprentissage tout au long de la vie a redéfini les rôles et responsabilités de ces experts en 2017, et a mis au point des formations ciblant différents niveaux de compétence. En 2018, ces cours ont fait l'objet d'une phase pilote et ont été révisés en fonction des résultats du suivi et de l'évaluation.

Une telle formation systématique contribuera à promouvoir l'expertise professionnelle des formateurs tout au long de la vie. Elle vise à développer et à maintenir la qualité des prestations d'éducation tout au long de la vie fournies aux citoyens.

S'agissant de la formation initiale en Ouganda, les institutions, telles les universités de Kyambogo et Makerere, reçoivent des directives en matière d'assurance qualité. Le programme est ensuite évalué par le Conseil national de l'enseignement supérieur, les conseils des examens jouant également un rôle. Quant à la formation continue, sa qualité repose sur une sélection rigoureuse de formateurs expérimentés, au niveau national et s'appuie sur les aspects clés du développement des programmes d'alphabétisation des adultes, comme les techniques d'animation, l'élaboration de supports, l'évaluation (y compris la mesure des résultats en matière d'alphabétisme), et l'apprentissage à différents niveaux. Elle couvre également l'analyse des politiques et des approches multisectorielles du développement. Au niveau des districts, les formations mettent l'accent sur les techniques d'animation, sur l'analyse et le suivi, ainsi que sur l'évaluation, qui sont essentiels au niveau opérationnel.

Afin d'améliorer la formation initiale, le réseau des universités italiennes pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (RUIAP) a désigné des personnalités qualifiées comme « experts de la reconnaissance des compétences et de la validation des acquis ». Deux universités offrent à présent un diplôme de master dans ce domaine. Depuis 2015, une partie du contenu de ce programme est mise à disposition sous forme d'un cours en ligne ouvert et massif (CLOM) par le consortium universitaire EDUOPEN, avec le soutien financier ponctuel du ministère de l'éducation. Gratuit, il est ouvert à tous ceux qui peuvent accéder à la plateforme.

Pour améliorer la formation continue des formateurs, le cycle 2017 de l'Initiative italienne (PAIDEIA) a été consacrée à la formation continue de dirigeants, enseignants et autres personnels des centres provinciaux d'éducation des adultes. L'objectif était d'actualiser et de consolider les compétences requises aux différents niveaux, ainsi que d'adopter et de développer les résultats obtenus jusqu'à présent par la mise en œuvre du plan.

L'Azerbaïdjan a indiqué que la qualité de la formation continue s'améliorait progressivement, notamment grâce :

- aux modifications apportées au contenu des programmes, en vue de favoriser l'acquisition de compétences ;
- à un nouveau système d'évaluation finale des enseignants à l'issue de chaque programme de formation continue ;
- à la tentative de passer à la formation continue en ligne pour résoudre des problèmes logistiques, telle la participation d'enseignants de zones rurales ;
- à l'archivage et à l'affichage des ressources numériques pour le perfectionnement des enseignants sur le site officiel de l'Institut de développement professionnel des formateurs.

5.4 PROGRÈS PAR DOMAINE D'APPRENTISSAGE

S'agissant des domaines d'apprentissage identifiés par la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, le *tableau 1.14* montre qu'en termes de qualité, des progrès ont été enregistrés dans l'alphabétisme et les compétences de base, ainsi que dans la formation continue et le perfectionnement professionnel. Très peu de progrès ont été accomplis en matière d'éducation à la citoyenneté. En ce qui concerne l'élaboration de critères de qualité pour les programmes d'études, 111 pays ont signalé quelques progrès, principalement en matière d'alphabétisme et de compétences de base (52 % des 111 pays), ainsi que de formation continue et de perfectionnement professionnel (44 % des 111 pays). Les conditions d'emploi étaient davantage améliorées dans le domaine de la formation continue et du perfectionnement professionnel que dans les domaines de l'alphabétisme et des compétences de base. Seulement 2 % des 111 pays ont fait état de progrès dans le champ de l'élaboration de critères de qualité pour les programmes en matière d'éducation à la citoyenneté, et 2 % des pays répondants ont déclaré ne pas savoir dans quels domaines la qualité de l'AEA avait progressé.

Notons également qu'aucun État membre n'a signalé de progrès en matière d'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active) en ce qui concerne l'élaboration de critères de qualité pour les supports d'apprentissage et l'évaluation des résultats d'apprentissage.

TABLEAU 1.14

Progrès de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les domaines identifiés par la *RALE*, depuis 2015

	Total des réponses <i>GRALE 4</i>	Alphabétisme et compétences de base	Éducation continue et perfectionnement professionnel (compétences professionnelles)	Éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active)	Ne sait pas
MONDE					
Élaboration de critères de qualité pour les programmes d'études	111	52 %	44 %	2 %	2 %
Élaboration de critères de qualité pour les supports d'apprentissage	93	59 %	40 %	0 %	1 %
Élaboration de critères de qualité pour les méthodologies d'enseignement	104	55 %	43 %	1 %	1 %
Amélioration de la formation initiale des formateurs	73	47 %	45 %	1 %	7 %
Amélioration de la formation continue des formateurs	102	46 %	48 %	1 %	5 %
Amélioration des conditions d'emploi	78	41 %	49 %	3 %	8 %
Évaluation des résultats d'apprentissage	105	56 %	39 %	0 %	5 %

Source : enquête de suivi *GRALE*

5.5

CE QUE NOUS AVONS CONSTATÉ : PRINCIPALES CONCLUSIONS SUR LA QUALITÉ

Les réponses des pays sur la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes font apparaître les points suivants :

- Soixante-quinze pour cent des pays (107) ont signalé des améliorations significatives de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2015. L'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Afrique subsaharienne ont enregistré la plus forte part de pays qui font état de progrès en termes de qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, avec respectivement 88 % et 86 %. Les progrès ont été les moins fréquents dans le groupe des pays à revenu intermédiaire supérieur.
- Sur les 150 pays, 113 (75 % au niveau mondial) ont déclaré avoir fait beaucoup de progrès dans l'élaboration de critères pour les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015, mais cela ne vaut que pour 52 % des répondants d'Amérique du Nord et l'Europe de l'Ouest. Sur 147 pays, 107 (73 % dans le monde) ont déclaré avoir beaucoup progressé dans l'élaboration d'évaluations concernant l'apprentissage et l'éducation des adultes.
- Soixante douze pour cent des 147 pays répondants ont déclaré avoir accompli beaucoup de progrès dans l'élaboration de méthodes d'enseignement, et 65 % dans la conception de supports d'apprentissage depuis 2015. Au niveau régional, les pays d'Afrique subsaharienne ont rapporté le plus fréquemment des progrès dans ces domaines.
- En ce qui concerne les formateurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, 52 % des pays (76 pays) ont signalé une amélioration de leur formation initiale, 70 % (105) de leur formation continue et 58 % (79) de leurs conditions d'emploi. Les exemples du rapport ont mis en évidence les bonnes pratiques. Ce chapitre met en lumière les bonnes pratiques dans ces domaines.
- En particulier, les pays signalent les progrès les plus importants dans les secteurs de l'alphabétisme et des compétences de base, ainsi qu'à la formation continue et au perfectionnement professionnel (compétences professionnelles). Dans le domaine de l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active), tous les taux étaient compris entre 0 et 3 %.



CHAPITRE 6

PARTICIPATION, INCLUSION ET ÉQUITÉ

La participation est le résultat de l'engagement d'individus dans l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes qui est à leur portée. C'est également l'axe thématique du *GRALE 4*, qui sera exploré plus en détail dans la partie 2 de ce rapport. Ce chapitre présente les réponses des pays à l'enquête *GRALE 4* ; il serait utile de le lire conjointement avec l'évaluation qu'a réalisée l'ISU des progrès au regard de l'indicateur principal 4.3.1 visant l'éducation et indiquant le taux de participation des jeunes et des adultes dans l'éducation formelle et non formelle ainsi que dans l'apprentissage au cours des douze derniers mois, selon le sexe (ISU, 2018c, pp. 32-34). Ensemble, ils fournissent la représentation globale la plus complète disponible sur la participation des adultes à l'éducation et à l'apprentissage.

Les prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes devraient être accessibles à tous les apprenants, quels que soient leur revenu, leur lieu de résidence, leur sexe, leur appartenance ethnique, leur handicap, leur langue ou tout autre marqueur de différenciation social, économique, démographique ou culturel. Comme l'indique l'encadré 1.19, le *Cadre d'action de Belém* assimile l'accès équitable aux prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes à la réalisation du développement social et à la consolidation de la paix et de la prospérité. Il met l'accent sur la nécessité de n'exclure aucun individu, en aucune circonstance. L'égalité et l'inclusion sont également mises en avant dans les Objectifs de développement durable et sont importantes pour garantir que les avantages de l'apprentissage et de l'éducation des adultes bénéficient à tous.

Selon la recommandation du *Cadre d'action de Belém*, l'amélioration de la participation s'entend comme un processus d'inclusion impliquant les apprenants, les prestataires, les décideurs et les autres parties prenantes, qui devrait aboutir à une offre accessible d'apprentissage et d'éducation des adultes. La participation est

ENCADRÉ 1.19

Accès équitable dans le *BFA*

« Une éducation inclusive est une condition fondamentale de tout développement humain, social et économique. Doter tous les individus des moyens de développer leurs potentialités contribue fortement à les encourager à vivre ensemble dans l'harmonie et la dignité. Il ne peut y avoir d'exclusion motivée par l'âge, le sexe, l'appartenance à une ethnie, le statut de migrant, la langue, la religion, le handicap, l'appartenance au milieu rural, l'identité ou l'orientation sexuelle, la pauvreté, le déplacement ou l'incarcération. Il importe tout particulièrement de lutter contre les effets cumulatifs de handicaps multiples. »

Source : UIL, 2010, p. 18-19

un indicateur clé pour déterminer si l'offre est ou non accessible, si les personnes sont effectivement inscrites et si, comme cela est souhaitable, elles bénéficient des prestations d'AEA. La qualité est essentielle pour que l'apprentissage et l'éducation des adultes soient efficaces, en considérant à la fois la prestation dans son processus et les résultats que les participants retirent de ce processus. La qualité est l'un des autres domaines thématiques du *Cadre d'action de Belém*, qui est suivie par le *GRALE*.

À l'avenir, la collecte et l'analyse de données adéquates concernant la participation devraient permettre aux pays d'adapter leur offre et de fournir des prestations plus ciblées et de meilleure qualité. Sans elles, les planificateurs n'ont aucun moyen de savoir si les individus participent réellement à l'apprentissage et à

l'éducation des adultes, quels sont leurs besoins et s'ils bénéficient des prestations. Par conséquent, il est important de disposer de données de suivi des avantages personnels, familiaux et sociaux de l'AEA pour évaluer les retombées des investissements que les pays réalisent dans ces domaines. Au sein du *Cadre d'action de Belém*, comme l'indique l'*encadré 1.20*, les pays se sont engagés à assurer le suivi de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ainsi que des progrès des apprenants. Des informations plus détaillées sur le suivi et la collecte de données relatives à la participation seront fournies dans la partie thématique de ce rapport.

Le suivi de la participation des apprenants et des progrès de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes a pour autre avantage d'identifier les bonnes pratiques. Cela est utile pour confirmer l'efficacité des prestations d'apprentissage et d'éducation des adultes, ainsi que les politiques et la gouvernance qui l'informent et l'organisent. Mais cela ne s'arrête pas là. Les bonnes pratiques peuvent être diffusées au sein des pays et entre eux, et adaptées aux réalités contextuelles et aux spécificités des apprenants.

ENCADRÉ 1.20

Suivre la participation et partager les bonnes pratiques

Pour assurer le suivi de la mise en œuvre du *Cadre d'action de Belém*, les États membres se sont engagés à « collecter et [...] analyser régulièrement des données et informations relatives à la participation aux programmes d'éducation des adultes et à l'avancement de ces programmes, ventilées par sexe et en fonction d'autres facteurs, en vue de mesurer les changements intervenus au fil du temps et de partager les bonnes pratiques. »

Ils se sont aussi engagés à « appuyer la coopération Sud-Sud » dans les domaines de l'alphabétisation des adultes, de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie.

En fait, comme le montre l'*encadré 1.20*, les pays se sont engagés à partager les bonnes pratiques, y compris la coopération Sud-Sud, au sein du *Cadre d'action de Belém*.

6.1

COMMENT SOMMES-NOUS ARRIVÉS LÀ ?

Le *GRALE 1* (2009) a fait prendre conscience des faibles taux de participation à l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes dans la plupart des pays, et a souligné la nature inégale de cette participation au sein des pays. Le *GRALE 2* (2012) a indiqué que de nombreux groupes étaient encore exclus de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes, en particulier ceux vivant dans la pauvreté et dans les zones rurales, les minorités ethniques, les femmes, les migrants et les réfugiés. Lorsqu'ils pouvaient accéder aux prestations, la qualité de celles-ci était contestable. Le *GRALE 3* (2016) a fait état de changements globaux dans la participation entre 2009 et 2015. Soixante pour cent des 126 pays répondants ont indiqué que la participation à l'AEA avait globalement augmenté au cours de cette période et 13 %, qu'elle n'avait pas évolué. Seulement 7 % ont signalé une diminution. Dix-neuf pour cent des pays ont déclaré ne pas connaître l'évolution globale de la participation dans leur pays, car il n'existait aucune donnée permettant d'en assurer le suivi.

La participation à l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes par sexe était l'un des domaines sur lequel le *GRALE 3* s'est focalisé. Au total, 44 % des pays ont déclaré qu'un plus grand nombre de femmes que d'hommes participaient à des programmes de formation non formelle et à des activités informelles ; 23 % d'entre eux, que la participation était égale pour les deux sexes, et 9 % que davantage d'hommes que de femmes participaient. Près du quart des pays (24 %) n'a pas répondu à cette question par manque de données disponibles sur la participation par sexe. S'agissant des thèmes, 58 % des pays ont déclaré qu'un plus grand nombre de femmes participaient aux programmes d'alphabétisation, et 54 % d'entre eux, qu'un plus grand nombre d'hommes participaient à l'EFTP.

Les données concernant la participation selon d'autres critères potentiellement désavantageux, tels que le statut de réfugié, le handicap ou la pauvreté, étaient pratiquement absentes

du *GRALE 3*. Par exemple, 62 % des pays ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas les taux de participation des minorités ethniques, religieuses et linguistiques ; 56 %, ceux des migrants et des réfugiés ; 46 %, ceux des adultes en situation de handicap et 43 % ont indiqué qu'ils n'avaient pas de taux de participation pour les travailleurs peu qualifiés ou les travailleurs faiblement rémunérés occupant des emplois précaires. Par conséquent, l'une des principales recommandations du *GRALE 3* était de disposer de données de suivi et d'évaluation de meilleure qualité, qui cibleraient de manière plus spécifique les différents groupes.

la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Enfin, il présente une auto-évaluation par les pays des progrès globaux en matière d'accès et de participation à l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes, ainsi qu'une occasion pour les pays de partager des exemples de bonnes pratiques permettant d'améliorer la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Comme le *GRALE 4* se concentre principalement sur la participation, la première partie ne rapporte que les tendances quantitatives et les principales conclusions, alors que les réponses qualitatives des pays figurent dans la deuxième partie du présent rapport.

6.2

OU EN SOMMES-NOUS?

L'enquête *GRALE 4* rend compte de l'évolution globale des taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015. Les pays ont communiqué les taux de participation nationaux, qu'il s'agisse de chiffres réels ou d'estimations. En outre, le *GRALE 4* indique la participation de plusieurs groupes d'apprenants, dans les différents domaines d'apprentissage identifiés par

6.3

APERÇU GLOBAL DES RÉSULTATS

Le *tableau 1.15* montre les évolutions des taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015. À l'échelle mondiale, plus de la moitié des pays, soit 57 % des 152 pays répondants, a fait état d'une augmentation du taux global de participation aux prestations d'AEA. Plus d'un quart (28 %) ont indiqué que ce taux n'enregistrait aucun changement (il était resté stable) ; 9 % (soit 13 pays) ont signalé une

TABLEAU 1.15

Évolution des taux de participation⁵ globaux à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015

	Nombre de pays	Ont diminué	Sont restés stables	Ont augmenté	Ne sait pas
MONDE	152	9 %	28 %	57 %	7 %
GROUPE RÉGIONAUX					
Afrique subsaharienne	32	9 %	16 %	72 %	3 %
États arabes	18	11 %	17 %	67 %	6 %
Asie et Pacifique	37	8 %	27 %	49 %	16 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	21	0 %	62 %	38 %	0 %
Europe centrale et orientale	19	11 %	26 %	58 %	5 %
Amérique latine et Caraïbes	25	12 %	24 %	60 %	4 %
GROUPE DE REVENU					
Faible revenu	22	9 %	14 %	73 %	5 %
Revenu intermédiaire inférieur	38	11 %	18 %	61 %	11 %
Revenu intermédiaire supérieur	45	4 %	24 %	62 %	9 %
Revenu élevé	47	11 %	45 %	43 %	2 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

5 Il était demandé aux pays d'indiquer si leurs taux de participation étaient fondés sur des estimations ou des

statistiques disponibles. Dans le second cas, les pays devaient préciser l'année où ces données avaient été recueillies.

diminution. Il est important de noter que 7 % des pays (10) ont déclaré ne pas savoir si la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes avait évolué, un taux nettement inférieur à celui du *GRALE 3*.

Une forte proportion de pays d'Afrique subsaharienne a signalé une augmentation de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015 (72 % correspondant à 22 pays répondants sur 32). La proportion la plus faible de pays déclarant une augmentation de la participation a été signalée en Amérique du Nord et en Europe occidentale (8 pays sur 21). Parmi les 25 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 60 % ont déclaré une augmentation, 24 % aucun changement et 12 % une diminution de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015.

Les pays d'Asie et du Pacifique affichaient la proportion la plus élevée d'incertitude concernant l'évolution de la participation à l'éducation des adultes, 16 % d'entre eux (6 pays sur 37) n'ayant pas de données. Les pays à faible revenu ont signalé la plus forte proportion s'agissant de l'augmentation de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (73 %), derrière les pays à revenu intermédiaire inférieur et ceux à revenu intermédiaire supérieur (61 % et

62 %, respectivement). Notons que seule une petite fraction des pays à revenu élevé et aucun des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont déclaré ne pas avoir d'informations.

Il est important de considérer si le suivi par les pays est fondé sur des chiffres réels plutôt que sur des estimations, pour rendre compte de manière précise de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Parmi les 152 pays ayant fourni une estimation de l'évolution des taux de participation globaux à l'AEA depuis 2015, 10 n'avaient pas de chiffres réels sur la participation. En outre, seuls 125 pays ont répondu à la question de savoir s'ils disposaient de chiffres réels, 103 pays indiquant qu'ils suivent la participation en se fondant sur de tels chiffres. Cela représente 67 % des 152 pays fournissant des informations sur la participation au fil du temps, fondée sur des chiffres réels ou obtenus à partir d'enquêtes représentatives au niveau national (voir le *tableau 1.16*). Une forte proportion d'États arabes (84 %, soit 15 pays sur 18) a déclaré disposer de chiffres réels pour estimer les taux de participation (*tableau 1.16*) par rapport à 54 % des pays d'Asie et du Pacifique (20 pays sur 37). Par groupe de revenu, un peu plus des deux tiers des pays, toutes catégories de revenu confondues, disposent de données sur les taux

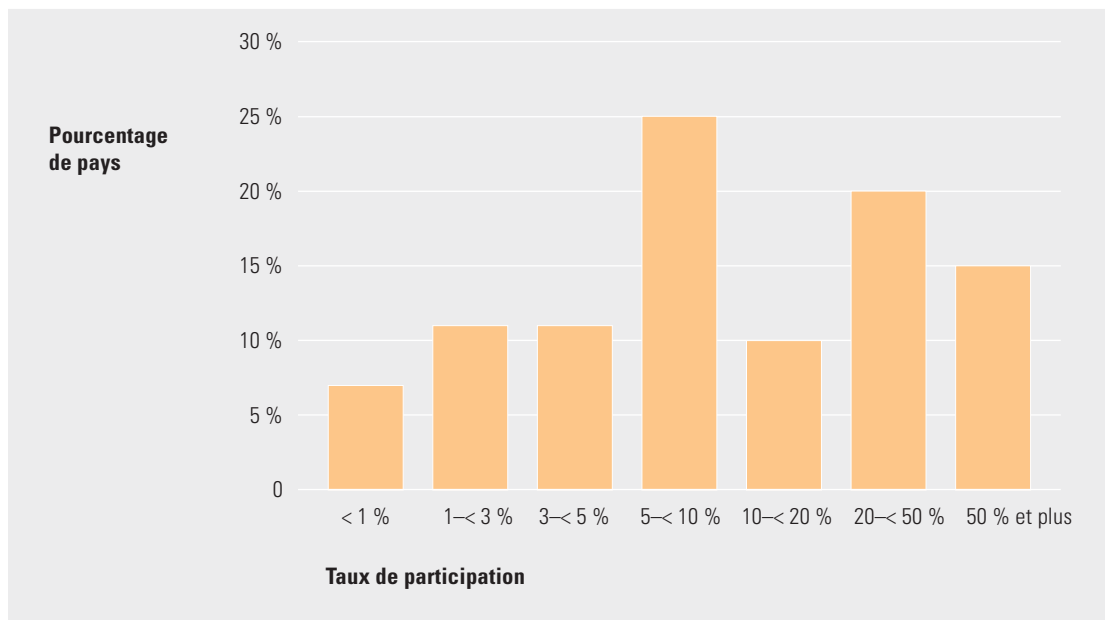
TABEAU 1.16
Suivi des taux de participation fondés sur des chiffres réels

	Nb de pays avec chiffres réels	Total de pays répondants	% de pays avec chiffres réels
MONDE	103	152	68 %
GROUPES RÉGIONAUX			
Afrique subsaharienne	21	32	66 %
États arabes	15	18	84 %
Asie et Pacifique	20	37	54 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	14	21	67 %
Europe centrale et orientale	15	19	79 %
Amérique latine et Caraïbes	18	25	72 %
GROUPES DE REVENU			
Faible revenu	15	22	68 %
Revenu intermédiaire inférieur	26	38	69 %
Revenu intermédiaire supérieur	30	45	67 %
Revenu élevé	32	47	68 %

Source : enquête de suivi *GRALE 4*

FIGURE 1.4

Taux de participation généraux à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le monde, fondés sur des chiffres réels



Source : enquête de suivi GRALE 4

de participation fondés sur les chiffres réels. Une analyse plus critique de la disponibilité des données relatives à la participation sera fournie dans le chapitre thématique de ce rapport.

Les pays qui disposaient de chiffres réels sur la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ont été invités à fournir des taux. Sur les 103 pays disposant de données réelles, 96 ont indiqué des taux de participation. La *figure 1.4* montre que 25 % de ces pays ont indiqué des taux de participation compris entre 5 et 10 % ; 10 %, des taux de participation compris entre 10 et 20 % ; 20 %, des taux de participation compris entre 20 et 50 % et 15 %, des taux de participation supérieurs à 50 %. Environ 29 % de ces pays ont déclaré des taux de participation inférieurs à 5 %.

Au total, 96 pays ont fourni des données sur la participation globale à l'apprentissage et à l'éducation des adultes fondées sur des chiffres réels. Plus de la moitié des pays à faible revenu disposant de chiffres réels ont fait état de taux de participation supérieurs à 20 % : les Comores, le Congo, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Soudan du Sud et le Togo. Plus du quart des pays à revenu intermédiaire inférieur disposant de chiffres réels ont indiqué des taux de participation supérieurs à 20 %,

et il en va de même pour environ un tiers des pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé se fondant sur des chiffres réels. En outre, 21 % des pays à faible revenu disposant de chiffres réels ont indiqué des taux de participation inférieurs à 5 % - il en allait de même pour 42 % des pays à revenu intermédiaire inférieur se fondant sur des chiffres réels. Parmi les pays se fondant sur des chiffres réels, environ un tiers des pays à revenu intermédiaire inférieur et un peu moins de 20 % des pays à revenu intermédiaire supérieur ont déclaré un taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes inférieur à 5 %.

De même, le *tableau 1.17*, fondé sur les 96 pays disposant de chiffres réels en matière de participation à l'AEA, présente les taux de participation par région. Si la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ne semble pas suivre de modèle commun dans différentes régions, quelques points saillants méritent d'être décrits. En Afrique subsaharienne ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale, plus de la moitié des pays se fondant sur des chiffres réels ont fait état de taux de participation supérieurs à 20 %. En Europe centrale et orientale, aucun pays disposant de chiffres réels n'a déclaré une

TABLEAU 1.17

Taux de participation par région, fondés sur des chiffres réels

	Afrique subsaharienne	États arabes	Asie et Pacifique	Amérique du Nord et Europe occidentale	Europe centrale et orientale	Amérique latine et Caraïbes
Moins de 1 %	5 %	29 %	5 %	7 %	0 %	0 %
1–< 3 %	0 %	21 %	11 %	0 %	29 %	13 %
3–< 5 %	16 %	0 %	16 %	7 %	14 %	13 %
5–< 10 %	21 %	14 %	32 %	36 %	36 %	13 %
10–< 20 %	0 %	7 %	11 %	0 %	21 %	25 %
20–< 50 %	37 %	14 %	11 %	21 %	0 %	31 %
50 % et plus	21 %	14 %	16 %	29 %	0 %	6 %
Nombre de pays	19	14	19	14	14	16

Source : enquête de suivi GRALE 4

participation supérieure à 20 %. Dans les États arabes, la moitié des pays disposant de chiffres réels ont indiqué des taux de participation égaux ou inférieurs à 5 %, et 43 % des pays ayant des chiffres réels en Europe centrale et orientale ont également déclaré une participation inférieure ou égale à 5 %. Il est important de souligner que ces taux sont fondés sur près des deux tiers des pays participants disposant de chiffres réels pour justifier la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.

6.4 RÉSULTATS DÉTAILLÉS

L'enquête demandait aussi aux pays si la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ainsi que l'offre dans ces deux domaines avaient évolué depuis 2015 pour les groupes suivants :

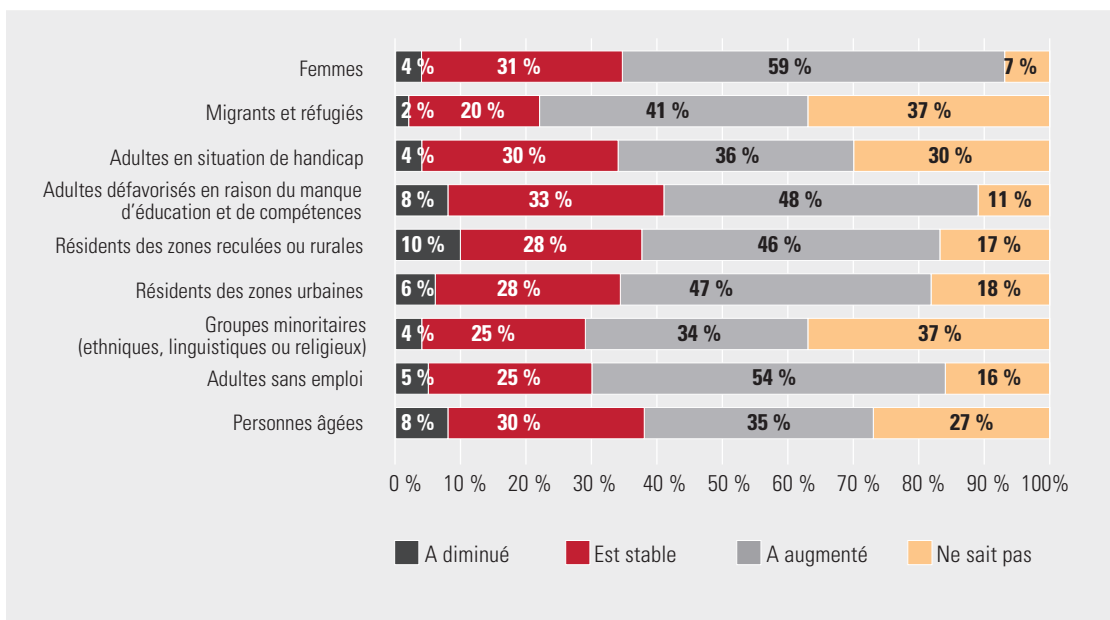
- femmes ;
- migrants et réfugiés ;
- adultes en situation de handicap ;
- adultes défavorisés en raison du manque d'éducation et de compétences ;
- habitants des zones reculées ou rurales ;
- résidents des zones urbaines ;
- groupes minoritaires (ethniques, linguistiques ou religieux) ;
- adultes sans emploi ;
- personnes âgées.

La *figure 1.5* montre les changements rapportés dans les taux globaux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes pour différents groupes. Quant à la *figure 1.6*, elle présente les évolutions mentionnées s'agissant de l'offre pour ces groupes.⁶ La plus forte augmentation de la participation depuis 2015 (*figure 1.5*) concerne les femmes (59 % de 139 pays), suivies des adultes sans emploi (54 % de 134 pays) et des adultes défavorisés en raison d'un manque d'éducation et de compétences (48 % de 136 pays). Ces trois groupes affichent également la plus forte augmentation de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2015 (voir la *figure 1.6*). Les pays ont fait état des variations les moins élevées pour la participation des adultes en situation de handicap (36 % de 135 pays), des personnes âgées (35 % des 134 pays) et des groupes minoritaires (34 % des 131 pays), représentés dans la *figure 1.5*. Ces mêmes groupes présentent le plus faible taux d'augmentation de l'offre depuis 2015 (voir la *figure 1.6*).

6 Contrairement aux autres groupes cibles, les migrants et les réfugiés ne sont pas représentés de manière égale dans les différentes parties du monde et pourraient donc avoir une importance variable selon les pays, en fonction de la région. Cependant, le faible nombre de réponses des pays les plus touchés par les mouvements massifs de population a rendu impossible une analyse plus approfondie.

FIGURE 1.5

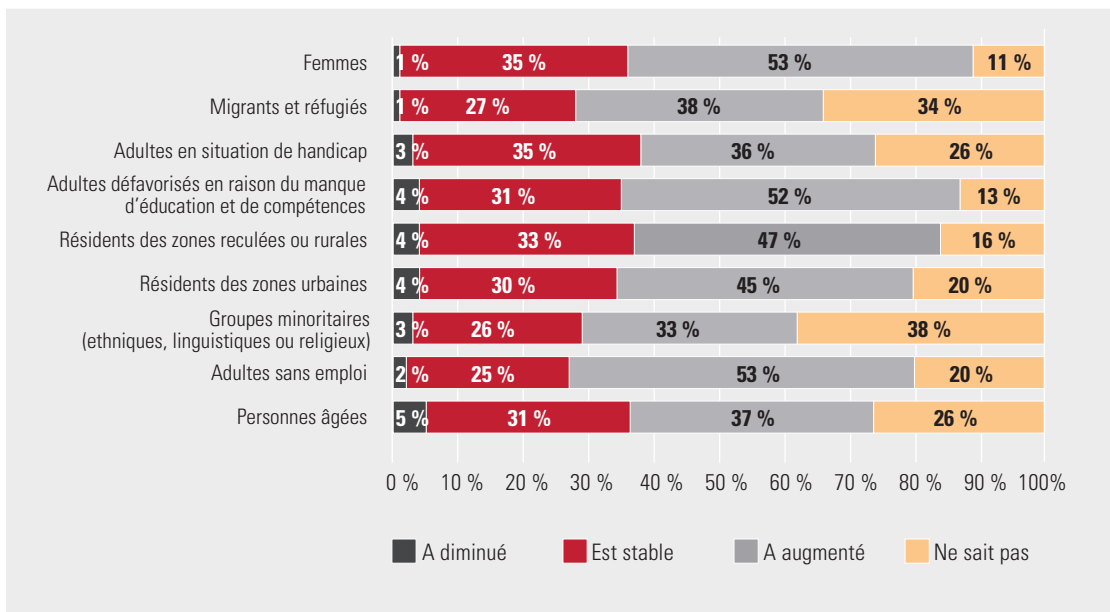
Évolution de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes pour différents groupes depuis 2015



Source : enquête de suivi GRALE 4. Note : Le nombre total de pays ayant répondu à la question sur la participation variait d'un minimum de 131 (participation des résidents des zones urbaines) à un maximum de 139 (participation des femmes).

FIGURE 1.6

Évolution de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes pour différents groupes depuis 2015



Source : enquête de suivi GRALE 4. Note : Le nombre total de pays ayant répondu à cette question allait de 140 au minimum (changements dans l'offre pour les groupes minoritaires) à un maximum de 148 (changements dans l'offre pour les femmes).

Les pays ont également signalé que la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ainsi que dans l'offre n'avaient pas évolué pour différents groupes depuis 2015. À l'échelle mondiale, entre 20 % et 33 % des pays ont déclaré que la participation des différents groupes était restée stable (voir la *figure 1.5*). Des pourcentages similaires ont été retrouvés concernant l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes, pour les différents groupes (cf. *figure 1.6*). Plus encore, 37 % et 34 % des pays ont déclaré ne pas connaître la participation des groupes minoritaires, des migrants et des réfugiés ou ne pas avoir d'informations sur ce sujet (*figure 1.5*). En outre, 34 % et 38 % des pays ont déclaré qu'ils n'étaient pas informés de l'existence de prestations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes pour ces groupes (*figure 1.6*). Trente pour cent des pays ne disposaient pas d'informations sur la participation des adultes en situation de handicap (*figure 1.5*), et 26 % ignoraient si une offre était proposée à ces adultes (*figure 1.6*).

Enfin, 26 % et 27 % d'entre eux ne disposaient d'aucune information sur la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, comme sur l'offre de ces deux domaines, pour les personnes âgées (*figure 1.5* et *figure 1.6*).

Enfin, le *tableau 1.18* indique si la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes a évolué selon les différents domaines d'apprentissage identifiés par la *RALE*. L'alphabétisme et les compétences de base, ainsi que la formation continue et le perfectionnement professionnel, ont enregistré la plus forte augmentation de participation depuis 2015, comme l'indiquent 57 % des 136 pays répondants. En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, 36 % des 132 pays ont fait état d'une augmentation de la participation, tandis que 36 % n'ont signalé aucun changement dans la participation en la matière. Encore une fois, le manque de données disponibles pour assurer le suivi de la participation est un problème : 27 % des 132 pays ont répondu qu'ils ne savaient pas si la participation à l'éducation à la citoyenneté avait changé depuis 2015.

TABEAU 1.18
Évolution de la participation selon les domaines d'apprentissage depuis 2015

MONDE	Nombre de pays	A diminué	Est stable	A augmenté	Ne sait pas
Alphabétisme et compétences de base	136	7 %	26 %	57 %	10 %
Formation continue et perfectionnement professionnel (compétences professionnelles)	136	4 %	26 %	57 %	13 %
Éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active)	132	2 %	36 %	36 %	27 %

Source : enquête de suivi GRALE 4

6.5

**CE QUE NOUS AVONS CONSTATÉ :
PRINCIPALES CONCLUSIONS SUR
LA PARTICIPATION**

À partir des réponses que les pays ont fournies concernant la participation à l'apprentissage des adultes dans l'enquête *GRALE 4*, les principales conclusions suivantes ont pu être tirées :

- À l'échelle mondiale, plus de la moitié des pays, soit 57 % des 152 pays répondants, ont fait état d'une augmentation (estimée) des taux de participation globaux à l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes. Plus du quart (28 %) n'ont signalé aucun changement (les taux sont restés inchangés) et 9 %, ce qui correspond à 13 pays, ont indiqué une diminution.
- La majorité des pays d'Afrique subsaharienne ont signalé une augmentation de la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes depuis 2015 (72 %, ce qui correspond à 22 pays sur 32). La part la plus faible de pays indiquant une augmentation de la participation a été retrouvée en Amérique du Nord et en Europe occidentale (8 pays sur 21).
- Seuls 103 des 152 pays, soit 67 %, ont répondu que les taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes étaient fondés sur des chiffres réels. Un peu plus des deux tiers des pays, quel que soit leur groupe de revenu, disposent de données sur les taux de participation fondés sur des chiffres réels. Les conclusions du *GRALE 3* avaient également mis en évidence un manque de données. Les questions relatives au suivi des données seront approfondies dans la deuxième partie.
- Au total, 96 pays ont présenté des taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes fondés sur des chiffres réels. Parmi ces pays, 25 % ont rapporté des taux de participation de 5 à 10 % ; 20 % une participation de 20 % à 50 %, et 15 %, une participation supérieure à 50 %. Près du tiers (29 %) ont fait état d'une participation inférieure à 5 %. Dans un grand nombre de pays, l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes a diminué pour les groupes vulnérables tels que les adultes en situation de handicap et les personnes vivant dans des zones reculées ou rurales. L'exclusion de ces groupes est conforme aux conclusions du *GRALE 3*.
- Une proportion décevante de pays (37 %) a déclaré ne pas connaître les taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes des groupes minoritaires, des migrants et des réfugiés. En outre, 34 à 38 % des pays ont déclaré ne pas connaître l'offre en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes pour ces groupes. Cela laisse à penser que de nombreux pays ont encore beaucoup à faire pour surmonter les difficultés mises en avant dans le dernier *Rapport de suivi sur l'éducation dans le monde*. Le rapport a montré que le droit des enfants réfugiés et des migrants à une éducation de qualité, de plus en plus reconnu sur le papier, est contesté chaque jour dans la pratique voire complètement nié par certains gouvernements, et a exhorté à inclure les migrants et les personnes déplacées dans les systèmes nationaux d'éducation (UNESCO, 2018a).



CHAPITRE 7

CONCLUSION

La première partie du *GRALE 4* était axée sur le suivi des différents domaines du *Cadre d'action de Belém*, ce qui est important non seulement pour respecter l'engagement pris au sein du *BFA*, mais également pour identifier les domaines qui nécessitent des changements à l'avenir. Conformément à l'axe thématique du *GRALE 3* et à l'esprit du Programme de développement durable à l'horizon 2030, l'apprentissage et l'éducation des adultes visent à améliorer les conditions de vie et à contribuer à une société fondée sur la maîtrise des compétences économiques et sociales. Nous nous félicitons donc de la participation accrue des États membres à l'enquête *GRALE 4* par rapport aux phases précédentes. Néanmoins, les données d'enquête n'étaient pas disponibles pour 46 pays (37 États membres de l'UNESCO et neuf membres associés). À l'avenir, nous nous préoccupons notamment de faire en sorte que ces pays répondent également à l'enquête.

Dans l'ensemble, la partie du présent rapport consacrée au suivi a mis en évidence les progrès réalisés dans divers domaines. Deux pays sur trois ont indiqué que les politiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes avaient été renforcées par rapport à 2015. Les parties prenantes ont été impliquées plus largement dans les politiques, y compris dans les pays à bas revenu, qui requièrent souvent un soutien supplémentaire. Un grand nombre de nouveaux plans d'action ont été mis en place. Cependant, un domaine semble progresser à un rythme plus lent : celui de la validation de l'apprentissage non formel et informel. Ce point, déjà souligné dans le *GRALE 3*, nécessite une attention plus détaillée. La non-reconnaissance des compétences et de l'expérience antérieure pourrait affaiblir la position des adultes et les empêcher d'accéder à un emploi ou à d'autres activités d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Il se peut que les politiques ne réalisent pas leur plein potentiel si elles ne s'accompagnent pas de mesures de gouvernance appropriées. Un modèle de gouvernance particulièrement prometteur réside dans la décentralisation. Cette approche insiste sur la mise en œuvre de politiques proches des apprenants et sur une meilleure prise en compte des besoins de ces derniers. La gouvernance peut également être davantage optimisée par des processus d'apprentissage des politiques, où les pays partagent les bonnes pratiques pour enrichir la base de connaissances de ce qui fonctionne. Le présent *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* vise à servir d'exemple de cette approche.

L'une des principales conclusions du *GRALE 3* avait trait au manque de financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le monde. En réponse à l'enquête *GRALE 3*, la majorité des pays avait déclaré prévoir une augmentation du financement de l'AEA. Il ressort clairement des données présentées dans cette partie du suivi que cette intention n'a pas été traduite en action concrète. Cette situation est problématique car le manque de financement empêche les individus de prendre part à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et crée des contraintes pour les parties prenantes et les prestataires, lorsqu'ils créent et mettent en œuvre une offre de formation de qualité. Cette situation est particulièrement préoccupante dans les pays à bas revenu où le financement accordé à l'apprentissage et à l'éducation des adultes a encore diminué (l'enquête *GRALE 4* a révélé que 35 % des pays à faible revenu avaient déclaré une baisse des fonds alloués au cours des dernières années) et pour les adultes les plus vulnérables de la société, qui ont besoin d'un soutien plus ciblé.

Bien qu'une volonté de mettre en œuvre de nouvelles politiques et de rendre les pratiques de gouvernance plus efficaces semble perceptible, il est clair qu'un manque de financement pourrait compromettre ces actions. Le fait d'injecter moins d'argent dans les systèmes d'apprentissage et d'éducation des adultes touchera probablement les adultes socialement défavorisés, tels que les personnes en situation de handicap ou les groupes minoritaires. Alors que les pays se sont montré conscients de l'importance de la qualité des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, et tendent à accorder davantage d'attention à ces questions qu'en 2015, plusieurs domaines nécessitant une amélioration ont été identifiés. En particulier, les conditions d'emploi des formateurs, de même que leurs possibilités en matière de formation continue, pourraient être améliorées dans un grand nombre de pays.

Enfin, la première partie du rapport a exploré la participation des adultes à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. L'apprenant adulte est l'agent central de l'ensemble du processus de formation, idéalement soutenu par des politiques saines, des mécanismes de gouvernance efficaces et une offre financée de manière adéquate, et de bonne qualité.

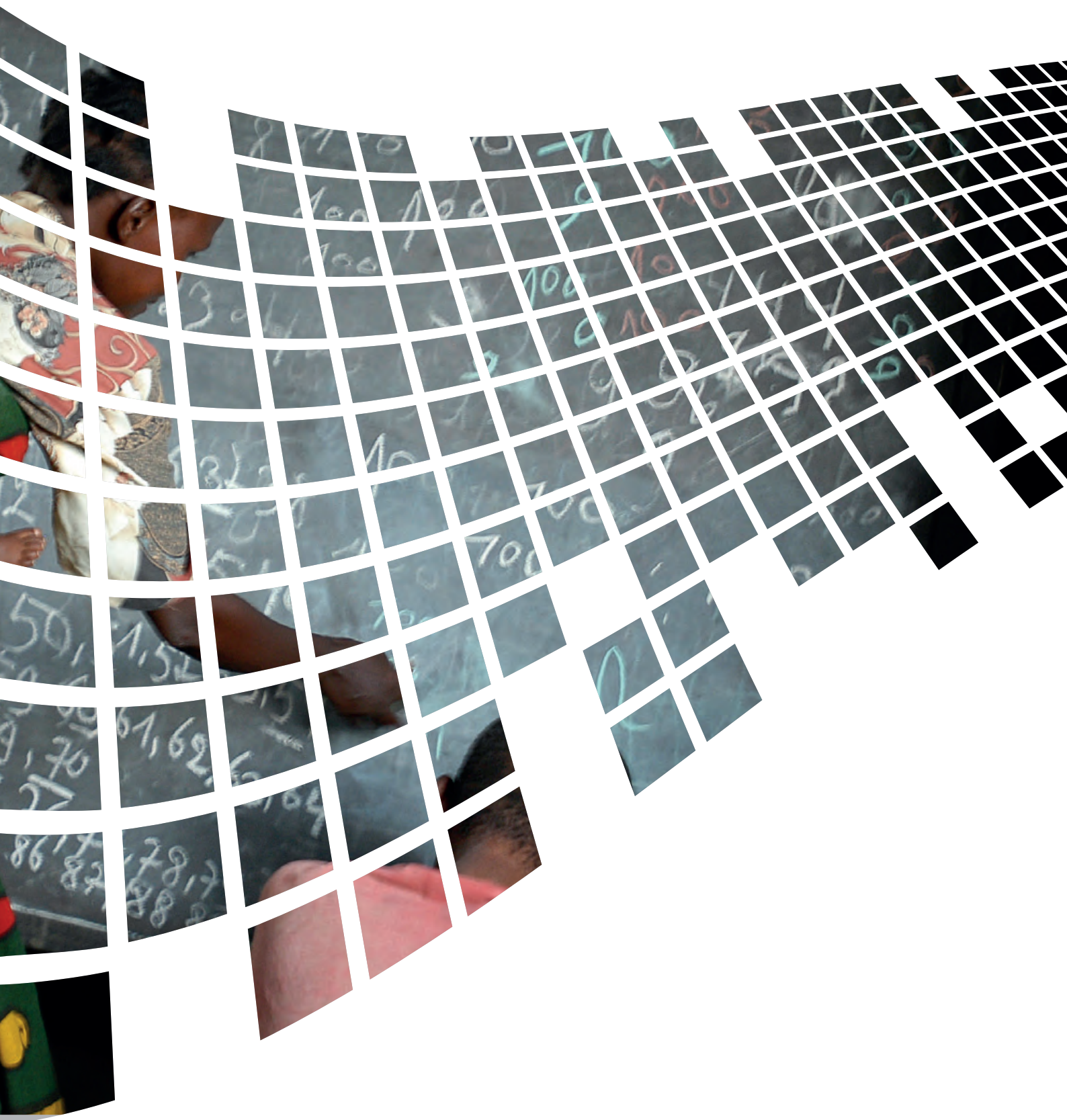
En fin de compte, comme le *GRALE 3* l'a montré, l'apprentissage et l'éducation des adultes cherchent à améliorer les conditions de vie de ces adultes et leur offrent la possibilité d'agir pour atteindre cet objectif. Toutefois, comme le montre clairement cette partie du rapport, les taux de participation à l'AEA restent inégaux et les progrès, modestes. Certains pays semblent faire marche arrière. Même si des progrès ont été réalisés pour certains groupes, notamment les femmes, on perçoit une tendance à l'exclusion des groupes vulnérables dans de nombreuses régions du monde. Cette situation, qui persiste depuis de nombreuses années, nécessite une attention et une action plus soutenues de la part des États membres et de la communauté internationale si nous voulons atteindre les Objectifs de développement durable. S'agissant de la participation, le message principal est que nous devons nous engager bien davantage en termes d'investissement, de soutien et de sensibilisation, et mettre un accent particulier sur les groupes défavorisés et exclus afin que personne ne soit laissé pour compte dans la société et que chacun ait la possibilité de tirer pleinement parti de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, indépendamment de son identité et de l'endroit où il se trouve.



PARTIE 2

GROS PLAN SUR LA PARTICIPATION





CHAPITRE 8

INTRODUCTION

Après l'étude de la participation au chapitre 6, la partie 2 approfondit l'analyse et examine plus largement ce que nous savons sur la participation, l'inclusion et l'équité, ce que nous ne savons pas (encore) et ce que nous devons faire afin de suivre et analyser la participation plus efficacement. Il faut pour cela commencer par préciser pourquoi cela est important.

8.1

LA PARTICIPATION EST IMPORTANTE

Comme cela a été observé dans l'introduction de ce rapport, l'accent que le *GRALE 4* met sur la participation, l'inclusion et l'équité dans l'apprentissage et l'éducation des adultes doit être appréhendé dans le contexte du Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies (ONU, 2015). Orientés par les 17 Objectifs de développement durable (ODD) du Programme, les pays se sont engagés à garantir une croissance économique soutenue et inclusive, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement afin de cultiver des sociétés paisibles, justes et inclusives à travers un nouveau partenariat mondial, tout en veillant à ce que personne ne soit laissé pour compte. Dans l'esprit du programme des ODD, le Forum mondial sur l'éducation de 2015 a présenté le document aujourd'hui connu comme la Déclaration d'Incheon, qui offre une nouvelle vision pour l'éducation : « Reconnaissant le rôle important de l'éducation en tant que vecteur principal du développement [...], notre vision est de transformer la vie grâce à l'éducation. » (UNESCO, 2016a, p. 7).

La Déclaration d'Incheon engage les pays à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie de qualité pour tous et dans tous les contextes, reconnaissant le rôle important non seulement de l'éducation formelle, mais aussi de l'éducation non formelle et de l'apprentissage informel. Dans cette vision, l'AEA constitue non seulement une partie

essentielle de l'ODD 4 relatif à une éducation de qualité, mais aussi une ressource clé dans les efforts pour atteindre les autres ODD, notamment sur l'égalité entre les sexes, la réduction des inégalités, la garantie d'un travail décent et la croissance économique.

Le *GRALE 3* (UIL, 2017a) a présenté les résultats des travaux de recherche sur l'influence fondamentale que l'AEA peut exercer sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail ainsi que sur la vie sociale, civique et communautaire. Les résultats du *GRALE 3* ont été consolidés par les travaux de recherche qui ont suivi, et qui soulignent encore l'importance de l'AEA dans la réalisation des ODD. En ce qui concerne la santé, des études longitudinales ont montré non seulement l'impact de l'AEA sur la santé physique et mentale des apprenants eux-mêmes, mais aussi les avantages en matière de santé intergénérationnelle pour les autres membres de la famille (Schuller, 2017). Par exemple, les programmes d'alphabétisation permettent aux mères d'avoir une influence sur la santé de leurs enfants (Post, 2016, p. 758), tandis que l'apprentissage au troisième âge se traduit par des impacts positifs sur la satisfaction dans la vie, l'estime de soi et le niveau de dépression des personnes âgées (Escolar Chua et de Guzman, 2014).

Plusieurs études ont mis en évidence d'importants avantages sociaux et communautaires de l'apprentissage. Ils peuvent prendre la forme de gains en matière de capital social, d'une amélioration de la cohésion et de l'intégration sociales, d'une augmentation de la participation démocratique et communautaire ou d'une diminution des risques de crime, notamment d'une réduction des taux de récidive (Schuller, 2017). Par ailleurs, selon l'Enquête sur les valeurs dans le monde (World Values Survey), les personnes alphabètes sont plus susceptibles de donner la priorité à l'environnement plutôt qu'à la croissance économique (Post, 2016, p. 759).

L'AEA peut également affecter l'emploi et le lieu de travail de différentes façons (par ex. en menant à des salaires plus élevés et à une meilleure productivité des entreprises et d'économies tout entières) pour les individus, les entreprises et les nations (voir UIL, 2017a, p. 93). Fait intéressant, de récents travaux de recherche sur les effets de la formation semblent suggérer que, outre les avantages économiques qu'elle procure, la formation professionnelle tend également à améliorer la participation aux activités civiques, politiques et culturelles (Ruhose *et al.*, 2018). Les différents types d'apprentissage semblent avoir des effets légèrement différents (Jenkins, 2011), mais la façon dont la qualité de l'AEA influence les résultats d'apprentissage n'a été que peu étudiée à ce jour, bien qu'il semble raisonnable de supposer qu'une amélioration de la qualité tendra à favoriser de meilleurs résultats.

Les données montrant que prendre part à différentes formes d'AEA conduit à plus d'égalité et d'inclusion fournissent un argument solide pour que les individus, employeurs et gouvernements investissent dans l'éducation des adultes, et pour promouvoir l'amélioration de la qualité. Cependant, pour arriver à des résultats positifs, il faut que l'offre et la demande d'opportunités d'apprentissage correspondent entre elles. Afin que l'AEA réalise pleinement son potentiel pour les individus, l'économie et la société, les pays doivent créer les conditions nécessaires qui encouragent tous les citoyens à participer aux activités d'apprentissage. La *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)* de 2015 appelle les États membres à chercher les moyens de mieux desservir les groupes marginalisés et à promouvoir « l'expansion de possibilités d'apprentissage équitables pour les jeunes et les adultes » (UNESCO, 2016b, p. 3). Pour faciliter ce développement, les responsables politiques, chercheurs et praticiens doivent être guidés par :

- une compréhension de l'évolution dans la conceptualisation et la vision de l'AEA ;
- des données exhaustives et de qualité sur les personnes qui prennent part à l'AEA, et sous quelles formes, afin de dresser un tableau clair des inégalités nationales existantes et de la mesure dans laquelle l'AEA satisfait les besoins des groupes cibles en matière d'apprentissage ;

- une pleine conscience des processus qui sous-tendent les inégalités dans l'AEA ;
- une connaissance des programmes, réformes et politiques qui se sont avérés efficaces pour combattre les inégalités existantes.

8.2

COMMENT LIRE LA PARTIE 2 DU RAPPORT

La partie 2 se divise en six chapitres. Le chapitre 9 explorera la vision de l'AEA telle qu'elle est exposée dans la *RALE*, en se référant plus particulièrement aux trois domaines d'apprentissage clés qu'elle identifie : alphabétisation et compétences de base, formation continue et développement professionnel (compétences professionnelles), et éducation libérale, populaire ou communautaire (compétences de citoyenneté active). La réponse que les États membres ont apportée au cadre de la *RALE* sera analysée. Dans le contexte de la *RALE*, le chapitre 9 évaluera les principaux moyens de mesure de la participation qu'ont utilisés les États membres ainsi que d'autres parties prenantes nationales importantes, et les organisations internationales (OCDE, Union européenne, UNESCO et Banque mondiale). Il identifiera les démarches visant à comprendre et mesurer la participation qui sont particulièrement prometteuses pour les États membres de l'UNESCO. Il examinera les défis associés au suivi du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et, en particulier, des cibles 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 et 4.7 de l'ODD 4, qui concernent directement les domaines d'apprentissage de la *RALE*. Un tableau général de la situation actuelle en matière de participation à l'AEA sera dressé, avec des exemples de mise en œuvre du *BFA (Belém Framework for Action, ou Cadre d'action de Belém)* par différentes régions et différents États membres.

Le chapitre 10 examinera ce que nous savons sur les caractéristiques de l'inégalité dans la participation dans le monde, plus particulièrement pour les femmes, les minorités ethniques, les migrants, les réfugiés, les personnes âgées, les individus faiblement qualifiés, les personnes en situation de handicap et les personnes vivant dans des régions isolées et rurales. Ces groupes nécessitent une attention spéciale pour atteindre les ODD.

Les conditions structurelles plus larges qui font obstacle à la participation, à l'inclusion et à l'équité dans le domaine de l'AEA sont abordées au chapitre 11, qui explore les principales barrières à la participation. Le chapitre 12 examine le rôle du soutien public pour promouvoir une culture générale de l'apprentissage et stimuler la motivation à participer, ainsi que les modes d'AEA spécifiques qui se sont révélés efficaces pour favoriser l'égalité et l'inclusion dans la participation à l'AEA.



CHAPITRE 9

CONCEPTIONS DE L'AEA, DÉFIS LIÉS À SA MESURE ET VUE D'ENSEMBLE DE LA PARTICIPATION

9.1

UNE NOUVELLE VISION DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Les États membres de l'UNESCO ont décidé de remplacer la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* de 1976 par la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE)* de 2015, qui reflète une nouvelle vision de l'AEA et de son importance pour relever les défis actuels en matière d'éducation, de culture, de politique, de société et d'économie (UNESCO, 2016b, p. 6). La *RALE* réitère le message de la recommandation précédente, qui signale que les frontières entre la jeunesse et l'âge adulte sont mouvantes dans de nombreux pays, et propose donc que le terme « adulte » désigne tous ceux qui pratiquent l'apprentissage et l'éducation des adultes, même s'ils n'ont pas atteint l'âge légal de la maturité. C'est le cas particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes, où l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes (AEJA) reste la classification la plus utilisée, plutôt que l'AEA (UIL, 2017b). De la même façon, de nombreux pays de la région Asie et Pacifique considèrent que la politique d'AEA et la politique d'éducation des jeunes sont étroitement liées, bien que certains d'entre eux se soient dotés de déclarations de politique indépendantes sur l'éducation des jeunes et le développement des compétences (UIL, 2017c, p. 21). Il n'est donc pas toujours conseillé d'opérer une distinction franche et nette entre l'éducation des jeunes et l'apprentissage et l'éducation des adultes.

La *RALE* contient des suggestions de grande portée pour définir le secteur, et regroupe l'AEA en trois domaines d'apprentissage principaux : alphabétisation et compétences de base, formation continue et développement professionnel (compétences professionnelles), et éducation libérale, populaire et communau-

taire (compétences de citoyenneté active)⁷. Ces trois domaines d'apprentissage de la Recommandation seront désignés comme « la typologie de la *RALE* ». La *RALE* identifie les composantes clés d'un plan directeur national considérées comme primordiales pour que l'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent plus pleinement à la revitalisation de l'apprentissage dans la vie privée, communautaire et économique afin d'équiper les individus des capacités nécessaires pour prendre le contrôle de leur vie. Pour aborder les questions de la participation, de l'inclusion et de l'équité, les États membres sont appelés à combattre la discrimination, accorder une attention spéciale aux besoins d'apprentissage des groupes marginalisés, mieux répondre aux besoins des apprenants et réduire les barrières à la participation. La Recommandation, dans le prolongement du *Cadre d'action de Belém (BFA)* de 2009 (pour une présentation détaillée des liens entre *BFA*, *RALE* et *GRALE* voir UIL, 2019a), recommande spécifiquement aux pays d'aborder les domaines d'action suivants : politique, gouvernance, financement, participation, inclusion et équité, et qualité. La partie 1 de ce rapport s'est intéressée aux progrès que les pays ont réalisés dans ces domaines d'action.

Contrairement au *BFA*, qui gardait le silence sur ce sujet, la *RALE* reconnaît la valeur et l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'AEA, et considère qu'elles offrent un grand potentiel pour améliorer l'accès des adultes à l'apprentissage et promouvoir l'équité et l'inclusion. Les TIC ouvrent diverses possibilités innovantes pour l'apprentissage tout au long

7 Le troisième domaine comprend de façon conventionnelle les programmes d'apprentissage pour la croissance personnelle et/ou sociale, ainsi que l'apprentissage et l'éducation civiques, démocratiques et transformateurs des adultes (Manninen, 2017).

de la vie en réduisant la dépendance à l'égard des structures formelles traditionnelles et en facilitant un apprentissage individualisé.

Grâce aux dispositifs mobiles, aux réseaux électroniques, aux médias sociaux et aux cours en ligne, les apprenants adultes peuvent avoir accès aux opportunités d'apprentissage partout et tout le temps. Les technologies de l'information et de la communication ont également un potentiel considérable pour faciliter l'accès à l'éducation des personnes en situation de handicap ainsi que d'autres groupes marginalisés ou défavorisés et leur permettre de mieux s'intégrer dans la société.

La *RALE* considère qu'il est essentiel de renforcer la coopération internationale pour aborder la question de l'inclusion dans le domaine de l'AEA. Elle demande aux États membres de créer un climat favorable à la coopération internationale et d'utiliser pleinement les mécanismes d'intégration régionale. En partageant librement leur expertise, les pays peuvent s'entraider à renforcer les capacités en matière d'AEA, ce qui soutiendra leurs efforts pour atteindre les ODD.

Une comparaison des recommandations de l'UNESCO de 1976 et 2015 met en lumière les changements profonds qui se sont opérés dans la compréhension de l'éducation des adultes. Au centre de ces changements, un concept étroit de l'éducation des adultes a été remplacé par une acception beaucoup plus large du domaine, où l'apprentissage a acquis un rôle aussi central que l'éducation. Cela se reflète dans l'évolution de la terminologie de l'UNESCO, qui a substitué à l'éducation des adultes l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA). Conformément au principe d'apprentissage tout au long de la vie, l'UNESCO et d'autres organisations telles que l'OCDE, l'Union européenne et la Banque mondiale ont pleinement adhéré à l'argument selon lequel les activités d'apprentissage ne sont pas nécessairement intentionnelles et structurées, et n'ont pas toujours lieu dans un cadre institutionnel.

Ce nouveau paradigme est en cohérence avec la distinction traditionnelle entre trois catégories principales de cadre dans lequel prennent place les activités d'apprentissage intentionnel : formel, non formel et informel (OCDE, 1996 ; Commission européenne, 2000). Il est important de remarquer qu'une distinction peut être opérée entre apprentissage intentionnel informel et apprentissage occasionnel ou

fortuit informel (Commission européenne, 2000). L'apprentissage formel a lieu dans une institution d'enseignement ou de formation qui fait partie du système d'éducation formelle d'un pays ; il est structuré (en termes d'objectifs d'apprentissage, de durée d'apprentissage ou de soutien à l'apprentissage) et mène à une certification. L'apprentissage non formel a lieu en-dehors des programmes du système d'éducation formelle. Il est typiquement proposé sous forme de cours, ateliers ou séminaires de courte durée, et peut se dérouler sur le lieu de travail, dans les centres communautaires ou dans le cadre d'activités d'organisations et groupes de la société civile. L'apprentissage non formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant ; il ne mène généralement pas à une certification mais est structuré en termes d'objectifs d'apprentissage, de durée d'apprentissage ou de soutien à l'apprentissage.

L'apprentissage informel intentionnel comprend les formes d'apprentissage qui sont intentionnelles ou volontaires, mais ne se déroulent pas dans le cadre d'un établissement. Il peut englober des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société. L'apprentissage occasionnel ou fortuit se réfère aux formes d'apprentissage qui ne sont pas organisées ou conçues pour produire un apprentissage. L'apprentissage occasionnel ou fortuit peut être le résultat annexe d'activités quotidiennes. Si l'apprentissage occasionnel ne relève pas de la sphère de la politique publique et n'est habituellement pas pris en compte dans les statistiques sur la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, il ne peut cependant pas être ignoré. Comme Dohmen (1996) nous le rappelle, l'apprentissage informel ou « quotidien », qu'il soit positif ou négatif, forme le cœur même de l'apprentissage tout au long de la vie. Sur la base de ce postulat, la nature et la structure des expériences quotidiennes et leurs conséquences pour les processus d'apprentissage, les façons de penser et les compétences des individus prennent une place centrale. Si l'on considère la vie quotidienne comme le programme de l'apprentissage occasionnel, la question devient : quelles opportunités offre la vie d'une personne ?

Il est démontré que la participation à l'apprentissage formel, non formel et informel, ainsi qu'à l'apprentissage occasionnel, contribue aux ODD. Dans le nouveau contexte élargi de l'AEA, les États membres doivent faire face à des

décisions politiques difficiles : quel est l'équilibre approprié entre les financements publics des activités d'apprentissage formel, non formel et informel intentionnel ? Quel rôle l'investissement dans les nouvelles technologies d'apprentissage devrait-il jouer dans une stratégie nationale globale pour l'apprentissage et l'éducation des adultes ? Comment les activités d'apprentissage non formel et informel appropriées peuvent-elles être accréditées dans le système formel ? Et quelles sont les conséquences de ces décisions sur l'inclusion et l'équité ?

La reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) ont fait l'objet d'une attention considérable dans la littérature académique et politique (Andersson, 2011 ; Singh, 2015), mais leur mise en œuvre reste souvent problématique.

À en juger par les réponses aux enquêtes précédentes du *GRALE*, l'idée d'une triade (composée de l'apprentissage formel, non formel et informel intentionnel) est en partie utilisée et acceptée par les pays. Cependant, alors que de nombreux pays prennent en compte tous les aspects de cette triade, d'autres se réfèrent uniquement à l'apprentissage non formel ou à une combinaison d'apprentissage formel et non formel ou d'apprentissage non formel et informel intentionnel. Par exemple, l'Indonésie déclare que « l'AEA est une entreprise qui emprunte tous les canaux d'éducation formelle, non formelle et informelle » (enquête du *GRALE* 3). De la même façon, la Namibie indique que l'éducation des adultes comprend « toute la gamme des activités d'apprentissage formel, non formel et informel », un sentiment dont plusieurs pays se font l'écho, par exemple le Danemark. Certains pays tels que le Mali et l'Érythrée mentionnent seulement l'éducation non formelle, tandis que le Honduras, par exemple, considère que l'AEA englobe l'apprentissage formel et non formel. En Thaïlande, l'agence principale pour l'AEA est appelée Bureau de l'éducation non formelle et informelle.

En s'appuyant sur cette triade, la *RALE* a, comme mentionné plus haut, présenté une nouvelle typologie de domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes afin de couvrir toute la gamme de l'AEA.

9.1.1

COMPRENDRE LA TYPOLOGIE DE LA *RALE*

Contrairement au document de 1976, qui se réfère à l'éducation des adultes en termes généraux comme processus d'éducation

organisée, la Recommandation présente une typologie spécifique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Reconnaisant que les types d'apprentissage et d'éducation des adultes varient considérablement, la typologie de la *RALE* groupe ces activités en trois domaines clés :

- alphabétisation et compétences de base,
- formation continue et développement professionnel (compétences professionnelles),
- éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active).

Pour adopter la classification de l'apprentissage et de l'éducation des adultes de la *RALE*, il est important de noter que ces trois catégories ne s'entendent pas dans un sens strict et que les différents types d'opportunités d'AEA ne sont pas limités à l'apprentissage formel ou non formel et informel. Bien qu'elle ne soit pas examinée en détail dans le document de la *RALE*, la catégorie de l'alphabétisation et des compétences de base devrait être comprise comme deux continuums : un continuum d'apprentissage et d'éducation qui s'étend au-delà de l'école et un continuum de niveaux d'acquisition de compétences, de faible à élevé (UNESCO, 2016b, p. 7, pt. 4). Ce qui est considéré comme le niveau d'alphabétisme et d'éducation minimum requis pour être capable de fonctionner dans une société varie dans le temps ainsi qu'entre les pays. Cela peut comprendre l'alphabétisme consistant à savoir lire et écrire dans la langue maternelle ou d'autres langues dans un contexte multilingue, mais se réfère également aux compétences de base en matière de calcul et d'informatique. Lorsque l'éducation de base des adultes est devenue un domaine politique dans certaines parties du monde dans les années 1960, l'objectif principal était d'offrir les neuf premières années de scolarité à ceux qui n'avaient pas bénéficié d'un enseignement de base. Au fur et à mesure que le processus de développement a progressé et que l'économie et les sociétés sont devenues plus complexes, cela n'a plus été considéré comme suffisant, et l'objectif de l'éducation de base des adultes est devenu d'offrir d'une éducation de niveau secondaire complète. Dans la société de la connaissance en rapide évolution, les responsables politiques des pays très industrialisés ont commencé à douter que ce niveau soit approprié, et à penser qu'un certificat ou diplôme post-secondaire pourrait,

dans un avenir relativement proche, devenir la nouvelle référence pour l'éducation de base dans ces sociétés. La Déclaration d'Incheon (UNESCO, 2016a) n'inclut pas le deuxième cycle du secondaire dans l'éducation de base. Cependant, plusieurs débats politiques considèrent l'achèvement de l'éducation secondaire comme une condition pour l'intégration socioéconomique : par exemple dans les discussions qui se déroulent dans le monde sur les migrants et les réfugiés, où il est fait référence à l'éducation secondaire, notamment dans certains États arabes tels que la Jordanie (voir OIT, 2018a).

De la même façon, la formation continue et le développement professionnel comprennent une gamme d'activités d'éducation et de formation professionnelles, comme par exemple une formation en cours d'emploi, des contrats d'apprentissage pour adultes, des programmes de formation professionnelle pour adultes et pour les personnes sans emploi qui confèrent aux adultes les connaissances, les aptitudes et les compétences requises pour participer à l'économie, qu'il s'agisse d'exploiter une ferme familiale, d'occuper un emploi qualifié ou d'exercer un travail indépendant. Ces activités peuvent se dérouler dans un cadre formel, non formel ou informel.

La troisième catégorie de la *RALE*, l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active), est axée sur les compétences qui favorisent une citoyenneté active. Elle vise à doter les individus d'une disposition à s'impliquer

activement dans les dimensions sociales telles que la pauvreté, la participation démocratique, la montée des fausses nouvelles (infox ou *fake news*), la solidarité intergénérationnelle, la justice, l'équité, l'exclusion, la violence, le chômage, la protection de l'environnement et le changement climatique. À l'échelle personnelle, ces compétences sont bénéfiques en termes de santé et de bien-être, et d'autres façons qui contribuent au développement personnel et à la dignité. Tous ces aspects examinés dans le contexte des trois domaines de la *RALE* sont essentiels, importants et liés aux buts principaux des ODD.

Les trois grandes catégories de la typologie de la *RALE* sont importantes. La troisième, l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active), ne peut plus être ignorée. À l'exception de l'éducation supérieure, qui n'est actuellement pas explicitement incluse dans la typologie de la *RALE*, les niveaux d'apprentissage peuvent être étoffés plus avant (voir le *tableau 2.1*), et, lorsque cela est possible, rattachés au cadre national de qualification (voir CEDEFOP *et al.*, 2019, pour une vue d'ensemble des cadres nationaux de certification). Les domaines regroupés dans la catégorie de l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active) de la typologie révisée de la *RALE* présentée par le *tableau 2.1* sont fréquemment offerts par différentes ONG œuvrant pour l'AEA. Il convient de remarquer qu'une étude allemande récente conclut que des niveaux

TABEAU 2.1
La typologie de la *RALE*, par niveaux, types et domaines

Alphabétisation et compétences de base par niveau	Formation continue et développement professionnel (compétences professionnelles) par type	Éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active) par domaine
Alphabétisation de base	Apprentissage sur le lieu de travail	Santé
Pré-primaire	Secondaire professionnel pour les adultes	Culture
Primaire	Éducation post-secondaire professionnelle	Développement personnel
Premier cycle du secondaire		Politique
Deuxième cycle du secondaire		

Source : Enquête de suivi du GRALE 4

d'alphabétisme faibles sont associés à une participation politique plus faible, par exemple en ce qui concerne le vote (Grotlüschen *et al.*, 2019, p. 34).

9.1.1.1

Les pays adoptent-ils la perspective de la *RALE* ?

Il est difficile de se forger une opinion fiable sur la mesure dans laquelle les pays ont adopté la typologie de la *RALE*. Non seulement cette typologie n'a été créée que récemment, mais aussi, comme Selman et Dampier (1991, p. 2) l'ont précédemment remarqué, différents termes sont utilisés pour désigner la même chose, et différentes personnes accomplissant un travail similaire peuvent s'y référer de différentes façons. Contrairement à l'enquête de 2015, l'enquête de 2018 ne contient pas de question directe sur les définitions que les pays emploient. Le tableau est encore obscurci par le fait que certains pays n'ont pas répondu au questionnaire de 2015, ou n'ont pas fourni d'informations suffisantes. Cependant, les données disponibles (voir, par exemple,

Howells, 2018) nous permettent de nous faire une idée approximative de la situation. Il s'en détache que, tandis que la plupart des pays mentionnent d'une façon ou d'une autre les deux premières catégories, alphabétisation et compétences de base et formation continue, on constate l'absence de référence à la troisième catégorie, éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active). Dans son interprétation large, elle n'est mentionnée que par 20 des 139 pays qui ont répondu à l'enquête du *GRALE 3*. La plupart de ces pays se situent en Amérique latine ou sont des pays nordiques, deux régions qui constituent les centres de l'éducation populaire et libérale (voir Tøsse, 2011).

Une majorité de pays indiquent que les éléments essentiels de la *RALE* sont repris dans leur législation, notamment en Europe, en Amérique du Nord et dans les États arabes (voir le *tableau 2.2*). La même tendance est observée en ce qui concerne les politiques d'éducation (voir le *tableau 2.3*).

TABLEAU 2.2

Pays par région ayant indiqué que les éléments essentiels de la *RALE* (par ex. définition comprenant la typologie, le champ d'application, les buts et objectifs) sont repris dans leur législation

	Réponses totales <i>GRALE 4</i>	Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Considéra- blement
MONDE	144	1 %	8 %	8 %	30 %	31 %	21 %
GROUPES RÉGIONAUX							
Afrique subsaharienne	31	0 %	10 %	10 %	23 %	32 %	26 %
États arabes	16	0 %	13 %	6 %	13 %	50 %	19 %
Asie et Pacifique	35	6 %	17 %	6 %	40 %	23 %	9 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	20	0 %	0 %	10 %	40 %	10 %	40 %
Europe centrale et orientale	20	0 %	0 %	0 %	40 %	50 %	10 %
Amérique latine et Caraïbes	22	0 %	5 %	18 %	18 %	32 %	27 %

Source : enquête de suivi du *GRALE 4*

TABLEAU 2.3
Pays par région ayant indiqué que les éléments essentiels de la *RALE* (par ex. définition comprenant la typologie, le champ d'application, les buts et objectifs) sont repris dans leurs politiques d'éducation

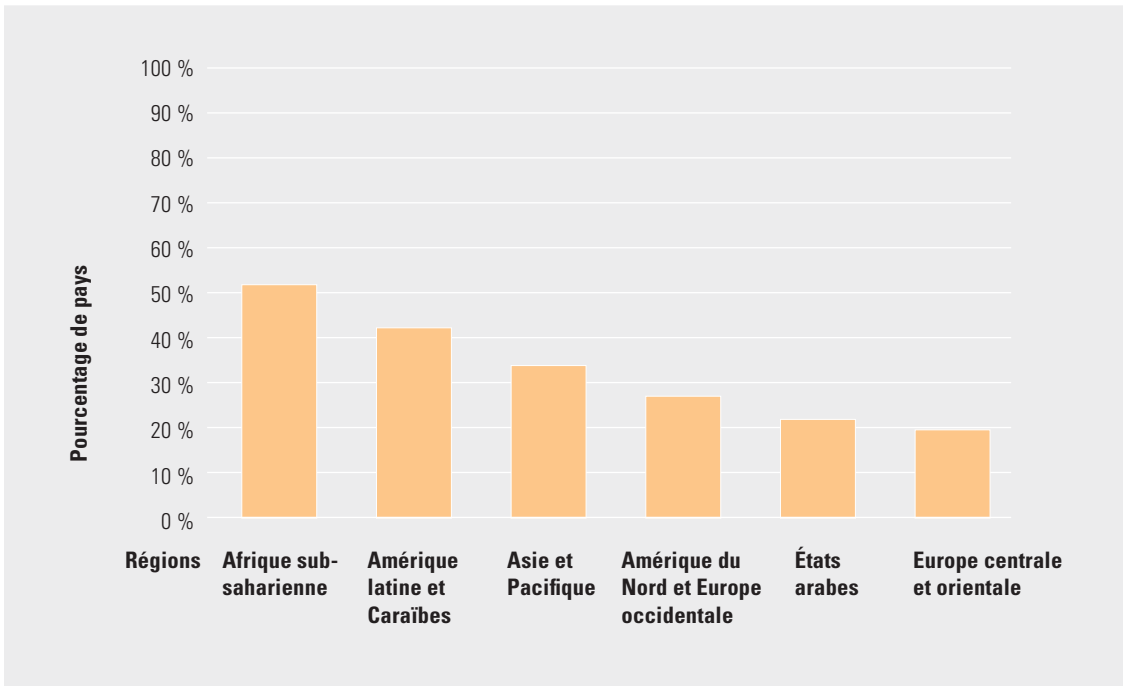
	Réponses totales <i>GRALE 4</i>	Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyenne- ment	Beaucoup	Considéra- blement
MONDE	150	0 %	7 %	9 %	31 %	35 %	19 %
GROUPES RÉGIONAUX							
Afrique subsaharienne	32	0 %	13 %	9 %	16 %	41 %	22 %
États arabes	17	0 %	6 %	12 %	18 %	53 %	12 %
Asie et Pacifique	36	0 %	14 %	11 %	36 %	22 %	17 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	19	0 %	0 %	11 %	42 %	21 %	26 %
Europe centrale et orientale	20	0 %	0 %	0 %	40 %	50 %	10 %
Amérique latine et Caraïbes	26	0 %	0 %	12 %	35 %	31 %	23 %

Source : enquête de suivi du *GRALE 4*

L'enquête du *GRALE 4* donne également une idée de l'attention que les pays accordent à la *RALE*. Par exemple, certains pays avaient instauré un groupe de travail spécial pour mettre en œuvre la *RALE*. Sur les 154 pays qui ont

répondu à la question dans l'enquête de 2018, 54 (35 %) l'avaient fait, mais il existait des variations régionales substantielles (voir la *figure 2.1*).

FIGURE 2.1
Pourcentage de pays par région qui se sont dotés d'un groupe de travail, bureau ou autre mécanisme pour la mise en œuvre de la *RALE*



Source : enquête de suivi du *GRALE 4*

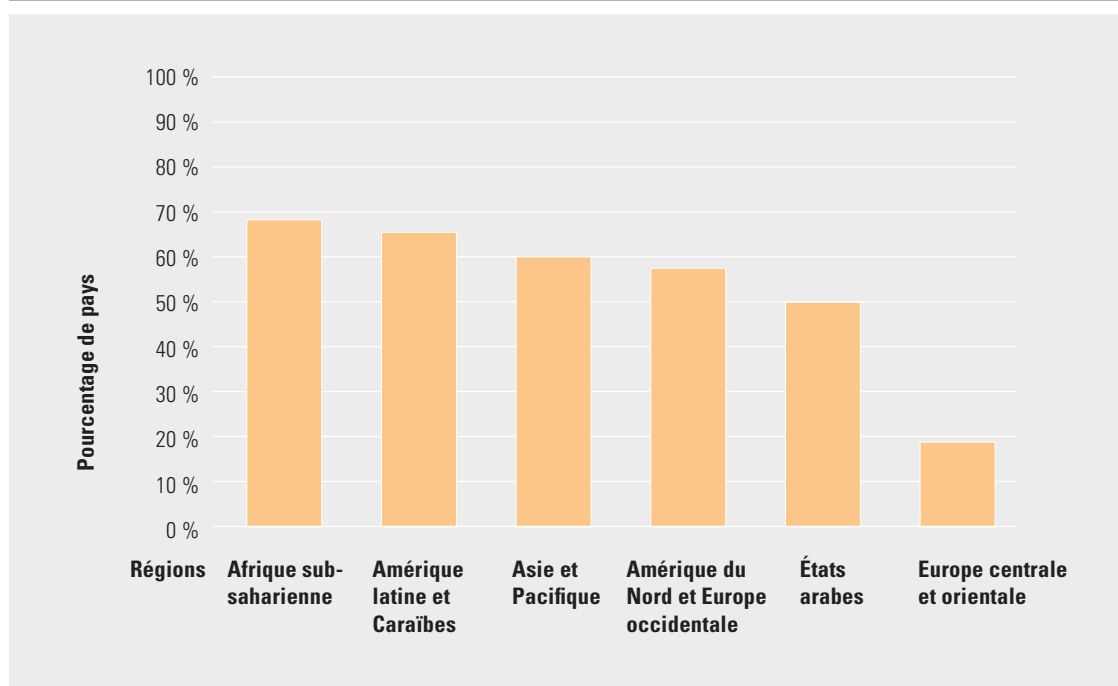
En Afrique subsaharienne, une petite majorité des pays (52 %) ont indiqué posséder une telle structure, et un peu moins de la moitié en Amérique latine et dans les pays des Caraïbes (42 %). En revanche, seulement 20 % des pays d'Europe centrale et orientale, 22 % des États arabes et 27 % de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale avaient créé une entité spécifique pour la mise en œuvre de l'AEA. Dans ce dernier cas, cela peut s'expliquer partiellement par le fait que les plans nationaux sur l'AEA suivent généralement les structures proposées par la Commission européenne (qui sont considérées comme suffisantes, de sorte qu'aucun groupe de travail spécifique n'est nécessaire). Les chiffres pour la région Asie et Pacifique correspondaient à la moyenne générale, 34 %. Cependant, comme l'indique la *figure 2.2*, une attention accrue a souvent été accordée aux domaines d'action définis dans la *RALE* depuis sa parution en 2015, même sans la création d'un groupe de travail spécial. Dans ces cas, la Recommandation a le plus souvent été soutenue au sein des structures de gouvernance existantes. Au total, 80 des 147 pays (54 %) ont indiqué avoir procédé ainsi.

À l'exception des États arabes, dont seulement 18 % avaient accordé une attention accrue à la *RALE*, les chiffres des autres régions vont de 50 % dans la région Asie et Pacifique à 68 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les chiffres de l'Europe centrale et orientale et de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale étaient de 60 % et 57 % respectivement.

Parmi les domaines d'action définis dans la *RALE*, deux ont fait l'objet d'une attention particulière (voir la *figure 2.3*). Sur les 80 pays qui avaient fait des progrès sur la *RALE*, 77 % avaient travaillé sur la gouvernance, et une proportion presque identique de pays, 71 %, avaient porté leur attention sur la politique. Le financement (40 %) et la participation (42 %) étaient les domaines d'action qui avaient fait l'objet de moins d'attention, tandis que la qualité était en position intermédiaire avec 57 %. Dans l'ensemble, accorder une attention accrue à la Recommandation est perçu comme important pour aider les pays à atteindre les ODD.

FIGURE 2.2

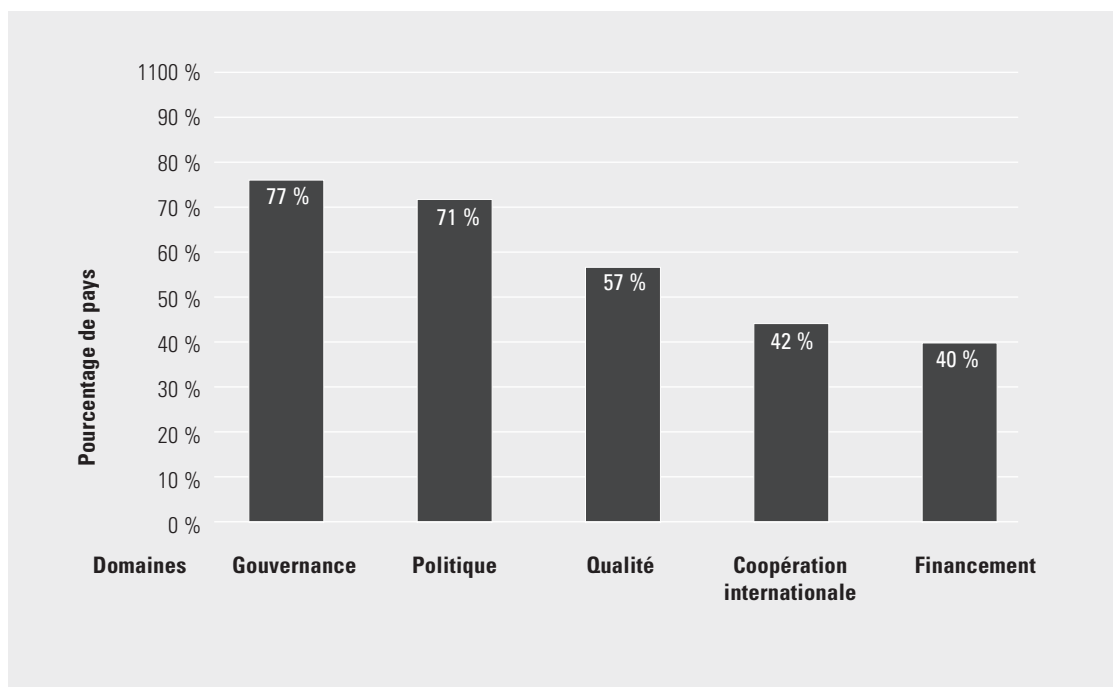
Pourcentage des pays dans lesquels une attention accrue a été accordée aux domaines d'action définis dans la *RALE* depuis sa parution en 2015



Source : enquête de suivi du GRALE 4

FIGURE 2.3

Pourcentage des pays par région dans lesquels une attention accrue a été accordée aux domaines d'action définis dans la *RALE*



Source : enquête de suivi du GRALE 4

À la lumière des nouveaux défis posés par l'acceptation de la typologie de la *RALE* et l'engagement des États membres à suivre de près l'ODD 4, il est important de passer en revue les données sur la participation à l'AEA qui sont actuellement disponibles dans les différentes régions de l'UNESCO, parallèlement aux données rassemblées dans le cadre des enquêtes du *GRALE*. Les informations existantes permettront-elles d'évaluer la participation de façon à comprendre le rôle que l'AEA peut jouer dans l'inclusion sociale et économique ainsi que sa contribution aux ODD d'ici à 2030 ?

9.1.2

SUIVRE LA PARTICIPATION À L'AEA ET L'ODD 4 DANS L'OPTIQUE DE LA *RALE*

9.1.2.1

Disponibilité et qualité des données sur la participation

Les différentes démarches de collecte des données sur la participation à l'AEA peuvent dans l'ensemble être classifiées en quatre catégories principales :

- **Les enquêtes auprès des États membres** sur les informations concernant les prestataires et les offres d'AEA ainsi que les caractéristiques des participants.
- **Les enquêtes auprès des ménages** qui explorent la distribution de la participation à l'AEA au sein de la population, et collectent des informations auprès des répondants sur la nature de leur participation à l'AEA ainsi que sur diverses caractéristiques générales des répondants.
- **Les enquêtes auprès des entreprises** qui collectent des informations sur les activités de formation en entreprise et les politiques des entreprises en matière de formation.
- **Les enquêtes sur l'emploi du temps**, qui sont également des enquêtes auprès des ménages, conçues pour évaluer le temps qu'un individu passe sur différentes activités, notamment différents types d'apprentissage.

9.1.2.2

Enquêtes auprès des États membres

L'ISU rassemble les données au moyen d'enquêtes harmonisées sur l'éducation envoyées chaque année aux États membres (ISU, 2018a).

- Enquête sur l'enseignement formel : rassemble des données sur le nombre d'étudiants et d'enseignants ainsi que sur les dépenses pour tous les niveaux d'enseignement ;
- questionnaire sur les statistiques du niveau d'éducation atteint ;
- questionnaire sur les statistiques de l'alphabétisme.

En 2018, l'ISU a également administré la version 2.0 de son Catalogue sur les mesures des acquis de l'apprentissage (Catalogue of Learning Assessments – CLA 2.0) afin de collecter des données nationales sur certains indicateurs spécifiques à l'ODD 4 sur les résultats d'apprentissage, les compétences en matière de TIC et les compétences en littératie et numératie.

Les données de l'ISU se fondent sur les sources suivantes, mises à disposition par les États membres : données administratives (archives administratives gouvernementales, recensements scolaires), enquêtes auprès des ménages, recensements de la population et évaluations de l'apprentissage. L'ISU a mis en place un système rigoureux pour valider les données avec les États membres.

Jusqu'à aujourd'hui, les enquêtes sur l'éducation de l'ISU, à l'exception d'une enquête régionale (voir ISU, 2013), n'ont pas collecté d'informations sur la participation des adultes à l'éducation non formelle. Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030 (GCT) a élaboré une série de questions qui peut être ajoutée aux enquêtes auprès des ménages pour collecter des données sur la participation à l'éducation formelle et non formelle. En fonction des informations disponibles dans les États membres, ce module, s'il est utilisé à grande échelle, peut fournir une bonne vue d'ensemble du secteur de l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels. Cependant, sans plus d'informations, il est difficile d'évaluer à quel point cette méthode de collecte de données pourra fournir des informations sur les trois domaines de l'AEA.

La partie de l'enquête du *GRALE* qui aborde le suivi de la mise en œuvre du *Cadre d'action de Belém* par l'UIL, comme indiqué dans la partie 1, offre un aperçu général et dépend des informations que les répondants fournissent. Il est donc possible qu'elle ne permette pas une représentation détaillée des inégalités en matière de participation. La force de l'enquête réside dans le fait qu'elle constitue actuellement la seule enquête véritablement mondiale fournissant des informations comparatives sur l'AEA dans toutes les régions. Un autre avantage important du *GRALE* consiste à rassembler des informations sur un vaste éventail d'initiatives politiques, ce qui peut aider à comprendre comment résoudre les problèmes de participation faible et/ou inégale.

9.1.2.3

Enquêtes auprès des ménages

Les organisations internationales ont pris l'initiative de répondre aux besoins en matière d'information sur la participation à l'AEA, et, au cours de la dernière décennie, ont lancé de vastes programmes de collecte d'informations liées à l'AEA. L'OCDE (2013) a mis en place le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), une enquête auprès des ménages qui couvre un intervalle d'âge de 16 à 65 ans (un petit nombre de pays ont choisi d'inclure les personnes âgées dans l'échantillon). La première campagne du PIAAC a collecté des données dans 24 pays, et les deuxième et troisième ont vu le nombre de pays participants passer à près de 40. Le PIAAC rassemble des informations sur la participation à l'apprentissage et l'éducation formels et non formels des adultes au cours des 12 derniers mois, en plus de sa mission principale consistant à réaliser des évaluations de compétences directes dans les domaines de la littératie, de la numératie et de la résolution de problèmes dans les environnements à forte composante technologique.

Le PIAAC présente certains avantages évidents, comme la possibilité d'établir un lien entre la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et les compétences ou le développement économique, cependant, du point de vue de la *RALE*, il présente également des limitations sous sa forme actuelle. Il tend à privilégier l'apprentissage formel. Les informations collectées sur l'apprentissage et l'éducation des adultes non formels ne permettent pas d'analyser en détail comment

différents prestataires desservent les groupes marginalisés (Boeren, 2016 ; Desjardins, 2017). En ce qui concerne les trois domaines clés de l'apprentissage et des compétences identifiés dans la *RALE*, le PIAAC fournit une description relativement détaillée des programmes formels liés à l'alphabétisation et à l'éducation de base ; il présente des informations sur la formation continue et le développement professionnel (compétences professionnelles) mais n'aborde pas la troisième catégorie, l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active). En tant qu'enquête auprès des ménages, le PIAAC ne collecte pas d'informations sur les politiques liées à l'AEA ni aucune données administratives sur l'AEA. Par conséquent, le système d'AEA est plus ou moins traité comme une boîte noire dont on peut obtenir des informations sur la participation, mais il est difficile de comprendre comment le système d'AEA affecte la participation ou quelles initiatives politiques peuvent avoir eu un effet sur la structure de la participation.

La Commission européenne administre à travers Eurostat deux enquêtes auprès des ménages qui abordent la participation à l'apprentissage des adultes dans les États membres. La méthodologie de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) affiche plusieurs points communs avec celle du PIAAC, mais aussi certaines différences notables (Eurostat, 2019a). Bien qu'elle soit clairement axée sur l'apprentissage à des fins professionnelles, l'EEA ne privilégie pas les activités liées au travail dans la même mesure que le PIAAC. Autre différence importante avec le PIAAC, l'EEA pose des questions sur les prestataires et, en outre, cette collecte de données identifie toute la gamme des organisateurs, notamment, entre bon nombre d'autres, les organismes à but non lucratif. L'EEA correspond davantage à la typologie de la *RALE*. De plus, elle collecte également des informations spécifiques sur l'apprentissage informel intentionnel. Il lui manque cependant la mesure directe des compétences que le PIAAC fournit. Elle souffre également du même défaut que le PIAAC, qui ne donne pas d'informations sur les politiques nationales spécifiques ni de données administratives sur l'AEA. Ces informations doivent être combinées avec les données obtenues auprès d'autres sources.

Eurostat supervise également l'Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (EFT-UE ; Eurostat, 2019b). Il s'agit d'une

enquête trimestrielle auprès des ménages qui demande aux personnes âgées de 25 ans et plus de répondre à des questions sur leur participation à l'éducation formelle et non formelle au cours des quatre dernières semaines. Le taux de participation national à cette enquête est utilisé pour suivre les progrès vers le niveau de référence de 15 % de taux de participation à l'AEA que chaque pays membre de la Communauté européenne doit atteindre à l'horizon 2020. L'EFT-UE fournit un taux global satisfaisant sur la participation à l'apprentissage formel et non formel, mais manque de spécificité sur les activités d'apprentissage, les politiques et les données administratives, ce qui, dans l'ensemble, la rend moins utile pour le suivi de la typologie de la *RALE*.

Les grandes enquêtes comparatives telles que le PIAAC et l'EEA sont des initiatives gérées par des organisations internationales, mais certains pays effectuent également une enquête nationale sur la participation à l'AEA. La République de Corée organise une enquête annuelle, l'Enquête coréenne sur l'apprentissage tout au long de la vie, particulièrement intéressante en raison de la façon dont elle met en œuvre et collecte les informations sur l'AEA (ministère de l'Éducation de la République de Corée et Institut coréen de développement de l'éducation, 2018). Tout comme l'EEA, elle est axée sur l'apprentissage formel, non formel et informel, mais contrairement à l'EEA et au PIAAC, elle fournit une description plus détaillée de l'apprentissage non formel, décomposé en six catégories :

- enseignement complémentaire,
- éducation de base et alphabétisation,
- formation professionnelle,
- éducation libérale,
- culture, art et sport,
- participation civique.

Contrairement au PIAAC et à l'EEA, qui, à quelques exceptions près, sont orientés vers les pays à revenu élevé, le récent programme d'évaluation des compétences (STEP, Skills Towards Employability and Productivity,) de la Banque mondiale, basé sur des données collectées entre 2012 et 2017, s'intéresse aux pays à revenu faible ou moyen. Il est essentiel de rassembler davantage d'informations sur ces pays pour informer l'élaboration de politiques fondées sur des données factuelles qui aideront à atteindre les ODD. Le programme STEP (Banque mondiale, 2014) se compose de deux enquêtes principales, une enquête

auprès des ménages et une enquête auprès des employeurs, qui visent à aider les pays cibles à collecter les informations dont ils ont besoin pour élaborer des politiques adéquates. L'enquête auprès des ménages contient une composante d'alphabétisation axée sur les compétences qui s'appuie sur les instruments du PIAAC. Elle collecte de plus des informations sur l'historique d'acquisition des compétences, le niveau d'éducation atteint, notamment avec la formation continue, auprès d'un individu âgé d'entre 15 et 64 ans sélectionné au hasard dans le ménage. Il est important de remarquer que les cours suivis pour les loisirs ne sont pas pris en compte, et seules sont enregistrées les formations qui ont amélioré les compétences du répondant et peuvent conduire à davantage de succès sur le marché de l'emploi. Bien qu'il faille reconnaître les sérieuses limitations du programme STEP pour fournir des informations sur les trois catégories de la *RALE*, il est indéniable qu'il apporte une contribution précieuse au suivi de la formation professionnelle soutenue par les employeurs, et les questions rétrospectives fournissent également un éclairage sur le rôle que peuvent jouer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Il n'existe cependant aucune enquête administrative réalisée directement auprès des gouvernements. À ce jour, 10 pays ont administré le programme STEP.

Malgré la contribution du programme STEP, la disponibilité des données sur la participation à l'AEA dans la plupart des États membres de l'UNESCO en-dehors de l'Europe et de la sphère de l'OCDE est limitée et incomplète. Quelques enquêtes nationales ont cependant été réalisées en collaboration avec des organisations d'aide nationales et internationales, et souvent avec la participation des bureaux régionaux de l'UNESCO. L'Enquête nationale sur l'alphabétisation des adultes au Kenya (Kenya National Adult Literacy Survey – KNALS) et l'Enquête d'évaluation de l'alphabétisation du Bangladesh (Bangladesh Literacy Assessment Survey – LAS) sont deux exemples de ces enquêtes. Le KNALS a fait office d'enquête préliminaire en 2006 dans le but de répéter l'enquête par la suite (Bureau national des statistiques du Kenya, 2007). Il constitue un bon exemple d'enquête nationale menée avec l'assistance d'une organisation d'aide internationale.

L'Enquête d'évaluation de l'alphabétisation au Bangladesh a été menée en 2008 et en 2011 par le Bureau des statistiques du Bangladesh

(Bangladesh Bureau of Statistics – BBS) avec le soutien de l'UNESCO. Cette dernière enquête visait à évaluer la situation des jeunes et adultes âgés de 11 à 45 ans en termes d'alphabétisme et à classer la population adulte en fonction du niveau de compétences en littératie. Les données ont été désagrégées par sexe et lieu de résidence (urbain et rural) (Bureau des statistiques du Bangladesh, 2013). En 2014, une Enquête d'évaluation de l'alphabétisation a été intégrée à la Stratégie nationale pour le développement des statistiques (National Strategy for the Development of Statistics – NSDS) en tant que « Enquête de base » du BBS dans l'intention de la réaliser tous les trois ans. Dans un souci de rendre ce type d'initiative plus pérenne, et afin de répondre aux besoins des pays qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour mettre en œuvre des programmes complexes tels que le PIAAC ou le STEP, l'ISU a mis au point le programme Mini-LAMP (ISU, 2018b) qui comprend une version abrégée des instruments sur les compétences mis au point pour le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP) (pour plus d'informations sur le LAMP, voir ISU, 2017a). Il comprend également un module sur la participation à l'AEA. Le Mini-LAMP, disponible en 2019, propose plusieurs options de réduction des coûts liés à la mise en œuvre d'une enquête de grande envergure, par exemple en ne couvrant pas tous les domaines de compétence du LAMP. Il présente un potentiel considérable, qu'il soit utilisé sous forme d'enquête d'évaluation indépendante ou en complément d'une enquête existante, et qu'il soit mis en œuvre par voie informatique ou crayon-et-papier. L'administration du Mini-LAMP peut être coordonnée par une organisation internationale ou un pays, en suivant des lignes directrices bien définies. Comme l'ISU (2018b, p. 5) le signale, l'expérience accumulée avec le PIAAC, le STEP et le LAMP a montré qu'il existe de grands besoins en matière d'assurance qualité et de soutien au cours du processus.

La composante liée à l'AEA du Mini-LAMP collectera des informations sur la participation à l'apprentissage et l'éducation formels et informels au cours des 12 mois précédents. L'éducation formelle sera classée comme éducation générale, formation technique-professionnelle ou programme d'alphabétisation. Les questions sur les activités non formelles sont similaires à celles de l'EEA et du PIAAC, et demandent si les activités ont été réalisées sous forme de cours, ateliers-séminaires, formation

guidée sur le lieu de travail ou leçon privée. Les participants seront invités à indiquer si l'activité était de nature technique-professionnelle et/ou visait à améliorer les compétences en littératie du répondant. Les réponses peuvent être utilisées pour calculer la performance au regard des indicateurs 4.3.1, 4.3.3 et 4.6.3 de l'ODD 4. En outre, le Mini-LAMP pourra fournir des informations sur deux des catégories de la *RALE*, alphabétisation et compétences de base ainsi que formation continue et développement professionnel (compétences professionnelles), mais n'aborde pas la troisième catégorie, éducation libérale, populaire ou communautaire (compétences de citoyenneté active).

S'il est mis en œuvre à grande échelle dans les pays en développement, le Mini-LAMP offrira de nouvelles possibilités pour analyser les données comparables sur certains aspects de l'AEA concernant de nombreux pays en développement et fournira des données empiriques pour mieux étayer l'élaboration des actions à mettre en œuvre pour atteindre les ODD.

9.1.2.4

Enquêtes auprès des entreprises

L'Enquête sur la formation professionnelle continue (Continuing Vocational Training Survey – CVTS) (Eurostat, 2019c), supervisée par Eurostat et mise en œuvre par les gouvernements nationaux participants, est conçue pour les entreprises de 10 employés ou plus. Cette enquête, qui est menée tous les cinq ans, collecte des informations sur :

- la formation professionnelle continue, l'offre de compétences et les besoins en matière de formation ;
- la forme, les contenus et le volume des formations ;
- les ressources propres aux entreprises en matière de formation et le recours à des prestataires externes ;
- les coûts de la formation continue ;
- la formation professionnelle initiale.

Bien que l'enquête CVTS ne fournisse pas directement des informations sur la participation à l'échelle des individus, elle offre une compréhension approfondie de l'AEA soutenu par les employeurs et du rôle qu'il joue dans l'offre globale d'AEA d'un pays. Cela est aussi important pour atteindre plusieurs ODD, particulièrement l'ODD 8 sur un travail décent et la croissance économique.

9.1.2.5

Enquêtes sur l'emploi du temps

Les statistiques sur l'emploi du temps sont des synthèses quantitatives sur la façon dont les individus « dépensent » leur temps ou le répartissent sur une certaine période – typiquement, sur les 24 heures d'une journée ou les sept jours d'une semaine. Dans la plupart des cas, elles ont recours à un journal à remplir, souvent associé à un questionnaire. Il s'agit d'un outil unique pour explorer un vaste éventail de thèmes liés à la politique, notamment l'apprentissage. Entre 1966 et 2015, 85 pays de toutes les régions du monde ont mené des enquêtes sur l'emploi du temps. Afin d'aider les États membres à collecter des statistiques comparables, la Division de la statistique de l'ONU (DSNU) a lancé en 2016 la Classification internationale des activités à prendre en compte dans les statistiques du budget-temps (DSNU, 2016).

La méthodologie de l'enquête sur l'emploi du temps peut fournir des informations complémentaires à celles obtenues à travers les enquêtes traditionnelles sur l'AEA. C'est le cas au Japon, où l'Enquête sur l'emploi du temps et les activités de loisirs de 2016 (Ministry of Internal Affairs and Communications, Japon, 2016) a collecté des informations sur les activités liées à l'AEA au cours des 12 derniers mois à l'aide d'un questionnaire et d'un journal à remplir concernant le temps passé sur les activités d'apprentissage au cours d'une période de 48 heures, divisée en unités de 15 minutes. Il est cependant difficile d'évaluer à quel point les enquêtes sur l'emploi du temps actuelles permettent d'effectuer un suivi de la participation tenant compte de l'ensemble de la typologie de la *RALE*, et la plupart des statistiques sur la participation sont en général obtenues à travers les enquêtes auprès des ménages typiques telles que le PIAAC et l'EEA.

9.1.2.6

Conclusion

La collecte des informations sur la participation à l'AEA a connu de grandes améliorations au cours de la dernière décennie. Plusieurs défis persistent cependant. Premièrement, bien que des modèles d'enquête adaptés aient été mis au point afin d'être utilisés dans les pays en développement, sous la direction de l'ISU et de la Banque mondiale, il est difficile de déterminer si les pays disposent des ressources économiques et humaines nécessaires pour

appliquer ces modèles. Deuxièmement, hormis quelques exceptions telles que l'enquête nationale coréenne et, dans une certaine mesure, l'EEA, les informations sur la participation ne sont pas suffisamment détaillées et sont souvent influencées par un certain économisme. La situation est particulièrement précaire en ce qui concerne le suivi de la participation à la troisième catégorie de la Recommandation, l'éducation libérale, populaire ou communautaire (compétences de citoyenneté active). Troisièmement, dans de nombreux cas, les informations sur les domaines d'action du *BFA* sont absentes. Ces sujets de préoccupation sont résumés dans le *tableau 2.4*.

Ces problèmes concernant la disponibilité des données ont des conséquences de grande ampleur pour la capacité des États membres à assurer le suivi de leurs progrès en vue d'atteindre l'ODD 4 et pour la capacité de l'AEA à les aider à atteindre les 16 autres ODD. La

sous-section 9.1.3 s'intéresse plus en détail aux buts du suivi en ce qui concerne les ODD.

9.1.3

SUIVRE L'ODD 4 DANS L'OPTIQUE DE LA RALE

Le suivi de l'ODD 4 s'effectue à quatre niveaux :

- mondial,
- thématique,
- régional,
- national.

Après des consultations et réunions intensives à l'échelle mondiale auxquelles ont participé des États membres de l'ONU, des organisations internationales et régionales, des universités, des entreprises, des organisations non gouvernementales (ONG) et la société civile, l'Assemblée générale de l'ONU a formellement

TABLEAU 2.4

Vue d'ensemble des forces et faiblesses de différentes initiatives de collecte de données

Programme	Forces	Faiblesses
PIAAC	Évaluation sophistiquée des compétences qui mesure les niveaux d'acquisition, avec un questionnaire complet sur le milieu, fournit une bonne vue d'ensemble de l'AEA lié à l'emploi.	Ne fournit pas suffisamment de détails sur la participation à l'apprentissage et l'éducation non formels, et aucune information sur l'offre et/ou les politiques en matière d'AEA.
EEA	Questions détaillées sur l'AEA, notamment l'apprentissage informel, questionnaire informatif sur le milieu.	Pas d'évaluation des compétences, pas d'informations sur l'offre et/ou les politiques en matière d'AEA.
STEP	Fournit une bonne vue d'ensemble de l'AEA lié à l'emploi, évaluation sophistiquée des compétences.	Ne fournit pas suffisamment de détails sur la participation à l'apprentissage et l'éducation non formels, et aucune information sur l'offre et/ou les politiques en matière d'AEA.
Mini-LAMP	Évaluation appropriée des compétences convenant aux pays en développement, les questions sur l'AEA sont coordonnées avec le PIAAC.	Devrait accorder plus d'attention à la collecte d'informations sur certains aspects de l'AEA, aucune information sur l'offre et/ou les politiques d'AEA.
GRALE	Atteint presque tous les États membres, informations sur les domaines d'action qui peuvent avoir un effet sur la participation.	Aucune information détaillée sur la participation, pas de statistiques administratives.
Enquête sur l'emploi du temps	Peut être un complément précieux des enquêtes traditionnelles sur la participation.	Ne fournit pas d'informations détaillées sur la participation, pas d'informations sur l'offre et/ou les politiques en matière d'AEA.

adopté une liste de 11 indicateurs mondiaux pour assurer le suivi de l'ODD 4. Afin de mieux répondre aux besoins des parties prenantes nationales et internationales du secteur de l'éducation, un ensemble de 32 indicateurs supplémentaires a été mis au point pour compléter les 11 indicateurs mondiaux. L'ODD 4 totalise donc 43 indicateurs thématiques (ISU, 2016). Ces indicateurs thématiques peuvent également être utilisés, parallèlement au suivi à l'échelle mondiale, pour examiner les progrès aux échelles régionale, nationale ou infranationale. En outre, les régions peuvent décider d'élaborer un ensemble d'indicateurs afin d'effectuer le suivi de questions d'intérêt commun pour les pays d'une certaine région. C'est le cas par exemple de l'Union africaine, qui aligne les cibles et indicateurs pour son Agenda 2063 régional sur le cadre de travail des ODD.

L'état de développement méthodologique de chaque indicateur, ainsi que la disponibilité des données concernées à l'échelle mondiale, font l'objet d'un suivi constant, et au fur et à mesure des progrès réalisés, les indicateurs sont mis à jour par le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs des ODD (GIAE-ODD). Il est vital de porter un regard critique sur ces indicateurs et leur mesure afin d'évaluer la validité et la fiabilité des données, ainsi que leur utilité pour élaborer des politiques fondées sur des données factuelles, et créer des opportunités en matière d'AEA qui aideront les pays à atteindre les ODD à l'horizon 2030.

Le GIAE-ODD classe les indicateurs mondiaux en différents niveaux. Les indicateurs de niveau 1 et de niveau 2 sont considérés comme ayant une méthodologie et des normes établies au plan international, mais pour les indicateurs de niveau 2 les données ne sont pas disponibles pour un nombre de pays suffisant (ISU, 2016). Les indicateurs de niveau 3 n'ont pas de procédures de mesure établies au plan international et les méthodologies et normes appropriées doivent être élaborées. La récente classification des indicateurs mondiaux liés à l'AEA pour l'ODD 4 (DSNU, 2019) est indiquée dans le *tableau 2.5*. Outre la description de la cible, il comprend les indicateurs et la classification par niveau mise à jour. Le *tableau 2.5* précise également les organisations qui travaillent en partenariat avec l'ISU sur certains indicateurs. D'après la mise à jour la plus récente, bien que des méthodologies et normes soient établies pour certains indicateurs, il existe un problème concernant le nombre de pays actuellement en mesure de collecter

les données nécessaires. C'est le cas pour les indicateurs mondiaux 4.3.1, 4.4.1, 4.6.1 et, pour certains aspects, 4.5.1. Aucune norme appropriée n'existe actuellement pour la cible 4.7.

Du point de vue de la *RALE*, il convient d'adopter une attitude plus prudente en ce qui concerne la disponibilité des données pour certaines cibles, notamment la cible 4.3, que ne semblent le suggérer les discussions actuelles autour du suivi de l'ODD 4 (voir, par exemple, ISU, 2016 ; UNESCO et ISU, 2018 ; UNESCO, 2017a, 2018a).

La cible 4.3 est libellée comme suit : « D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable », et est dotée de trois indicateurs :

- 4.3.1 Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation formelle ou non formelle au cours des 12 derniers mois.
- 4.3.2 Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par sexe.
- 4.3.3 Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15-24 ans), par sexe.

La classification de niveau 2 pour la cible 4.3 se réfère à l'indicateur mondial 4.3.1. La situation est similaire pour l'indicateur 4.3.3, pour lequel l'enquête administrative de l'ISU couvre l'inscription aux formations techniques et professionnelles formelles au niveau d'éducation secondaire, mais ne prend pas en compte tout l'éventail des prestataires d'EFTP. En revanche, les informations relatives à l'indicateur 4.3.2 sont disponibles dans la plupart des régions à travers l'enquête administrative de l'ISU. Si l'on examine la formulation des trois indicateurs thématiques, il est intéressant de constater qu'ils ne mentionnent directement que l'une des trois catégories de la *RALE*, la formation continue et le développement professionnel (compétences professionnelles). L'alphabétisation et les compétences de base, la première catégorie de la *RALE*, peuvent être couvertes par l'éducation formelle mentionnée dans l'indicateur 4.3.1. La troisième catégorie, l'éducation libérale, populaire ou communautaire, est introuvable. Il est vrai qu'elle peut être comprise dans la notion d'éducation non formelle de l'indicateur 4.3.1, mais un examen détaillé des informations

TABLEAU 2.5

Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Classification par niveau au mois de mai 2019.

Cible	Indicateur	Agence(s) partenaire(s)	Classification par niveau mise à jour (par les membres du GIAE-ODD)
4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable	4.3.1 Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation formelle ou non formelle au cours des 12 derniers mois, par sexe	OCDE, Eurostat, OIT	Niveau II
4.4 D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat	4.4.1 Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence	OCDE	Niveau II
4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle	4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés	OCDE	Niveau I/II/III en fonction des indices
4.6 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter	4.6.1 Pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, par sexe	Banque mondiale, OCDE	Niveau II
4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable	4.7.1 Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation en vue du développement durable, y compris l'égalité entre les sexes et les droits de la personne, sont intégrées à tous les niveaux dans : (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves	OCDE, PNUF, ONU FEMMES	Niveau III

Niveau I : L'indicateur est conceptuellement clair et a une méthodologie et des normes établies au plan international. En outre, des données sont produites régulièrement par au moins 50 % des pays sur au moins la moitié de leur population dans chaque région où l'indicateur est pertinent.

Niveau II : L'indicateur est conceptuellement clair, a une méthodologie et des normes établies au plan international, mais les données ne sont pas régulièrement produites par les pays.

Niveau III : Aucune méthodologie ou norme n'est à ce jour disponible pour l'indicateur, mais la méthodologie/les normes sont en cours d'élaboration ou en phase d'essai (ou le seront prochainement).

disponibles sur l'éducation non formelle indique que cela est peu probable.

Dans son étude de la classification par niveau et ses recommandations d'amélioration, l'ISU considère l'EEA et le PIAAC comme des références pour la collecte de données sur l'éducation non formelle pour l'indicateur 4.3.1. Cependant, comme indiqué dans la sous-section 9.1.2, ces deux enquêtes ne sont pas conçues pour fournir des informations détaillées sur l'apprentissage non formel autre que lié à l'emploi, et sont principalement menées dans les pays de l'Europe et de l'OCDE ; leurs coûts de mise en œuvre sont aussi extrêmement élevés. Pour l'AEA non lié à l'emploi, les enquêtes peuvent opérer une distinction entre l'apprentissage proposé sous forme de séminaires, ateliers, leçons privées ou e-learning, mais elles ne peuvent pas vraiment fournir des informations sur l'éducation libérale, populaire ou communautaire. Du point de vue de la *RALE*, on peut considérer que même dans les pays à revenu élevé qui ont accès à des enquêtes auprès des ménages sophistiquées telles que l'EEA et/ou le PIAAC, il serait plus approprié de classer la cible 4.3 au niveau 3. Il est donc important de comprendre que ces indicateurs n'ont pas été conçus spécifiquement pour correspondre à la typologie de la *RALE* et ses trois domaines. La compréhension des progrès vers les ODD du point de vue de la *RALE* a donc ses limites. En outre, plusieurs auteurs, notamment Boeren (2016) et Manninen (2017), ont mentionné les limites liées à l'utilisation de ces enquêtes pour mesurer la participation, particulièrement dans les domaines de l'éducation non professionnelle.

L'utilisation d'enquêtes administratives pour le suivi de l'apprentissage tout au long de la vie est, comme cela a été indiqué pour la région Asie Pacifique, par exemple, loin d'avoir atteint sa maturité, et la disponibilité de données comparables est limitée (UNESCO, 2018c). Actuellement, l'enquête administrative de l'ISU est entravée par la capacité restreinte des pays à fournir des informations sur l'éducation non formelle. En outre, les efforts qui ont été entrepris, par exemple dans les pays de l'Asie du Sud-Est, ont généralement obtenu des taux de réponse faibles.

Les cibles 4.4, 4.6 et 4.7 s'intéressent aux résultats d'apprentissage. Sous la direction de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (voir *encadré 2.1*), une démarche qui privilégie l'aspect collaboratif a été mise en

place afin d'élaborer les indicateurs mondiaux et thématiques liés à l'apprentissage et aux compétences, ainsi que les outils et normes méthodologiques nécessaires pour garantir la comparabilité globale. Des procédures établies sont disponibles pour la cible 4.6, par exemple celles qui ont été élaborées pour le PIAAC et le STEP, mais elles sont toutes deux trop coûteuses pour la plupart des pays à revenu moyen et faible, qui sont également plus susceptibles de manquer de l'expertise méthodologique nécessaire. On peut espérer que le Mini-LAMP (ISU, 2017b) fournira des données sur l'alphabétisation dans les pays en développement, mais on ne sait pas encore combien de pays l'utiliseront. Le problème de la cible 4.4 est que la méthodologie élaborée par Eurostat et adoptée par l'Union internationale des télécommunications donne une définition relativement étroite des compétences pertinentes (ISU, 2018c). De plus, cet indicateur est basé sur des informations communiquées par les répondants, qui fournissent des données sur les types d'activités mais pas sur les niveaux de maîtrise. Comme le signalent Benavot et Lockhart (2016, p. 61), les compétences qui vont au-delà de la littératie et de la numératie, comme les compétences nécessaires dans la vie courante et la sensibilisation à l'environnement (cible 4.7), ne sont pas suffisamment détaillées pour mettre au point des instruments de mesure précis. Il faut cependant remarquer que tous les problèmes relatifs à la mesure des résultats d'apprentissage sont d'ordre général, et ne concernent pas la *RALE* de façon particulière.

Il semble assez évident que la façon dont l'ODD 4 est construit représente une vision limitée de l'AEA et de la signification de la participation. Cela s'oppose à la conception large de l'apprentissage qui informe le programme pour le développement durable et les 17 ODD, comme souligné dans le rapport *L'Éducation en vue des Objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage* (UNESCO, 2017b p. 7) : « Afin de créer un monde plus viable et de faire face aux enjeux de développement durable décrits dans les ODD, chaque individu doit devenir acteur d'un changement axé sur la durabilité. » Le rapport affirme que pour y parvenir, les citoyens devront acquérir et cultiver un ensemble de compétences comprenant des éléments cognitifs, affectifs, volitifs et motivationnels. Il signale que les compétences ne peuvent pas être enseignées mais doivent être acquises par les apprenants eux-mêmes.

ENCADRÉ 2.1**Mesurer et suivre les progrès par rapport à l'indicateur ODD 4.6.1 dans le cadre de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage**

Des mesures précises des résultats d'apprentissage à l'échelle mondiale sont essentielles pour satisfaire aux engagements relatifs à l'ODD 4 de la communauté internationale. Cependant, de nombreux pays sont toujours dans l'incapacité d'évaluer l'alphabétisation des jeunes et des adultes de façon pérenne et conformément aux normes internationales. L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, une initiative menée par l'Institut de statistique de l'UNESCO, œuvre pour soutenir les stratégies nationales de mesure de l'apprentissage et la présentation internationale de rapports sur les cibles de l'ODD 4. L'UIL fait partie de la GAML depuis sa création, et contribue au développement des indicateurs, particulièrement de l'indicateur 4.6.1, qui s'intéresse au « pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, par sexe ». La GAML s'est dotée d'un groupe de travail spécial pour chacun des indicateurs d'apprentissage des cibles de l'ODD 4. L'UIL assure, avec l'OCDE, la présidence du Groupe de travail 4.6, et se réunit avec des experts et des partenaires sur les cadres de travail conceptuel, méthodologique et d'établissement de rapport pour mesurer et suivre la littératie et la numératie des adultes.

L'objectif du Groupe de travail 4.6 est de répondre au manque de données mondiales sur l'apprentissage en veillant à l'exactitude des rapports établis à l'échelle mondiale et en aidant les pays à mettre en œuvre le suivi de l'apprentissage. Les données quantitatives et qualitatives utilisées doivent être précises afin de faciliter une compréhension plus globale des besoins des hommes et des femmes en matière d'alphabétisation, de mieux informer la planification des politiques et des programmes, et d'allouer des financements adéquats. L'UIL joue un rôle clé pour modérer les discussions entre les États membres de l'ONU, les experts internationaux et les partenaires de mise en œuvre, et pour présenter les recommandations sur les trois questions qui sous-tendent le travail du Groupe de travail 4.6 : la comparabilité des données entre pays, la définition et la description du « niveau de maîtrise des adultes » en matière de littératie et de numératie et la présentation des données pour suivre les changements et guider efficacement les politiques.

« Elles s'acquièrent dans l'action, éclairée par l'expérience et la réflexion » (p. 10). Cette approche a été clarifiée dans l'élaboration d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage pour chaque ODD qui identifie les modèles et méthodes d'apprentissage. On trouve par exemple dans les 15 objectifs d'apprentissage identifiés pour l'ODD 8, travail décent et croissance économique :

- l'apprenant est capable de contribuer à des améliorations concernant les salaires injustes ou inégaux à travail égal, et les mauvaises conditions de travail,
- l'apprenant est capable de collaborer avec autrui pour réclamer aux responsables politiques et aux employeurs des salaires justes, un salaire égal à travail égal et le respect des droits en matière d'emploi.

Les modèles et méthodes d'apprentissage recommandés pour atteindre ces objectifs semblent être en général presque exclusivement liés aux situations d'éducation formelle pour les enfants et les jeunes. Bien que l'éducation initiale soit d'une importance fondamentale, il est évident que la mesure dans laquelle les objectifs d'apprentissage identifiés pour les 17 ODD pourront être atteints dépend de l'existence d'un « système » d'apprentissage et d'éducation des adultes dynamique où la troisième catégorie de la *RALE*, l'éducation libérale, populaire ou communautaire (compétences de citoyenneté active), joue un rôle central. La conceptualisation actuelle de l'ODD 4 devra être considérablement étendue afin d'intégrer pleinement la conception large de l'apprentissage énoncée dans les 17 ODD. En outre, les cibles de l'ODD 4 sont actuellement

relativement détachées de la typologie de la Recommandation. Bien que la population adulte soit mentionnée dans les cibles, la tendance générale est nettement axée sur les jeunes.

9.1.4

CONCLUSION

L'introduction a indiqué que l'accès à des données exhaustives de qualité sur les participants et les formes d'AEA constitue l'une des conditions requises pour que les responsables politiques soient en position d'élaborer des stratégies fondées sur des données factuelles qui favorisent une participation plus égalitaire, ainsi que pour effectuer le suivi de l'ODD 4. Cependant, comme indiqué ci-dessus, le suivi de la participation à l'AEA et de l'ODD 4 ainsi que d'autres ODD pertinents est entravé par :

- une définition étroite de la nature de l'AEA dans les enquêtes sur la participation, un phénomène mondial,
- un manque de capacités dans de nombreux États membres du monde entier à collecter des informations sur la participation et pour le suivi de l'ODD 4.

Bien que la communauté internationale ait lancé plusieurs initiatives importantes afin de répondre aux besoins en matière de données pour le suivi de l'ODD 4, et, dans une certaine mesure, de la participation à l'AEA, il est manifestement urgent de collecter des données plus complètes sur l'AEA. Ce besoin de dépasser un intérêt de pure forme pour l'AEA dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie est un sujet de tension récurrent depuis plusieurs décennies (voir Elfert, 2018, 2019), et aujourd'hui la même négligence semble se répéter à nouveau en ce qui concerne le suivi de l'ODD 4. Il pourra s'avérer nécessaire de mettre au point de nouvelles méthodes de collecte et d'analyse des données pour répondre à des besoins futurs, par exemple en étudiant le potentiel de l'analyse des mégadonnées dans ce domaine.

Malgré les limitations des données disponibles sur l'AEA dans le monde, il est important, aux fins de ce rapport, d'examiner plus en détail le panorama mondial actuel de la participation, notamment de la participation liée à la troisième catégorie de la *RALE*. En raison des données limitées, le chapitre 10 suivant présentera un tableau inévitablement incomplet des initiatives d'AEA menées dans le monde.

Nous exploiterons cependant pleinement les données disponibles et nous nous intéresserons aux bonnes pratiques que nous avons pu identifier. Nous espérons que ces informations stimuleront le processus d'apprentissage des pays et aideront les États membres dans leurs efforts pour atteindre les ODD.

9.2

VUE D'ENSEMBLE DE LA PARTICIPATION

La vue d'ensemble succincte présentée ici se fonde sur les enquêtes menées sur la participation et sur la littérature disponible.

9.2.1

QUELS ENSEIGNEMENTS TIRER DE L'ENQUÊTE DU *GRALE* 4 ?

Trois observations ressortent des réponses à l'enquête du *GRALE* 4.

- La participation est inégale, avec à peine plus de la moitié des pays interrogés signalant une augmentation du taux de participation global.
- Les chiffres relatifs à la participation indiquent des différences substantielles entre les régions.
- Les améliorations apportées dans les domaines d'action définis par le *Cadre d'action de Belém* ont un effet positif sur la participation à l'AEA.

9.2.1.1

Amélioration des taux de participation

Comme indiqué dans la partie 1 (voir le *tableau 1.15*), plus de la moitié des pays, 57 %, ont connu une augmentation des taux de participation globaux entre 2015 et 2018. Toutes les régions ont observé des augmentations, particulièrement l'Afrique subsaharienne, où 72 % des pays ont indiqué une augmentation, et les États arabes, où 67 % des pays ont indiqué des améliorations. L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale et l'Asie et le Pacifique sont les régions où la plus petite proportion de pays a signalé une augmentation, 38 % et 49 % respectivement. L'Europe centrale et orientale et l'Amérique latine et les Caraïbes se placent en position intermédiaire, avec respectivement 58 % et 60 % des pays dans ces régions ayant enregistré des taux de participation globaux plus élevés.

Le *Cadre d'action de Belém* repose sur l'hypothèse selon laquelle les améliorations apportées dans les domaines d'action auront un effet positif sur la participation à l'AEA. Il est donc intéressant d'observer si les pays qui ont réalisé des améliorations dans les domaines d'action ont connu une augmentation de leurs taux de participation plus élevée que les pays qui n'ont pas indiqué de progrès dans ces domaines d'action.

9.2.1.2

Les améliorations apportées dans les domaines d'action peuvent avoir un effet positif sur les taux de participation

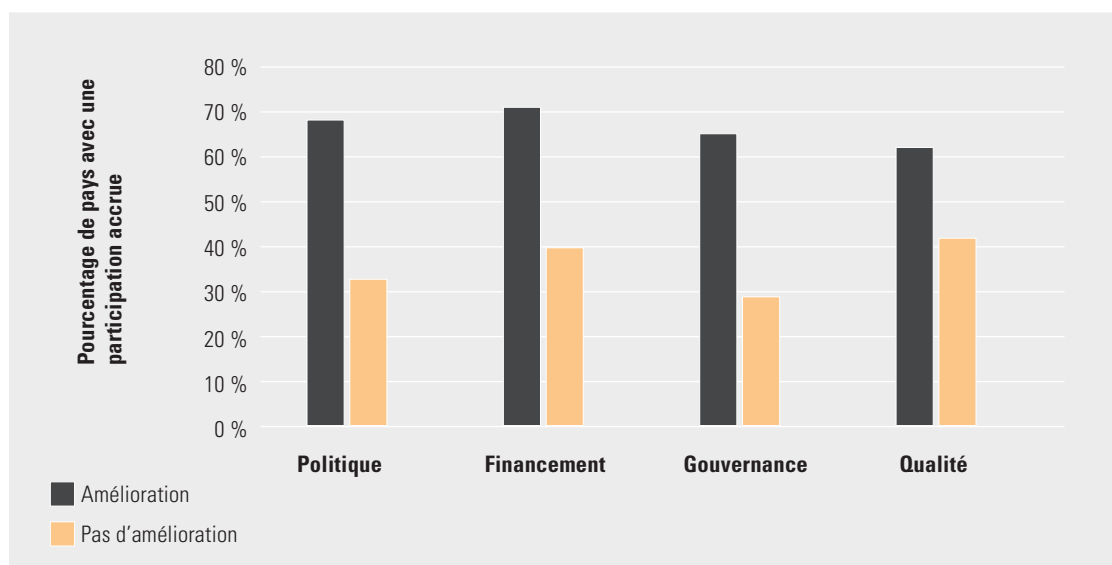
Une grande prudence s'impose lorsque l'on évalue, sur la base des analyses de l'enquête du *GRALE 4*, tout lien de causalité possible entre les améliorations apportées dans les différents domaines d'action et les changements intervenus dans la participation. Cependant, dans tous les domaines d'action, les pays qui ont indiqué des améliorations dans les domaines d'action ont plus souvent constaté une augmentation de la participation plus importante que les autres pays (voir la *figure 2.4*).

Il existe une corrélation positive entre l'amélioration de la gouvernance de l'apprentissage et l'éducation des adultes et une participation plus élevée. Près des deux tiers des pays qui ont mis en place certaines de ces

mesures ont indiqué une augmentation de la participation, mais seulement 29 % de ceux qui n'ont pas agi sur la question de la gouvernance ont amélioré leur participation. Dans le domaine de la réforme de la gouvernance, ces pays ont indiqué différentes stratégies mises en œuvre qui pourraient contribuer à expliquer ces augmentations. Il faut cependant faire preuve de prudence avant de tirer des conclusions radicales à partir des données du *GRALE*. Ces stratégies sont aussi bien horizontales que verticales, et comprennent la participation des parties prenantes concernées, la collaboration et coopération avec les organisations de la société civile, la coordination intersectorielle et interministérielle, la coopération transnationale et la décentralisation. Élargir et augmenter la participation des parties prenantes facilite la mise en œuvre des politiques en matière d'AEA et enrichit les opportunités de participation à l'AEA pour différents groupes sociaux. En outre, la collaboration, la coopération et la coordination entre les agences gouvernementales et les organisations de la société civile, ainsi qu'entre différents niveaux du gouvernement, constitue une stratégie clé pour améliorer la gouvernance de l'AEA, ce qui contribue à accroître la participation aux programmes d'AEA. Parallèlement, les collaborations intersectorielles permettent de mieux former le personnel d'AEA, promeuvent l'implication et l'adhésion au sein de différents groupes cibles de l'AEA et peuvent encourager le financement de l'AEA, ce qui se

FIGURE 2.4

Augmentation des taux de participation en fonction des améliorations dans les domaines d'action



Source : enquête de suivi du *GRALE 4*

traduit par une augmentation de la participation à l'AEA. La décentralisation de l'éducation favorise l'engagement et la collaboration entre prestataires de services/programmes d'AEA aux échelles nationale et locale, permet de mettre en place des mécanismes de cofinancement et cultive un sentiment d'adhésion et d'implication directe, ce qui mène à une augmentation de la participation à l'AEA.

Les pays qui ont entrepris une réforme politique ont indiqué un effet positif similaire sur les taux (68 % contre 33 %). Les pays ont concentré leurs efforts sur quatre domaines en particulier. Premièrement, les politiques qui tiennent compte de l'élargissement des aspects de l'apprentissage tout au long de la vie (comme l'enseignement technique et professionnel) et de la diversification des modes d'apprentissage (apprentissage en ligne/à distance), prévoient la mise en place de centres d'apprentissage dans les régions à faible revenu et ciblent les groupes sociaux marginalisés (comme les apprenants non scolarisés). Le deuxième domaine politique met l'accent sur des définitions plus claires de l'apprentissage non formel et informel, et particulièrement sur la reconnaissance des apprentissages antérieurs à travers des cadres de certification. Cela donne aux apprenants la flexibilité de passer d'un mode d'apprentissage à un autre, ce qui facilite leur participation aux programmes d'AEA. Troisièmement, les politiques qui élargissent les aspects de l'alphabétisation, ce qui ouvre la participation aux programmes d'AEA à davantage de groupes sociaux. Enfin, le domaine politique qui s'attache à offrir plus de possibilités de formation (notamment des cours de développement professionnel) afin de faire croître le personnel d'AEA, comme les enseignants de niveau primaire et secondaire et les formateurs en alphabétisation, ce qui peut contribuer à augmenter le taux de participation.

Il n'est pas surprenant qu'un meilleur soutien financier de l'apprentissage et de l'éducation des adultes soit lié à une augmentation de la participation (71 % contre 40 %). La stratégie principale était le cofinancement ou le financement conjoint, fondée sur une implication plus large de parties prenantes plus nombreuses, et a permis d'atteindre un plus grand nombre d'apprenants. Ce financement conjoint comprend une combinaison de fonds issus d'instances gouvernementales, de donateurs internationaux, d'organisations multilatérales et d'autres organisations qui soutiennent les programmes d'AEA. Disposer

d'un poste budgétaire consacré à l'AEA, plutôt que de l'inclure dans le budget général affecté à l'éducation, est également un mécanisme de financement que certains pays ont adopté pour augmenter et stabiliser le financement des programmes d'AEA. De plus, certains pays ont mis en place des mesures d'incitation pour les individus afin de contribuer à alléger le fardeau financier que représente leur participation aux programmes d'AEA.

L'amélioration de la qualité de l'apprentissage et l'éducation des adultes a également eu des effets positifs, toutefois à un degré moindre que ce qui a pu être constaté pour les trois autres domaines d'action (62 % contre 42 %). Plusieurs pays ont indiqué que la reconnaissance, l'accréditation et la validation sont des stratégies de grande importance pour améliorer la qualité de l'AEA et ainsi augmenter la participation et réduire les abandons. Les pays considèrent que la mise en place de programmes en ligne grâce aux TIC s'est traduite par une meilleure qualité et a contribué à atteindre les adultes. D'autres stratégies pour améliorer la qualité, et donc influencer la participation, comprennent le retour d'informations d'experts pour définir les critères de qualité, l'élaboration de manuels de formation pour les éducateurs d'adultes, une meilleure coordination avec les parties prenantes locales pour l'élaboration des programmes d'AEA et la mise en place de nouveaux programmes d'apprentissage.

L'enquête du *GRALE 4* pose des questions sur les changements des taux de participation, mais demande aussi si ces informations sont basées sur les taux de participation réels et, dans ce cas, demande de préciser ces chiffres.

9.2.2

DES DIFFÉRENCES RÉGIONALES SUBSTANTIELLES DANS LES TAUX DE PARTICIPATION

Deux tiers des pays répondants ont fourni les chiffres des taux de participation. La proportion de pays répondants varie de 54 % en Asie et Pacifique à 84 % dans les États arabes. Il est cependant malaisé de déterminer la façon dont les données sur la participation ont été collectées. De nombreux pays ne disposent pas des procédures appropriées pour rassembler ces informations, et il est difficile de déterminer ce que les pays considèrent comme faisant partie de la participation à l'AEA. Il convient donc d'être circonspect en interprétant les chiffres

actuels fournis dans l'enquête du *GRALE 4*. Le tableau 1.17 du chapitre 6 suggère que deux régions, l'Afrique subsaharienne et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, ont des taux de participation chiffrés particulièrement élevés, avec respectivement 58 % et 50 % des pays indiquant des taux dépassant 20 %. Il faut remarquer qu'une grande proportion de pays de l'Afrique subsaharienne ont indiqué un taux inférieur à 10 %. Cela est également le cas dans les États arabes et en Asie et Pacifique. Aucun pays de la région d'Europe centrale et orientale n'a indiqué de taux supérieur à 20 %. Par comparaison, 37 % des pays d'Amérique latine et des Caraïbes se situaient dans cette plage, tandis que 28 % des États arabes et 27 % des pays d'Asie et du Pacifique indiquaient des taux de participation supérieurs à 20 %.

Les résultats des taux de participation chiffrés suggèrent qu'il existe non seulement des différences entre régions, mais aussi entre pays au sein de la même région. Cela sera exploré plus en détail à l'aide de certaines des enquêtes mentionnées dans le résumé des démarches de collecte des données sur la participation.

9.2.3

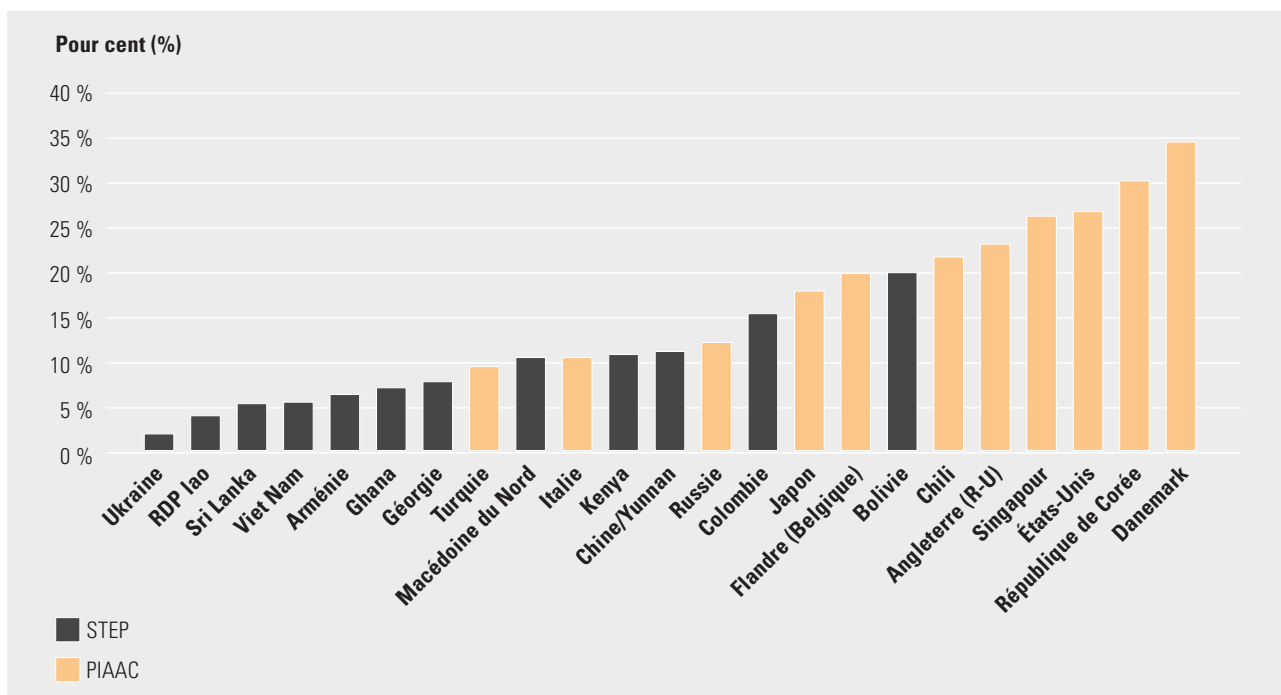
VARIATIONS NATIONALES EN MATIÈRE DE PARTICIPATION

Tous les ensembles de données comparatifs sur la participation révèlent nettement de grandes différences dans la participation à l'AEA entre les pays. Selon l'EEA de 2016, le taux de participation à l'AEA dans l'Europe des 28 cette année-là était de 45 % (Eurostat, 2019d). Les taux individuels variaient entre 64 % et 7 %. Neuf pays ont indiqué dans l'EEA des taux situés dans la plage de 50 % à 65 %, légèrement plus de la moitié des pays ont enregistré des taux d'entre 25 % et 50 %, et deux affichaient des taux beaucoup plus faibles. De la même façon, les taux des 37 pays interrogés par le PIAAC varient entre 18 % et 65 % avec une moyenne de 47 % pour l'OCDE.

Boeren (2016) et Desjardins (2017) remarquent que les pays pour lesquels des taux élevés de participation à l'AEA ont été constatés de façon répétée, comme les pays nordiques et les Pays-Bas, présentent certaines caractéristiques communes. Il s'agit entre autres d'un système d'AEA bien développé et flexible, de politiques actives du marché du travail et d'inégalités générales relativement faibles.

FIGURE 2.5

Participation à l'éducation et la formation des adultes soutenues par les employeurs durant au moins cinq jours



Source : Banque mondiale, 2019 ; OCDE, 2019a

La grande majorité des pays inclus dans le PIAAC et l'EEA sont très développés. Cependant, tenir également compte des informations de l'enquête STEP, qui cible les pays à revenu moyen et faible, permet de comparer les taux de participation pour un éventail de pays plus large.

9.2.3.1

Comparaison des taux de participation nationaux à l'aide du STEP et du PIAAC

L'enquête STEP contient seulement des informations sur la participation aux activités d'éducation et de formation des adultes soutenues par les employeurs et qui ont duré au moins cinq jours. Les données du PIAAC ont donc été ajustées afin de se conformer à la procédure du STEP. Comme indiqué dans la figure 2.5, les taux observés varient entre 2 % en Ukraine et 34 % au Danemark. Pour les pays d'Amérique latine, les taux sont remarquables et comparables à ceux de plusieurs autres pays possédant des économies plus développées.

Les structures du marché du travail et les progrès technologiques ont des impacts

profonds sur la demande en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Cela est illustré dans la figure 2.6, qui présente l'étendue de l'éducation et de la formation des adultes soutenues par les employeurs en fonction du PIB, une mesure du développement économique.

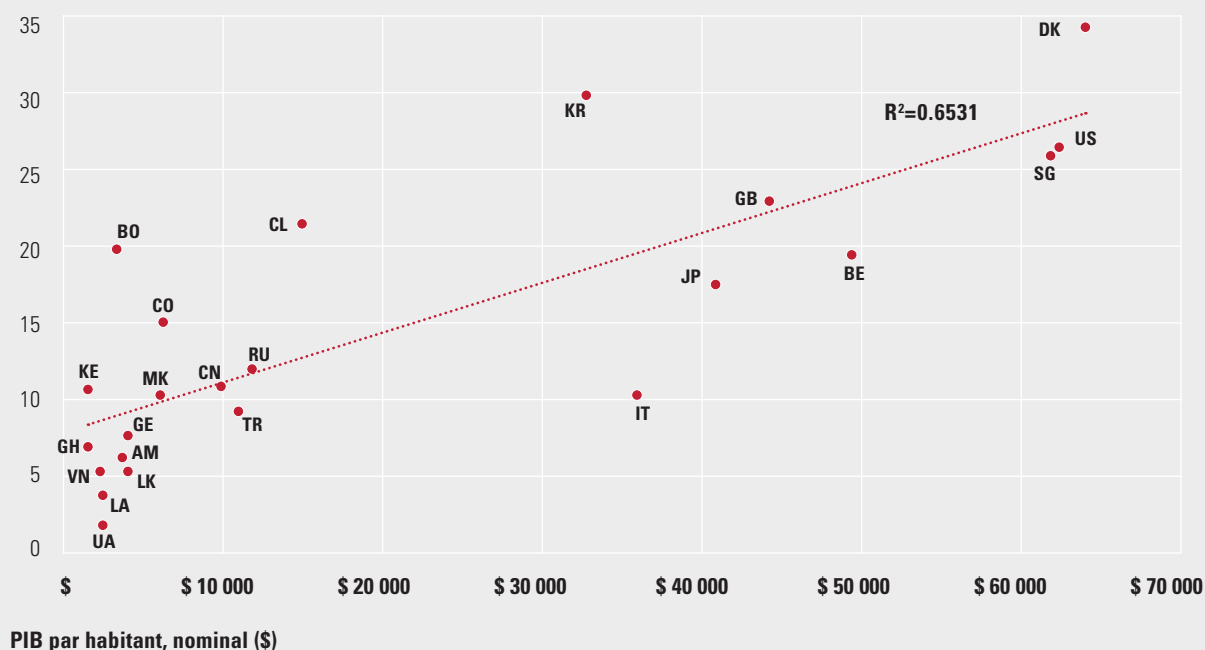
La figure 2.6 montre que le taux de participation pour la République de Corée surpasse de loin ce que l'on pourrait attendre au vu de son PIB. Le taux d'AEA soutenu par les employeurs était également plus élevé que prévu pour les trois pays d'Amérique latine, Chili, Bolivie et Colombie, particulièrement pour les deux premiers. C'était également le cas pour le Danemark. L'inverse a été observé pour plusieurs pays, particulièrement l'Italie et l'Ukraine, où les taux de participation étaient bien inférieurs à ce que leur PIB laisserait présager.

Il est très difficile de déterminer pourquoi dans certains pays les employés ont bénéficié d'AEA soutenu par les employeurs à un niveau beaucoup plus élevé que l'on aurait pu s'y attendre. Il semble cependant que

FIGURE 2.6

Participation à l'éducation et la formation des adultes soutenues par les employeurs en fonction du PIB (nominal)

Participation à l'éducation et la formation des adultes soutenues par les employeurs (%)



ces pays aient tous une chose en commun : des initiatives publiques qui encouragent la formation soutenue par les employeurs (bien que sous différentes formes et à différents degrés). Ainsi, le Chili et la Bolivie investissent dans des politiques actives du marché du travail où une part importante des ressources est consacrée à la formation (OIT, 2016). La République de Corée s'est dotée d'un Système d'assurance pour l'emploi (Employment Insurance System – EIS), comprenant un programme qui fournit des fonds aux entreprises pour la formation (KDI School, 2019). De la même façon, le Danemark investit massivement dans des politiques actives du marché du travail, notamment avec une formation qui bénéficie à la population active (CEDEFOP, 2012).

9.2.3.2

Inscription aux programmes de niveaux primaire et secondaire pour les adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes

La figure 2.7A et la figure 2.7B présentent l'inscription aux programmes d'éducation primaire et secondaire pour les adultes en

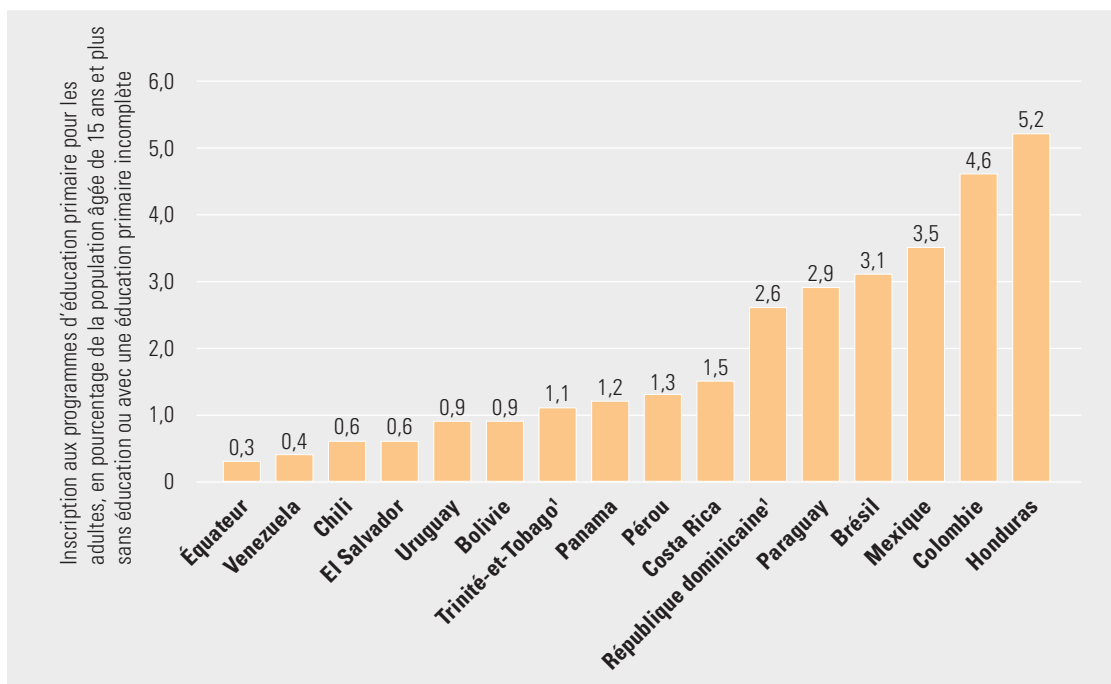
pourcentage de la population adulte qui n'avait pas achevé ces niveaux de scolarisation en Amérique latine et dans les Caraïbes. Ces données reposent sur une enquête administrative régionale menée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2013). Le chiffre de l'accès est calculé en comparant les données sur les inscriptions à chaque niveau de scolarité avec la population cible correspondante.

Comme le mettent en évidence la figure 2.7A et la figure 2.7B, les pays ont mieux réussi à inscrire des adultes à des programmes d'enseignement secondaire pour adultes qu'à des programmes d'enseignement primaire pour adultes.

L'inscription des adultes ne possédant aucune éducation de niveau primaire, ou n'ayant pas achevé le niveau primaire, à des programmes d'enseignement primaire pour les adultes variait de 0,3 % en Équateur à 5,2 % au Honduras. Cinq autres pays avaient des taux d'inscription inférieurs à 1 % pour ce groupe. Quatre pays se situaient dans une plage de 1 % à 1,5 % tandis que les six pays restants atteignaient entre 2,6 % et 5,2 % du groupe cible. Outre le Honduras,

FIGURE 2.7 A

Accès aux programmes d'éducation primaire des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes

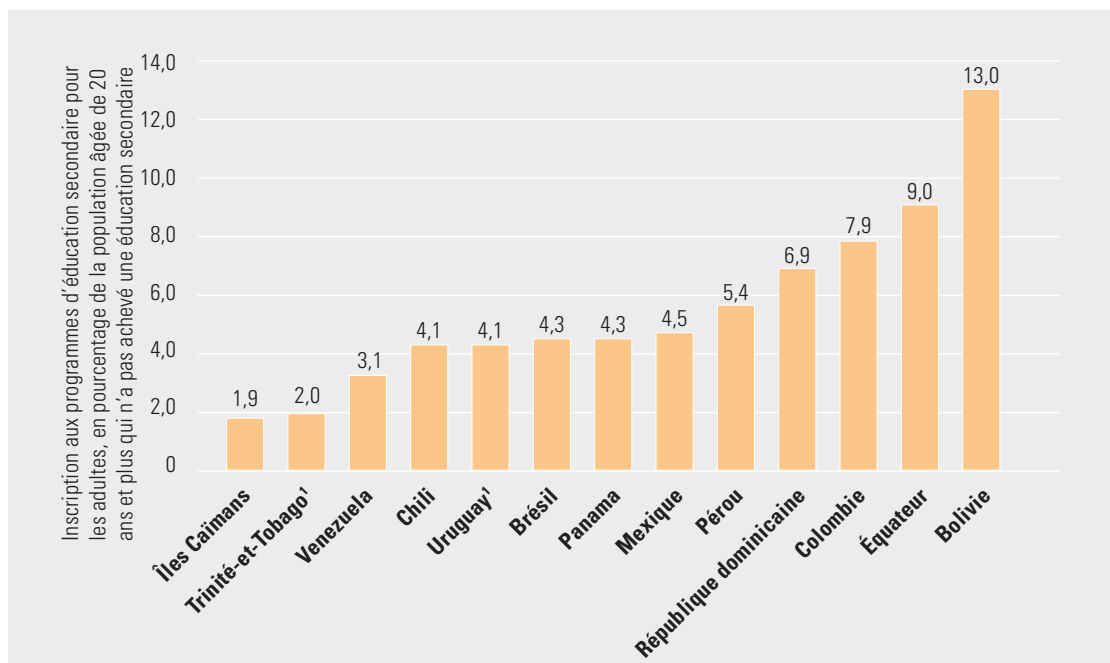


Source : Centre de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, mai 2013 et Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes, 2011.

Remarques : 1) Les données concernent le secteur public uniquement. L'année de référence pour les données sur les inscriptions est 2010, sauf pour la Bolivie (2009) et le Chili (2011).

FIGURE 2.7 B

Accès aux programmes d'éducation secondaire des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes



Source : Centre de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, mai 2013 et Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes, 2011

Remarques : 1) Les données concernent le secteur public uniquement. L'année de référence pour les données sur les inscriptions est 2010, sauf pour la Bolivie (2009) et le Chili (2011).

la Colombie et le Mexique présentaient des taux comparativement élevés. Le rapport (ISU, 2013, p. 20) indique que le cas du Mexique est intéressant du point de vue institutionnel, parce que l'Institut national pour l'éducation des adultes (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – INEA) est l'un des meilleurs exemples d'institution pour l'éducation des adultes dans la région.

La Bolivie, qui n'a atteint que 0,9 % de la population cible pour l'inscription à l'enseignement primaire pour les adultes, affichait de loin le meilleur taux d'inscription dans l'enseignement secondaire pour les adultes, avec 13 % de la population cible. Selon l'ISU (2013), la réussite de la Bolivie est le résultat d'une infrastructure de centres d'éducation des adultes de grande ampleur, soutenue par le ministère de l'Éducation. Cela a offert aux personnes qui avaient obtenu de bons résultats au sein d'un programme d'alphabétisation la possibilité de poursuivre leur apprentissage. Combiner l'éducation générale des adultes et la formation professionnelle a permis aux étudiants d'obtenir un certificat de qualification émis par une école professionnelle.

9.2.3.3

Conclusion

L'examen des données a fait apparaître certaines conditions dans le contexte national qui semblent contribuer aux variations entre pays, comme le niveau de développement économique (analyse du STEP-PIAAC), les infrastructures institutionnelles (Amérique latine et Caraïbes) et la politique économique au sens large (qui explique des taux de participation constamment élevés dans certains pays). Pour analyser les variations entre pays ainsi que les augmentations rapides de la participation, particulièrement dans les pays à revenu élevé, il est important d'accorder une attention particulière à la façon dont l'AEA soutenu par les employeurs a transformé le paysage de l'offre d'AEA.

9.2.4

L'AEA SOUTENU PAR LES EMPLOYEURS EST-IL EN TRAIN DE REDÉFINIR LE PAYSAGE DE L'AEA ?

La Suède, qui a accès à des données sur la participation remontant à près de 50 ans, peut illustrer les changements spectaculaires qui se

sont produits dans le paysage de l'AEA de la plupart des pays à revenu élevé. La figure 2.8 se base sur l'enquête du PIAAC de 2012 et sur une enquête du Bureau central de la statistique de Suède de 1975 sur la participation à l'éducation des adultes (SCB, 1991) pour montrer que le taux général de participation a doublé entre 1975 et 2012.

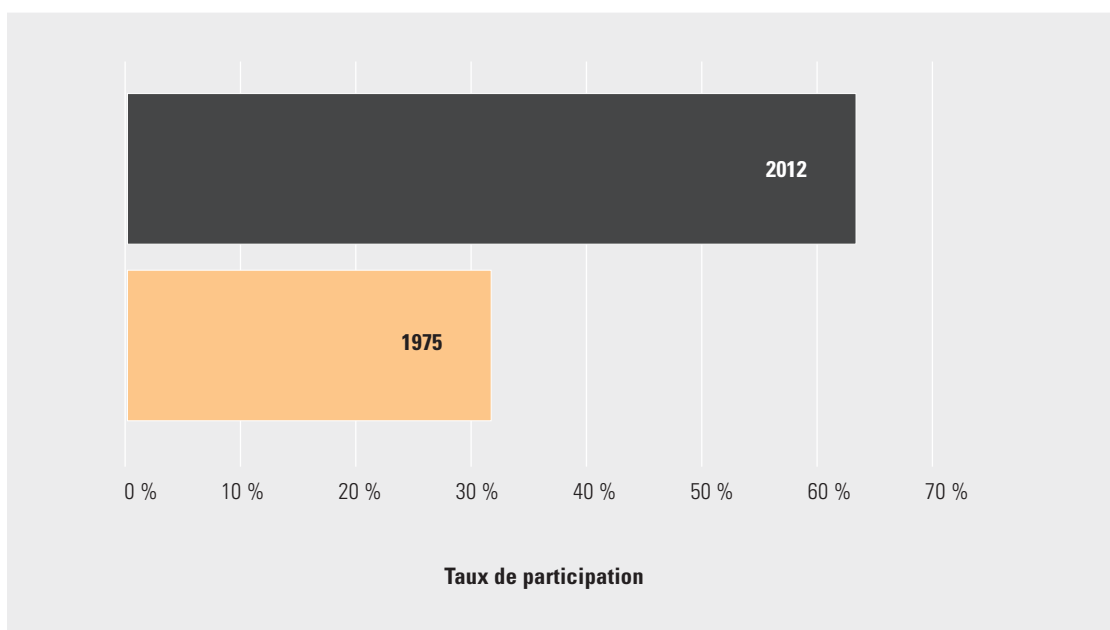
En Suède, les activités soutenues par les employeurs ont longtemps constitué une part relativement faible de la participation totale à l'AEA, mais cette proportion a commencé à croître rapidement à partir de la moitié des années 1970. Seulement 5,5 % de la population adulte (de 16 à 74 ans) avaient participé à une activité d'apprentissage soutenue par leur employeur en 1975. La même année, 13,3 % avaient participé à un cercle d'étude organisé par l'une des associations d'étude liées à une ONG. En 1993, ces chiffres étaient de 15,7 % et 10,1 %, soit le triple pour les activités soutenues par les employeurs (Rubenson, 1996). La croissance de l'AEA soutenu par les employeurs s'est poursuivie sans interruption, et en 2012, selon l'enquête du PIAAC, elle avait atteint 58 %. Pendant cette période, le taux de participation aux cercles d'étude n'a pas changé significativement.

Afin d'explorer plus largement la présence croissante de l'AEA soutenu par les employeurs, l'Enquête sur les forces de travail (EFT), le PIAAC et l'EIAA (un précurseur du PIAAC) peuvent aider à éclairer les dynamiques qui ont été observées au cours des deux dernières décennies dans les pays de l'Union européenne et de l'OCDE.

La figure 2.9 est basée sur une analyse des taux de croissance annualisés pour la période 1992-2014, à l'aide de l'Enquête sur les forces de travail (EFT) et une comparaison des taux indiqués dans l'EIAA et le PIAAC. L'une des forces de l'EFT est qu'elle offre des points de données multiples (collectés annuellement), tandis que l'une des faiblesses de l'EIAA et du PIAAC réside dans le fait qu'ils ne fournissent que deux points de données. L'EFT a donc été utilisée pour calculer l'augmentation annuelle moyenne des taux de participation. La figure 2.9 (basée sur Desjardins, 2019) indique l'évolution pour une sélection de pays, choisis pour illustrer les tendances générales.

L'examen des résultats permet de dégager trois conclusions. Premièrement, la plupart des pays présents dans la figure 2.9 ont connu une croissance rapide de la participation totale depuis la moitié des années 1990.

FIGURE 2.8
Changements dans la participation en Suède sur le long terme

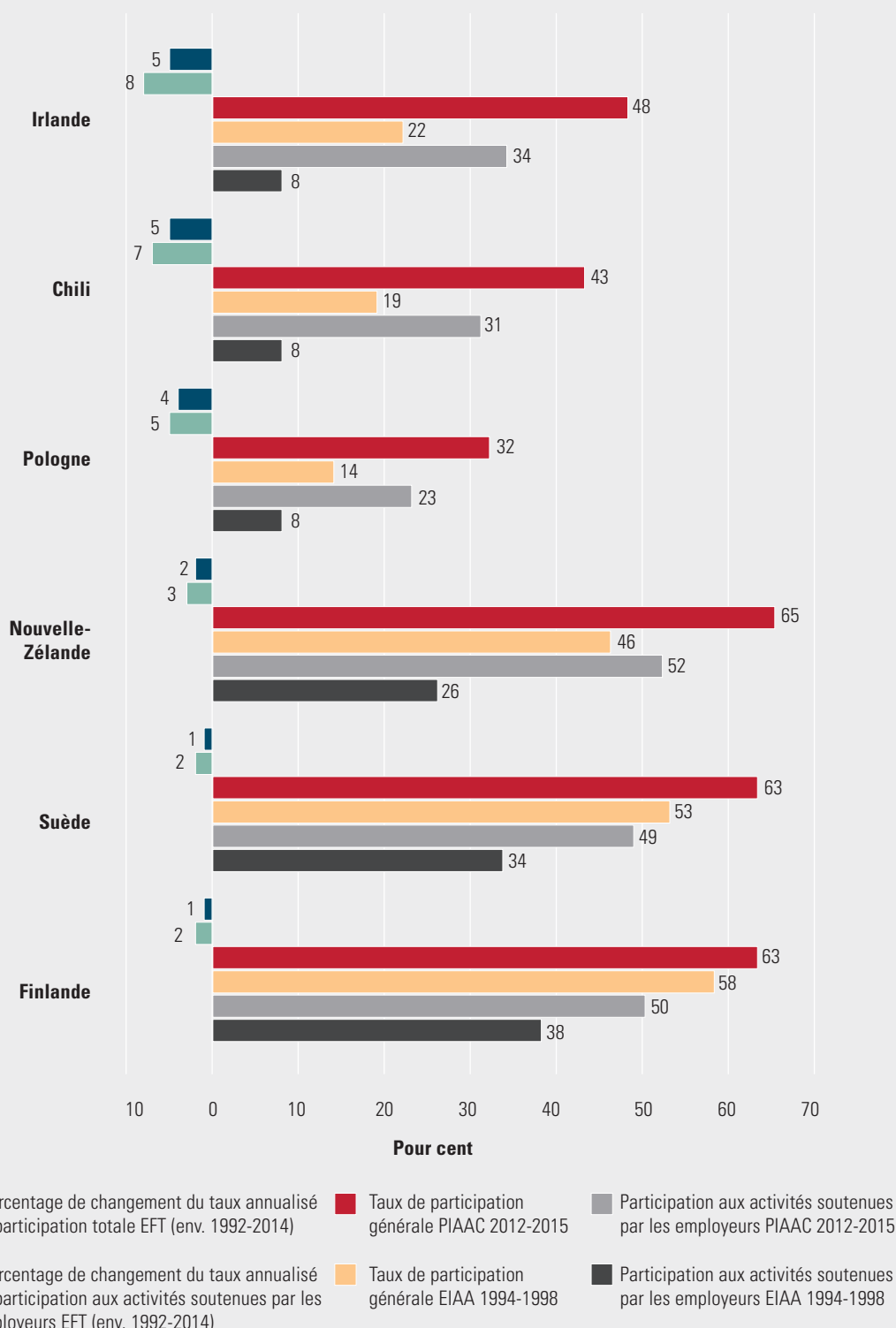


Source : OCDE, 2019a

FIGURE 2.9

Taux de croissance annualisé de l'éducation des adultes soutenue par les employeurs et de l'éducation générale des adultes entre le PIAAC (2012-2015) et l'EIAA (années 1990)

Taux de croissance annualisé Pourcentage des adultes participant à une activité d'éducation des adultes soutenue par les employeurs dans le PIAAC et dans l'EIAA



Source : Desjardins, 2019

Au Chili, le taux est passé de 19 % à 43 %, et en Irlande ainsi qu'en Pologne, la proportion de personnes qui ont indiqué avoir participé à l'AEA sous quelque forme que ce soit a doublé. L'augmentation la plus faible a été constatée en Finlande, où le taux est passé de 58 % à 63 %. Malgré une croissance impressionnante de la participation dans de nombreux pays, il faut remarquer que, d'après le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), parmi les pays de l'Europe des 28, en 2016 seuls huit avaient atteint la cible fixée pour 2020 d'un taux moyen de participation de 15 % sur une période de quatre semaines (CEDEFOP, 2019).

Deuxièmement, comme l'indique la différence dans les changements relatifs à la participation, les écarts entre les pays tendent à se réduire, car ceux qui ont commencé avec un taux de participation relativement faible ont connu l'augmentation la plus rapide. Ainsi, les pays qui présentent une participation totale relativement faible dans l'EIAA ont connu une augmentation annualisée de 4 % à 5 % (Chili, Irlande, Pologne) tandis que la Finlande et la Suède, affichant les deux taux de participation les plus élevés parmi les pays de l'OCDE qui ont répondu à l'EIAA, ont indiqué une augmentation annualisée de 1 % seulement. La Nouvelle-Zélande, avec un taux de participation légèrement inférieur à celui de la Finlande et de la Suède dans l'EIAA, a enregistré une augmentation annualisée de son taux de 2 %.

Troisièmement, la hausse des taux s'explique dans la majorité des cas par une forte augmentation de l'AEA soutenu par les employeurs. Comme le montre la figure 2.9, l'Irlande, le Chili et la Pologne ont enregistré des augmentations annualisées atteignant 8 %, 7 % et 5 % respectivement. Les pays dont le taux de participation à l'AEA soutenu par les employeurs était élevé dès le départ ont connu une hausse plus modérée : 2 % pour la Finlande et la Suède. Bien que ces pays restent parmi ceux qui ont les taux les plus élevés, le fossé s'est considérablement réduit avec les pays où la participation était la plus faible, qui ont connu une augmentation rapide de leurs taux. Cette évolution est vraisemblablement liée à une récente modernisation de l'économie dans les pays où la croissance de l'AEA soutenu par les employeurs a été la plus rapide.

Du fait de l'augmentation spectaculaire de l'AEA soutenu par les employeurs dans les pays à revenu élevé, la moyenne de l'AEA soutenu par les employeurs dans l'OCDE représentait

plus de deux tiers (72 %) de toutes les activités d'AEA (Desjardins, 2019). La proportion de l'apprentissage soutenu par les employeurs était particulièrement élevée dans les pays où les taux de participation générale étaient élevés, où environ quatre participants sur cinq étaient soutenus par leur employeur. L'explosion de l'AEA soutenu par les employeurs au cours des trois dernières décennies a été nourrie par les évolutions technologiques et organisationnelles sur le lieu de travail et par une prise de conscience croissante de la pertinence de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (voir, par exemple, OCDE, 1989).

Les employeurs soutiennent non seulement la formation et l'éducation non formelle des adultes, mais aussi, dans une certaine mesure, les programmes formels liés à l'emploi. Si l'on examine la moyenne de l'OCDE, 4,4 % des apprenants adultes qui avaient suivi un programme formel lié à l'emploi étaient soutenus par l'employeur, tandis que seulement 1,1 % de ceux qui n'étaient pas soutenus par l'employeur l'avaient fait. Des variations substantielles existent entre pays, mais la tendance reste toujours la même. C'est seulement pour les personnes dont les raisons d'étudier n'étaient pas liées à l'emploi que l'employeur payait rarement ; 1 % ont indiqué avoir reçu un soutien de la part de leur employeur pour une activité d'apprentissage formel ou non formel, contre 5,6 % pour ceux qui n'étaient pas soutenus par leur employeur (Desjardins, 2019).

L'augmentation rapide des activités d'apprentissage soutenues par les employeurs, qui a radicalement transformé la composition de l'AEA, envoie un message fort aux responsables politiques et à tous ceux qui essaient d'influencer la participation. Au fur et à mesure que le rôle des employeurs prend de l'ampleur, la politique publique dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ne peut affecter directement qu'une proportion toujours plus réduite de ce domaine. Cela ne signifie cependant en aucun cas que la politique publique n'a pas un rôle important à jouer, particulièrement pour remédier aux déficiences du marché. Nous reviendrons dans les pages suivantes à la recherche de moyens plus exhaustifs d'influencer la répartition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est cependant évident que ce qui se passe dans le monde du travail revêt une importance cruciale pour déterminer qui a accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.

Malheureusement, il n'existe pas de données similaires permettant d'analyser les changements relatifs aux taux et à la composition, qui se sont produits dans les pays en développement, mais de grandes quantités de données sont disponibles sur la croissance d'institutions d'AEA clés, comme les centres d'apprentissage communautaires (CAC). Au Cambodge, le nombre de CAC est passé de 57 en 2006 à 347 en 2015 (Royaume du Cambodge, 2016). Plusieurs autres pays en développement d'Asie ont connu des augmentations similaires du nombre de CAC, qui desservent un segment de plus en plus large de la population rurale (UIL, 2017c).

9.2.5

QUELLE EST L'AMPLEUR DE LA PARTICIPATION DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES D'APPRENTISSAGE ?

Comme mentionné ci-dessus, la triade de l'apprentissage formel, non formel et informel – ou contextes d'apprentissage – est largement acceptée par les organisations internationales et la plupart des États membres. L'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) permet de

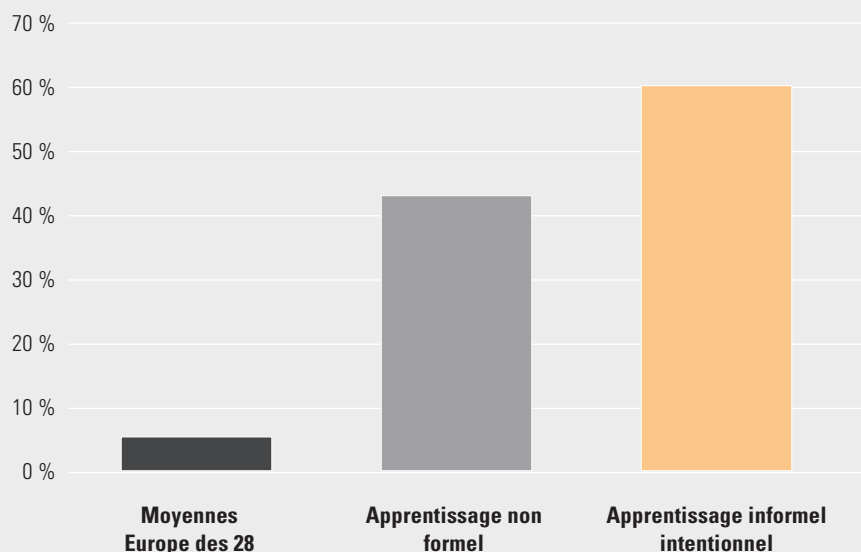
comparer directement les fréquences des différents contextes d'apprentissage (voir la *figure 2.10*). Comme attendu, l'apprentissage informel intentionnel dominait, avec 61 % des répondants indiquant avoir participé à cette forme d'apprentissage. Quarante-trois pour cent ont mentionné l'apprentissage non formel, tandis que 6 % avaient participé à un apprentissage formel. La différence entre les taux d'apprentissage intentionnel et informel peut sembler plus faible que l'on aurait pu s'y attendre.

Il faut cependant rappeler que, bien que la notion d'apprentissage formel et non formel soit comprise et partagée par le plus grand nombre, ce n'est pas le cas pour l'apprentissage intentionnel informel. Différentes approches ont donné des résultats très différents, et en fonction des techniques de sondage employées, les estimations du temps consacré à l'apprentissage intentionnel informel peuvent varier d'environ 50 % (Borgström, 1988) à plus de 90 % (Livingstone, 1999). Pour interpréter les estimations de l'EEA en matière d'apprentissage intentionnel informel, il est important de remarquer que les répondants devaient indiquer s'il avaient délibérément

FIGURE 2.10

Participation à l'apprentissage intentionnel sur une période de 12 mois par contexte, moyennes de l'Europe des 28

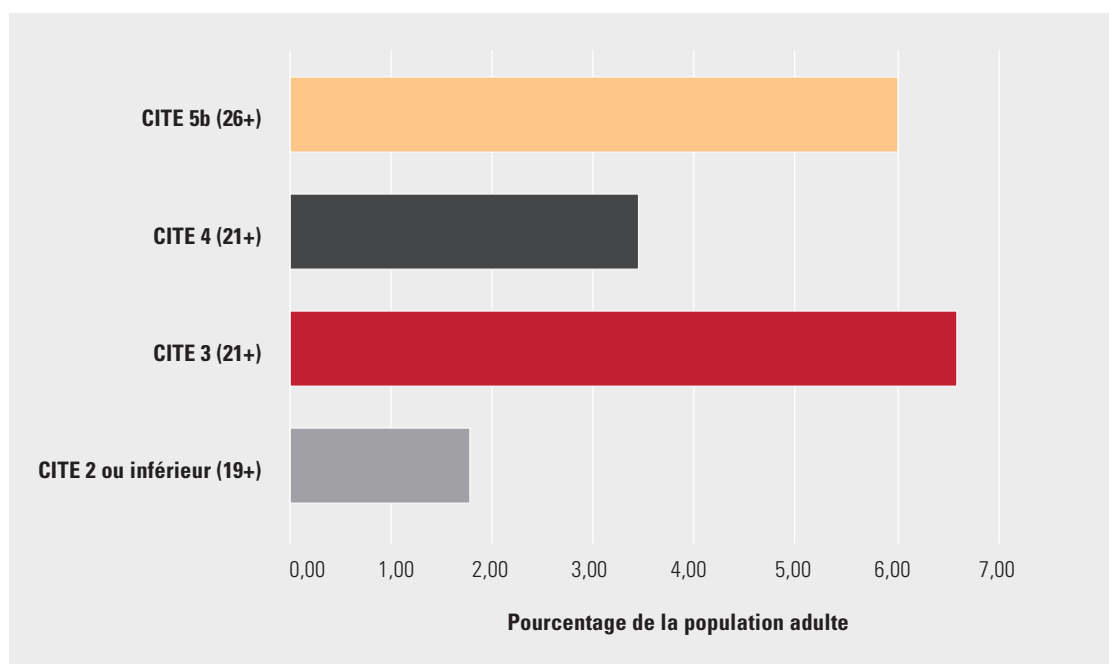
Participation (%)



Source : Eurostat, 2019e

FIGURE 2.11

Qualifications obtenues à travers l'éducation formelle des adultes, moyennes de l'OCDE



Source : OECD, 2019a

essayé d'apprendre quoi que ce soit au travail ou pendant leurs loisirs dans le but d'améliorer leurs connaissances ou compétences, auprès d'un membre de la famille ou d'un ami, à l'aide de documents imprimés ou d'un ordinateur (en ligne ou hors ligne), à travers la télévision/radio/vidéo, lors d'une visite guidée dans un musée ou sur un site naturel ou industriel, ou en visitant un centre d'apprentissage, par exemple une bibliothèque.

Il n'est pas surprenant que seule une petite partie de la population ait été attirée par l'apprentissage formel, car l'éducation formelle devient moins pertinente à mesure que l'on avance en âge. Il est cependant important de remarquer que de nombreux étudiants adultes non traditionnels ont recours au système formel. Il s'agit des étudiants qui ont commencé un programme puis l'ont quitté pendant une longue période, ou qui sont revenus aux études plus tard dans leur vie pour poursuivre leur éducation. Desjardins (2019) a estimé l'étendue des qualifications obtenues à travers l'éducation formelle des adultes (voir la *figure 2.11* pour la moyenne de l'OCDE). Étant donné que l'âge des étudiants réguliers varie en fonction du niveau d'éducation, un âge limite différent est utilisé pour différentes formes d'éducation, comme indiqué dans la *figure 2.11*.

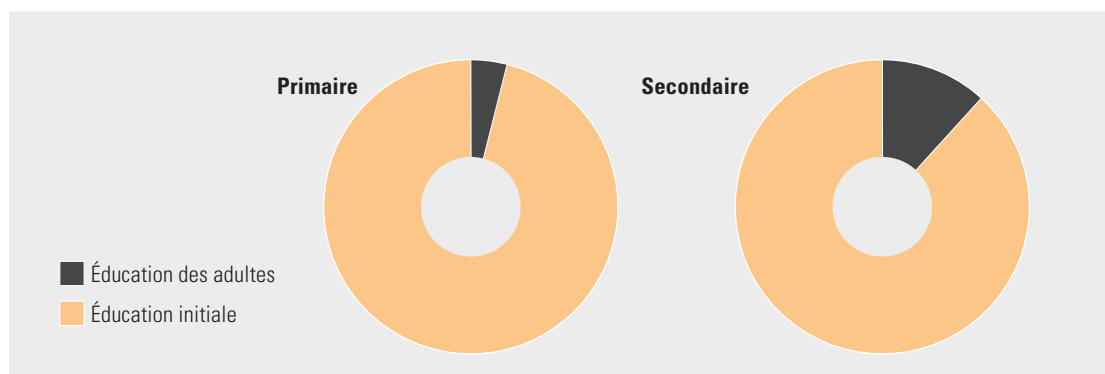
En moyenne, 2 % de la population adulte avait achevé à travers l'éducation des adultes une éducation de base, 7 % un enseignement secondaire, 4 % un programme post-secondaire non supérieur, et 6 % un programme de niveau supérieur. Bien qu'il soit difficile de juger qui est un étudiant traditionnel ou non traditionnel, particulièrement au niveau supérieur, il devrait être évident que l'éducation formelle des adultes joue un rôle important dans la réserve de qualifications de la population active, particulièrement dans les pays qui disposent d'un système d'éducation formelle flexible ménageant une place aux étudiants adultes non traditionnels.

De façon similaire, dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, le sous-système de l'éducation des adultes joue un rôle central dans la qualification de la population (voir la *figure 2.12*) (ISU, 2013). Au niveau primaire, le sous-système de l'éducation des adultes représente 4 % des inscriptions totales, un chiffre qui atteint 12 % au niveau secondaire.

Malgré l'importance croissante de l'AEA dans de nombreux pays, les résultats atteints sont loin de suffire pour répondre aux vastes défis du 21^e siècle.

FIGURE 2.12

Participation aux programmes d'éducation des adultes comparée aux inscriptions totales dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 2010



Source : Centre de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, mai 2013 et Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes, 2011.

9.2.6

LES TAUX DE PARTICIPATION SONT INSUFFISANTS

De nombreuses régions ont mené des campagnes d'alphabétisation et d'éducation de base intensives, mais tandis que certaines ont considérablement amélioré leur situation, d'autres doivent encore faire face à de grands défis et n'ont atteint qu'une petite partie de la population au faible niveau d'alphabétisme. D'après l'enquête sur les programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes en Amérique latine, les programmes destinés aux adultes et aux jeunes n'ont atteint qu'une partie réduite de la population cible (ISU, 2013). En moyenne, environ 3 % des personnes âgées de 15 ans et plus sans éducation ou avec une éducation primaire incomplète ont participé à un programme d'enseignement primaire dans la région. Pour l'enseignement secondaire, le taux d'inscription était d'environ 5 % des personnes âgées de 20 ans et plus n'ayant pas terminé leurs études de niveau secondaire. Les efforts pour atteindre la population analphabète ont connu des succès variés selon les pays (voir la figure 2.13).

La Bolivie était le seul pays affichant des taux de réussite élevés, avec plus de la moitié de la population analphabète ayant eu accès à des programmes d'alphabétisation (ISU, 2013). Ce niveau d'accès élevé était probablement le résultat d'une campagne d'alphabétisation nationale intensive (2006–2008) inspirée du programme « Yo sí puedo » (oui, je peux) conçu pour atteindre l'ensemble de la population

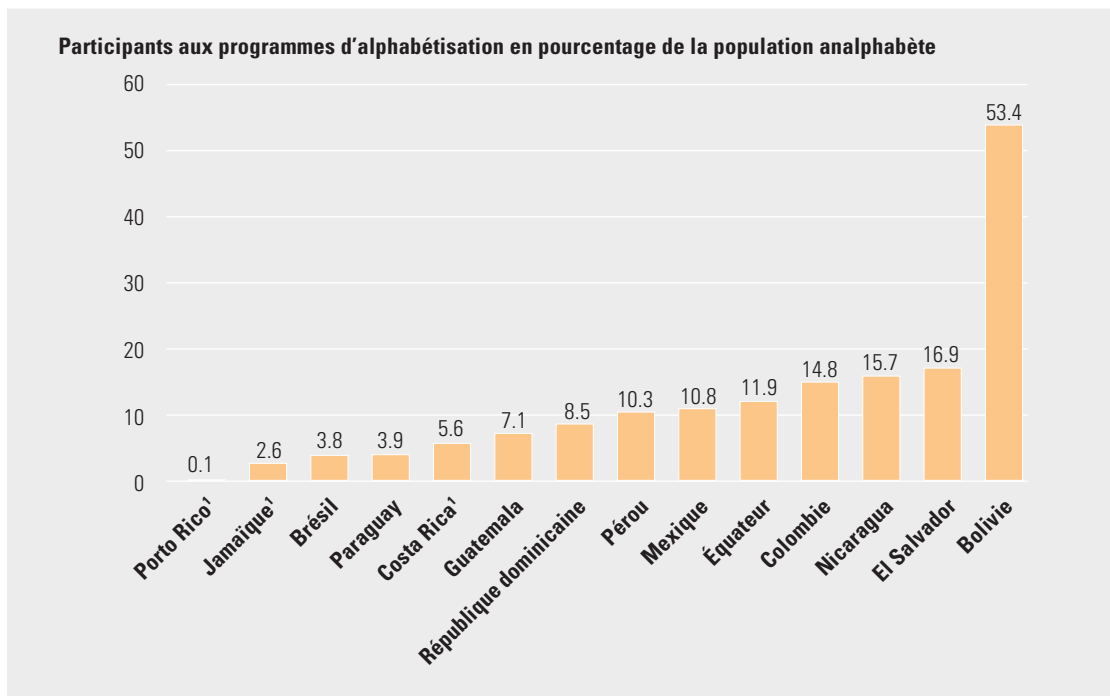
analphabète (*ibid.*). Dans les autres pays examinés, entre 0,1 % et 16,9 % seulement de la population analphabète ont eu accès à des programmes d'alphabétisation. Le problème est aggravé par le fait qu'un tiers ou plus des participants ont abandonné le programme, un chiffre qui atteint 50 % dans certains cas (*ibid.*).

L'évaluation des campagnes d'alphabétisation au Népal illustre également les défis que posent les efforts de réduction de l'analphabétisme (gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017). Tandis que les premières campagnes d'alphabétisation s'étaient traduites par une baisse considérable des taux d'analphabétisme, les récentes initiatives de la Campagne d'alphabétisation nationale et de la Mission Népal alphabète ne semblent pas avoir réduit la proportion de personnes analphabètes dans le pays. En outre, les inégalités entre ville et campagne, sexes et ethnies restent aussi prononcées qu'auparavant. Des disparités ont été constatées en termes de situation géographique, caste, ethnie et sexe en matière de résultats d'alphabétisation. La population du Népal se caractérise par une grande diversité de races, cultures, ethnies et langues.

Ce manque de progrès est également manifeste dans les pays à revenu élevé, comme le montrent les chiffres les plus récents de l'Union européenne sur la participation à l'AEA. Malgré une croissance impressionnante de la participation dans de nombreux pays, il faut remarquer que, d'après le CEDEFOP, parmi les pays de l'Europe des 28, en 2016 seuls huit

FIGURE 2.13

Participants aux programmes d'alphabétisation en pourcentage de la population analphabète, par pays



Source : Centre de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, mai 2013 et Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes, 2011.

Remarques : 1) Les données concernent le secteur public uniquement. L'année de référence pour les données sur les inscriptions est 2010, sauf pour la Bolivie (2009) et le Chili (2011).

avaient atteint la cible fixée pour 2020 d'un taux moyen de participation de 15 % sur une période de quatre semaines (CEDEFOP, 2019). En outre, les données sur la distribution de la participation dans l'Union européenne et dans les autres pays de l'OCDE confirment la même tendance que dans les pays en développement : certains segments de la population sont exclus de l'AEA.

9.2.7

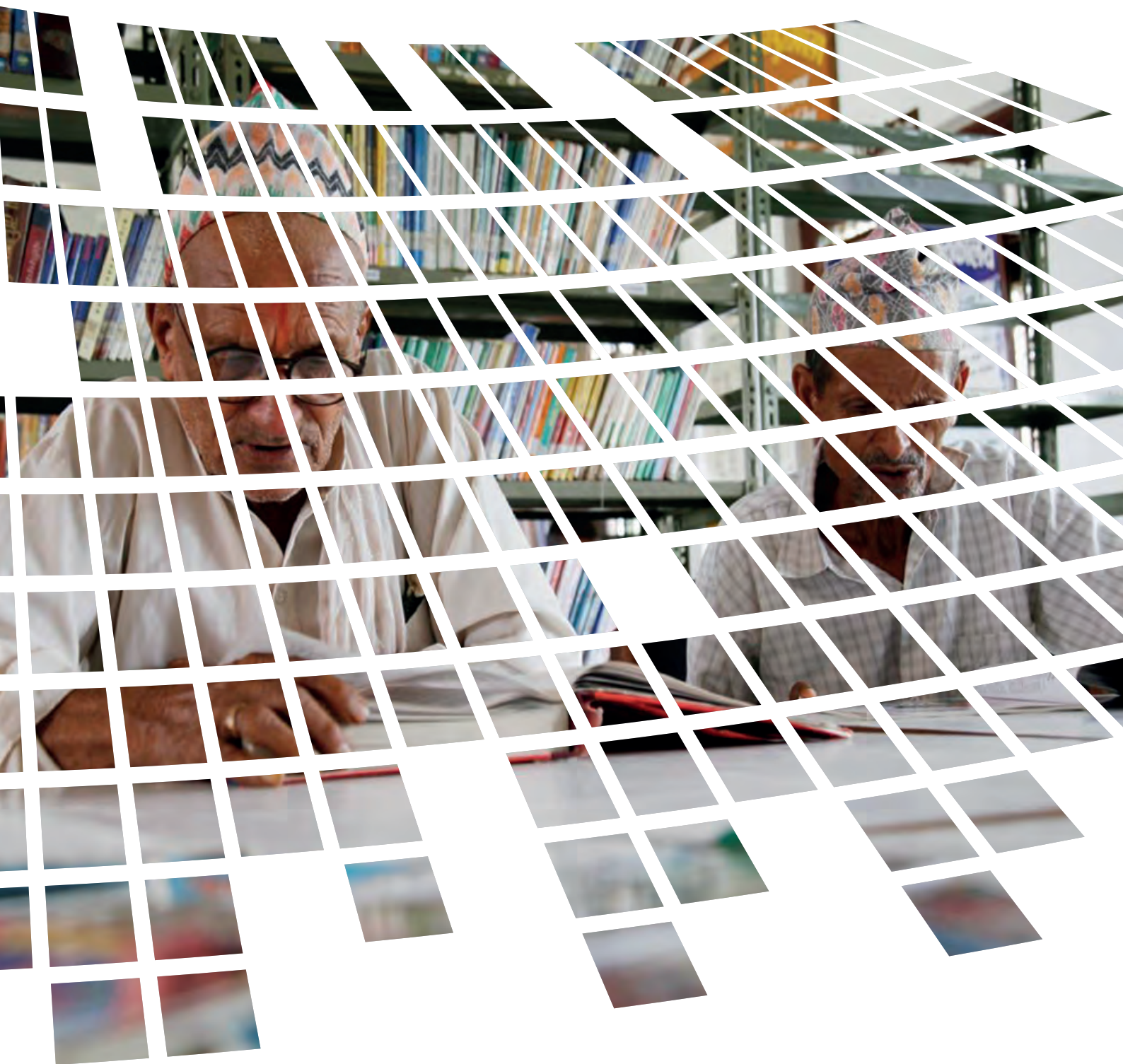
CONCLUSION

Cette brève analyse de la participation fait apparaître quelques-uns des nombreux défis que l'AEA doit relever :

- Les efforts pour accroître la participation demeurent insuffisants dans la plupart des pays ;
- faire évoluer le paysage éducatif, où le rôle des employeurs a pris une place prépondérante et exclut une grande partie de l'AEA du domaine de la politique publique traditionnelle ;

- équilibrer les investissements dans l'apprentissage formel, non formel et intentionnel informel ;
- tirer les conclusions adéquates des variations dans les taux de participation entre pays au sein de la même région.

L'analyse de la participation nous a jusqu'ici fourni une vue d'ensemble des taux de participation et de l'évolution du panorama de l'AEA. Cependant, comme cela est souligné dans l'introduction, pour que l'AEA puisse mieux contribuer à atteindre les 17 Objectifs de développement durable, les États membres doivent trouver des façons de mieux servir les groupes marginalisés et de promouvoir « l'expansion de possibilités d'apprentissage équitables pour les jeunes et les adultes ». Cela soulève une question importante : comment les États membres servent-ils les intérêts des groupes marginalisés en ce qui concerne l'AEA ?



CHAPITRE 10

SCHÉMAS D'INÉGALITÉ ET D'EXCLUSION

Les *Rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, ainsi que des décennies d'études sur la participation, ont clairement démontré que les possibilités de participer à l'AEA sont loin d'être égales pour tous. La partie 1 de ce rapport l'a également mis en évidence. Tandis que certains groupes de la société ont accès à une multitude d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, d'autres se trouvent dans des situations qui n'offrent aucune perspective, ou des perspectives très limitées, de participer à l'AEA. Ce chapitre examinera les forces qui sont à l'origine de ces inégalités et mettront en évidence les principaux mécanismes d'exclusion.

Le *Cadre d'action de Belém* affirmait que l'AEA devait être accessible à tous, et qu'il ne devait y avoir aucune « exclusion motivée par l'âge, le sexe, l'appartenance à une ethnie, le statut de migrant, la langue, la religion, le handicap, l'appartenance au milieu rural, l'identité ou l'orientation sexuelle, la pauvreté, le déplacement ou l'incarcération » (UIL, 2010, p. 19). L'examen des inégalités commencera par l'analyse de la mesure dans laquelle l'AEA est parvenu à servir les intérêts des groupes cibles, citant des exemples de programmes d'intégration réussie. Cela mènera à une étude des barrières observées dans les mécanismes d'exclusion. Enfin, l'analyse s'orientera sur les questions à aborder afin de mieux servir les intérêts des groupes cibles et d'avancer dans la création d'opportunités d'apprentissage pour tous, un sujet qui est également essentiel pour atteindre les Objectifs de développement durable à l'horizon 2030.

10.1

ATTEINDRE LES GROUPES CIBLES

Les inégalités en matière de participation sont endémiques dans tous les pays, cependant leur configuration et leur ampleur varie entre les

régions. Dans certaines parties du monde, par exemple, les femmes continuent d'être exclues des possibilités de participer à un apprentissage organisé.

10.1.1

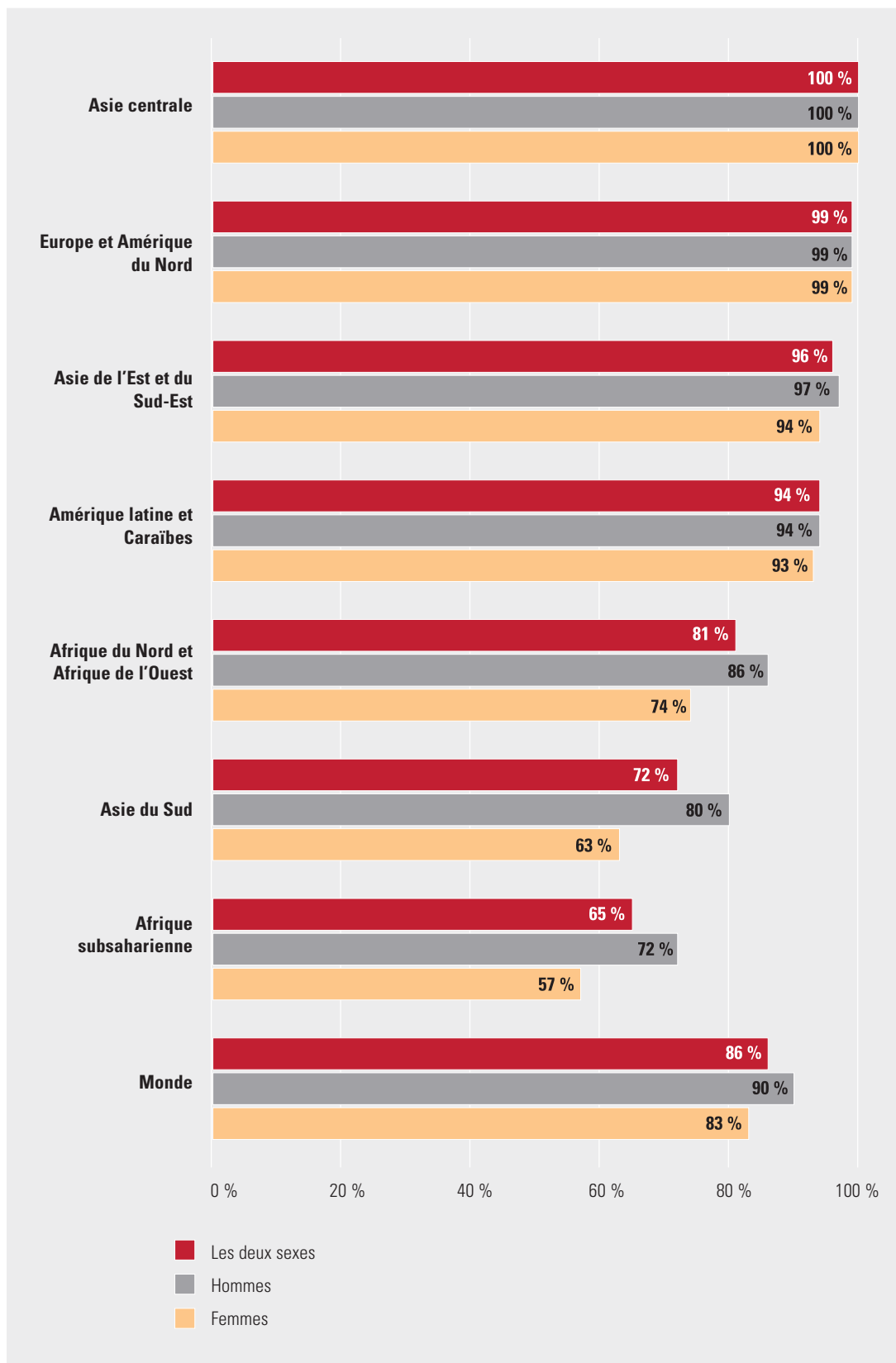
FEMMES

Éduquer les filles et les femmes est l'un des moyens les plus efficaces de combattre la pauvreté et d'améliorer la croissance économique dans les pays en développement (Østby, Urdal et Rudolfson, 2016). L'égalité entre les hommes et les femmes est également une dimension et un objectif important du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Offrir des opportunités d'éducation aux femmes constitue donc une condition nécessaire et un moteur du développement (UIL, 2017a, p. 131). L'analyse des avantages économiques et autres avantages de l'AEA réalisée pour le *GRALE 3* a montré qu'en participant à l'AEA, les femmes peuvent influencer leur développement économique, améliorer leur santé et renforcer leur engagement civique (*ibid.*).

Des avancées encourageantes ont été accomplies pour réduire les inégalités que subissent les femmes en matière d'éducation. D'après des chiffres récents, l'écart entre les filles et les garçons s'est réduit à 1 % à l'échelle mondiale pour l'éducation primaire et secondaire. Cependant, la majorité (57 %) des jeunes analphabètes dans le monde sont encore des filles (ISU, 2017b). Chez les adultes âgés de 15 ans et plus, on estime que 473 millions de femmes analphabètes composent 63 % de la population analphabète. Ces chiffres troublants cachent des différences régionales importantes en matière d'alphabétisme, une capacité de base pour que les jeunes et les adultes puissent apprendre (voir la *figure 2.14*).

FIGURE 2.14

Comment les taux d'alphabétisme des hommes et des femmes sont-ils distribués par région ? Taux d'alphabétisme des adultes par région et par sexe, 2016



Source : ISU, 2017b

Dans les trois régions qui ont les taux d'alphabétisme les plus faibles, l'Afrique du Nord et l'Afrique de l'Ouest, l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne, la situation des femmes est préoccupante. On estime qu'à peine 57 % des femmes sont alphabètes en Afrique subsaharienne (*ibid.*), ce qui dénote un grand besoin de programmes d'alphabétisation dans ces régions.

La situation est particulièrement précaire pour les femmes qui sont défavorisées à plusieurs titres, comme l'illustre le cas du Népal (voir le *tableau 2.6*).

Seules 30 % des femmes népalaises vivant dans la pauvreté (premier quintile de consommation) étaient alphabètes, et parmi les femmes vivant en milieu rural, moins de la moitié étaient alphabètes. Même parmi les femmes les plus riches, les taux d'alphabétisme étaient nettement plus faibles que pour les hommes : 75 % contre 93 %.

10.1.1.1

Des signes encourageants pour la participation des femmes

Il est encourageant, comme cela est précisé dans la partie 1, au chapitre 6, qu'environ trois pays sur quatre parmi ceux qui ont un indice de développement humain faible à moyen aient indiqué que la participation des femmes à l'apprentissage et à l'éducation des adultes a

augmenté depuis 2015. Bien qu'une certaine prudence s'impose quant à l'interprétation des progrès sur la base de telles données, ces dernières semblent indiquer que les femmes des pays affichant un fort indice d'inégalité de genre accomplissent des progrès non seulement en matière d'éducation initiale, mais aussi d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Certains pays, parmi lesquels figurent la Côte d'Ivoire, l'Érythrée, Djibouti, le Maroc, le Mali et l'Arabie saoudite, ont cité des exemples de progrès notables dans l'amélioration de l'accès et de la participation des femmes à l'AEA. Ainsi, en Côte d'Ivoire, un plus grand nombre de programmes sont consacrés aux femmes en raison d'une augmentation des acteurs travaillant dans le domaine de l'éducation des adultes. En Érythrée, les femmes et les filles sont les cibles principales des programmes d'alphabétisation proposés à travers les centres d'apprentissage, résultant de collaborations avec différentes communautés dans des régions isolées. Djibouti a ouvert de nouveaux centres spécialement pour les femmes. De façon similaire, le Maroc privilégie les programmes d'alphabétisation des femmes orientés sur le développement des compétences socio-économiques. Des centaines de groupes de femmes ont été formés dans différentes villes du Mali, avec des femmes inscrites à des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

TABLEAU 2.6

Taux d'alphabétisme de différentes catégories de population au Népal
(Enquête annuelle auprès des ménages, 2014/2015)

GROUPES DE POPULATION Catégorie	ALPHABÉTISME DES ADULTES		Total
	Hommes	Femmes	
Milieu urbain	85 %	66 %	74 %
Milieu rural	72 %	48 %	59 %
Quintiles de consommation			
Premier quintile (le plus pauvre)	55 %	30 %	42 %
Cinquième quintile (le plus riche)	93 %	75 %	83 %
Népal	76 %	53 %	64 %

Source : adapté à partir du gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017, p. 17

L'Arabie saoudite a mis en place un accès égalitaire à une éducation de haute qualité et a amélioré le taux d'alphabétisme des femmes. Tout cela témoigne d'un repositionnement du système qui évolue de l'éradication de l'analphabétisme vers l'éducation permanente. Brunéi Darussalam, le Cap-Vert, le Cambodge et l'Indonésie ont indiqué des thèmes ou types d'intervention spécifiques pour les femmes en matière d'AEA. À Brunéi Darussalam, l'Institute of Brunei Technical Education, Continuing Education and Training (IBTE CET) propose des programmes et des cours de courte durée basés sur les besoins de la communauté et les principes de développement social. On peut citer par exemple un ensemble de programmes d'autonomisation pour les mères célibataires, proposé depuis 2017, résultat de la collaboration entre la Fondation Sultan Haji Hassanal Bolkiah et IBTE CET. Les femmes musulmanes qui vivent au Cap-Vert bénéficient d'interventions d'alphabétisation. Au Cambodge, un programme a étendu son champ d'action de l'alphabétisation de base à l'alphabétisation fonctionnelle et informationnelle, notamment l'éducation

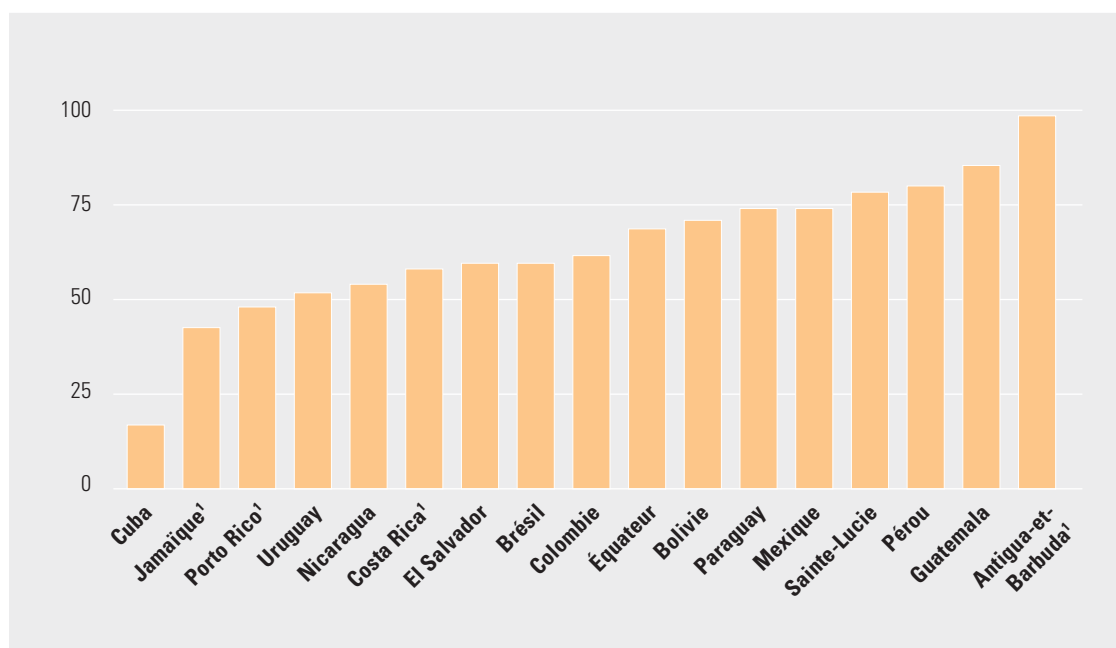
financière. L'Indonésie a créé des programmes intitulés « Mouvement d'éducation d'autonomisation des femmes indépendantes » et « Éducation des femmes aux compétences nécessaires dans la vie courante ».

Il faut aussi remarquer qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, où les femmes représentent 56 % de la population analphabète, elles constituaient presque les deux tiers des participants aux programmes d'alphabétisation (ISU, 2013 ; voir la *figure 2.15*)

De la même façon, les femmes sont surreprésentées dans les programmes d'alphabétisation de plusieurs pays de l'Asie du Sud-Est (voir la *figure 2.16*). Dans trois pays sur les quatre qui ont répondu au sujet de l'alphabétisation et des programmes non formels, les femmes étaient clairement en majorité, et représentaient environ 70 % des étudiants. Ce n'était cependant pas le cas pour les programmes non formels. Dans les six pays, les hommes constituaient le groupe dominant, bien qu'au Myanmar et en République démocratique lao les différences soient infimes.

FIGURE 2.15

Pourcentage de femmes chez les participants aux programmes d'alphabétisation, pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 2010

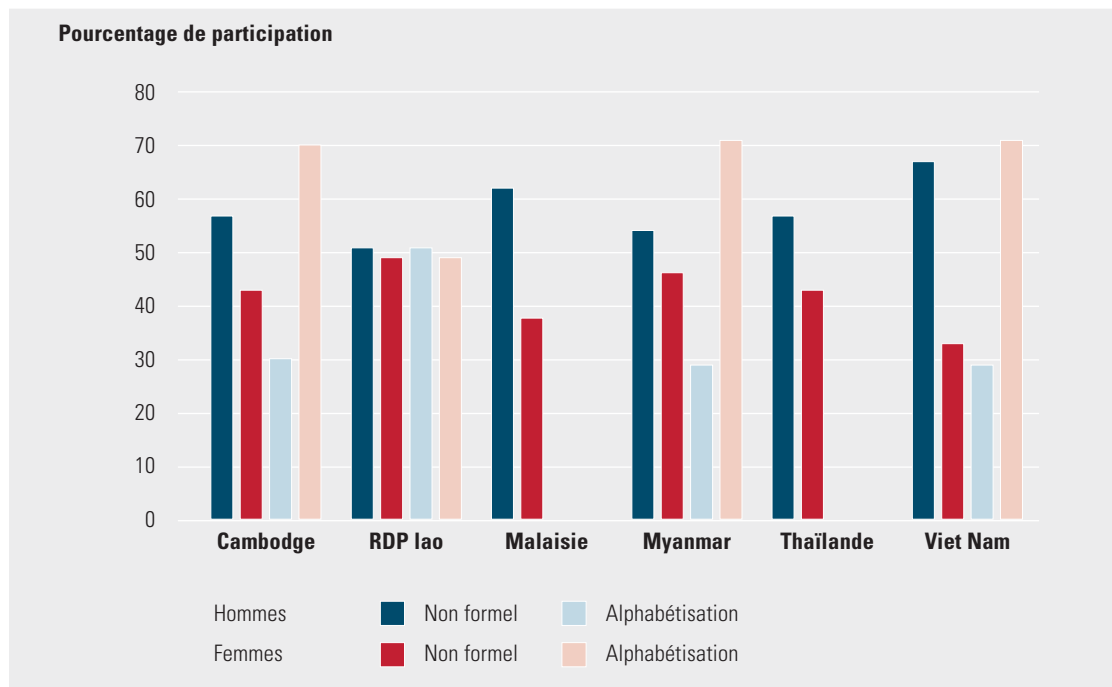


Source : Centre de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, mai 2013 et Questionnaire régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes sur les statistiques de l'éducation des adultes, 2011

Remarques : 1) Les données concernent le secteur public uniquement. L'année de référence pour les données sur les participants est 2010, sauf pour la Bolivie (2008), le Brésil (2009) et le Guatemala (2011).

FIGURE 2.16

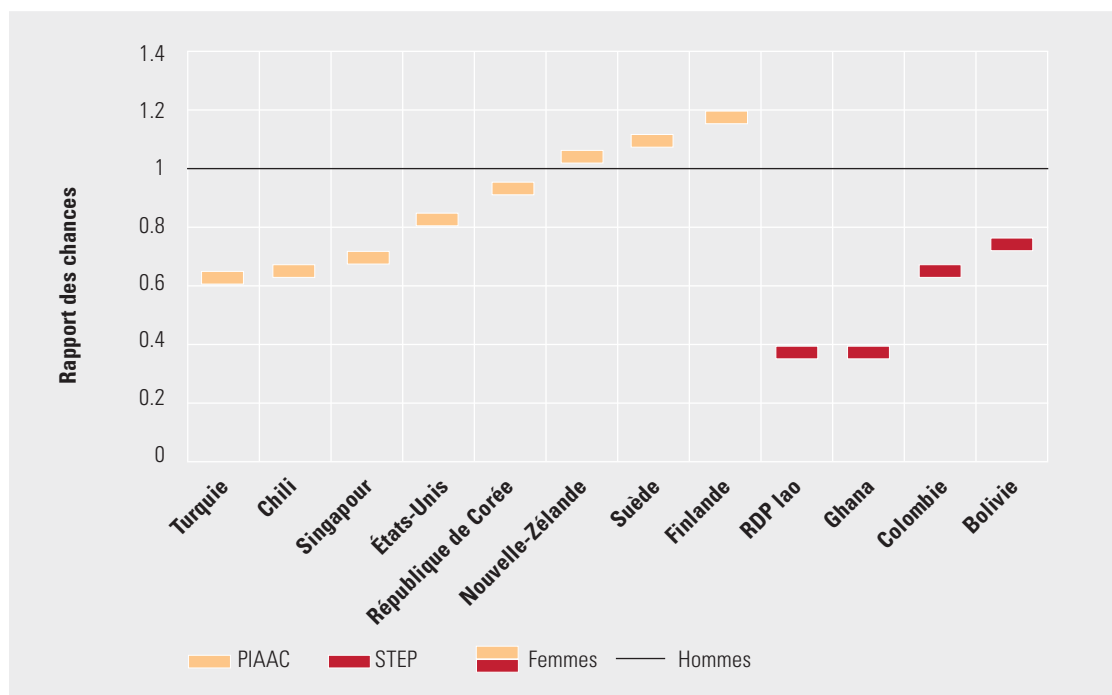
Participation aux programmes d'alphabétisation et non formels dans une sélection de pays d'Asie du Sud-Est, par sexe



Source : UNESCO, 2018b

FIGURE 2.17

Probabilité (rapport des chances) des femmes par rapport à celle des hommes (rapport des chances des hommes = 1,0) de participer à l'AEA soutenu par les employeurs dans une sélection de pays



Sources : Banque mondiale, 2019 ; OCDE, 2019a

10.1.1.2

La discrimination des femmes dans l'AEA soutenu par les employeurs

Il a déjà été observé dans la littérature que les femmes tendent à être désavantagées dans l'AEA lié à l'emploi, et particulièrement dans l'AEA soutenu par les employeurs (Boeren, 2011 ; Desjardins, 2019). Pour explorer cette question, les données du STEP et du PIAAC sont utilisées afin de déterminer la mesure dans laquelle les femmes sont exclues de l'AEA soutenu par les employeurs dans les pays à revenu moyen et faible, ainsi qu'à revenu élevé.

La *figure 2.17* présente les différences exprimées en termes de probabilité que les femmes et les hommes aient participé à une activité d'AEA soutenue par l'employeur, qui a duré au moins cinq jours. Un rapport des chances de « un » représente une probabilité égale que les répondants aient bénéficié ou n'aient pas bénéficié d'AEA soutenu par l'employeur, tandis qu'un coefficient inférieur à « un » représente une probabilité moindre (Hosmer et Lemeshow, 1989). Aux fins de l'analyse présentée dans la *figure 2.17*, la probabilité (rapport des chances) des hommes a été fixée à un pour tous les pays.

Dans neuf pays sur les 12 étudiés, les hommes avaient une probabilité plus élevée de bénéficier de l'AEA soutenu par les employeurs. Cela était le cas en particulier en RDP lao et au Ghana, où les hommes avaient 2,5 fois plus de probabilité d'être soutenus par un employeur. En Finlande et en Suède, les femmes étaient légèrement plus susceptibles d'avoir participé à un apprentissage soutenu par leur employeur. C'est vraisemblablement la conséquence de leur statut sur le marché du travail et des réglementations concernant l'accès à la formation (par ex. pour les employés à temps partiel).

10.1.1.3

Fracture numérique

La fracture numérique est un autre facteur qui empêche de nombreuses femmes, particulièrement dans les pays en développement, de participer activement à l'AEA ainsi qu'à la vie professionnelle et sociale dans son ensemble. Selon le rapport *Mesurer la société de l'information* (UIT, 2017), l'écart numérique entre les hommes et les femmes s'est réduit dans les pays développés entre 2013 et 2017, et est aujourd'hui estimé à

moins de 3 %. Il est bien plus élevé, 16 %, dans les pays en développement où le taux d'accès général de la population à Internet représente à peine plus de la moitié de celui des pays développés. C'est dans les pays les moins avancés (PMA) que les écarts entre hommes et femmes sont les plus prononcés. On estime qu'ils peuvent atteindre 33 %. La situation s'avère particulièrement précaire en Afrique, la seule région où cet écart a augmenté de presque cinq points de pourcentage entre 2013 et 2017. Ainsi, bien que les taux d'accès à Internet soient à la hausse en Afrique, les femmes ont été relativement exclues de ce progrès. L'écart numérique entre les hommes et les femmes est réduit dans les pays développés, mais il est troublant de constater que les femmes ont souvent des compétences plus faibles en matière de TIC. Dans certains pays européens, au plus 25 femmes pour 100 hommes ont des compétences de programmation, et seulement 75 femmes environ pour 100 hommes pourraient utiliser des formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul (UNESCO, 2017a).

L'Union internationale des télécommunications (UIT, 2017, p. 119) conclut que les PMA doivent faire face non seulement à des défis liés aux infrastructures, mais aussi à des défaillances en matière de renforcement des capacités et d'éducation aux TIC, plus spécifiquement en ce qui concerne les femmes. Cette question est devenue particulièrement pressante à la lumière d'une transition générale vers l'éducation libre, qui comprend les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM), les manuels et vidéos accessibles à tous, ainsi qu'un large éventail d'autres ressources éducatives libres. Bien que ces options offrent des opportunités extraordinaires pour étendre la participation à l'apprentissage, des obstacles considérables, mais potentiellement franchissables, s'opposent à une éducation libre véritablement accessible à tous (Hodgkinson-Williams et Arinto, 2017).

10.1.1.4

Conclusion

La discrimination contre les filles et les femmes dans le domaine de l'éducation est due davantage au manque de volonté d'agir des autorités publiques qu'à un manque de capacités, par exemple en termes de qualité bureaucratique et de ressources financières (Østby, Urdal et Rudolfson, 2016). Les caractéristiques culturelles, et notamment les traditions, se traduisent par des pratiques qui

ENCADRÉ 2.2**Projet d'alphabétisation des jeunes filles et jeunes femmes à l'aide des TIC (Sénégal)**

Le Projet d'alphabétisation des jeunes filles et jeunes femmes à l'aide des TIC (PAJEF) a été mis en œuvre au Sénégal afin de tirer parti des nouvelles technologies (TIC, téléphone mobile, programmes télévisés) pour créer un environnement alphabète durable et renforcer les compétences en littératie de base. Les participantes sont des femmes analphabètes et récemment alphabétisées âgées d'entre 15 et 55 ans. Ce programme a employé plusieurs approches d'apprentissage différentes, notamment les classes présentielles, les cours basés sur les TIC et la télévision. Les cours sont disponibles sur CD, à la télévision, en ligne et sur applications mobiles. Le désir de lire et d'écrire des messages de texte constitue un grand facteur de motivation des femmes et des filles en matière d'alphabétisation. Le PAJEF est aujourd'hui considéré comme un modèle à suivre pour améliorer les taux d'alphabétisme nationaux tout en réalisant des économies d'échelle, et il est mis en œuvre dans d'autres pays africains.

Source : UIL, LitBase

refusent aux femmes non seulement l'accès à l'éducation mais également la possibilité de participer dans les domaines économique, social et politique (Maity, 2016). Le taux de participation des femmes à la population active est particulièrement faible au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Asie du Sud. La négligence des disparités dans la participation à la population active se traduit par des coûts économiques et sociaux élevés. Par exemple, on estime que si, aux Émirats arabes unis et en Égypte, les femmes participaient à la population active dans la même mesure que les hommes, le PIB augmenterait de 12 % et 34 % respectivement (Weinstein, 2018). Il y a dans la littérature une conscience croissante du fait que renforcer les droits fondamentaux des femmes, notamment l'éducation et la participation au marché du travail, est une façon d'améliorer leur situation (Cherif, 2010). L'argument est que ces droits fondamentaux fonctionnent comme des composantes de base pour obtenir d'autres droits (citoyenneté, héritage, etc.) en favorisant l'organisation socio-politique. Afin de soutenir ce processus, des interventions d'AEA plus nombreuses sont nécessaires pour renforcer les capacités des femmes à participer à la société dans laquelle elles vivent, et à la façonner. Deux programmes de ce type sont présentés dans l'encadré 2.3 et l'encadré 2.4.

ENCADRÉ 2.3**Téléphone rose (Pink Phone) (Cambodge)**

Pink Phone est un programme soutenu par Oxfam, structuré d'après le modèle du programme Women for Leadership de l'ONG Women for Prosperity, grâce auquel les femmes reçoivent une formation qui renforce leurs capacités à occuper des positions de responsabilité au sein de leur communauté et leur permet d'influencer l'évolution et le suivi des politiques publiques. Les femmes qui participent au programme doivent maîtriser la langue khmère et occuper une position de responsabilité ou faire preuve du potentiel d'y accéder. Les participantes reçoivent chacune un téléphone rose et assistent à des ateliers de renforcement des capacités sur l'utilisation des messages de texte SMS, le rôle et la responsabilité des facilitateurs, comment identifier et catégoriser les problèmes et comment élaborer des stratégies et solutions. Elles apprennent également à présenter des rapports, poser des questions et améliorer leurs compétences d'écoute. Parmi les résultats du programme, on peut mentionner une amélioration de la communication, de la performance au travail, de la prise de décision et de la gestion du temps, ainsi que des impacts positifs sur les compétences en littératie, l'éducation primaire, les perspectives d'emploi des participantes et les possibilités de sortir du rôle traditionnel de femme au foyer.

Source : UIL, LitBase

ENCADRÉ 2.4**Service d'information pour l'éducation civique des femmes leaders irakiennes (Civic Education Information Service for Female Iraqi Leaders) (Irak)**

Le programme Civic Education Information Service for Female Iraqi Leaders a été lancé par Souktel, une entreprise technologique dotée d'une subdivision à but non lucratif. Elle avait pour objectif d'aider les dirigeantes locales de groupes de femmes à s'envoyer des informations par messages de texte, afin de contribuer à développer la communication et créer un réseau permettant de résoudre les problèmes en partageant les informations sans devoir se déplacer. Ces objectifs ont été atteints en renforçant les capacités des femmes leaders travaillant au niveau local à travers la technologie de la téléphonie mobile et, dans la mesure du possible, au moyen d'une formation présentielle, en les encourageant à travailler ensemble vers des objectifs civiques communs, et en œuvrant en faveur d'actions efficaces d'éducation publique et de sensibilisation pour les droits des femmes. Le service d'information par téléphone mobile a contribué à équiper plus de 26 000 femmes et filles irakiennes de connaissances sur la démocratie et les droits des femmes.

Source : UIL, LitBase

10.1.2

POPULATION RURALE

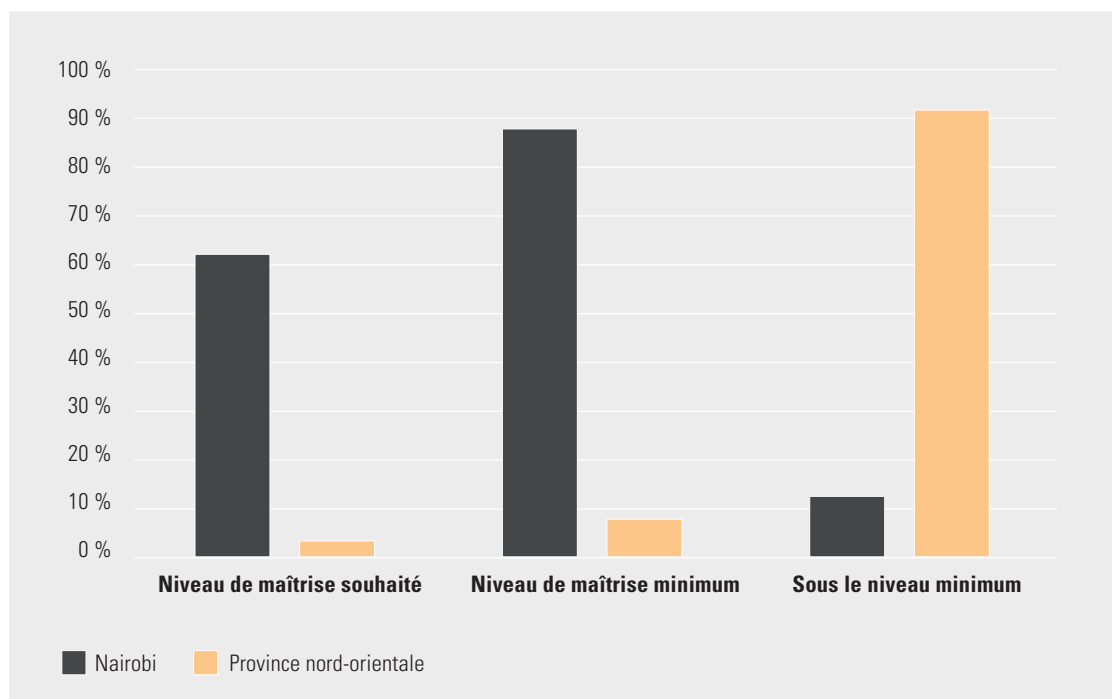
10.1.2.1

Une question qui concerne principalement les pays en développement

Selon l'indice de la pauvreté multidimensionnelle (IPM), sur les 1,6 milliard de personnes qui vivent dans une pauvreté multidimensionnelle aigüe, 85 % se trouvent dans des régions rurales (OPHI, 2018, p. 65). Ce problème touche particulièrement durement la population rurale de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud. L'un des plus grands défis pour servir les intérêts de cette population réside dans la prestation d'une éducation de qualité pour tous les âges (FAO, 2009). Les carences en matière d'éducation jouent un rôle central dans la pauvreté au sein de la population rurale. Une récente étude de l'ISU et du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Global Education Monitoring Report – GEM)* a conclu que « 26 jeunes vivant dans les zones rurales achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire contre 100 jeunes vivant dans les zones urbaines. » (ISU et GEM, 2019, p. 8). On estime que les enfants des régions rurales ont deux fois plus de probabilité de ne pas être scolarisés que les enfants des régions urbaines (UNICEF, 2018, p. 47). Un nombre considérable de ces enfants arriveront à l'âge adulte sans savoir lire ni écrire, et avec des perspectives économiques très limitées. La situation au Kenya (voir la *figure 2.18*) illustre à quel point il est urgent d'offrir des opportunités d'AEA aux populations rurales dans les pays en développement.

Dans sa province nord-orientale, seuls 8 % de la population avaient atteint un niveau standard minimum d'alphabétisme, et 4 % avaient atteint les compétences de littératie souhaitées (niveau de maîtrise). En revanche, ces chiffres étaient de 87 % et 62 % respectivement à Nairobi. L'Enquête nationale sur l'alphabétisation au Kenya a constaté que 9 % de la population âgée de 15 ans ou plus dans cette province avaient participé à un programme d'alphabétisation contre seulement 1 % à Nairobi (Bureau national des statistiques du Kenya, 2007), mais les efforts sont loin d'être suffisants pour relever les défis en matière d'alphabétisation. La *figure 2.19* illustre également cette fracture entre milieux urbain et rural dans d'autres pays tels que le Bangladesh, le Bhoutan, le Népal et le Pakistan.

FIGURE 2.18
Alphabétisation dans le Kenya urbain et rural



Source : Bureau national des statistiques du Kenya

Au vu de la situation en Afrique subsaharienne et dans l'Asie du Sud, il n'est pas surprenant que des pays de ces deux régions en particulier aient identifié les populations rurales comme groupes cibles pour les initiatives d'AEA, à un peu plus de 50 %, pour une moyenne de 31 % sur tous les pays.

Dans l'enquête du *GRALE 4*, certains pays ont donné des exemples de progrès notables dans l'amélioration de l'accès et de la participation à l'AEA pour les habitants de régions isolées ou rurales. L'un d'entre eux, le Botswana a mis en place un programme d'enseignement hors cadre scolaire pour les enfants qui ne vont pas à l'école en raison de la distance. Cela permet en outre aux parents de participer à des activités d'AEA pendant que leurs enfants étudient. Dans certaines zones isolées des Îles Cook, « Island Brokers » propose des opportunités d'apprentissage formel et non formel à travers des cours de courte durée et l'enseignement communautaire.

Le Costa Rica a mis en place des projets, bureaux et institutions d'AEA dans les régions rurales et difficiles d'accès. Chypre a également accordé la priorité à ce groupe d'apprenants à travers la mise en œuvre de nouveaux

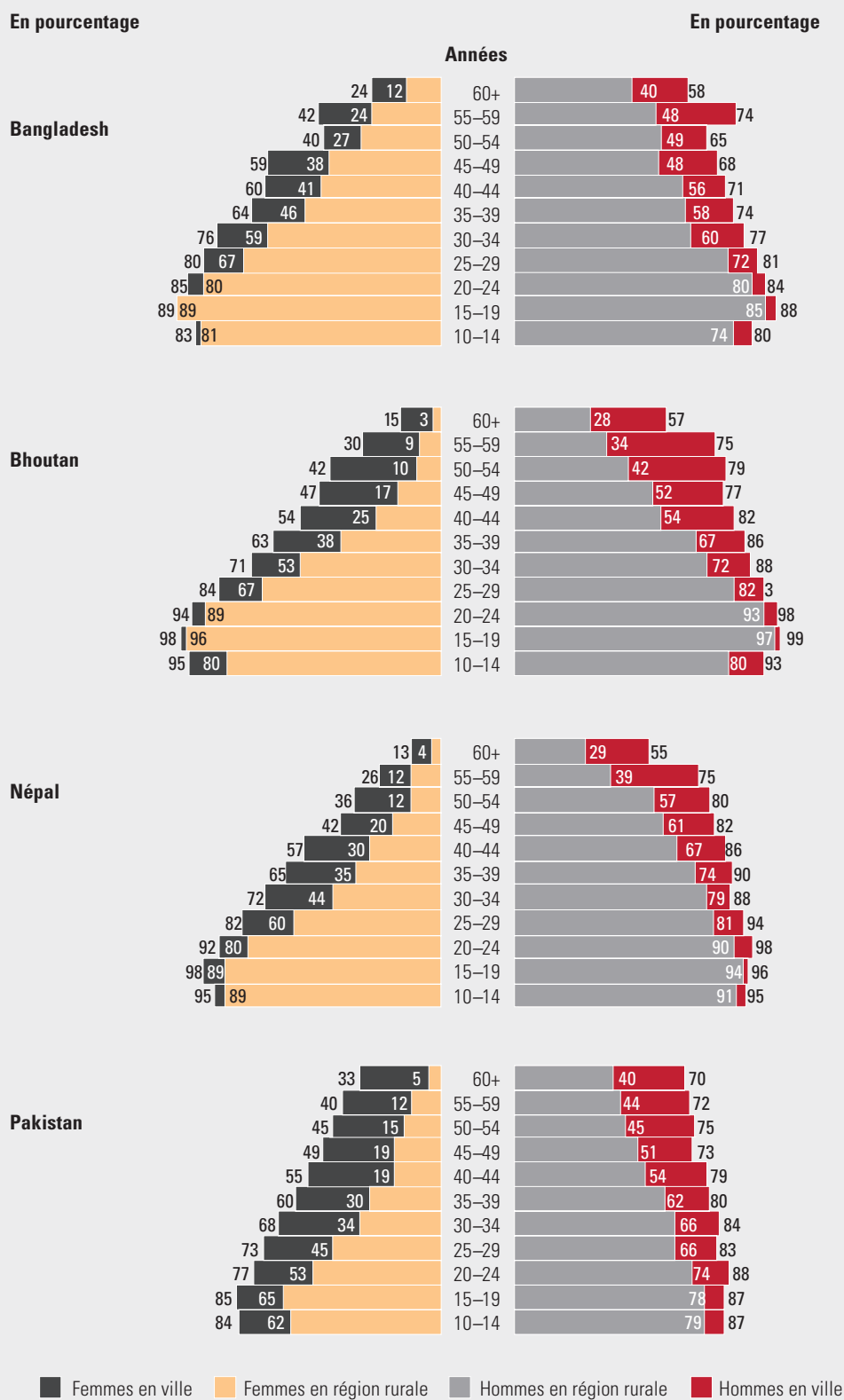
programmes dans les régions rurales et au Centre d'accueil des demandeurs d'asile de Kofinou en 2016. Aux Seychelles, les centres sont plus nombreux dans les districts extérieurs à la ville, et en Uruguay, l'éducation des jeunes et des adultes a été mise en place auprès de groupes divers et isolés et dans des espaces où l'éducation formelle n'est pas encore disponible.

L'Érythrée a réalisé un travail collaboratif dans les régions isolées pour mobiliser des ressources et ouvrir des espaces d'apprentissage en collaboration avec différentes communautés dans des régions reculées. L'accord qui en a résulté consiste à faire participer tous les habitants d'une certaine région, y compris les enfants en âge d'aller à l'école, à des programmes d'alphabétisation au sein des centres d'apprentissage qui ont été ouverts dans les régions isolées du pays.

Le Guyana a étendu le programme de certification des enseignants dans son arrière-pays. Le Maroc a mis en place des programmes d'alphabétisation axés sur le développement des compétences liées à la vie socio-économique des apprenants. La priorité est également donnée aux habitants de régions rurales. Au Viet Nam, une attention spéciale a été accordée aux travailleurs ruraux.

FIGURE 2.19

Taux d'alphabétisme des groupes d'âge, par sexe et situation géographique au Bangladesh en 2015, au Bhoutan en 2012, au Népal en 2016 et au Pakistan en 2014



Sources : UNESCO 2018c, p. 80

La Côte d'Ivoire et le Soudan ont indiqué que l'agriculture constitue un sujet d'AEA pour les habitants de régions isolées ou rurales. Des programmes plus spécifiques sur l'agriculture sont disponibles en Côte d'Ivoire, grâce à l'augmentation du nombre d'acteurs dans le domaine de l'éducation des adultes. Le Soudan organise des activités conçues pour générer des revenus, comme la production de jeunes arbres et l'agriculture à petite échelle.

En Asie, les centres d'apprentissage communautaire (CAC) jouent un rôle essentiel pour offrir des opportunités d'AEA adéquates à la population rurale. Le Bangladesh, le Bhoutan, l'Indonésie, le Népal, les Philippines, la Thaïlande et le Viet Nam ont tous augmenté de façon significative leur nombre de CAC, ce qui s'est traduit par une croissance spectaculaire du nombre d'apprenants ruraux dans les domaines de l'alphabétisation, des compétences nécessaires pour la vie courante et de différents programmes de formation professionnelle (UIL, 2017c).

Dans les régions rurales, l'enjeu central des programmes d'AEA est de fournir aux habitants des compétences qui les aideront à gagner leur vie. Nombre de ces programmes s'attachent au développement durable de l'agriculture (voir l'encadré 2.5).

Dans certaines régions du monde, comme l'Amérique latine et les Caraïbes, des populations autochtones importantes vivent dans des régions rurales. Elles ont souvent leur propre langue, ce qui peut créer une demande supplémentaire en matière d'AEA. Dans un effort pour atteindre les régions les plus isolées du Mexique, l'Institut national pour l'éducation des adultes (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – INEA) propose des classes en langues autochtones dans huit États.

Pour conclure ce tour d'horizon de l'AEA pour la population rurale, principalement dans les pays en développement, il est important de mettre en lumière le lien entre la pauvreté rurale et la croissance des bidonvilles urbains. En effet, la pauvreté dans les régions rurales du monde pousse les populations vers les villes. On estime que plus de 90 % de cette croissance urbaine se produira dans les villes du monde en développement, principalement en Afrique et en Asie (PNUD, 2016). Dans ces régions, les migrants ruraux vivront très probablement dans des bidonvilles, dans des conditions souvent encore pires qu'auparavant. Par exemple, en

ENCADRÉ 2.5

Initiative Apprentissage tout au long de la vie pour les fermiers (Lifelong learning for farmers – L3F)

L3F vise à mobiliser les communautés marginalisées, à les former de façon à améliorer leurs moyens de subsistance, à leur donner accès à des ressources financières et à intégrer l'agriculture et la préservation de l'environnement.

À l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC), comme les téléphones mobiles, la radio et les CD, L3F cherche à améliorer l'accès des fermiers aux informations sur les pratiques agricoles, ainsi qu'à les familiariser avec le concept d'éducation à l'entreprise. Les fermiers sont encouragés à créer des banques communautaires ou des groupes d'épargne et de prêt. Les membres sont alors mis en contact avec des opportunités proposées par leurs groupes bancaires ou des institutions financières formelles. L'organisation intergouvernementale Commonwealth of Learning accompagne la mise en place des partenariats entre les communautés agricoles, les experts, les institutions financières, les fournisseurs informatiques et le marché, afin de créer une situation qui profite à tous.

Certains partenaires de L3F ont créé des plateformes d'apprentissage innovantes qui permettent aux fermiers d'échanger des informations avec des conseillers agricoles dans leur langue autochtone à l'aide de téléphones mobiles simples. Le modèle L3F a réussi à atteindre un grand nombre de fermiers pour un coût réduit, et à améliorer l'autonomisation et les moyens de subsistance de familles d'agriculteurs marginalisées, en particulier les femmes, dans des pays tels que le Kenya, l'Ouganda, l'Inde, le Sri Lanka et Maurice.

Source : Commonwealth of Learning, 2018

ENCADRÉ 2.6**Apprendre et entreprendre à Garbage City (Égypte)**

Le programme Apprendre et entreprendre à Garbage City a été élaboré par une ONG égyptienne pour offrir aux enfants et aux jeunes travaillant dans des conditions particulièrement dangereuses d'autres environnements de travail plus sûrs et en rapport avec leurs compétences et leur expérience à travers des programmes, projets et activités axés sur les aspects environnementaux et pédagogiques de la gestion d'une entreprise et de la croissance des revenus. Ce programme est conçu pour être flexible, et pour s'adapter aux circonstances des jeunes garçons des communautés du Caire, les zabbalines, qui traditionnellement collectent les ordures. La durée des classes n'est pas standardisée, et varie en fonction des progrès des apprenants, ainsi que de leur disponibilité. Le programme scolaire est conçu autour du recyclage des flacons de shampoing en plastique fabriqués par des multinationales. Les étudiants récoltent les flacons vides, les comptent et remplissent des formulaires indiquant leur nombre, et le montant qui leur est payé pour chaque bouteille récoltée. Ils convertissent les bouteilles en poudre de plastique qui est ensuite vendue à des sociétés de recyclage locales. Le programme scolaire combine cette activité avec l'éducation de base, l'alphabétisation informatique, une expérience professionnelle pratique et l'étude de la protection de l'environnement et de la sécurité sur le lieu de travail.

Source : UIL, LitBase

2012 au Venezuela, les enfants des familles les plus riches étaient scolarisés environ 12 ans en moyenne, qu'ils vivent dans une région urbaine ou rurale. En revanche, les pauvres des villes n'atteignaient que quatre ans de scolarisation, soit deux ans de moins que les enfants pauvres vivant dans une région rurale (Eide, 2012). Fournir des opportunités d'éducation aux enfants et aux jeunes adultes vivant dans les bidonvilles relève de l'urgence et revêt une importance extrême pour atteindre les Objectifs de développement durable, qui visent à offrir à tous des perspectives de vie positives.

Jusqu'ici, l'analyse s'est concentrée sur la situation dans les pays en développement, qui sont nombreux à vivre une pauvreté multidimensionnelle. La situation est bien différente dans les pays très industrialisés, et cela se reflète dans des différences relativement modestes en matière de participation à l'AEA entre les villes et les régions rurales. La *figure 2.20* illustre la situation dans l'Union européenne.

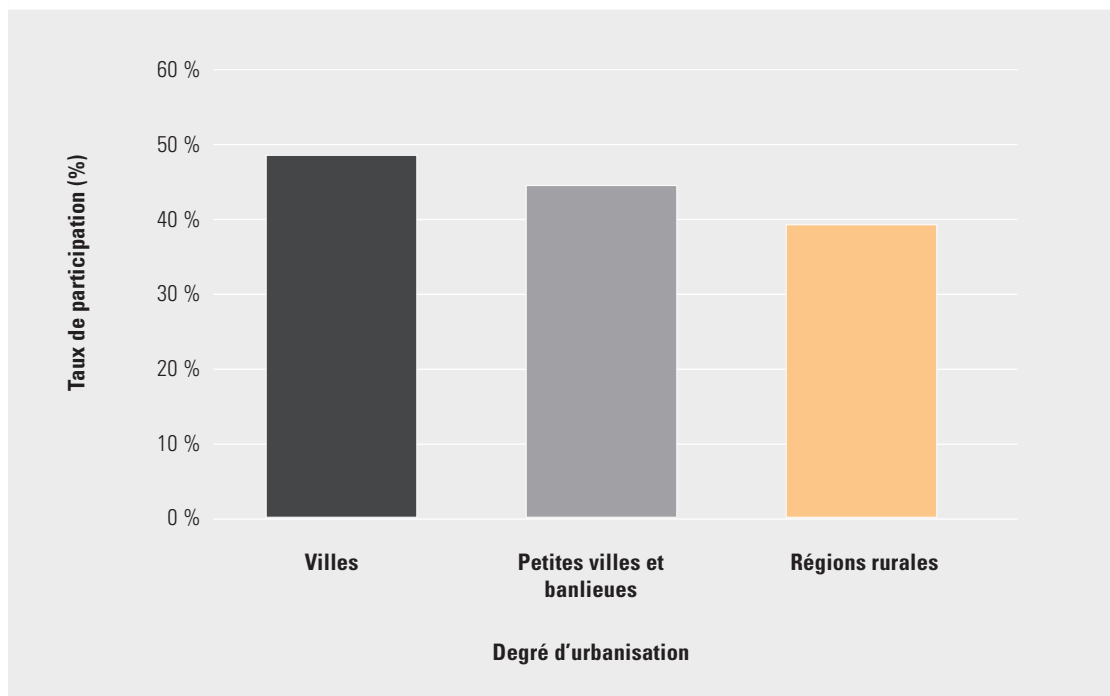
Le taux de participation moyen dans l'Europe des 28 est supérieur d'environ 10 points de pourcentage dans les villes à celui des régions rurales. Cela est dû dans une large mesure à des différences démographiques et relatives à l'emploi, car les jeunes tendent à aller vivre et travailler dans les villes, où les secteurs d'activité sont davantage axés sur les connaissances.

10.1.2.2**Conclusion**

Ce chapitre a montré que pour une large part de la population rurale affectée par une pauvreté multidimensionnelle aiguë, le manque de capacités en littératie et l'exclusion des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie constituent une réalité. Il est important de remarquer que la situation précaire des habitants des régions rurales est un moteur clé du phénomène croissant des bidonvilles, un autre grand défi pour le développement durable. Les inégalités qui persistent dans le monde ne peuvent pas être abordées efficacement sans accorder une attention particulière à la situation de la population rurale (UIL, 2017c, p. 7). Le manque d'AEA dans les régions rurales, où la distance peut empêcher les personnes de participer aux rares opportunités d'apprentissage offertes, représente un obstacle majeur à l'amélioration de la situation dans ces régions (FAO, 2009). C'est le cas, par

FIGURE 2.20

Taux de participation à l'AEA sur une période de 12 mois, par degré d'urbanisation, Europe des 28



Source : Eurostat, 2019e

exemple, au Népal, où l'analyse des campagnes d'alphabétisation nationales a conclu que les progrès avaient été entravés par un manque de classes accessibles aux travailleurs des régions rurales (gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017).

L'éducation à distance et l'utilisation des nouvelles technologies d'apprentissage sont des moyens de franchir certaines barrières, mais une infrastructure déficiente peut contrecarrer ces efforts. Non seulement les abonnés au réseau fixe sont moins nombreux dans les régions rurales, mais, dans certains pays en développement, les régions rurales ne sont toujours pas suffisamment couvertes par un signal mobile cellulaire. En outre, de nombreux habitants des régions rurales ont des revenus faibles, ce qui affecte négativement l'adoption et l'utilisation. Ces défis doivent être résolus pour que des sociétés de l'information inclusives puissent contribuer à atteindre les Objectifs de développement durable (UIT, 2017).

10.1.3

MIGRANTS, PERSONNES DÉPLACÉES ET RÉFUGIÉS

D'après le principe de l'inclusion tel qu'il est énoncé dans le *Cadre d'action de Belém*, l'une des missions les plus urgentes de l'AEA est de contribuer à l'intégration et au soutien des centaines de millions de personnes dans le monde qui ont été forcées ou se sont senties obligées de quitter leur domicile. La majorité sont des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, mais plus de 22,5 millions de personnes ont fui leur pays natal et sont devenues des réfugiés. Un grand nombre vivent dans des pays voisins de zones de conflit. C'est pourquoi des pays tels que la Turquie, le Liban, la Jordanie et l'Égypte doivent prendre en charge des millions de réfugiés, dont la plupart vivent dans des camps. Au total, 89 % des réfugiés sont pris en charge par des pays à revenu faible ou moyen (Organisation internationale pour les migrations, 2018). Environ 47 % des travailleurs migrants se trouvent dans deux régions, l'Amérique du Nord et l'Europe du Nord, du Sud et de l'Ouest, suivies des États arabes avec 14 % (OIT,

2018b). Aborder la question de la migration de la main-d'œuvre et des populations déplacées exige une démarche générale et coordonnée qui favorise la cohérence entre les politiques d'emploi, d'éducation, de formation et de migration (*ibid.*, p. 7).

Pour examiner le rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans l'inclusion des migrants et des personnes déplacées, il est essentiel de garder à l'esprit que les populations migrantes sont très hétérogènes, entre différents pays et au sein d'un même pays (OCDE, 2018b ; UNESCO, 2018a), et que différents groupes ont des besoins très différents. Bien que la majorité de la population migrante mondiale soit composée de personnes qualifiées et très qualifiées (OIT, 2018b), elle comporte aussi une grande part de personnes très peu qualifiées, particulièrement au sein des groupes de réfugiés (OCDE, 2018b ; UNESCO, 2018a).

10.1.3.1

Défis en matière de compétences

Le manque de compétences adéquates est un obstacle à la compétitivité des migrants et des réfugiés sur le marché de l'emploi. On estime qu'environ 60 % des réfugiés syriens âgés de 16 ans ou plus n'ont pas terminé leur scolarité de base, et que seulement 15 % ont terminé leur éducation secondaire. Par comparaison, 42 % des Jordaniens de la même classe d'âge possèdent une éducation secondaire (OIT, 2018c). En outre, de grands groupes de réfugiés syriens qui vivent dans des camps situés dans des pays voisins et sont sans emploi depuis plusieurs années, courent le risque de voir leurs compétences se dégrader. Si ces groupes avaient accès à des formations, il est très probable que les bénéficiaires seraient nombreux à saisir de nouvelles opportunités. Une étude menée dans l'un des plus grands camps de Jordanie a constaté un intérêt élevé chez les réfugiés du camp pour la formation, un peu plus de la moitié des femmes et trois quarts des hommes indiquant que, si l'option leur était proposée, ils s'y inscriraient puis chercheraient un travail en-dehors du camp (HCR, 2017).

La situation des réfugiés qui vivent dans l'Union européenne est similaire à celle des réfugiés de Jordanie et des pays voisins. La proportion d'immigrants nés en-dehors de l'Union européenne âgés de 25 à 54 ans dotés d'un niveau d'éducation faible (niveau CITE de 0 à 2) est deux fois plus élevée que pour ceux

qui vivent dans le pays où ils sont nés (Eurostat, 2017). De plus, le taux de jeunes (âgés de 15 à 29 ans) non employés et non inscrits à un programme d'éducation ou de formation est presque deux fois plus élevé chez ceux qui sont nés en-dehors de l'Union européenne que chez la population née en Europe.

Les défis auxquels les migrants doivent faire face en matière de compétences, particulièrement ceux qui ne possèdent qu'une courte éducation formelle, sont soulignés dans une analyse approfondie de la situation dans les pays de l'OCDE, qui reçoivent une grande partie de la population migrante mondiale. Cette étude réalisée par l'OCDE (2018b) a conclu qu'en moyenne, les migrants avaient moins de compétences de lecture, écriture, calcul et résolution de problèmes que les adultes nés dans leur pays de résidence. Il y avait cependant aussi de nombreux migrants qualifiés et les niveaux de qualification tendaient à varier davantage entre les migrants qu'entre les non-migrants. Les différences entre non-migrants et migrants étaient particulièrement prononcées dans les pays qui accueillent beaucoup de réfugiés humanitaires. Ces résultats confirment qu'il est urgent d'assurer l'accès à l'AEA des réfugiés sous-qualifiés, ainsi que des autres migrants dans une situation similaire.

10.1.3.2

Participation des migrants et des réfugiés à l'AEA

Les données sur la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes chez les migrants et réfugiés dans l'enquête du *GRALE 4* sont incomplètes, comme indiqué dans la partie 1, section 6.4. D'après l'enquête, de nombreux pays ne disposent pas des informations nécessaires pour évaluer l'inclusion des migrants dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. Sur les 159 pays qui ont répondu à l'enquête du *GRALE 4*, presque la moitié n'ont soit pas répondu à la question concernant la participation des migrants, ou ont indiqué ne pas savoir.

Les réponses des pays qui ont fourni des informations révèlent, sans surprise, que les régions qui ont constaté le plus souvent une augmentation de la participation des migrants étaient l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, où 12 pays sur 19 ont indiqué une augmentation (63 %) et les pays arabes, avec 9 pays sur 16 (56 %). Ce sont également les régions qui ont connu les plus grandes augmentations du nombre des migrants.

L'enquête du *GRALE 4* ne fournit aucune donnée sur les taux de participation réels, et indique seulement si les pays ont observé un changement dans la participation des réfugiés.

L'enquête du PIAAC offre un éclairage sur la participation des migrants à l'AEA dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2018b). Trois conclusions ressortent de cette enquête. Premièrement, les migrants ont indiqué un taux de participation plus faible que les non-migrants, mais cela peut s'expliquer dans une grande mesure par des différences dans les caractéristiques individuelles. Si l'on tient compte de ces facteurs, les migrants avaient en moyenne une probabilité inférieure de quatre points de pourcentage d'avoir participé à une activité d'apprentissage et d'éducation des adultes. Cette différence était plus prononcée pour les activités soutenues par les employeurs. Deuxièmement, les migrants qui vivent dans des pays où la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes est élevée ont indiqué des taux plus élevés que les migrants qui vivent dans des pays où les taux de participation totale sont inférieurs. Cela suggère que les caractéristiques institutionnelles des pays importent beaucoup plus que le parcours des migrants en tant qu'individus (*ibid.*, p. 101). Troisièmement, tandis que le PIAAC n'évalue pas directement l'apprentissage informel, il est important de noter que les migrants avaient en général moins d'opportunités de lire au travail que les non-migrants (*ibid.*), parce qu'ils exerçaient plus souvent un travail manuel ou répétitif. Ils passent donc à côté d'opportunités précieuses de pratiquer leurs compétences linguistiques. C'est un sujet de préoccupation particulière pour ceux qui ont un faible niveau d'alphabétisme, car il s'agit du groupe qui est le moins susceptible de participer à des cours de langue (UNESCO, 2018a).

En outre les migrants qui ont pris des cours initiaux de langue, parfois obligatoires dans certains pays pour les nouveaux migrants, semblent être relativement peu nombreux à avoir poursuivi leurs études et à avoir participé à des programmes d'éducation ou de formation formelles plus substantiels (Eurostat, 2017). Dans un souci de répondre à la demande de différentes formes d'AEA, plusieurs États membres travaillent à l'élaboration de nouvelles initiatives d'apprentissage.

10.1.3.3

Activités d'AEA pour soutenir les migrants et les réfugiés

Conscient du fait que de nombreux réfugiés vivant dans les camps risquent de perdre leurs compétences en littératie, le ministère des Affaires sociales du Liban a lancé un programme national post-alphabétisation destiné aux adultes dans les centres de service social à Bourj Hammoud. Ce programme cible les femmes et filles nouvellement alphabétisées, et vise à les aider à conserver leurs compétences en littératie afin d'éviter de retomber dans l'analphabétisme. Les expériences ont mis en lumière l'importance de la phase post-alphabétisation pour améliorer les conditions de vie des personnes nouvellement alphabétisées. Les centres proposent un vaste éventail de programmes, séminaires et activités sur la santé, la nutrition et la cuisine. De façon similaire, l'INSAN, une organisation non gouvernementale, a proposé en 2017-2018 des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes pour améliorer les compétences en littératie de Syriens déplacés et de membres de la société libanaise des deux sexes. Cette organisation a également fourni une formation préprofessionnelle au même groupe cible afin d'équiper ces personnes de compétences informatiques, en anglais et nécessaires dans la vie courante. Cette formation a permis aux participants d'entrer sur le marché du travail et a donné aux Syriens les aptitudes nécessaires pour reconstruire leurs sociétés et communautés lorsqu'ils retourneront dans leur pays d'origine.

En Jordanie voisine, Better Work Jordan (BWJ) répond aux besoins en formation des réfugiés et des migrants – ainsi qu'aux problèmes d'exploitation dont ils sont victimes – (OIT, 2018a). BWJ est un partenariat entre l'Organisation internationale du travail (OIT) et la Société financière internationale (International Finance Corporation – IFC) qui rassemble des parties prenantes de tous les niveaux du secteur jordanien de la confection de vêtements afin d'améliorer les conditions de travail et le respect des droits du travail et de fournir des formations. Ce programme a atteint 65 000 travailleurs de 73 usines depuis 2009. Entre-temps, au Yémen, l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) a instauré des programmes d'AEA pour les réfugiés qui vivent à Sana'a, la plus grande ville du pays (*encadré 2.7*).

ENCADRÉ 2.7 L'AEA pour les femmes du Yémen

À Sana'a, Yémen, le HCR soutient un Programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes pour les réfugiés, en particulier les femmes (96 %). Ce programme national mis en œuvre à travers le département de l'Alphabétisation et de l'Éducation des adultes du ministère de l'Éducation travaille avec plus de 170 centres à Sana'a seulement. Le programme de niveau primaire condense l'équivalent de deux ans d'école primaire classique en une seule année calendaire. Les étudiants achèvent l'équivalent de six ans d'école primaire en trois ans, et reçoivent un diplôme du ministère de l'Éducation. Augmenter le nombre de réfugiés participant à ce programme d'alphabétisation renferme un immense potentiel et pourrait être une occasion unique de promouvoir l'éducation pour les filles et les femmes. L'un des défis relevés réside dans la réticence des enfants à participer aux classes d'alphabétisation avec des apprenants adultes.

Source : Hanemann, 2018, p. 32

ENCADRÉ 2.8 Centre communautaire de Kirikhan

Le centre communautaire de Kirikhan en Turquie est un projet parrainé par YUVA, une organisation non gouvernementale turque d'apprentissage des adultes, et DVV International, qui travaille au rapprochement des réfugiés syriens et de la population locale. L'idée est que les deux communautés devraient apprendre à se connaître mutuellement, et à communiquer et étudier ensemble. Le projet fournit des services de garde d'enfant afin d'offrir aux mères un espace confortable. Il propose un éventail d'activités psychosociales, ainsi qu'un large choix de cours, par exemple de formation linguistique, sur les TIC, sur les compétences nécessaires dans la vie courante ou différents loisirs, ainsi que des formations professionnelles. Quelle que soit l'option, la sensibilisation aux droits juridiques fait partie du programme. Le centre a réussi à recruter une équipe diverse d'instructeurs et de personnel de soutien, et a mobilisé les ressources de la communauté.

Source : Vardar, 2014

Comme le signale le rapport *GEM 2019* (UNESCO, 2018a), l'apprentissage et éducation des adultes pour ce qui est des réfugiés et des migrants a un rôle important à jouer pour améliorer les compétences d'intégration dans le pays hôte et pour favoriser les échanges entre cultures. Cela peut prendre de nombreuses formes : des clubs sportifs qui organisent des campagnes sur les médias sociaux, l'organisation d'activités auxquelles participent des migrants et des non-migrants, des campagnes de sensibilisation, des expositions artistiques et festivals de cinéma conjoints, des cours, etc. (*ibid.*, p. 92). Le programme proposé par le centre communautaire de Kirikhan en Turquie, l'un des pays qui a la plus grande population de réfugiés au monde, est un exemple de réussite (voir l'*encadré 2.8*).

Dans sa recommandation sur l'amélioration des compétences pour la migration et l'emploi, l'OIT (2018b) souligne également qu'il est nécessaire de mettre en place une reconnaissance bilatérale ou multilatérale des qualifications et des compétences. Ce type de système

permettrait aux migrants de documenter leurs compétences auprès des employeurs potentiels à l'échelle nationale ou internationale. Pour aider les pays à identifier et documenter les compétences et acquis d'apprentissage des réfugiés syriens dans les pays voisins, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a élaboré un cadre de RVA (reconnaissance, validation et accréditation) qui peut être aligné avec les procédures et outils nationaux tels que les cadres nationaux de certification (Singh, 2018).

Certains des pays qui ont répondu à l'enquête du *GRALE 4* ont signalé d'autres activités intéressantes menées récemment pour soutenir les migrants et les réfugiés. L'Allemagne a lancé de nombreux programmes et initiatives pour favoriser l'intégration des nouveaux arrivants, principalement avec des cours d'intégration et de langue. Il y a également eu de nombreuses initiatives tirant parti des médias numériques pour rendre l'apprentissage et les offres d'information plus efficaces et accessibles. Le Cameroun indique avoir ouvert des centres

d'alphabétisation dans des camps de réfugiés tout au nord et à l'est du pays. La République islamique d'Iran a éliminé toutes les barrières à la prestation de services d'éducation formelle et non formelle pour les réfugiés afghans. Un livre blanc norvégien vise à prévenir l'exclusion sur le marché du travail (gouvernement norvégien, 2016).

10.1.3.4

Conclusion

Ce tour d'horizon de la littérature et des résultats de l'enquête du *GRALE 4* a identifié plusieurs carences. Premièrement, de nombreux pays ne disposent pas des données adéquates pour élaborer des politiques d'AEA qui s'adressent à ce groupe cible. Deuxièmement, la langue étant le plus grand obstacle à l'emploi chez de nombreux réfugiés, il est essentiel d'arriver à proposer une formation linguistique adaptée aux groupes les plus marginalisés. Malheureusement, comme Hanemann (2018) le constate dans son bilan complet des programmes d'alphabétisation et de langues pour les migrants et les réfugiés, l'obstacle le plus frappant est l'absence, dans de nombreux pays, de programmes adéquats de ce type. Selon ses observations, la diversité des besoins en matière d'apprentissage chez les migrants et réfugiés est un défi majeur pour les pays hôtes. La faible attention accordée aux adultes âgés de 25 ans et plus est un obstacle flagrant étant donné que les organisations d'aide internationales concentrent leurs efforts éducatifs sur les enfants. Cependant, comme l'ont signalé de nombreuses organisations internationales, il est crucial que les adultes vivant dans des camps de réfugiés soient équipés des compétences nécessaires pour trouver un emploi rémunéré en-dehors des camps (OIT, 2018b). En outre, bien que des progrès aient été accomplis dans l'évaluation des compétences des réfugiés et des migrants, les pratiques doivent être élaborées plus avant et toute la gamme d'apprentissage identifiée dans la typologie de la *RALE* doit être mise en place. L'alphabétisation, l'éducation de base et la formation professionnelle ne suffisent pas. Les nouveaux arrivants comme les membres de la société hôte peuvent bénéficier de ce que l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active) a à offrir, particulièrement en ce qui concerne une citoyenneté active et informée. En général, on estime que les actions recommandées ici aideront les pays à atteindre les Objectifs de développement durable.

10.1.4

PERSONNES ÂGÉES

Le vieillissement rapide de la population représente des défis majeurs pour les gouvernements qui doivent faire face à une augmentation des coûts liés à la santé et à un réservoir de travailleurs moins nombreux et vieillissants. L'OMS et l'OIT, chacune depuis leur perspective particulière, anticipent le rôle que l'AEA peut jouer pour relever ces défis, dans des démarches de prévention et d'adaptation, et conseillent aux pays d'inclure l'aspect de l'apprentissage dans leurs stratégies relatives à la santé et au marché du travail (OMS, 2015 ; OIT, 2018d). Malheureusement, la plupart des enquêtes sur la participation à l'AEA sont élaborées sur la base d'une conception dépassée des changements qui se produisent au cours de la vie des personnes. La notion traditionnelle d'une vie composée de trois étapes – enfance/jeunesse, âge adulte et troisième âge (65 ans et plus) – ne correspond plus à la réalité. Comme le proposent Schuller et Watson (2009), il serait plus productif d'envisager l'AEA dans le contexte d'une vie adulte composée de quatre étapes (18-25, 25-50, 51-75, 76 et plus). Ces groupes d'âge s'entendent comme étant approximatifs, avec un chevauchement évident entre les deux derniers groupes. Pour le groupe de 51 à 75 ans, l'une des principales missions consiste à préparer une population active vieillissante à participer pleinement à l'économie, ce qui ne concerne cependant pas exclusivement l'AEA. Pour le groupe de 76 ans et plus, il s'agit plutôt du rôle que l'AEA peut jouer pour leur permettre de mener une vie épanouie où ils conservent la maîtrise des circonstances de leur existence aussi longtemps que possible (voir l'*encadré 2.9*).

10.1.4.1

Une population active vieillissante

En raison de l'augmentation de l'espérance de vie et du déclin des taux de natalité, la croissance naturelle de la population active ne pourra pas compenser le nombre de retraités attendu, ce qui crée le besoin de garder les travailleurs âgés dans la population active. En 2017, il y avait dans le monde 3,5 personnes âgées de 65 ans et plus pour 10 personnes appartenant à la population active, mais on estime que ce chiffre passera à cinq en 2030 (OIT, 2018d). L'Europe, l'Amérique du Nord et l'Asie de l'Est seront les régions les plus affectées par ce défi. Les marchés émergents tels que la Chine et la Russie subiront une

ENCADRÉ 2.9

Éducation pour les personnes âgées en Chine

Avec une population en vieillissement rapide, la Chine souhaite renforcer l'éducation de ses personnes âgées et promouvoir leur apprentissage, leur santé et leur bien-être. La loi de la République populaire de Chine sur la Protection des droits et intérêts des personnes âgées, promulguée en 1996, stipule que « les personnes âgées ont le droit de continuer à bénéficier de l'éducation ». En 2000, le Comité central du Parti communiste chinois et le Conseil des affaires de l'État ont rendu publique la Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur le Renforcement du travail sur le vieillissement, stipulant que « toutes les régions doivent attacher de l'importance au développement de l'éducation des personnes âgées ». Lorsque le Plan national pour le développement de l'éducation des personnes âgées (2016-2020) a été mis en place en 2016, toutes les provinces et municipalités de la Chine continentale avaient émis des politiques montrant un consensus sur l'importance de l'éducation des personnes âgées au sein du système d'éducation dans son ensemble. Ces plans et politiques ont facilité le développement global de l'éducation des personnes âgées en Chine.

Des universités et des écoles pour personnes âgées ont été mises en place aux échelles provinciale, municipale et départementale (district), ce qui a permis de faire progresser rapidement l'éducation des personnes âgées. Parallèlement, les opportunités d'apprentissage pour les personnes âgées bénéficient de plus en plus des technologies de l'information, et l'apprentissage intergénérationnel est de plus en plus apprécié. La progression combinée des soins et de l'éducation des personnes âgées s'accélère également. Actuellement, la Chine a mis en place un mécanisme de fonctionnement intégré, dirigé par le gouvernement, caractérisé par une collaboration multidépartementale et une participation sociale ; elle a également adopté une stratégie pour promouvoir l'éducation des personnes âgées grâce à des essais pilotes suivis d'un déploiement plus large, qui a été soutenue par des systèmes institutionnels existants.

Source : Ma et Ye, 2018

certaine pression, tandis que dans les régions telles que l'Afrique et l'Asie du Sud, le marché du travail bénéficiera encore de l'entrée d'une nombreuse population de jeunes (*ibid.* p. 49).

Cette évolution démographique soulève des préoccupations sur les compétences au sein d'une population active vieillissante. Les résultats du PIAAC confirment en partie ces inquiétudes. Les données montrent des différences importantes dans les compétences en littératie entre différents groupes d'âge, les adultes âgés de 55 à 65 ans obtenant environ 30 points de moins que les adultes âgés de 25 à 34 ans (Paccagnella, 2016). Cette disparité entre les deux groupes d'âge est aussi importante que celle entre les personnes qui disposent d'une éducation supérieure et celles qui n'ont pas terminé leur éducation secondaire. Ces différences résultent partiellement d'effets de cohorte, les personnes âgées étant moins éduquées dans la plupart des pays, mais

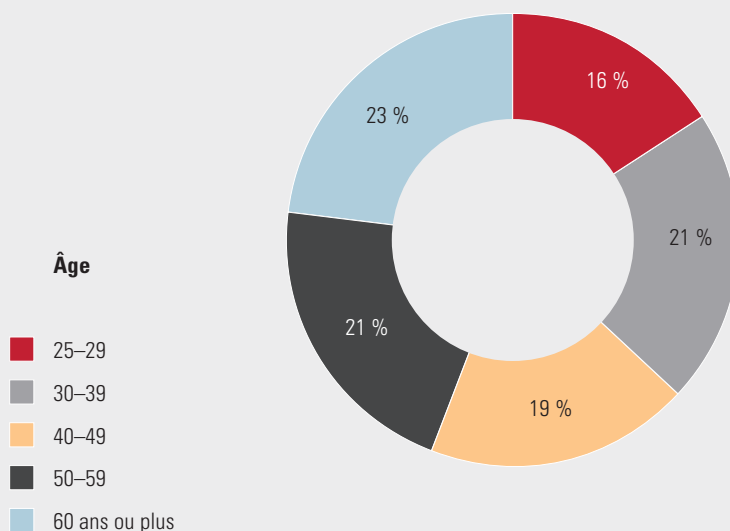
même en tenant compte de facteurs tels que l'éducation, de grandes différences subsistent (*ibid.*). Il existe également d'importantes différences entre pays. Par exemple, aux États-Unis la disparité est de 13 points, tandis qu'en Finlande elle atteint presque 50 points. Il faut remarquer que, malgré leurs compétences plus faibles en matière de littératie, les travailleurs âgés semblent être plus productifs que les jeunes (*ibid.*). Cependant, tandis que les travailleurs âgés peuvent avoir été en mesure de compenser un niveau plus faible de compétences en matière de traitement des informations, l'évolution des processus de production rend la capacité à apprendre plus souhaitable que jamais (OCDE et OIT, 2018) et peut rendre cette compensation plus difficile. Les exigences accrues envers les travailleurs de demain pourraient renforcer le désavantage existant des travailleurs âgés (*ibid.*). Ces phénomènes soulignent l'importance de l'AEA pour une population active vieillissante.

ENCADRÉ 2.10**Singapour : la lutte contre l'exclusion des travailleurs âgés**

Dans le cadre des efforts du gouvernement de Singapour pour l'intégration des travailleurs âgés hommes et femmes de tous les milieux socio-économiques sur les lieux de travail, la nouvelle initiative SkillsFuture vise à atteindre les travailleurs âgés qui ont un niveau d'éducation faible, un groupe qui n'est pas suffisamment représenté dans les cours de formation. Les premières informations disponibles indiquent que le programme a été couronné de succès.

Source : OIT, 2018e, p. 105

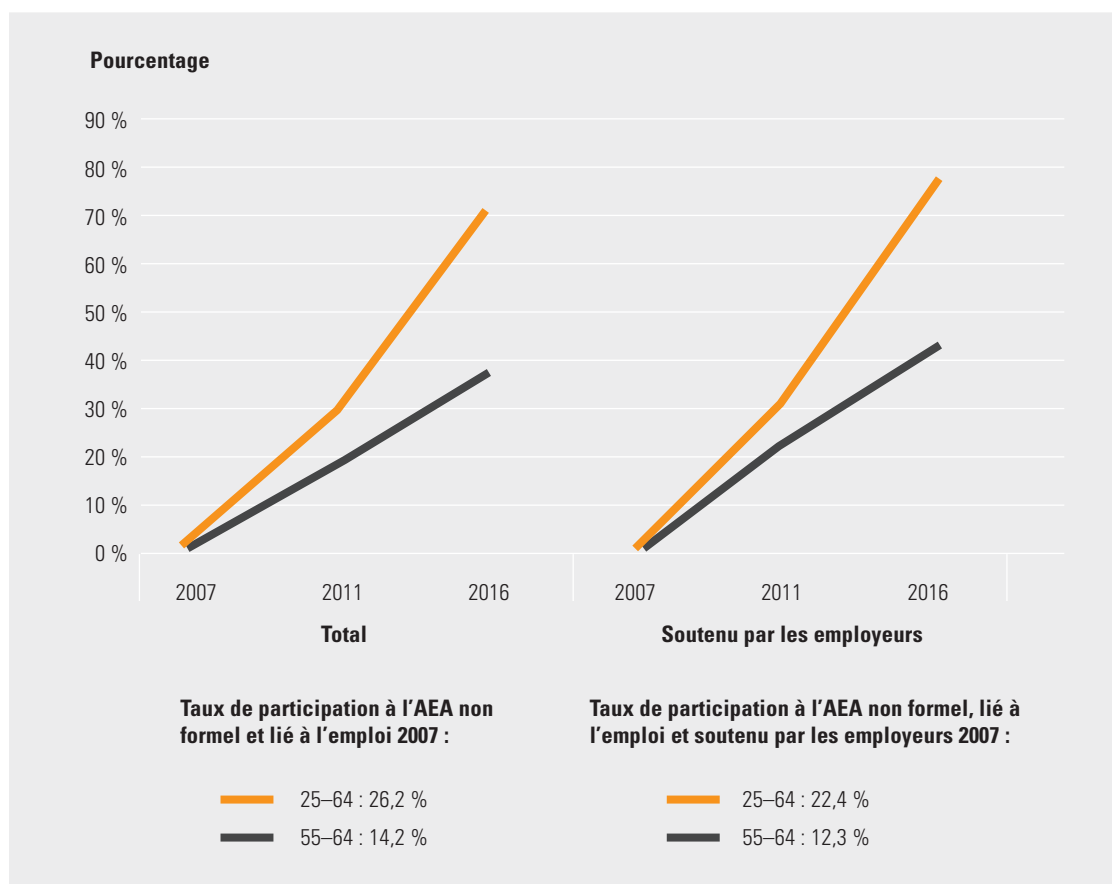
Sur un marché du travail changeant, les employeurs devront accorder plus d'attention aux besoins des travailleurs âgés en matière de formation (OCDE et OIT, 2018). Peu d'informations sont malheureusement disponibles sur les adultes de 65 ans et plus. Cependant, en tenant compte de cette limitation, on peut constater des tendances positives au sein de l'Union européenne. La *figure 2.22* se base sur trois enquêtes EEA, de 2007, 2011 et 2016, pour illustrer l'évolution moyenne dans l'Union européenne de la participation à l'AEA non formel lié à l'emploi et à l'AEA soutenu par les employeurs pour les groupes d'âge de 25 à 64 ans et de 55 à 64 ans. Elle montre que l'augmentation de la participation chez les travailleurs âgés (55-64 ans) a largement dépassé l'augmentation moyenne. Le taux moyen d'AEA non formel lié à l'emploi dans l'Union européenne pour les personnes âgées de 25 à 64 ans a augmenté de 37 %, mais pour le groupe de 55 à 64 ans, cette augmentation a atteint 71 %. Ces différences sont presque exclusivement la conséquence d'un meilleur accès à l'AEA soutenu par les employeurs, particulièrement pour les travailleurs âgés. Ces évolutions positives dans tous les pays ne doivent pas dissimuler le fait que les taux de participation actuels à l'AEA soutenu par les employeurs restent faibles dans de nombreux pays de l'Union européenne.

FIGURE 2.21**Distribution de l'utilisation des crédits SkillsFuture, par groupe d'âge, 2016**

Source : SkillsFuture, 2017b

FIGURE 2.22

Pourcentage d'augmentation de la participation à l'AEA non formel, lié à l'emploi et soutenu par les employeurs entre 2007 et 2016 dans l'Union européenne



Source : Eurostat, 2019e

La situation est particulièrement précaire pour les personnes âgées dont la profession n'offre que de rares opportunités d'apprentissage sur le lieu de travail. La moyenne de l'OCDE pour la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes soutenus par les employeurs et liés à l'emploi chez les travailleurs en fin de carrière appartenant aux 40 % qui lisaient le moins au travail représentait seulement la moitié de la participation moyenne de ceux appartenant aux 40 % qui lisaient le plus au travail (Desjardins, 2019). Étant donné que les compétences qui ne sont pas utilisées risquent de se détériorer, il est évident que les membres du premier groupe devront avoir recours à des opportunités extérieures à leur travail pour participer à des activités d'apprentissage organisées et informelles.

Chez de nombreuses personnes âgées, l'AEA peut revêtir une plus grande importance pour leur bien-être que pour rester sur le marché du

travail, et dans leur cas, l'accès à la troisième catégorie d'AEA, l'éducation libérale, populaire et communautaire, sera probablement essentiel.

10.1.4.2

Les personnes âgées et leur bien-être

Dans son *Rapport mondial sur le vieillissement et la santé*, l'OMS (2015) constate que non seulement les personnes âgées ont un niveau d'alphabétisme plus faible, mais que leur niveau de connaissances en matière de santé est également plus faible que dans les autres franges de la population. Une part considérable des personnes âgées n'est donc pas en mesure d'obtenir, d'interpréter et de comprendre des informations ou services de base en matière de santé. Le rapport remarque que les connaissances en matière de santé sont une variable prédictive plus significative que le niveau d'éducation pour l'utilisation des services de prévention chez les personnes âgées.

ENCADRÉ 2.11**L'OMS sur les capacités à apprendre, à s'épanouir et à prendre des décisions des personnes âgées**

Les capacités à apprendre, à s'épanouir, et à prendre des décisions impliquent des efforts pour continuer à apprendre et à appliquer ses connaissances, à participer à la résolution de problèmes, à poursuivre son développement personnel, et à être en mesure de faire des choix. Le fait de continuer à apprendre permet aux personnes âgées d'avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour gérer leur santé, se tenir au courant de l'évolution de l'information et de la technologie, d'apporter leur contribution (par exemple, en travaillant ou en faisant du bénévolat), à s'adapter au vieillissement (par exemple, à la retraite, au veuvage ou à devenir prestataire de soins), à conserver leur identité, et à garder un intérêt dans la vie.

Source : OMS, 2015, p. 174

Autre raison convaincante pour combattre l'exclusion des personnes âgées dans l'AEA, on constate que les personnes âgées qui participent à l'AEA sont plus impliquées dans leur communauté, elles dépendent moins de leur famille et des services sociaux et indiquent un niveau plus élevé de santé et de bien-être (*ibid.*). On peut observer des exemples de bonnes pratiques dans le domaine de l'AEA pour les personnes âgées dans le système finlandais de *folkbildning*, avec ses cours accessibles qui ont un impact avéré sur la santé et le bien-être des personnes âgées (voir le Bell Project, 2019). On peut également citer l'Université du troisième âge, une initiative active dans plusieurs pays.

Étant donné la solidité de l'argument de l'OMS pour que les pays appuient sérieusement des initiatives d'AEA répondant aux besoins des personnes âgées, il est préoccupant d'apprendre que selon l'enquête du *GRALE 3* réalisée en 2015, seulement 9 % des pays identifiaient les personnes âgées/à la retraite comme un groupe cible important pour les initiatives d'AEA (UIL, 2017a). C'est particulièrement inquiétant si l'on considère le rôle que les personnes âgées pourraient jouer dans l'éducation civique ou dans

ENCADRÉ 2.12**Centres d'apprentissage actif pour les aînés en Thaïlande**

Après le livre blanc Vers une société plus âgée : politiques pour les personnes âgées, de 2006, la Thaïlande a lancé 104 Centres d'apprentissage actif pour les aînés (CAAA) en 2008. Il existe actuellement 368 centres. Des écoles, établissements d'enseignement supérieur, groupes civiques ou municipalités ont été invités à gérer les CAAA et chacun d'entre eux doit proposer trois types de cours :

- des cours magistraux liés à la politique, par exemple sur les problèmes que rencontre une société vieillissante, l'égalité entre les sexes, la prévention de la toxicomanie, la lutte contre le suicide, la prévention de la violence au sein de la famille,
- des cours auto-organisés sur des intérêts spécifiques, par exemple une alimentation saine, l'exercice physique, le chant, la peinture et les activités manuelles,
- des activités de contribution et de service, par exemple le volontariat et la prestation de services dans les écoles ou les communautés.

Pour les cours auto-organisés, chaque CAAA peut lancer des programmes qui répondent aux besoins des aînés. D'après les enquêtes réalisées dans le pays, on estime que le pourcentage de personnes âgées participant à l'apprentissage non formel a augmenté de 11 % en 2008 à 22 % en 2014.

Source : Kearns and Reghenzani-Kearns, 2018, pp. 27-28

les initiatives qui abordent certaines questions liées à la santé et au bien-être, comme l'isolement. Sur les 13 pays qui ont identifié les personnes âgées comme l'un de leurs groupes cibles, cinq se trouvent en Asie (Chine, Malaisie, Népal, Sri Lanka et Thaïlande), ce qui indique à quel point ces pays considèrent le vieillissement de la population comme un problème sérieux.

Confrontée à une future pénurie de population active, la Slovaquie a mis en œuvre un projet pour cibler les employés âgés et les entreprises dont

le personnel est vieillissant. Ce projet a pour objectif principal de surmonter les stéréotypes sur les employés âgés et d'aider les employeurs à mieux gérer leur personnel vieillissant.

La République de Corée se trouve dans une situation similaire, et, en investissant dans une infrastructure d'AEA qui est également adaptée à ceux qui ne recherchent pas des initiatives d'AEA lié à l'emploi et/ou formel, ce pays a réussi à faire participer les personnes âgées à l'AEA (voir le *tableau 2.7*).

Le taux de participation à l'AEA non formel au sein du groupe le plus âgé (de 65 à 79 ans) atteignait 32,6 %. Bien que ce chiffre soit substantiellement inférieur aux taux de participation enregistrés pour les adultes plus jeunes, il est tout de même impressionnant. De plus, si l'on examine plus en détail les sous-catégories de l'AEA non formel, il devient évident que la différence d'âge est causée exclusivement par une chute de l'AEA non formel à orientation professionnelle. En fait, le groupe le plus âgé a indiqué la participation la plus élevée dans la catégorie de la culture, de l'art et du sport, et a participé à des classes sur les sciences humaines dans la même proportion que les adultes plus jeunes.

10.1.4.3

Fracture numérique

À une époque où la gestion de la vie quotidienne dépend de plus en plus des dispositifs numériques, et parce que ces dispositifs jouent également un rôle crucial en tant que plateforme d'apprentissage, il est important de reconnaître que les personnes âgées doivent faire face à une fracture numérique, qui peut compliquer leur accès à différents services en ligne, notamment l'apprentissage informel. L'Union internationale des télécommunications (UIT, 2017) indique que les jeunes sont beaucoup plus susceptibles d'être actifs en ligne que les personnes âgées. Le pourcentage de personnes âgées d'entre 15 et 24 ans qui sont en ligne était estimé à plus de 70 % dans le monde, contre moins de 10 % pour les personnes âgées de 75 ans et plus. Cette différence entre les âges était particulièrement notable dans les pays en développement. Encore une fois, il s'agit d'un problème particulièrement pressant dans le contexte de la tendance vers une éducation plus libre ; heureusement, on observe un nombre croissant de stratégies efficaces pour la promotion et le développement de l'éducation numérique des personnes âgées (par ex. Martinez-Alcalá *et al.*, 2018 ; Barrantes Cáceres *et al.*, 2019).

TABEAU 2.7

Participation à l'apprentissage non formel en République de Corée en 2018, par sous-domaine d'apprentissage et âge

CATÉGORIES		Total non formel	Domaines					
			Enseignement complémentaire	Éducation de base et alphabétisation	Formation professionnelle	Éducation libérale	Culture, art et sport	Participation civique
TOTAL		40,4 %	0,1 %	0,1 %	19,8 %	7,7 %	17,0 %	0,8 %
	25–34	48,3 %	0,5 %	-	29,5 %	8,8 %	15,7 %	0,2 %
Âge	35–44	43,8 %	0,1 %	-	25,6 %	7,6 %	16,2 %	0,6 %
	45–54	41,5 %	-	-	22,0 %	7,2 %	16,9 %	1,0 %
	55–64	34,6 %	-	-	13,8 %	6,3 %	16,4 %	0,9 %
	65–79	32,6 %	-	0,4 %	5,4 %	8,8 %	20,4 %	1,4 %

Source : Enquête coréenne sur l'apprentissage tout au long de la vie (ministère de l'Éducation de la République de Corée et Institut coréen de développement de l'éducation, 2018)

ENCADRÉ 2.13**AdulTICoProgram (Colombie)**

Le programme AdulTICoProgram travaille à offrir de meilleurs services en ligne afin de réduire la fracture numérique chez les habitants de la ville d'Armenia. Ce programme comprend l'enseignement de compétences informatiques de base, l'alphabetisation, l'utilisation des réseaux sociaux et la bonne utilisation des dispositifs mobiles. Les apprenants participent à une formation interactive à travers des séminaires-ateliers basés sur une démarche d'apprentissage par la pratique. Les opportunités qu'Internet peut offrir leur sont également présentées. Cela augmente leur capacité à utiliser les services de consultation, d'information et de mise en réseau. Ces compétences augmentent l'indépendance et l'autonomie des personnes âgées et élargissent leurs perspectives et connaissances. Lorsque les formalités administratives ont commencé à être numérisées, il est devenu de plus en plus nécessaire non seulement de fournir des tablettes aux personnes âgées, mais aussi de les équiper des compétences nécessaires pour utiliser les services numériques efficacement. C'est ce qui a fait naître ce projet sérieux et structuré de formation aux compétences numériques, qui est en activité depuis quatre ans et a permis aux aînés de progresser dans leur indépendance technologique. En 2016, plus de 2 275 apprenants âgés d'entre 54 et 80 ans ont bénéficié du programme AdulTICoProgram.

Source : UIL, LitBase

10.1.4.4**Conclusion**

En raison du manque d'informations sur les personnes âgées et l'AEA, il est difficile de tirer des conclusions d'une grande portée, cependant, les données limitées disponibles suggèrent que les personnes âgées/à la retraite sont devenues un groupe cible important pour les initiatives d'AEA. Les initiatives d'apprentissage menées par les personnes âgées elles-mêmes se sont multipliées dans certains pays, par exemple avec les modèles d'auto-apprentissage des universités du troisième âge, et certains prestataires d'éducation populaire, libérale et communautaire ainsi que certaines universités ont réussi à mettre en place des programmes pour les apprenants âgés. Mais ces initiatives ont souvent tendance à atteindre un public déjà éduqué, et leur répartition est très inégale (Hachem et Vuopala, 2016). Dans l'ensemble, la situation est plus encourageante en ce qui concerne l'accès à la formation des travailleurs âgés, qui ont commencé à rattraper leurs collègues plus jeunes.

10.1.5**ADULTES EN SITUATION DE HANDICAP**

Dans le monde entier, les adultes en situation de handicap constituent l'un des groupes les plus marginalisés de la société, particulièrement dans les communautés les moins favorisées. Leurs résultats en matière de santé, leur niveau d'éducation et leur participation à l'économie sont plus faibles et leurs taux de pauvreté sont plus élevés que ceux des personnes non handicapées (OMS, 2011). Ils rencontrent des obstacles pour accéder à des services qui vont de soi pour la plupart des gens, notamment dans les domaines de la santé, l'éducation, l'emploi et du transport, ainsi que l'information. Des données sont disponibles sur ce groupe spécifique d'apprenants adultes, mais il est difficile de trouver des sources détaillées sur les différents types de handicap auxquels les adultes sont confrontés.

En raison de leurs difficultés pour aller à l'école étant enfants, les adultes handicapés ont des capacités en littératie limitées, particulièrement dans les pays en développement. Dans leur examen de la situation en Ouganda, Nuwagaba et Rule (2016) indiquent que, malgré un pourcentage net d'inscription à l'école primaire de 81 %, seulement 15 % des enfants handicapés avaient accès à l'éducation. Le manque d'opportunités d'AEA pour les adultes

handicapés était un obstacle supplémentaire pour ce groupe. Les auteurs ont suivi un groupe d'adultes malvoyants et ont constaté que leur handicap, associé à la rareté des possibilités de participer à l'AEA, se traduisait par de grandes difficultés pour accéder à un microfinancement qui pourrait les aider à s'assurer des revenus.

La situation concernant l'accès à l'AEA est similaire dans la plupart des régions du monde, et bien que les documents de politique mentionnent la nécessité d'atteindre les adultes handicapés, le bilan est décevant. Un rapport sur les moyens d'améliorer l'apprentissage des adultes en situation de handicap sur la Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe de la Commission européenne (Electronic Platform for Adult Learning in Europe – EPALE) a conclu que les exemples de stratégies nationales inclusives pour atteindre ce groupe semblent être rares en matière d'apprentissage des adultes (Ebner, 2017). Bien que l'enquête sur l'EPALE n'ait pas été menée selon une méthode scientifique, les résultats ne sont pas encourageants. La *Stratégie européenne 2010–2020 en faveur des personnes handicapées* (Commission européenne, 2010) ainsi que le Rapport mondial sur le handicap (OMS, 2011) reflètent un sérieux manque d'attention au rôle de l'AEA.

Les enquêtes du *GRALE* transmettent un message légèrement plus optimiste. En 2015, 17 % des pays avaient identifié les adultes en situation de handicap comme l'un des groupes cibles pour leurs politiques d'AEA (UIL, 2017a). En outre, comme mentionné dans la partie 1, au chapitre 6, 36 % des pays ont indiqué que la participation des adultes handicapés avait augmenté entre 2015 et 2018. Nombre de ces pays ont fourni des exemples intéressants de nouvelles initiatives visant à atteindre les personnes handicapées.

10.1.5.1

Initiatives pour atteindre les personnes en situation de handicap

Les pays se trouvent à différents stades d'évolution. Certains mènent des études, d'autres comprennent les barrières à l'éducation des adultes et tout au long de la vie pour les personnes handicapées, d'autres encore élaborent de nouvelles stratégies, politiques, lois et/ou modifient les dispositifs existants ; certains mettent en place des programmes et services tandis que d'autres travaillent à leur élargissement. Les paragraphes suivants

présentent une vue d'ensemble des tendances observées dans ces pays et de leurs progrès pour améliorer l'accès et la participation à l'éducation des adultes et tout au long de la vie pour les personnes en situation de handicap.

L'Irlande et l'Uruguay ont étudié les barrières que rencontrent les personnes handicapées ainsi que les moyens de les surmonter. L'Irlande a décidé d'inclure dans la planification de son service de Formation et éducation continue 2018 de nouvelles initiatives pour en favoriser l'accès aux personnes handicapées. De façon similaire, l'Uruguay a récemment publié un rapport issu de la collaboration entre plusieurs agences concernées par le domaine de l'éducation, et notamment de la formation continue pour les personnes en situation de handicap. Plusieurs accords ont été passés entre les organisations participantes, notamment des agences gouvernementales, ONG et autres organisations de la société civile.

Dans le domaine de la formulation de politiques/stratégies, la Colombie a récemment élaboré et publié plusieurs lignes directrices en suivant une démarche axée sur les droits pour que les jeunes et les adultes du pays aient accès à une éducation abordable et de qualité afin de pouvoir améliorer leur vie et celle de leur famille. Ces lignes directrices soulignent également l'importance d'accorder une attention adéquate aux adultes handicapés. La Guyane a révisé son projet de loi sur l'éducation et y a ajouté des dispositions concernant les personnes handicapées ou ayant des besoins spéciaux ainsi que leur accès à la formation continue et à distance. Ce projet de loi révisé met l'accent sur la décentralisation du système d'enseignement, la mise en place de conseils d'administrateurs, l'apprentissage à distance et continu ainsi que le financement. De façon similaire, le Monténégro a réalisé des progrès remarquables en élaborant des documents de politique stratégiques qui visent à améliorer la situation des groupes marginalisés de la société. L'un d'entre eux, la *Stratégie pour l'intégration des personnes handicapées 2016–2020*, est axé sur l'amélioration de la situation des groupes marginalisés à travers l'éducation des adultes. En outre, la loi sur l'Éducation des adultes a été modifiée en 2017 par l'ajout d'un nouvel article sur l'égalité et l'Agence pour l'emploi du Monténégro a également un Fonds pour la réhabilitation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées, avec des programmes qui visent à garantir qu'elles aient un emploi et puissent mener une vie indépendante et digne.

De nombreux pays ont signalé, dans le *GRALE 4*, des progrès remarquables à l'étape de la conception et de la mise en œuvre des services/programmes destinés aux personnes en situation de handicap. Plus particulièrement, Chypre, la Malaisie et les États-Unis ont concentré leurs efforts sur des aspects similaires, consistant à favoriser la collaboration et la coordination entre les institutions concernées pour offrir de meilleurs programmes et services aux personnes handicapées. Chypre travaille à l'amélioration de la gouvernance du secteur de l'éducation dans son ensemble. La collaboration entre les différentes institutions concernées – publiques, communautaires, à but non lucratif – est essentielle pour réussir la mise en œuvre de programmes destinés aux personnes en situation de handicap. Cela comprend les programmes sportifs, ainsi que d'autres nouveaux programmes dans les régions rurales du pays.

En Malaisie, des programmes qui requièrent une collaboration interministérielle sont mis en œuvre pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie des personnes qui ont un revenu faible et sont en situation de handicap. De façon similaire, avec la loi sur l'Innovation et les Opportunités pour les travailleurs (Workforce Innovation and Opportunity Act – WIOA), le département du Travail des États-Unis travaille à améliorer la coordination des services, de l'éducation et de la formation pour les groupes marginalisés. Dans le cadre de cette loi, six programmes principaux ont été mis en place, dont un concerne les services de réhabilitation professionnelle pour les personnes handicapées. L'accent est mis sur un meilleur accès à l'éducation et aux services à la population active pour les personnes qui rencontrent des barrières substantielles à l'emploi, comme les personnes handicapées, les anciens militaires et les jeunes non scolarisés.

Parallèlement, des pays tels que la Géorgie, Malte et la Slovénie travaillent à l'amélioration de leurs programmes existants ou à l'élaboration de nouveaux programmes pour répondre à leurs besoins spécifiques. À Malte, les actions entreprises pour mettre en œuvre la Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie comprennent l'évaluation des pratiques inclusives dans l'offre de cours d'apprentissage tout au long de la vie pour les personnes handicapées et qui ont des besoins spéciaux. L'axe principal est la façon dont les besoins de ces personnes sont pris en charge, non seulement à l'étape de l'inscription à un cours,

mais aussi tout au long de leur parcours d'apprentissage. La Géorgie concentre ses efforts principalement sur les programmes de formation à court terme pour les demandeurs d'emploi afin de renforcer leur compétitivité et leurs perspectives d'emploi. Ces programmes de stage et de formation à court terme financés par l'État sont conçus pour tous les citoyens géorgiens à partir de 16 ans, mais la priorité est donnée aux groupes marginalisés, notamment les personnes handicapées.

L'Allemagne, le Japon et la République de Corée semblent avoir réalisé des progrès, particulièrement dans la promotion de l'accès à l'éducation des adultes et tout au long de la vie pour les personnes handicapées. L'Allemagne a investi des efforts considérables dans l'amélioration de sa politique en matière d'AEA et de son cadre juridique, et a de plus adopté une nouvelle loi sur le congé de formation et plusieurs autres cadres législatifs à l'échelle étatique et fédérale afin que davantage de fonds et davantage de programmes/services soient accessibles à un plus grand nombre de groupes de personnes souhaitant participer à l'AEA. Mais il faut noter que la numérisation est considérée depuis peu comme un moyen important d'améliorer l'accès des personnes handicapées à la formation professionnelle.

Au Japon, la promulgation de nouvelles lois et politiques, notamment la révision de la loi sur l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que la création et la mise en œuvre de nouveaux financements et initiatives au cours des deux dernières années, se traduiront par des changements très positifs pour les personnes handicapées. Le Bureau pour la promotion du soutien à l'apprentissage des personnes handicapées, créé au sein du ministère de l'Éducation en 2017, est doté d'un financement spécial assorti de mesures pour faciliter l'accès et la participation des personnes handicapées, et il est également prévu de financer des programmes de recherche pratique liés au soutien de l'apprentissage de ces groupes cibles après l'obtention de leur diplôme. Par ailleurs, la mise en place de bons d'éducation tout au long de la vie en 2018 soulagera le fardeau économique de l'apprentissage pour les personnes en situation de handicap et celles disposant d'un revenu faible, pour lesquelles l'accès à l'éducation est limité. En outre, l'expansion des écosystèmes d'éducation tout au long de la vie en ligne élargira l'accès pour les personnes handicapées.

La République de Corée a également accompli de grands progrès ces dernières années pour renforcer le soutien offert aux personnes handicapées. Le pays a récemment augmenté son budget consacré au Centre national pour la promotion de l'éducation tout au long de la vie pour les personnes en situation de handicap et l'adoption récente du cinquième Plan quinquennal pour le progrès de l'éducation spécialisée (2018-2022) promet de veiller à une meilleure intégration des bénéficiaires de l'éducation spécialisée. Des programmes de validation des crédits et d'accréditation de l'alphabétisme seront mis en place pour différents types de handicap et le renforcement des cours en ligne ouverts et massifs coréens (Korean Massive Open Online Course – K-MOOC) facilitera l'accès des personnes handicapées à l'éducation tout au long de la vie. À l'instar du Japon, le pays a également mis en place des bons d'éducation tout au long de la vie afin d'aider les personnes qui ont un revenu faible et celles en situation de handicap à participer aux programmes.

En résumé, malgré certaines évolutions positives, la visibilité des adultes handicapés reste faible dans le domaine de l'AEA. Tandis que dans le monde entier les documents de politique affirment l'importance d'offrir à ces personnes les mêmes opportunités de réaliser leurs aspirations qu'aux autres, le handicap reste un obstacle majeur pour accéder à l'AEA. La numérisation et les technologies mobiles sont adoptées pour promouvoir une éducation libre, cependant les ressources qui en découlent ne sont pas toujours accessibles aux personnes handicapées (Marengo *et al.*, 2018). L'ampleur des défis auxquels les apprenants handicapés doivent faire face est un problème de taille pour les Objectifs de développement durables, qui visent à assurer à tous une qualité de vie élevée.

10.1.6

ADULTES AFFICHANT UN NIVEAU D'ÉDUCATION FAIBLE

L'effet Matthieu est bien connu en ce qui concerne la participation à l'AEA : sans intervention, ceux qui ont bénéficié d'une éducation en bénéficient encore davantage, et ceux qui n'en ont pas reçu n'en reçoivent que peu, ou pas du tout.

10.1.6.1

Faible participation à l'AEA chez les adultes dont l'éducation est limitée

Depuis la publication de l'étude fondatrice de Johnston et Rivera sur la participation en 1965, il est généralement admis que le niveau d'éducation d'une personne est le meilleur facteur prédictif de la probabilité qu'elle participe ou non à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Cette relation révèle un processus qui commence avec la culture familiale en matière d'alphabétisme et continue tout au long de la scolarisation et du reste de la vie. La socialisation initiale influence la scolarisation et le niveau d'éducation, qui nourrit l'aptitude à apprendre plus tard dans la vie. La socialisation au sein de la famille, puis à l'école, cultive chez certaines personnes une disposition positive envers l'apprentissage et l'éducation des adultes, mais pas chez d'autres (voir, par exemple, Boeren, 2016 et Desjardins, 2017).

Ce phénomène est parfaitement illustré dans le *tableau 2.8*, qui présente la probabilité de prendre part à l'AEA en fonction du niveau d'éducation pour les pays qui ont participé au PIAAC. Indépendamment des revenus, le niveau d'éducation atteint était un facteur prédictif très fiable de la participation à l'AEA dans tous les pays. Le taux de participation moyen pour l'OCDE chez le groupe qui n'avait pas terminé le cycle d'éducation secondaire (< CITE⁸ 3) était de 9 %, contre 69 % chez le groupe qui avait obtenu un diplôme de type académique (CITE 5A/6). Même les pays tels que le Danemark ou la Suède, réputés pour leurs sociétés relativement inclusives, présentaient de vastes différences, malgré un taux de participation comparativement élevé (environ 20 %) dans le groupe faiblement éduqué. Le niveau d'éducation atteint et les capacités en littératie sont étroitement liés, et leur effet combiné exclut de l'AEA les personnes défavorisées en matière d'éducation.

8 La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est le cadre utilisé pour comparer les statistiques sur les systèmes d'éducation des pays du monde entier. C'est un outil important pour faciliter les comparaisons internationales et pour suivre les progrès réalisés sur les objectifs internationaux en matière d'éducation. Elle est utilisée pour produire des données comparables et des indicateurs qui reflètent les priorités et politiques actuelles dans le domaine de l'éducation. La CITE couvre tous les programmes d'éducation formelle et non formelle offerts à tous les âges de la vie. Cette classification a été mise au point par l'UNESCO en 1976. Elle a été mise à jour en 1997, 2011 et 2013 (voir <http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite>).

TABLEAU 2.8

Participation à l'AEA sur une période de 12 mois, en fonction du niveau d'éducation, en pourcentages ajustés

Pays	CITE 5A/6	CITE 4/5B	CITE 3	< CITE 3
Allemagne	72 %	59 %	31 %	10 %
Angleterre (R-U)	72 %	57 %	0 %	13 %
Australie	76 %	53 %	24 %	13 %
Autriche	70 %	62 %	30 %	12 %
Canada	72 %	53 %	30 %	13 %
Chili	78 %	44 %	22 %	6 %
Chypre	62 %	28 %	16 %	2 %
Danemark	81 %	75 %	43 %	23 %
Espagne	72 %	45 %	27 %	9 %
Estonie	74 %	46 %	19 %	9 %
États-Unis	77 %	59 %	27 %	10 %
Finlande	84 %	60 %	38 %	11 %
Flandre (Belgique)	70 %	61 %	22 %	6 %
France	56 %	45 %	20 %	7 %
Grèce	39 %	20 %	7 %	2 %
Irlande	75 %	38 %	23 %	10 %
Irlande du Nord (R-U)	68 %	79 %	44 %	10 %
Israël	67 %	47 %	22 %	4 %
Italie	53 %	15 %	13 %	3 %
Japon	63 %	36 %	16 %	8 %
Lituanie	65 %	14 %	5 %	1 %
Norvège	76 %	60 %	49 %	23 %
Nouvelle-Zélande	78 %	59 %	47 %	29 %
Pays-Bas	79 %	75 %	48 %	20 %
Pologne	61 %	31 %	9 %	6 %
République de Corée	74 %	55 %	21 %	5 %
République slovaque	56 %	22 %	17 %	1 %
République tchèque	67 %	58 %	31 %	7 %
Singapour	78 %	54 %	21 %	10 %
Slovénie	77 %	65 %	26 %	6 %
Suède	81 %	65 %	45 %	20 %
Turquie	48 %	40 %	15 %	3 %
Moyenne OCDE	69 %	52 %	27 %	9 %

Source : OECD, 2019a

10.1.6.2

De faibles compétences en littératie sont un obstacle à la participation à l'AEA

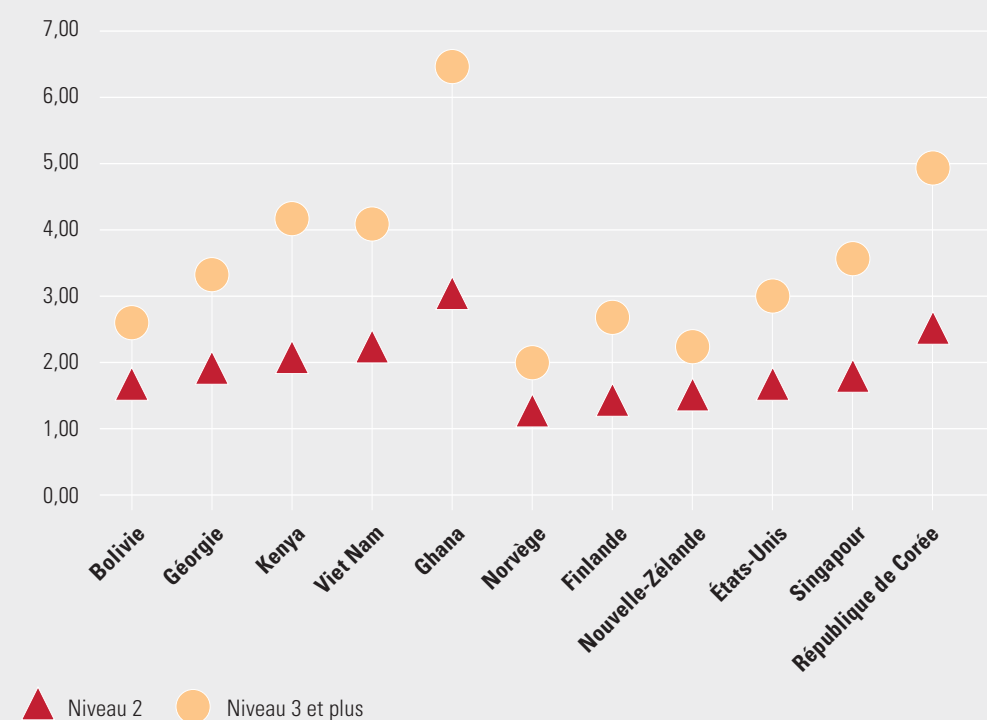
Non seulement la socialisation dès l'enfance affecte le niveau d'éducation, mais un manque de stimulation peut empêcher les citoyens d'atteindre le niveau d'alphabétisme dont ils ont besoin pour participer à la société et à l'économie dans lesquelles ils vivent. L'AEA soutenu par les employeurs jouant un rôle toujours croissant dans la participation, particulièrement dans les pays à revenu élevé, les capacités en littératie des personnes revêtent une importance vitale. Ainsi, la volonté des employeurs d'investir dans l'apprentissage de leurs employés tend à être influencée encore davantage par leurs capacités en littératie que par leur niveau d'éducation, bien que ces deux facteurs soient intimement liés (Desjardins,

2019). Le lien étroit entre la participation à l'AEA soutenu par les employeurs et l'alphabétisme est illustré dans la *figure 2.23*, qui indique la probabilité de participer à une activité d'AEA soutenu par les employeurs durant au moins cinq jours dans une sélection de pays ayant participé au PIAAC et au STEP. Cette probabilité est exprimée sous forme de rapport des chances ajusté, en neutralisant le facteur de l'âge, puisqu'il a été démontré que les capacités en littératie varient entre différents groupes d'âge.

Dans tous les pays examinés, les personnes possédant un niveau d'alphabétisme plus élevé (niveau 3 et plus) étaient beaucoup plus susceptibles de participer à l'AEA soutenu par les employeurs. Les différences étaient particulièrement marquées au Ghana et en République de Corée, où le groupe possédant le niveau d'alphabétisme le plus élevé avait environ

FIGURE 2.23

Probabilité de participer à une activité d'AEA soutenue par l'employeur durant au moins cinq jours, par niveau d'alphabétisme. Rapport des chances ajusté pour une sélection de pays. Le rapport des chances ajusté pour les personnes ayant le niveau d'alphabétisme le plus faible (1) est fixé à 1

Chances ajustées (probabilité)

Source : OCDE, 2019a ; Banque mondiale, 2019

6,5 et 5 fois plus de chances, respectivement, d'avoir participé à l'AEA soutenu par les employeurs que le groupe de niveau 1. L'écart peut parfois être plus réduit, comme dans le cas de la Norvège, où les personnes ayant le niveau d'alphabétisme le plus élevé avaient une probabilité deux fois plus élevée d'avoir participé à l'AEA.

Les capacités en littératie sont une caractéristique distinctive clé des personnes chez qui la participation à l'AEA est faible, même pour les adultes qui appartiennent à des groupes particulièrement marginalisés (niveau d'éducation faible, revenu faible, sans emploi). Ainsi, les adultes appartenant à un groupe marginalisé spécifique qui ont des compétences en littératie moyennes à élevées ont une probabilité substantiellement plus élevée de participer à l'éducation et la formation des adultes que les adultes appartenant au même groupe qui ont des compétences en littératie faibles (Rubenson *et al.*, 2007). Les compétences faibles en littératie forment le nœud d'un ensemble de désavantages qui renforcent l'exclusion de l'AEA. De façon similaire, dans les pays en développement, les effets d'un niveau d'éducation faible et de capacités restreintes en littératie sont aggravés par la pauvreté (UIL, 2017b, c, d).

Il est alarmant de constater que des capacités en littératie et un niveau d'éducation faibles non seulement affectent la personne concernée, mais créent aussi souvent un cycle de désavantage intergénérationnel où les enfants de parents chez qui l'éducation ne suscite aucun ou peu d'intérêt transmettent cette attitude à leurs propres enfants. Cet effet s'avère si fort que les données montrent de façon convaincante que dans la plupart des pays, même compte tenu des effets de la famille sur l'éducation et la carrière, le niveau d'éducation des parents a encore un effet direct sur la disposition d'un adulte à participer à l'AEA (voir, par exemple, Boeren, 2016 ; Desjardins, 2019).

10.1.6.3

Des progrès mesurés dans la réponse aux besoins des adultes qui possèdent un faible niveau d'éducation et de compétences

D'après l'enquête du *GRALE 4*, 87 % des pays ont indiqué des changements dans la participation à l'AEA chez les adultes défavorisés par un manque d'éducation et de compétences. En outre, la moitié des pays

ENCADRÉ 2.14

Clare Family Learning (Irlande)

Financé par le département de l'Éducation, ce programme vise à améliorer les compétences en littératie et numératie des parents et de leurs enfants en travaillant avec les parents de sorte à développer leurs intérêts, capacités et connaissances, afin de les aider à mieux soutenir et encourager l'éducation de leurs enfants. En utilisant l'anglais comme langue d'enseignement, ce programme emploie différentes méthodes d'enseignement, notamment le travail en petits groupes et en binômes, ainsi que des séances interactives avec des supports visuels ou sonores, des vidéos et des DVD. Les méthodes d'apprentissage utilisées comprennent des présentations, discussions, débats ambulants, activités pratiques et jeux de rôle. Les supports des activités d'apprentissage sont issus de la vie quotidienne. Les TIC sont intégrées à chaque classe. De plus, les ordinateurs portables et smartphones jouent un rôle important en classe.

Les participants que le programme cible sont les familles uniparentales, parents adolescents/jeunes, réfugiés, travailleurs immigrés et parents d'accueil ou adoptifs. Après avoir participé au programme, les parents peuvent passer à des cours accrédités pour obtenir des certificats à différents niveaux de qualification. Ce programme a eu un effet substantiel à l'échelle nationale et internationale.

Source : UIL, LitBase

a indiqué que les inscriptions à l'AEA de ce groupe ont augmenté depuis 2015. Douze pays ont donné des exemples de progrès notable dans l'accès et la participation à l'AEA des adultes défavorisés par un manque d'éducation et de compétences. Le Mali, la Côte d'Ivoire, les Pays-Bas, les Palaos, l'Arabie saoudite, El Salvador, la République arabe syrienne et le Soudan du Sud ont décrit des initiatives éducatives qui visent à créer des opportunités à travers l'équité sociale.

Au Mali, des milliers d'adolescents non scolarisés ou qui ont abandonné l'école âgés de 9 à 15 ans participent à des programmes d'éducation non formelle. Les programmes pour les jeunes sont plus nombreux en Côte d'Ivoire, parce que les acteurs du domaine de l'éducation des adultes y sont également plus nombreux. Les Pays-Bas ont mis en œuvre un programme complet pour atteindre les adultes qui ne possèdent pas les compétences de base (littératie, compétences numériques et numératie).

Aux Palaos, l'éducation formelle est obligatoire de 6 à 17 ans – si une personne n'obtient pas de diplôme à la fin du lycée, elle sera éligible au programme HiSet à partir de l'âge de 18 ans. Des programmes d'éducation des adultes sont en outre disponibles en cas d'échec des adultes avec le programme HiSet.

L'Arabie saoudite a lancé une initiative d'éducation tout au long de la vie, baptisée *Istadama*, pour appuyer les adultes à partir de 15 ans afin de les aider à améliorer leurs compétences en littératie et nécessaires dans la vie courante et de promouvoir l'éducation tout au long de la vie. Cette initiative vise en outre à permettre aux personnes des deux sexes, âgées de 15 à 50 ans, se trouvant en-dehors du cadre de l'éducation formelle et ayant atteint un niveau d'éducation faible (cycle secondaire et inférieur), d'accéder à un éventail d'opportunités d'éducation et de formation.

El Salvador définit des plans spécifiques chaque année pour faire progresser les efforts d'alphabétisation dans les municipalités, et améliore l'accès en intégrant des personnes plus nombreuses. D'autres options se sont également ouvertes pour les jeunes et les adultes en-dehors du système, avec des actions engagées pour rendre l'éducation plus flexible. De même, les centres d'éducation pour les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) au Soudan du Sud ont créé des centres mobiles qui ciblent différents groupes dans les villages, marchés et écoles primaires dans le cadre du Système d'éducation alternative. Le nombre d'apprenants qui participent aux programmes d'éducation des adultes en vue d'obtenir un diplôme de fin du premier cycle du secondaire a augmenté.

Au Brésil *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) s'adresse aux personnes qui n'ont pas eu accès à l'enseignement primaire et secondaire à l'âge typique, tandis qu'en Estonie, de

nouveaux programmes ont été élaborés pour fournir une éducation aux apprenants qui n'ont bénéficié ni d'un enseignement de base, ni d'un enseignement secondaire.

Enfin, d'après une nouvelle politique adoptée en Nouvelle-Zélande, les adultes qui ont étudié moins de la moitié d'une année complète d'éducation supérieure ou de formation professionnelle pourront bénéficier pendant un an d'un apprentissage gratuit fourni par un prestataire. Ces nouveautés présentées en 2018 constituent une première étape dans les efforts accomplis par le gouvernement pour offrir aux Néo-Zélandais un programme complet de trois ans de formation et d'enseignement supérieur gratuits dès 2024.

10.1.6.4

Conclusion

Toutes les données confirment que même les pays généralement considérés comme les plus performants pour atteindre les personnes ayant eu une scolarité sommaire n'ont obtenu que peu de succès dans le recrutement d'adultes dont l'éducation formelle a été de courte durée. Étant donné les effets observés de l'alphabétisme non seulement sur les dynamiques économiques, mais aussi sociales, politiques, psychologiques, familiales et en matière de santé (St Clair, 2010, p. 37), ces résultats sont préoccupants. Pour agir sur le lien intergénérationnel et ses effets sur l'exclusion de l'apprentissage, il ne suffit pas de se déclarer en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie et de politiques intégrant une perspective de cycle de vie. Bien qu'une intervention dès l'enfance soit importante, il s'avère crucial d'aider les parents à s'alphabétiser afin qu'ils soient en mesure d'aider leurs enfants à adopter une culture alphabète.

10.1.7

ATTEINDRE LES GROUPES CIBLES : UNE QUESTION EN SOUFFRANCE

L'introduction de la partie 2 remarquait que, si l'AEA peut constituer une ressource essentielle dans les efforts pour réaliser le programme de développement durable, il faut pour cela que les pays trouvent les moyens d'encourager tous les citoyens à participer à des activités d'apprentissage. L'importance de mieux servir les intérêts des groupes cibles clés identifiés dans le *Cadre d'action de Belém* a été soulignée.

Comme évoqué au chapitre 8, le manque de données mondiales adéquates sur la participation obscurcit la vue d'ensemble de la situation des groupes cibles en matière d'apprentissage. Il est cependant évident que les plus marginalisés sont exclus de l'AEA. Les mécanismes et degrés d'exclusion varient entre les régions et les pays, mais le défi reste présent.

Dans certaines parties du monde, les filles et les femmes n'ont toujours pas accès à l'éducation, et elles sont nombreuses à être analphabètes. Elles ont peu de possibilités de trouver un emploi ou de participer pleinement à la société. La situation des femmes dans le monde développé est bien différente, et leur participation active à l'éducation, notamment à l'AEA, constitue l'une des grandes réussites de ces dernières décennies. Elles rencontrent pourtant encore des obstacles pour accéder à l'apprentissage soutenu par les employeurs dans des conditions d'égalité.

La population rurale dans certaines régions du monde en développement, et plus particulièrement les femmes, souffre d'une pauvreté multidimensionnelle, notamment en matière d'opportunités d'apprentissage. Elle compte de nombreux analphabètes qui n'ont aucune perspective d'emploi. Certaines initiatives d'AEA sont intéressantes, mais ce groupe n'a souvent aucun accès à des opportunités d'apprentissage de qualité. Cette situation désespérée contribue à l'augmentation de la migration, et nombre de ceux qui partent se retrouvent dans des bidonvilles, où leur accès à l'éducation et à l'AEA est encore plus limité.

Les migrants et les réfugiés doivent faire face à une concurrence acharnée pour l'emploi et, malheureusement, ceux qui ont des compétences limitées en littératie ont tendance

à ne pas participer aux cours de langue que leur pays d'accueil leur propose. Ils éprouvent également des difficultés à accéder à l'apprentissage soutenu par les employeurs. Le fait que les organisations d'aide internationales actives dans les camps de Jordanie et des autres pays voisins concentrent leurs efforts sur l'éducation des enfants, négligeant les besoins des parents, est un problème pour la population adulte.

L'éducation des adultes en situation de handicap demeure un sujet auquel la plupart des pays accordent une attention limitée. Nous avons cependant pu mentionner des exemples de bonnes pratiques dans des pays à revenu faible et moyen ainsi que dans des pays à revenu élevé, comme l'Irlande.

L'importance d'atteindre les personnes âgées, même celles qui ont quitté le marché du travail, est aussi souvent négligée. Certaines initiatives récentes, particulièrement dans les pays asiatiques, méritent d'être étudiées plus en détail.

Enfin, la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes qui ont une éducation initiale limitée reste faible. Même dans les pays qui ont prêté plus d'attention à cette question, ce groupe cible continue de manière générale à être exclu.

Le tour d'horizon présenté ici a mentionné des facteurs contribuant à expliquer l'exclusion des groupes cibles de la participation à l'AEA. Le chapitre suivant analysera ces barrières plus en détail. Ces informations sont essentielles car elles permettront aux pays de mieux comprendre comment assurer un accès plus égalitaire – une condition essentielle pour avancer vers les Objectifs de développement durable.

CHAPITRE 11

QUELLES SONT LES BARRIÈRES À LA PARTICIPATION À L'AEA ?

Ces barrières peuvent être définies comme des obstacles qui empêchent certains individus et groupes de participer à l'AEA. Elles doivent être éliminées dans la mesure du possible, car elles rendent la réalisation des Objectifs de développement durable non seulement plus difficile mais également plus improbable. Il est important de commencer à s'y attaquer et d'agir le plus rapidement possible.

Comme dans le *GRALE 1* et le *GRALE 2* (UIL, 2009, 2013), la classification des barrières à la participation de Cross (1981) sera utilisée pour structurer l'analyse. Les trois catégories de barrières sont :

- 1) les barrières liées à la situation (résultant de la situation d'un individu dans la vie) ;
- 2) les barrières liées aux institutions (pratiques et procédures qui font obstacle à la participation) ;
- 3) les barrières liées à la disposition (attitudes et dispositions envers l'apprentissage).

Les données empiriques disponibles sur les barrières à la participation à l'AEA sont examinées ci-dessous sous un angle critique.

11.1

BARRIÈRES LIÉES À LA SITUATION

Les barrières que l'on peut rencontrer dans différentes régions du monde sont extrêmement variées, mais elles sont aussi similaires par certains aspects, toutefois pas nécessairement en termes d'intensité. Les spécialistes de l'AEA, ayant remarqué les effets de ces inégalités, signalent de plus en plus le rôle que les conditions macro-structurelles jouent dans la création de circonstances qui encouragent certains et découragent d'autres à participer (Boeren, 2016 ; Desjardins, 2017 ; Lee, 2018 ; Rubenson et Desjardins, 2009). L'impact des structures, règles et normes politiques qui régissent le gouvernement

d'un État, le niveau d'inégalités et la capacité de l'État à mettre en œuvre des politiques et structures qui servent les intérêts des groupes marginalisés, notamment dans le domaine de l'AEA, sont au cœur de ces discussions.

Le rapport régional du Bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI pour l'Amérique latine et les Caraïbes (UIL, 2017b, p. 5) constate que les niveaux faibles d'éducation et d'alphabétisation dans la région sont le reflet de la relation complexe entre contextes éducatif et social. Ce rapport attire l'attention sur l'impact des inégalités sociales et économiques endémiques, le modèle économique prédominant du développement de ces pays ainsi que la culture politique et les processus historiques de la région. De façon similaire, dans son examen de la situation précaire en matière d'alphabétisation dans la sous-région de l'Asie du Sud, le rapport régional pour l'Asie et le Pacifique (UIL, 2017c) souligne l'impact des inégalités dévastatrices causées par la pauvreté.

L'injustice et l'incapacité à assurer une répartition plus équitable entre les différents groupes de la population n'est pas seulement un problème dans le monde en développement, mais aussi dans les pays riches. Joseph Stiglitz, lauréat du prix Nobel d'économie, a observé que la situation aux États-Unis, dont le niveau d'inégalité constitue depuis longtemps l'un des plus élevés au monde, est en train de se détériorer (Stiglitz, 2018). Cela s'est traduit par une réduction de l'égalité des chances, car les personnes les moins aisées ont de plus en plus de mal à accéder aux services sociaux, et notamment à l'AEA. Ces résultats vont à l'encontre des ambitions du Programme à l'horizon 2030.

La pauvreté et les inégalités économiques ne sont pas les seuls macro-facteurs qui expliquent l'exclusion de l'AEA. Les cultures et traditions nationales ou régionales peuvent également limiter les opportunités d'apprentissage pour

certains groupes. Comme mentionné plus haut, c'est la raison pour laquelle les filles et les femmes sont activement empêchées d'accéder à l'éducation dans certains pays.

Les enquêtes sur la participation telles que le PIAAC et l'EEA demandent généralement aux répondants d'indiquer ce qui les a empêchés de participer à l'activité d'AEA qu'ils avaient envisagée. Ces enquêtes n'apportent pas un éclairage direct sur la façon dont le contexte culturel, social et économique affecte la participation ; elles donnent cependant des informations sur la façon dont les personnes vivent leurs expériences quotidiennes comme des obstacles à la participation. Malheureusement, ces informations sont disponibles presque exclusivement pour les pays à revenu élevé, un problème abordé au chapitre 9.

Les résultats peuvent varier entre les enquêtes en raison de différences en matière de méthodologie, de groupe cible, de liste de barrières, etc. Néanmoins, certains types de barrière sont systématiquement indiqués comme revêtant une importance cruciale. Dans différentes enquêtes réalisées par des pays à revenu élevé, les barrières liées à la situation qui ont trait à un manque de temps sont presque toujours la raison indiquée le plus fréquemment pour expliquer le manque de volonté ou l'incapacité à commencer les études que le répondant avait envisagé d'entreprendre.

Au Kenya, un emploi du temps trop chargé était mentionné bien moins souvent (11 %) comme la raison de ne pas s'inscrire à un programme d'alphabétisation. C'était cependant une raison légèrement plus fréquente pour l'abandon d'un programme, 18 %, comme indiqué dans le *tableau 2.9*.

Dans les pays à revenu élevé, la surcharge de travail est de loin la raison la plus courante du manque de temps. L'importance du rôle que différentes barrières jouent varie cependant considérablement en fonction de la culture de chaque pays, du système d'apprentissage tout au long de la vie et de l'existence de structures de soutien social et économique. Par exemple, le travail est cité particulièrement souvent comme un obstacle significatif en République de Corée, en Italie et au Japon. Les hommes citent cette raison considérablement plus souvent que les femmes (OCDE, 2015b). Étant donné que la barrière « trop de travail » est associée à l'occupation d'un emploi rémunéré, elle a rarement été mentionnée par les femmes dans les pays où la participation des femmes à la population active est faible.

Les obligations familiales, une autre barrière liée à la situation, sont aussi un facteur de dissuasion majeur, dans une moindre mesure que les obligations professionnelles. Sans surprise, les femmes, et particulièrement celles qui ont des enfants en bas âge, ont plus tendance à citer les obligations familiales que les

TABLEAU 2.9

Barrières à la participation et à l'achèvement des programmes d'alphabétisation au Kenya

Barrière	Raison de la non-participation	Raison de l'abandon du programme
Alphabète/programme achevé	41 %	N/A
Pas de centre à proximité	30 %	18 %
Manque d'enseignants	1 %	28 %
Pas intéressé	6 %	5 %
Trop cher	1 %	2 %
Trop âgé pour participer	2 %	3 %
Occupé	11 %	18 %
Maladie/handicap	1 %	5 %
Autres	8 %	13 %
Total	59 %	92 %

Source : Bureau national des statistiques du Kenya, 2007

hommes (voir, par exemple, Massing et Gaully, 2017). La situation est particulièrement précaire pour les mères célibataires vivant avec un revenu faible (Flynn, Brown, Johnson et Rodger, 2011). Dans les 30 pays examinés sauf quatre, 10 % des hommes ou moins considèrent que la garde des enfants est un obstacle, tandis que dans à peine plus de la moitié des pays, 20 % ou plus de femmes identifient les obligations familiales comme une barrière.

11.2

BARRIÈRES LIÉES AUX INSTITUTIONS

Un rapport rédigé par les représentants gouvernementaux de 11 pays africains et des dirigeants du domaine de l'éducation qui ont administré des programmes de développement rural a identifié le manque d'accès immédiat à une éducation et formation de qualité pour tous les groupes d'âge comme le plus grand défi pour les populations rurales (FAO, 2009). Les coûts en termes de temps et d'argent pour se rendre au site d'apprentissage le plus proche étaient un obstacle à la participation. Dans les régions rurales, les télécommunications, qui pourraient être une solution pour mettre en œuvre les programmes d'AEA, étaient fréquemment moins développées que dans les villes.

L'Enquête sur l'alphabétisation au Kenya confirme cette observation. Le manque de centres proches constituait une barrière majeure dans ce pays, où 30 % de ceux qui n'avaient pas commencé un programme et 18 % de ceux qui avaient abandonné mentionnaient cette raison (voir le *tableau 2.9*). C'était de loin la barrière la plus difficile à surmonter pour la population rurale ; près de la moitié des répondants dans la province nord-orientale n'avaient pas participé à un programme d'alphabétisation pour cette raison. De façon similaire, l'enquête administrative sur les programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes en Amérique latine et aux Caraïbes (ISU, 2013), le rapport du *Bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI pour l'Asie et le Pacifique* (UIL, 2017c) ainsi que le rapport sur l'alphabétisation au Népal (gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017) indiquent tous qu'un manque d'infrastructure d'AEA, particulièrement dans les régions rurales, se traduit par l'exclusion de larges pans de la population.

Un manque d'accès aux cours ou programmes a également été observé dans l'enquête du PIAAC sur les barrières dans les pays à revenu élevé. Sans oublier que tous les cours et programmes ne sont pas disponibles à travers l'éducation à distance, en constant développement, il est intéressant de noter que le temps et le lieu restent des obstacles majeurs. Cette barrière a été mentionnée le plus fréquemment au Japon (22 %) et en Finlande (21 %). Dans l'ensemble, il est troublant que la participation à l'AEA soit limitée par un manque de programmes disponibles, et les pays doivent réfléchir à cette question dans le cadre de leurs efforts pour atteindre les Objectifs de développement durable.

L'impossibilité d'assumer les coûts de la participation à l'AEA (trop cher/manque d'argent) constitue un autre obstacle très courant lié aux institutions, qui s'est détaché dans l'enquête du PIAAC. Le coût est particulièrement dissuasif dans certains pays, par exemple en Slovénie, où c'était l'obstacle le plus fréquemment mentionné, à 25 %. En revanche, seuls 7 % des répondants de Finlande l'ont mentionné. Les différences entre ces deux pays reflètent la mesure dans laquelle les individus doivent prendre en charge le coût de l'AEA. En Finlande, ce chiffre était de seulement 10 %, tandis qu'en Slovénie il atteignait 37 % (voir UIL, 2017f, p. 21, qui analyse le financement par les parties prenantes en 2009). Bien que ces données soient déjà anciennes, il faut remarquer que l'Eurobaromètre sur l'apprentissage tout au long de la vie a observé qu'entre 12 % et 21 % seulement, en fonction de leur but, étaient disposés à payer la totalité des coûts associés aux études, tandis que près de 50 % n'étaient disposés à payer aucun coût (Chisholm *et al.* 2004, p. 86). Bien que cela puisse être perçu comme une décision individuelle, il est également important de souligner que la façon dont les pays et les institutions d'enseignement et de formation définissent leurs prix contribue clairement à la notion de barrière liée aux institutions.

Pour revenir à l'enquête du PIAAC, il faut également mentionner que dans sept autres pays, 20 % ou plus indiquaient que le coût était un obstacle. Dans certains pays, le coût était une barrière relativement plus importante pour les femmes que pour les hommes, dont la situation professionnelle avait tendance à être la barrière dominante. Il est important de noter que, sans surprise, les personnes ayant un revenu élevé ont été moins nombreuses à

mentionner des raisons économiques. Cette observation intéressante va à l'encontre de l'ambition du programme de développement durable, qui vise à créer des sociétés plus égalitaires et à garantir que chacun ait accès à des opportunités optimales, indépendamment de son identité ou de ses origines. Cette ambition est bien éloignée des inégalités observées dans l'accès et la participation à l'AEA.

Bien que cela ne soit pas confirmé par les informations obtenues à travers les enquêtes auprès des ménages, il ne faut pas oublier que la plupart des documents sur la situation de l'AEA dans les pays en développement considèrent le manque de financement comme une barrière fondamentale. Le rapport sur le résultat de la campagne d'alphabétisation du Népal attribue son manque relatif de succès ces deux dernières années à l'incapacité à trouver un financement adéquat des CAC locaux, qui constituent l'épine dorsale de la stratégie d'alphabétisation (gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017). Cette conclusion fait écho aux préoccupations financières soulevées dans presque tous les exemples à suivre d'initiatives d'alphabétisation dans des pays en développement présentés dans la base de données des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie de l'UIL, LitBase (UIL, 2019b). Encore une fois, ces observations montrent que de nombreux adultes n'ont pas accès à l'AEA, et sont ainsi privés de ses nombreux avantages, comme le soulignait le *GRALE 3*. C'est un problème pour l'engagement des États membres à mettre en œuvre le programme de développement durable.

11.3 BARRIÈRES LIÉES À LA DISPOSITION

Il existe deux approches fondamentalement différentes pour mesurer les barrières. Le choix de la démarche a des implications profondes sur les informations collectées, et donc sur les opportunités de formuler des recommandations politiques. Les enquêtes telles que l'Enquête sur l'alphabétisation au Kenya demandaient à ceux qui indiquaient ne pas avoir participé à l'AEA pourquoi ils ne s'étaient pas inscrits à un programme d'alphabétisation au cours des 12 mois passés. Le même principe a été employé dans plusieurs enquêtes européennes précédentes (par ex. dans l'Enquête nationale

sur l'apprentissage des adultes au Royaume-Uni, et dans des enquêtes réalisées en Norvège et en Suède). Dans ces cas, comme pour l'enquête kenyane, le « manque d'intérêt » est traité comme faisant partie du groupe de barrières. En revanche, dans le PIAAC et l'EEA, un manque d'intérêt n'est pas considéré comme une barrière : la logique est que les barrières ne surviennent que lorsqu'une volonté exprimée de participer ne se réalise pas. Il s'agit alors de trouver ce qui a fait obstacle à la participation. En conséquence, il n'est pas pertinent de soulever la question des barrières avec les personnes qui ne manifestent aucun intérêt à participer. Cette approche dominante de la collecte d'informations sur les barrières se traduit par une sérieuse sous-estimation, pour ne pas dire négligence, des barrières fondamentales liées à la disposition.

Dans presque tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les barrières chez les répondants non intéressés, les rapports montrent qu'une part considérable de la population rencontre des barrières liées à la disposition. Dans les 11 pays européens qui ont participé à l'Eurobaromètre sur l'apprentissage tout au long de la vie, la part de répondants qui ont mentionné ce type de barrière variait de 14 % au Danemark à 31 % au Royaume-Uni (Chisholm *et al.*, 2004). De façon similaire, Livingstone (1999) indique que les facteurs psychologiques ont un impact majeur sur la disposition des Canadiens à rechercher des activités d'apprentissage organisées. Environ 35 % ont déclaré qu'ils n'avaient pas besoin de davantage d'éducation. Une opinion similaire a été exprimée par 41 % des Kenyans qui n'avaient pas voulu s'inscrire parce qu'ils s'estimaient « suffisamment lettrés » (voir le *tableau 2.9*).

Plusieurs études comparent les participants et les non-participants et observent que pour une part considérable de la population, les barrières liées à la disposition sont de loin le facteur dissuasif le plus important (Rubenson, 2007). Un manque d'intérêt reflète souvent une rationalité subjective construite autour de l'appartenance culturelle de la personne, son identité et sa situation dans la vie, particulièrement en ce qui concerne le travail (Rubenson, 2011). Pour une personne qui a un travail monotone, sans intérêt ou ingrat, ou qui n'a pas de travail, et ne voit aucune perspective de trouver un meilleur emploi, la décision de ne pas participer à l'apprentissage et l'éducation des adultes devient un acte très rationnel

(Paldanius, 2007). Pour que cette personne s'inscrive à un cours ou programme, elle doit être convaincue qu'étudier aura un effet positif sur sa situation professionnelle. Entreprendre des études pour des raisons autres que le travail est étranger à la vision et l'identité de cette personne. Il n'est peut-être pas surprenant que les personnes ayant des compétences faibles en littératie au Népal aient exprimé la même opinion (gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017).

Ces résultats sur le rôle des barrières liées à la disposition font écho à la conception de Sen (1999) des capacités et du fonctionnement des humains, qui souligne l'importance non seulement de disposer de ressources internes (c'est-à-dire de connaissances ou compétences, telles que l'alphabétisme) ou de ressources externes (c'est-à-dire de l'argent) – mais aussi de connaître l'éventail de possibilités d'emploi de ces ressources pour accomplir des choses qui comptent. En ce sens, les barrières liées à la disposition peuvent être considérées comme des facteurs qui limitent la capacité d'une personne, et donc sa liberté de participer. Il serait donc important de reconnaître que certains citoyens peuvent être dans l'impossibilité de ne serait-ce qu'envisager de participer à l'AEA. C'est un thème qui apparaît également dans la littérature sur les droits des femmes à apprendre et à l'alphabétisation dans le monde en développement. Dans leur examen des publications dans ce domaine, Eldred et ses collègues (2014, p. 659) affirment : « Les rôles de genre, les croyances et les cultures qui se traduisent par une discrimination contre les femmes peuvent les empêcher de croire que l'éducation est une possibilité pour elles. » Et comme Desjardins et Rubenson (2009) en concluent, les conditions structurelles peuvent limiter les options envisageables. De façon similaire, Nussbaum (2002) signale que les personnes qui vivent dans des conditions difficiles tendent à accepter leur sort parce qu'elles ne peuvent pas imaginer une autre possibilité. Des millions d'adultes du monde entier vivent cette situation problématique, que les responsables politiques doivent s'employer à résoudre d'urgence. Les personnes privées de l'AEA et de ses avantages sont trop nombreuses, comme l'a révélé le *GRALE* 3.

11.4 CONCLUSION

Ce chapitre a démontré que les barrières à la participation à l'AEA sont répandues et extrêmement préoccupantes. Les principales d'entre elles constatées dans ce tour d'horizon peuvent être résumées comme suit :

- Les conditions macro-structurelles, comme les structures politiques, les règles et les normes qui régissent le gouvernement d'un État, l'inégalité et la capacité de l'État à mettre en œuvre des politiques sous-tendent les mécanismes d'exclusion de l'AEA, qui empêchent de larges groupes de la société de bénéficier des avantages que procure la participation aux activités d'apprentissage.
- Les personnes qui vivent dans la pauvreté ou exercent un travail monotone ou ingrat peuvent ne pas être à même d'envisager de participer à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Cela suggère que pour recruter les groupes les plus difficiles à atteindre, il s'agit moins de surmonter les barrières liées à la situation ou aux institutions que de venir à bout de leur conviction qu'ils n'ont rien à gagner en étudiant.
- La structure des principales enquêtes ne permet pas d'analyser en détail le rôle des barrières liées à la disposition. Cela a de sérieuses conséquences en ce qui concerne leur utilité pour élaborer un programme politique fondé sur des données factuelles.
- Dans certains pays, de larges groupes doivent faire face à des barrières liées aux institutions, telles que le manque d'accès aux cours et programmes et/ou des coûts élevés. Il est important de noter que la mesure dans laquelle le coût est considéré comme une barrière est directement liée aux prix payés pour participer à l'AEA.
- Le manque de temps dû au travail et, dans une moindre mesure, aux obligations familiales, est invoqué par de nombreux répondants pour expliquer pourquoi ils n'ont pas pu participer à un cours ou programme qu'ils envisageaient de suivre.

Le chapitre 12 analysera plus en détail la façon de surmonter ces barrières. Comme mentionné ci-dessus, cela est essentiel, car ces barrières empêchent un trop grand nombre d'adultes de profiter pleinement des avantages de l'AEA, ce qui a de sérieuses conséquences pour les efforts nationaux et internationaux vers la réalisation des ODD.



CHAPITRE 12

SURMONTER LES BARRIÈRES À LA PARTICIPATION

Résoudre les inégalités dans le domaine de l'AEA représente un défi de taille. Comme développé au chapitre 10, les mécanismes d'exclusion reposent en définitive sur des inégalités sociales et économiques endémiques. Malheureusement, la théorie économique qui informe traditionnellement la politique a tendance à privilégier la croissance économique plutôt que le « partage équitable de ses fruits » (Stilwell, 2016, p. 30). Examiner le partage actuel des ressources met l'État sous le feu des projecteurs et appelle les citoyens à interagir avec les pouvoirs politiques et économiques (*ibid.*). Tout en reconnaissant le caractère central des conditions structurelles générales, particulièrement la pauvreté et les inégalités économiques, ce chapitre, informé par les résultats sur la participation et les barrières, examinera plus précisément la façon dont les barrières liées à la situation, aux institutions et à la disposition peuvent être réduites, une condition préalable essentielle pour que l'AEA puisse contribuer aux Objectifs de développement durable comme il le devrait.

L'analyse sera axée sur quatre domaines fondamentaux pour assurer un accès plus égalitaire :

- Mieux faire connaître l'AEA afin de surmonter les barrières liées à la disposition ;
- mettre en place les mécanismes de soutien financier appropriés afin de réduire les barrières liées aux institutions et à la situation pour les groupes marginalisés ;
- examiner dans quelle mesure le travail affecte la participation à l'AEA et ses effets potentiels sur les trois catégories de barrières,
- mettre en place une offre d'AEA mieux adaptée pour réduire les barrières liées à la situation et aux institutions.

12.1

MIEUX FAIRE CONNAÎTRE L'AEA

Le *Cadre d'action de Belém* énonce le besoin de renforcer une culture générale de l'apprentissage qui puisse attirer la participation de nouveaux groupes. La Semaine internationale des apprenants adultes (Adult Learners' Week) est souvent mentionnée dans ce contexte en tant que moyen de présenter un vaste éventail d'activités d'apprentissage à un public plus large et de célébrer les personnes qui apprennent à l'âge adulte. Cela offre également une façon de mettre en rapport différents prestataires et agences, et de cultiver une structure de soutien plus large pour l'AEA dans la communauté (UIE/IUE – ancien nom de l'UIL –, 2003).

À son plein potentiel, la Semaine des apprenants adultes permet de faire entendre la voix des apprenants et leur fournit une plateforme pour exprimer leurs besoins et aspirations en matière d'apprentissage. Cet aspect est également important, et trop souvent, il n'est pas respecté lorsqu'il s'agit d'établir le contact avec des groupes marginalisés, comme le montre la citation suivante : « Le présent cadre de mise en œuvre de programmes d'alphabétisation est marqué par une démarche "d'amont en aval", qui peut ne pas être adaptée aux personnes qui vivent dans des conditions difficiles, aux communautés défavorisées et aux personnes habitant dans des régions rurales isolées » (gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle, 2017, p. 46).

L'ancrage d'une campagne de sensibilisation au sein du groupe cible s'est révélé essentiel pour le succès d'un programme. C'était l'un des piliers de la réforme de l'éducation des adultes dans la Suède des années 1970. L'objectif général était d'atteindre les groupes qui pensaient que l'AEA n'était pas pour eux (Rubenson et Desjardins, 2009). Le financement

par l'État a permis aux délégués locaux d'agir sur le terrain pendant les heures de travail, et aux organisations d'immigrants et autres groupes cibles (par ex. personnes handicapées, personnes âgées, etc.) de recevoir un soutien pour la prise de contact au sein de leurs communautés.

Les activités telles que la Semaine des apprenants adultes et les campagnes d'alphabétisation sont d'importants véhicules pour sensibiliser le public général à l'AEA, mais il est nécessaire que des programmes ambitieux et continus destinés aux groupes mal desservis s'attachent à abattre des barrières plus diverses, notamment les barrières liées à la disposition, et à obtenir un financement spécifique sur le long terme.

12.2 SOUTIEN PUBLIC POUR LES GROUPES MARGINALISÉS

Il est généralement admis que l'allocation des ressources doit être profondément remaniée si l'on veut réaliser des progrès significatifs dans la réduction de la pauvreté (FAO, 2009). L'ODD 1 sur la réduction de la pauvreté invoque donc la nécessité d'une meilleure mobilisation des ressources nationales et le rôle que les pays riches ont à jouer. Les pays développés sont exhortés à respecter leur engagement consistant à mettre 0,7 % de leur revenu national brut (RNB) au service de l'aide publique au développement (APD) des pays en développement et 0,15 %-0,20 % pour les pays les moins développés. D'après les statistiques de l'OCDE, en 2018 seulement 4 des 28 pays ont atteint la cible d'aide au développement de 0,7 %. Ce n'est pas seulement le manque de ressources financières qui entrave les efforts en matière d'éducation dans les régions les plus vulnérables. Les programmes d'AEA qui encouragent l'accès n'ont pas bénéficié du même rythme de financement et de progrès que l'éducation formelle (*ibid.*, 2009). Ceci ne vaut pas seulement dans les pays en développement, mais aussi dans les pays développés, où l'AEA reçoit une part très réduite du financement total destiné à l'éducation (UIL, 2013, 2017 ; Schuller et Watson, 2009).

En dépit de déclarations officielles précises dans les documents de politique nationale et internationale sur l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie pour relever les défis sociaux et économiques, la conclusion du *GRALE 2* (UIL, 2013, p. 85) selon laquelle

« les gouvernements et les organismes internationaux d'aide au développement n'accordent qu'une faible priorité budgétaire à l'éducation des adultes » reste tout à fait d'actualité, comme démontré dans les chapitres précédents de ce rapport. Pour que l'AEA contribue pleinement à la réalisation du programme des ODD, les États membres doivent rééquilibrer la part de financement qui est allouée à l'AEA.

Les gouvernements ne sont pas la seule source de financement de l'AEA, ni même la principale dans de nombreux cas ; les employeurs et les individus prennent en charge une large part des coûts et un programme de partage des coûts juste et efficace doit figurer au centre de toute stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie. Il incombe cependant aux gouvernements une responsabilité particulière de veiller à l'inclusion des groupes marginalisés. Rien ne permet de penser que le marché répondra de lui-même aux besoins en matière d'apprentissage des personnes sans emploi, défavorisées en matière d'éducation, âgées ou appartenant à tout autre groupe marginalisé. Au contraire, pallier aux déficiences du marché dans le domaine de l'AEA est un rôle essentiel des gouvernements (OCDE, 2005b). Les gouvernements définissent également le cadre juridique et politique de l'offre d'AEA non publique (cela peut être particulièrement important pour éviter la fraude et la corruption).

De ce point de vue, il est important de remarquer que, bien que tous les pays aient des difficultés à faire participer les populations marginalisées à l'AEA, certains pays, comme évoqué dans la section 12.1, sont constamment cités en exemple. Ce groupe comprend les pays nordiques, mais également depuis peu les Pays-Bas et, dans une certaine mesure, la Nouvelle-Zélande. Dans le réseau complexe de structures, systèmes et politiques qui influencent l'apprentissage et l'éducation des adultes, certains facteurs semblent revêtir une importance spéciale : les dépenses en matière d'aide sociale, les mécanismes de financement, les politiques actives du marché du travail, les relations entre partenaires sociaux, l'offre d'éducation des adultes et les stratégies de recrutement.

Desjardins (2017) a observé qu'il ne semble pas y avoir de relation simple entre les dépenses totales de l'État en matière d'aide sociale et la participation des plus défavorisés. Les pays nordiques sont ceux qui dépensent le

plus en matière d'aide sociale, mais les Pays-Bas – qui sont parmi les pays qui connaissent la plus grande réussite pour faire bénéficier les personnes les moins éduquées de l'AEA – dépensent moins par habitant que l'Italie, qui a un taux de réussite faible lorsqu'il s'agit d'atteindre les plus marginalisés. Les pays européens continentaux dépensent substantiellement plus que les pays anglo-saxons, mais n'arrivent pas au niveau de ces derniers en matière d'inclusion des groupes marginalisés. L'explication de ce qui peut sembler constituer un paradoxe est, selon Desjardins, que ce n'est pas la somme totale mais plutôt la façon dont elle est employée qui détermine la capacité d'un pays à atteindre les groupes marginalisés. Certains programmes d'aide sociale ne sont pas aussi efficaces que d'autres pour surmonter les barrières à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Par exemple, les pays d'Europe continentale dépensent généreusement pour la santé et les personnes âgées, des domaines qui, contrairement aux programmes d'intervention sur le marché du travail, sont relativement éloignés de l'AEA. Le *tableau 2.10*, qui présente pour une sélection de pays la participation à l'AEA en 2015 des personnes sans emploi et ayant un niveau d'éducation faible, ainsi que les mécanismes de financement, soutient cette thèse.

Au Danemark et en Suède, les pays qui ont enregistré de loin les taux de participation les plus élevés chez les personnes sans emploi ou défavorisées en matière d'éducation, l'État était responsable d'une plus grande part de financement de l'AEA que dans les autres pays examinés. La raison des résultats positifs du Danemark et de la Suède ne réside probablement pas uniquement dans le financement public généreux du domaine de l'AEA, et tient aussi à la façon dont ce financement a été affecté.

Dans leur analyse des effets du soutien public à l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la participation totale à l'AEA, Tuijnman et Hellström (2003) n'ont trouvé aucun rapport évident entre les deux. Cependant, les auteurs affirment que le soutien public semble avoir un effet crucial sur la participation de ceux qui sont le moins susceptibles de s'inscrire à l'éducation et la formation des adultes, et il concluent (*ibid.*, p. 9) : « Il est ainsi possible, de façon plus générale, que le soutien public aux groupes défavorisés soit la caractéristique essentielle des démarches des pays nordiques en matière d'éducation des adultes. Pour que les dépenses publiques aient un impact substantiel sur la participation des groupes les plus marginalisés, elles doivent cibler ces groupes. » Dans le *tableau 2.10*, les taux de participation

TABLE 2.10

Participation à l'AEA chez les personnes sans emploi et les personnes ayant un niveau d'éducation faible et répartition du financement entre les parties prenantes

PAYS	PARTICIPATION 2015		MÉCANISMES DE FINANCEMENT					
	Sans emploi	Niveau d'éducation faible	Individus	État	Agence pour l'emploi	Employeur	Autres	Année de financement
Allemagne	6,2 %	3,4 %	30 %	15 %	4 %	51 %	–	2008
Autriche	16,6 %	4,5 %	24 %	10 %	26 %	40 %	–	2009
Danemark	28,9 %	21,7 %	17 %	31 %	–	53 %	–	2009
Espagne	11,2 %	3,6 %	33 %	7 %	–	55 %	5 %	2009
Finlande	19,1 %	12,8 %	10 %	12 %	35 %	43 %	–	2009
Pays-Bas	18,3 %	9,3 %	16 %	23 %	–	61 %	–	2010
Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord	14,2 %	6,8 %	26 %	17 %	–	53 %	5 %	2008
Suède	44,0 %	20,0 %	15 %	41 %	–	40 %	3 %	2009

Source : FIBS et DIE, 2013 ; Eurostat, 2019b

comparativement plus élevés chez les adultes sans emploi ou faiblement qualifiés au Danemark et en Suède sont très probablement une conséquence des mécanismes de financement. D'après Rubenson et Desjardins (2009), c'est la raison pour laquelle les habitants des pays nordiques sont plus susceptibles de surmonter les barrières qui peuvent faire obstacle à la participation.

Les données ne permettent certes pas de conclure avec certitude que le financement public des centres d'apprentissage communautaires (CAC) cible les groupes marginalisés, mais compte tenu des principales activités des CAC dans de nombreux pays en développement, à savoir les cours d'alphabétisation des adultes, les programmes d'équivalence et la formation aux compétences de base pour lutter contre la pauvreté, il s'agit bien dans les faits d'une forme de financement ciblé pour les groupes marginalisés. Or de nombreux CAC ne répondent pas suffisamment aux besoins de ces groupes, car ils sont conçus pour répondre à la demande des groupes avantagés. La raison en est que les régimes de financement existants ne compensent pas les coûts supplémentaires associés au recrutement des personnes défavorisées. À une époque où les politiques gouvernementales visent à accroître leur efficacité en adoptant une démarche davantage axée sur le marché et en orientant le financement sur les résultats, la probabilité augmente que l'organisation concentre ses efforts sur les personnes plus faciles à recruter et plus susceptibles de réussir (Rubenson, 2006).

Il faudrait au contraire disposer d'un financement spécifique pour les stratégies qui ciblent les groupes marginalisés. Dans certains pays, cela a pris la forme de comptes personnels de formation ou d'apprentissage (CPF), qui sont conçus pour stimuler la demande en matière d'AEA et ciblent certains groupes défavorisés. Certains considèrent les premiers résultats comme encourageants (OCDE, 2019b, pp. 94–97), cependant ce type de programme doit encore faire ses preuves en tant qu'instrument viable sur le long terme pour soutenir les plus vulnérables.

12.3

AGIR SUR L'IMPACT DU TRAVAIL SUR L'EXCLUSION DE L'AEA

Roosmaa et Saar (2012, p. 48) soutiennent que les inégalités en matière de participation à l'apprentissage non formel dans les pays européens résultent principalement de la position de chaque individu au travail. Cela ne contredit pas l'existence d'un lien étroit entre d'autres caractéristiques individuelles et la participation, mais souligne qu'il est important de considérer le travail simultanément comme une aide et une barrière à l'apprentissage. Cela vaut en particulier pour le domaine de la formation continue et du développement professionnel (compétences professionnelles) de la *RALE*.

Le Rapport sur le développement humain 2015, *Le travail au service du développement humain* (PNUD, 2015), nous rappelle qu'un très grand nombre de personnes dans le monde se trouvent dans une situation qui leur interdit de mener une vie digne, et les exclut du monde de l'apprentissage. Ce rapport démontre de façon convaincante que les femmes sont défavorisées par le travail, qu'il soit rémunéré ou non rémunéré, ce qui entrave leur accès à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le rapport remarque en outre qu'à une époque où la révolution technologique s'accompagne d'une mutation technique qui privilégie les qualifications, « il n'a jamais été aussi difficile d'être un travailleur doté de compétences et d'aptitudes moyennes » (*ibid.*, p. 11).

Un rapport publié conjointement par l'OCDE et l'OIT, *Global Skills Trends, Training Needs and Lifelong Learning Strategies for the Future of Work* (Tendances mondiales en matière de compétences, besoins en matière de formation et stratégies d'apprentissage tout au long de la vie pour l'avenir du travail) (OCDE et OIT, 2018), véhicule un message similaire. Ce rapport prévoit que le monde continuera de subir des mutations rapides causées par le développement technologique, les évolutions démographiques et la mondialisation. La conséquence attendue en est une intensification de la polarisation, avec une croissance des emplois très qualifiés et, au moins à court terme, des emplois peu qualifiés, et une érosion des emplois qui demandent des qualifications moyennes, ce qui se traduira par une insécurité accrue pour les travailleurs peu qualifiés. Ces derniers seront considérés comme dépourvus des compétences adéquates, et particulièrement de la disposition à apprendre que de plus en plus d'emplois exigeront.

Bien qu'il convienne de considérer les prédictions de ce type avec circonspection, une abondance de données factuelles montre que la disposition à apprendre revêt déjà une importance cruciale dans les choix qu'opèrent les employeurs sur les personnes qui recevront une formation. Desjardins (2019) conclut que, tandis que les caractéristiques de l'offre en travailleurs (sexe, âge, niveau d'éducation, compétences) jouent un rôle important pour déterminer qui recevra le soutien des employeurs, les caractéristiques de la demande (taille de l'entreprise, secteur, pratiques en matière d'écriture au travail, etc.) sont des facteurs plus fiables pour prédire qui participera à l'apprentissage et l'éducation soutenus par les employeurs (voir Boeren, 2016 ; Desjardins, 2017 ; Livingstone, 2010 ; Markowitsch et Hefler, 2008). Cependant, comme il en fait la remarque, les employés qui présentent des caractéristiques favorables à la fois sur le plan de l'offre et de la demande sont ceux qui en bénéficieront le plus. Ces conclusions sont importantes pour assurer un travail décent pour tous (ODD 8). Il existe une corrélation claire entre la situation professionnelle des individus et leurs chances de participer à l'AEA.

D'après la Commission mondiale sur l'avenir du travail de l'OIT, relever les défis liés à l'avenir du travail de façon adéquate requiert une action spécifique de la part des partenaires sociaux tels que les gouvernements et organisations d'employeurs et de travailleurs. La commission appelle à redynamiser le contrat social afin qu'il « assure aux travailleurs une juste part du progrès économique, le respect de leurs droits et la protection contre le risque en échange de leur contribution permanente à l'économie » (OIT, 2019, p. 11). Le droit aux compétences et à l'apprentissage tout au long de la vie est un pilier du nouveau contrat social. Cela comprend le droit au congé payé de formation.

Le programme de « flexisécurité » danois (Agence danoise pour le marché du travail et le recrutement, 2018), décrit dans l'*encadré 2.16*, est un exemple de ce que les gouvernements peuvent faire pour réduire l'exclusion sur le marché du travail et aider les personnes vulnérables à trouver un travail sûr et satisfaisant.

La nécessité d'avancer vers la démocratie économique est un aspect qui semble absent ou superficiellement évoqué dans le Rapport de la Commission mondiale sur l'avenir du travail intitulé Travailler pour bâtir un avenir meilleur

ENCADRÉ 2.15 Investir dans le potentiel humain

Un droit universel à l'apprentissage tout au long de la vie qui donne la possibilité d'acquérir des compétences, de les actualiser et de se perfectionner

L'apprentissage tout au long de la vie englobe l'apprentissage formel et informel dès la petite enfance, l'éducation de base et l'apprentissage des adultes. Les gouvernements, travailleurs et employeurs, ainsi que les établissements d'éducation ont des responsabilités complémentaires dans la construction d'un écosystème d'apprentissage efficace et financé de façon adéquate.

Source : OIT, 2019, p. 11

ENCADRÉ 2.16 Le programme danois de flexisécurité

Le principal objectif de la flexisécurité est de privilégier la sécurité de l'emploi plutôt que la sécurité du poste, c'est-à-dire que la protection est axée sur les travailleurs plutôt que sur leurs postes. En conséquence, les employeurs bénéficient de tous les avantages d'une population active flexible, tandis que les employés peuvent compter sur un filet de sécurité sociale robuste mis en œuvre à l'aide de politiques actives du marché du travail, notamment dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des adultes.

Source : Andersen et Møllgaard, 2005 ; BNP Paribas, 2017

(OIT, 2019). Bien que cette notion puisse paraître utopique, nous ne devons pas perdre de vue le fait que les liens entre démocratie économique, codétermination au travail (les ouvriers ont le pouvoir d'influencer les décisions de leurs employeurs) et apprentissage tout au long de la vie ont été soulignés dans les débats qui ont eu lieu dans les années 1970 sur le rôle que l'apprentissage tout au long de la vie pouvait jouer pour une société plus inclusive (voir Dave, 1976). Dans cette perspective, l'éducation et la formation des adultes à des fins professionnelles ne se limitent pas à

développer des compétences générales afin de réaliser un travail, mais doivent également cultiver une disposition à répondre aux conditions de travail et favoriser la participation des employés dans un cadre de codétermination.

12.4

UNE OFFRE D'AEA INADÉQUATE

Une offre inadéquate peut non seulement créer des barrières liées aux institutions et à la disposition, mais aussi influencer les barrières liées à la situation plus générales.

12.4.1

SURMONTER LE MANQUE D'ACCÈS

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) sont vantées pour leur capacité à égaliser les opportunités des apprenants, bien qu'elles requièrent une familiarité suffisante avec les formats en ligne. Elles donnent accès à une éducation de qualité aux personnes qui habitent dans des régions isolées ainsi qu'aux citoyens qui recherchent des options d'apprentissage flexibles. Les TIC sont censées non seulement améliorer l'accès, mais aussi la qualité de l'apprentissage et les mécanismes d'assurance qualité et de reconnaissance de l'apprentissage (UNESCO, 2017c). Les pays indiquent que l'accès à l'apprentissage numérique sous forme de CLOM et de ressources éducatives libres (REL) s'est traduit par un niveau d'éducation plus élevé (voir EDUCAUSE et New Media Consortium, 2018).

Les TIC ont joué un rôle important pour l'accessibilité de l'EFTP dans les régions rurales ainsi que dans les villes (UNESCO, 2018b).

Cependant, pour tirer pleinement parti des TIC, il faut combler la fracture numérique et, en particulier relever les défis que rencontrent les régions rurales. Par exemple, tandis que la pénétration d'Internet dans l'Inde urbaine était de 65 % en 2017, elle n'était que de 20 % dans l'Inde rurale (Madangopal et Madangopal, 2018). Faire arriver les services Internet haute vitesse jusqu'aux régions rurales doit donc être une priorité. Toutefois, l'égalité numérique concerne aussi la mise en œuvre des outils et la maîtrise de leur utilisation, ce qui nécessitera une formation continue du personnel pédagogique (voir EDUCAUSE et New Media Consortium, 2018).

Les discussions des États membres sur la mise en œuvre des TIC tendent à se concentrer principalement sur leur utilisation dans l'éducation formelle et, dans une moindre mesure, dans l'AEA, notamment dans l'EFTP (voir, par exemple, UNESCO, 2017c). Cela ne nie pas l'existence de nombreux exemples de réussite à suivre, comme les bonnes pratiques mentionnées tout au long de la partie 2. Cependant, en l'absence d'une stratégie cohérente des gouvernements nationaux, la communauté internationale devra assurer le soutien nécessaire à une utilisation généralisée des TIC dans l'AEA.

L'accès à des opportunités d'apprentissage appropriées n'est pas seulement une question de mise en œuvre adéquate des TIC, il s'agit également de jeter un pont entre l'alphabétisation d'une part, et l'éducation de base et la formation continue et professionnelle d'autre part, deux des différents domaines de la *RALE*. Il est de plus en plus admis que pour atteindre certains groupes cibles, et pour leur offrir une expérience d'apprentissage avantageuse sur les plans économique, social et personnel, il est intéressant d'intégrer ces deux domaines. Par exemple, l'offre dans le secteur de l'agriculture pour les populations rurales doit être élargie afin de proposer un éventail de compétences professionnelles et nécessaires dans la vie courante associées à l'emploi en exploitation agricole ou en-dehors (FAO, 2019). Une gamme trop étroite de compétences peut limiter les possibilités d'emploi de la population rurale et réduire ses options pour trouver des moyens de subsistance. Un argument supplémentaire pour l'intégration de l'éducation de base et de la formation professionnelle est que cela offre une meilleure chance de recruter des personnes qui ont une éducation limitée, et reconnaissent souvent l'utilité d'une éducation de base générale. À cet égard, l'intégration des compétences de bases dans la formation professionnelle peut contribuer à surmonter l'une des principales barrières liées à la disposition.

12.4.2

BARRIÈRES LIÉES À LA SITUATION : EXAMINER LE CONTEXTE SOCIAL ET ÉCONOMIQUE EN RELATION AVEC LA *RALE*

L'examen de la façon dont les données sur la participation sont généralement collectées et du panorama mondial de l'AEA montre que le troisième domaine de la *RALE*, l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active) en est absent. Cependant, pour que l'AEA puisse relever les défis actuels en matière d'éducation, de culture, de politique, de société et d'économie, il ne suffit pas de s'occuper attentivement des deux premières catégories et de mettre de côté la troisième. Prêter attention à l'éducation libérale, populaire et communautaire n'implique en aucune façon que les deux autres catégories ne revêtent pas une importance cruciale. Il faut cependant revoir leur proportion dans la stratégie des pays membres en matière d'AEA, et vérifier s'il existe une structure institutionnelle appropriée pour prendre en charge l'ensemble de la typologie de la *RALE*, présentée plus en détail dans la section 9.1.1.

Le chapitre 11 a expliqué que le travail a acquis un rôle central dans l'AEA et qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des stratégies plus inclusives pour le développement des compétences et de considérer à nouveau l'AEA lié à l'emploi comme un mécanisme qui renforce le contrôle des travailleurs sur leur vie professionnelle. De la même façon, les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base doivent être financés et conçus de sorte à inclure les analphabètes, la population rurale, les habitants des bidonvilles, les femmes, etc. En ce qui concerne plus spécifiquement les opportunités d'éducation formelle pour les adultes dans les pays à revenu élevé, il est important de réfléchir à l'adéquation du système d'éducation national (voir OCDE, 2019b pour une analyse détaillée du rôle du système d'apprentissage des adultes). Plusieurs auteurs ont expliqué dans quelle mesure le degré de flexibilité du système d'éducation formelle pour servir la population adulte affecte les chances des groupes marginalisés d'améliorer leurs qualifications formelles (Boeren, 2016 ; Desjardins, 2017). Cependant, bien qu'elles soient loin d'être résolues, les questions liées aux deux premières catégories de la *RALE*, alphabétisation et compétences de base d'une part, et formation continue et développement professionnel, d'autre part, sont dans la ligne de mire du monde en développement et

développé. Ce n'est pas le cas pour la troisième catégorie, et c'est pourquoi la présente analyse s'intéressera ici à l'AEA sous l'angle de l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active).

Deux ambitions fondamentales de la *RALE* expliquent pourquoi il est important d'accorder de l'attention à la troisième catégorie (éducation libérale, populaire et communautaire – compétences de citoyenneté active). La première est liée à la pertinence, telle que présentée dans le premier *GRALE* (UIL, 2009) qui la considérait comme l'une des quatre dimensions de la qualité. Le *GRALE 1* indiquait que l'offre devait être alignée sur les besoins de toutes les parties prenantes afin d'atteindre les objectifs personnels, socioculturels, économiques et éducatifs. La deuxième aspiration, plus utopique, prend racine dans une longue tradition d'éducation des adultes qui considère l'AEA comme un instrument pour l'autonomisation individuelle et collective et comme une façon de résoudre le déficit démocratique (Laginder *et al.*, 2013).

Les rapports du Bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI pour l'Amérique latine et les Caraïbes et pour l'Asie et le Pacifique soulignent qu'il est urgent de redresser le déséquilibre dans l'AEA. Ils remarquent que, dans ces régions, une priorité écrasante est accordée à l'AEA à vocation professionnelle et de génération de revenus, un message qui est également répété plus haut dans ce rapport. Les droits humains et l'éducation civique sont souvent reconnus, mais les pays qui semblent s'intéresser à l'AEA pour la croissance personnelle, culturelle et artistique sont très rares (UIL, 2017b, p. 18). Après un examen de la nature des dialogues, discours politiques et programmes officiels de l'éducation des adultes, le rapport pour l'Asie et le Pacifique (UIL, 2017c) conclut que la perspective de l'autonomisation a été remplacée par une vision plus utilitariste de l'éducation des adultes (*ibid.*, p. 73). Graduellement, l'AEA est devenu en essence un complément au système formel d'éducation déjà en place et un instrument d'adaptation au modèle dominant de développement économique. Les rapports de l'Afrique subsaharienne (UIL, 2017d), des États arabes (UIL, 2017e) et de l'Europe et l'Amérique du Nord (UIL, 2017f) illustrent clairement les déséquilibres qui existent dans le domaine de l'AEA. Les rapports des deux premières régions portent essentiellement sur la première catégorie de la *RALE*, l'alphabétisation et

les compétences de base, tandis que le rapport de l'Europe et l'Amérique du Nord situe l'AEA directement dans le programme de compétences ; aucun de ces deux cas de figure ne prête attention à l'éducation libérale, populaire et communautaire.

Un système de centres d'apprentissage communautaires (CAC) se dégage de plus en plus dans les discussions sur l'infrastructure institutionnelle adéquate, plus particulièrement pour les pays en développement et leur population rurale. Comme l'indiquent le *GRALE 2* (UIL, 2013), le *GRALE 3* (UIL, 2017a) et les rapports du Bilan à mi-parcours 2017 de la CONFINTEA VI (voir, particulièrement, UIL, 2017c), le nombre de CAC a augmenté rapidement partout dans la région Asie et Pacifique, ainsi que dans les États arabes et en Amérique latine. Cette expansion multirégionale est due à une coopération sud-sud très dynamique. Les CAC peuvent présenter des différences selon les pays et les régions, mais leur succès est le résultat de la participation active de la communauté, dont les membres sont les apprenants, les instructeurs et les gestionnaires, et la communauté est responsable du site. Les CAC proposent des programmes et des cours qui couvrent l'ensemble de la typologie de la *RALE*. Un bilan réalisé sur les CAC de six pays a conclu que ces institutions sont bien plus que des centres culturels, d'enseignement et de formation, et contribuent à cultiver des liens communautaires qui aident à répondre aux questions et besoins du développement durable (NILE, 2017). Ils centralisent et distribuent également les informations et ressources qui concernent la communauté locale et fonctionnent comme des catalyseurs dans l'élaboration d'une vision d'avenir à ce niveau. Le rapport suggère que le succès des CAC réside non seulement dans leur capacité à aider les individus à évoluer, mais aussi plus largement dans leur impact collectif sur les familles, les quartiers et les communautés. Cependant, comme indiqué dans le bilan, une analyse plus ciblée est nécessaire avant de pouvoir tirer des conclusions sur les avantages économiques et plus généraux des CAC. Il s'agit notamment d'identifier les conditions dans lesquelles les CAC contribuent à l'autonomisation et à la démocratie.

Bien que les centres d'apprentissage communautaires se trouvent au premier plan des discussions sur l'infrastructure institutionnelle, peu d'attention a été accordée aux établissements traditionnels d'éducation

populaire/libérale pour adultes qui ont joué un rôle central dans la première partie du XXe siècle en Europe et plus tard dans les luttes démocratiques en Amérique latine (Tøsse, 2011). Bien que les autorités étatiques ou locales de plusieurs pays européens aient abandonné ou réduit radicalement leur contribution à ces établissements, ils constituent toujours une part essentielle de l'infrastructure de l'AEA dans les pays nordiques (Crowther, 2013) où ils jouent un rôle important pour réaliser les aspirations d'autonomisation individuelle et collective de la *RALE*. La spécificité de l'éducation populaire/libérale nordique vient de sa place dans les mouvements sociaux et de sa relation avec l'État. Ce contrat entre l'éducation populaire/libérale et l'État stipule qu'elle doit être gratuite, volontaire et autogérée. Elle n'est cependant pas absolue, mais régie par les paramètres que le parlement définit. Dans le cas de la Suède, par exemple, le parlement exige que les subventions de l'État à l'éducation populaire/libérale soutiennent des activités qui contribuent à :

- renforcer et développer la démocratie,
- permettre aux personnes d'agir sur leur situation dans la vie et favoriser la participation au développement de la société,
- réduire les écarts en matière d'éducation et augmenter le niveau d'éducation et la sensibilisation à la culture dans la société,
- créer de l'intérêt et élargir la participation autour de la vie culturelle.

Les évaluations ont montré que l'éducation populaire/libérale des adultes sous forme de cercles d'étude contribue indirectement à la démocratie, en équipant les participants des capacités et compétences qui leur permettent de prendre une part active à la société (Andersson et Laginder, 2013). Les auteurs ont observé que certains cercles entretiennent des connexions étroites avec des groupes qui agissent dans la société à l'échelle locale et que leur objectif était de former les membres à agir et à influencer les décisions. Les cercles d'étude ont parfois été utilisés à l'occasion de référendums nationaux cruciaux, par exemple sur l'avenir des réacteurs nucléaires, l'entrée dans l'Union européenne, etc. De façon similaire, des cercles d'étude ont été organisés pour préparer des référendums sur des questions telles que la coopération entre un syndicat et un employeur. Ces types de cercles sont un moyen d'aider les individus à mieux comprendre différentes positions sociales,

culturelles et politiques et à prendre une décision éclairée. Dans l'idéal, ces types d'AEA devraient améliorer la capacité des citoyens à formuler des propositions convaincantes et à lancer des débats publics sur des questions importantes. La participation à l'AEA populaire/libéral est donc essentielle pour stimuler les avantages sociaux plus larges, qui vont au-delà de la logique économique dominante.

Pour que l'AEA fonctionne comme un instrument de promotion de la démocratie et de la lutte contre les inégalités, deux conditions doivent être remplies : premièrement, l'État doit être disposé à financer les établissements d'éducation populaire/libérale des adultes ; deuxièmement, bien que l'État puisse définir les fins générales auxquelles ce financement sera utilisé, ces établissements doivent être libres de choisir comment arriver à ces fins.

12.5 CONCLUSION

Surmonter les barrières liées à la situation, aux institutions et à la disposition qui excluent de nombreux citoyens de l'AEA constitue une tâche complexe et difficile. Ce chapitre a attiré l'attention sur quatre domaines d'action clés que les responsables politiques doivent privilégier.

Premièrement, la sensibilisation des citoyens au rôle que l'AEA peut jouer dans l'amélioration de leur vie personnelle et de la vie des autres.

Deuxièmement, la mise en œuvre de ressources et structures financières appropriées, ce qui implique que les pays donateurs respectent leur responsabilité internationale et affectent au moins 0,7 % de leur RNB à l'aide aux pays en développement. En outre, les responsables politiques doivent mieux faire comprendre comment la structure du système de soutien public à l'AEA affecte la participation des groupes marginalisés dans leurs pays.

Troisièmement, il faudra réexaminer l'impact du travail sur l'exclusion de l'AEA et élaborer des politiques pour améliorer la situation, en collaboration avec les partenaires sociaux. Enfin, plusieurs démarches ont été soulignées pour améliorer l'offre d'AEA afin de réduire et surmonter les différentes barrières qui lui font obstacle. Il s'agit notamment d'une meilleure utilisation des TIC, ce qui devrait comprendre des ressources pour les infrastructures, et de trouver des moyens d'intégrer l'éducation de base et la formation professionnelle. Une plus grande attention doit être accordée à l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active), et au rôle que cette catégorie peut jouer pour améliorer les conditions sociales générales qui gouvernent la participation à l'AEA. L'élimination de ces barrières devrait permettre à un plus grand nombre d'adultes de bénéficier de l'AEA, et cela devrait contribuer à atteindre les objectifs du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

CHAPITRE 13

LEÇONS APPRISSES

Ce chapitre présente une vue d'ensemble des leçons que l'analyse de la participation présentée dans la partie 2 permet de tirer.

13.1

LES ACTIONS DES ÉTATS MEMBRES DOIVENT ÊTRE FONDÉES SUR UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'AEA

Conformément aux principes présentés dans la *RALE*, l'AEA devrait être conçu comme comprenant trois domaines d'apprentissage principaux : alphabétisation et compétences de base, formation continue et développement professionnel (compétences professionnelles) et éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active). Ces trois domaines d'apprentissage ont un rôle important à jouer dans la mise en œuvre du programme de développement durable, et les États membres ne peuvent plus se permettre de négliger le domaine de l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active). Les technologies de l'information et de la communication peuvent être développées de façon à en exploiter tout le potentiel pour améliorer l'accès à l'apprentissage. Une coopération internationale renforcée est soulignée, et considérée comme nécessaire pour résoudre à l'échelle mondiale l'exclusion de larges groupes de l'AEA.

13.2

LES DONNÉES SUR LA PARTICIPATION À L'AEA SONT INSUFFISANTES À L'ÉCHELLE MONDIALE ET DES PAYS INDIVIDUELS

La capacité à assurer le suivi de l'ODD 4 et de la dimension de l'apprentissage dans les autres ODD dépend de la disponibilité de données solides et facilement accessibles pour le monde entier. Bien que des progrès considérables aient

été réalisés au cours de la dernière décennie, la situation reste dans l'ensemble loin d'être satisfaisante. De nombreux États membres manquent des capacités administratives et des ressources économiques nécessaires pour mettre en place une infrastructure de suivi adéquate. La situation des pays à revenu élevé qui ont participé aux enquêtes de l'EEA et/ou du PIAAC est bien meilleure. Cependant, même dans ces enquêtes, des informations plus détaillées sur la participation, couvrant les trois domaines d'apprentissage, font défaut. Le bilan de ces enquêtes suggère que l'AEA reste un domaine négligé, notamment en ce qui concerne le suivi, et que peu d'efforts sont investis dans l'élaboration d'indicateurs qui évaluent correctement l'importance de l'AEA, non seulement en relation à l'ODD 4, mais aussi, ce qui est peut-être encore plus important, pour nombre des autres ODD. L'enquête du *GRALE*, la seule enquête véritablement mondiale sur la participation à l'AEA, fournit des indications sommaires sur la mesure dans laquelle les États membres abordent la question de la participation, mais ne permet pas, sous sa forme actuelle, d'assurer un suivi direct de la participation à l'AEA.

13.3

LA PARTICIPATION AUGMENTE MAIS LES VARIATIONS ENTRE RÉGIONS ET PAYS SONT SUBSTANTIELLES

La moitié des pays interrogés ont observé une augmentation des taux de participation totale entre 2015 et 2018. Il est encourageant de remarquer que l'augmentation des taux semble correspondre aux améliorations apportées dans les domaines d'action. Le *GRALE*, comme les autres enquêtes, révèle clairement de vastes différences entre pays dans la participation. La structure du marché du travail et la sophistication technologique peuvent certes expliquer nombre de ces différences, mais pas la totalité. Le bilan suggère que les politiques nationales jouent également un rôle.

13.4 **L'AEA SOUTENU PAR LES EMPLOYEURS EST EN TRAIN DE REDÉFINIR LE PAYSAGE DE L'AEA**

La plupart des pays à revenu élevé ont observé une augmentation spectaculaire de la participation à l'AEA. Elle est majoritairement due à une forte croissance de l'AEA soutenu par les employeurs. Cette évolution devrait envoyer un message clair aux responsables politiques, qui devront comprendre qu'une stratégie cohérente tenant compte de l'apprentissage soutenu par les employeurs s'avère essentielle pour résoudre les inégalités en matière de participation à l'AEA.

13.5 **ATTEINDRE LES GROUPES CIBLES CLÉS RESTE UN ENJEU FONDAMENTAL**

La situation des femmes souffrant de la pauvreté dans les régions rurales reste désastreuse, et leurs possibilités de participer à l'AEA sont très limitées, voire inexistantes. Cela est également vrai pour les hommes qui vivent dans des régions rurales, particulièrement pour les peuples autochtones. Les réfugiés qui vivent dans des camps dans les pays voisins de zones de conflit sont très mal desservis. Il est très positif que les organisations d'aide internationales s'occupent de la scolarisation des enfants, mais elles devraient s'intéresser davantage aux besoins de la population adulte en matière d'apprentissage. La situation est meilleure en Europe, mais il faudrait accorder plus d'attention à la mise au point de cours de langue adaptés et à une procédure plus simple à appliquer pour la reconnaissance des qualifications et compétences des réfugiés. Les données sur les adultes qui possèdent une éducation formelle et des compétences en littératie limitées indiquent que les initiatives d'apprentissage familiales peuvent jouer un rôle important. Une autre observation qui se dégage est que les adultes en situation de handicap sont souvent ignorés dans le domaine de l'AEA.

13.6 **LES FACTEURS STRUCTURELS ET LES INÉGALITÉS SOCIOÉCONOMIQUES SONT DES BARRIÈRES MAJEURES**

Les barrières les plus sérieuses et les plus difficiles à surmonter auxquelles les adultes doivent faire face, dans les pays en développement ou développés, sont la conséquence des conditions macro-structurelles dans lesquels ils vivent et sont liées à des inégalités sociales et économiques endémiques. Un grand nombre de personnes vivant dans des conditions difficiles qui les empêchent ne serait-ce que d'envisager de participer à l'AEA.

Dans les pays à revenu élevé, les contraintes de temps, particulièrement une vie professionnelle envahissante et, dans une certaine mesure, les obligations familiales, sont des raisons souvent citées comme obstacles à la participation à une forme d'AEA qui avait été envisagée. Les barrières liées aux institutions, par exemple le manque de cours disponibles et un coût élevé, sont également mentionnées souvent dans les pays en développement ou développés. Les barrières liées à la disposition apparaissent rarement dans les principales enquêtes. Ce n'est pas parce qu'elles n'existent pas, mais à cause de la conception des enquêtes. Les personnes qui indiquent qu'elles n'ont jamais envisagé de participer ne sont pas invitées à expliquer ce qui les en empêche. Cela signifie qu'une barrière liée à la disposition du type « Je ne vois aucune utilité à participer » n'est pas considérée comme une barrière. Cela réduit la valeur des informations sur les barrières et a un effet nocif sur l'élaboration d'une stratégie fondée sur des données factuelles.

13.7 **NOUS DEVONS SENSIBILISER LE PUBLIC AU SUJET DE L'AEA ET AUGMENTER LES RESSOURCES, EN VEILLANT À CE QUE PERSONNE NE SOIT EXCLU**

L'examen des publications disponibles suggère plusieurs domaines d'action essentiels. Premièrement, il est crucial de prendre des mesures pour sensibiliser le public aux avantages et opportunités associés à l'AEA. Deuxièmement, il faut augmenter les ressources publiques affectées à l'AEA. Cela comprend une solidarité accrue de la part des pays développés, et la volonté de transférer les fonds aux pays en développement. À l'échelle nationale, il est

également nécessaire de repenser la distribution des fonds affectés à la jeunesse et à l'AEA, et d'allouer à l'AEA une plus grande part que celle dont elle bénéficie actuellement. En outre, les modèles de financement doivent être ajustés afin de mieux protéger les ressources assignées au recrutement des groupes cibles. Le type de travail étant l'un des facteurs déterminants en matière d'accès à l'AEA, un programme visant à réduire les inégalités devra s'appuyer sur une analyse de l'avenir du travail et envisager un nouveau contrat social qui considère le droit à l'apprentissage tout au long de la vie comme un principe fondamental. Le manque d'offres adéquates constitue une autre grande barrière à surmonter.

L'essor de l'éducation libre, que ce soit à travers des initiatives à grande échelle comme les CLOM, ou à travers des ressources d'éducation libre plus modestes et plus faciles à gérer, offre clairement des moyens d'élargir la participation. Pourtant, les responsables politiques de nombreux pays doivent encore relever les défis de l'infrastructure, de la durabilité et de la capacité qui entravent la participation des personnes les moins éduquées (Wagner, 2018). Les nouvelles technologies d'apprentissage ne pourront être pleinement exploitées que si les mesures nécessaires sont prises pour combler la fracture numérique, entre les pays et au sein de chaque pays.

En outre, l'offre d'AEA actuelle n'a pas été développée de façon systématique. Les documents de politique ainsi que les statistiques disponibles sur la participation révèlent que les États membres s'intéressent clairement à deux des domaines d'apprentissage identifiés dans la *RALE* – alphabétisation et compétences de base, et formation continue et développement professionnel. Le troisième domaine, l'éducation libérale, populaire et communautaire (compétences de citoyenneté active), est cependant presque totalement occulté. Cette forme d'AEA a un grand rôle à jouer pour la mise en œuvre du Programme de développement durable. Les États membres ne peuvent pas se permettre de ne pas fournir les ressources qui lui sont nécessaires.

13.8 **AMÉLIORER L'AEA EST ESSENTIEL POUR LA DÉMOCRATIE ET UNE CITOYENNETÉ ACTIVE**

Les données confirmant que l'investissement des individus et des gouvernements dans l'AEA est bénéfique sur le plan économique ne manquent pas, mais le potentiel de l'AEA pour contribuer à la démocratie et la citoyenneté est moins bien compris. L'investissement dans l'AEA est sous-tendu par une position privilégiant l'aspect économique qui prend ses racines dans une longue tradition de la théorie économique, très respectée par la plupart des responsables politiques. La justification démocratique de l'AEA, telle qu'elle est exprimée dans les ambitions de la *RALE*, est soutenue par une base de connaissances récente encore en développement qui doit être enrichie et élargie afin d'exploiter le potentiel de l'AEA pour interagir avec les citoyens. Ceci permettra à ces derniers de contribuer à résoudre les défis fondamentaux que toutes les régions doivent relever, notamment l'aggravation des inégalités, les déficits démocratiques, la pauvreté et le changement climatique. Il ne suffit donc pas que les organisations internationales financent des programmes complexes sur les stratégies des compétences : il faut également affecter des ressources pour cultiver une meilleure compréhension du rôle de l'AEA dans la lutte contre ces défis.

13.9 **UNE DERNIÈRE REMARQUE**

La partie 2 a commencé par expliquer pourquoi la participation à l'AEA est importante. Elle a précisé le lien entre la participation à l'AEA et la réalisation des 17 ODD. Les données présentées dans le *GRALE 3* ont montré que l'AEA peut avoir un effet profond sur la santé, le bien-être, l'économie et la vie sociale d'une communauté. Cependant, l'impact que l'AEA pourrait avoir pour améliorer la vie des personnes et la société dans son ensemble est sévèrement limité lorsque de larges segments de la population en sont exclus. La promotion de l'équité dans les opportunités d'apprentissage et la possibilité qui en découlerait de permettre à tous de participer sont la clé pour révéler le plein potentiel de l'AEA.





CONCLUSION
RÉALISER LE POTENTIEL
DE L'AEA POUR TOUS

CONCLUSION

RÉALISER LE POTENTIEL DE L'AEA POUR TOUS

Le *GRALE 4* arrive à un moment crucial, alors que nous entrons dans la décennie qui s'achèvera en 2030. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et le Cadre d'action pour l'éducation 2030 qui l'accompagne définissent un plan d'action pour aller de l'avant en s'appuyant sur les Objectifs du millénaire pour le développement, et intensifier les efforts pour mettre fin à toutes les formes de pauvreté, lutter contre les inégalités et faire face au changement climatique, en veillant à ne laisser personne pour compte. Ce chapitre de conclusion précise la place actuelle de l'AEA dans ces objectifs ambitieux, et comment tirer le meilleur parti de sa contribution.

Il commence par examiner le rôle de l'AEA dans le Programme à l'horizon 2030 et le Cadre d'action pour l'éducation 2030. Il identifie ensuite les changements d'orientation clés dans le discours international et les politiques, concepts et pratiques de l'AEA, et présente nos observations sur ce qui fonctionne – et sur ce qui ne fonctionne pas – pour élargir la participation à l'AEA. Enfin, il indique pourquoi il est nécessaire d'investir davantage d'efforts dans tous les domaines de l'AEA pour atteindre les ODD.

L'AEA ET LE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'HORIZON 2030

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et le Cadre d'action pour l'éducation 2030 mentionnent tous deux le rôle de l'AEA dans les progrès qu'ils visent. La déclaration Éducation 2030 a pour sous-titre « Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous », des termes qui font écho à ceux employés dans l'ODD 4, et qui reconnaissent que l'éducation et l'apprentissage continuent tout au long de la vie.

Comme nous l'avons remarqué dans l'introduction, l'AEA concerne de nombreux ODD, et peut jouer un rôle dans leur réalisation. C'est particulièrement le cas pour l'ODD 4, qui appelle les pays à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». L'AEA est cité directement dans cinq des cibles associées à l'ODD 4. Bien que les autres cibles traitent des besoins des enfants, les différents acteurs du secteur, notamment les responsables politiques et les praticiens, devraient également les comprendre dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, où l'apprentissage des parents favorise le développement des connaissances et compétences des enfants, et les enfants sont préparés à une vie d'apprentissage permanent.

À en juger par les réponses à l'enquête du *GRALE 4*, les progrès réalisés dans l'AEA pour atteindre ces cibles sont disparates. L'enquête confirme que la plupart des pays ont accompli des progrès en ce qui concerne la cible ODD 4.3, en améliorant l'accès à l'enseignement professionnel et technique. Ces progrès sont cependant loin d'être universels, et des inégalités persistent en matière d'accès. L'enquête indique également des progrès positifs, bien qu'inégaux, en ce qui concerne la cible ODD 4.4, qui consiste à équiper les personnes des compétences nécessaires pour trouver un travail décent. Les progrès en matière d'égalité entre les sexes (cible ODD 4.5) sont également marqués, près de 60 % des pays ayant répondu que la participation des femmes s'est améliorée depuis le *GRALE 3*. Cependant, les progrès réalisés pour les autres groupes marginalisés semblent être insuffisants pour atteindre les cibles à l'horizon 2030. Les réponses à l'enquête du *GRALE 4* suggèrent également des améliorations continues en matière de littératie et de numératie (cible ODD 4.6). La cible ODD 4.7, qui concerne l'accès à l'éducation

pour le développement durable, les droits humains, l'égalité entre les sexes, la paix et la citoyenneté mondiale, est la seule sur laquelle l'enquête n'indique que peu ou pas de progrès en termes d'AEA. Étant donné les différences de rythme dans les changements positifs entre les régions, une planification politique prudente est recommandée afin de définir les priorités appropriées.

Tout au long des chapitres précédents, ce rapport a montré à maintes reprises que les inégalités en matière de participation à l'AEA sont profondément enracinées, persistantes et multidimensionnelles. Ce n'est pas nouveau : ces inégalités sont connues et débattues dans leurs grandes lignes depuis des décennies. Ce que nous avons révélé, c'est à quel point ces inégalités sont répandues à l'échelle mondiale, et comment, dans certains cas (notamment celui des femmes), elles ont commencé à changer. Nous avons attiré l'attention sur les inégalités qui semblent avoir été relativement négligées (ruralité, handicap) ou dont l'importance s'accroît (personnes âgées, réfugiés). Nous avons montré pourquoi ces inégalités sont significatives, et pourquoi elles appellent un plus grand investissement dans l'AEA, ainsi qu'une attention soutenue accordée à l'amélioration de la qualité. Nous avons également présenté des études de cas et des analyses d'interventions qui ont fait leurs preuves pour lutter contre ces inégalités.

Nous avons aussi examiné les activités auxquelles les personnes peuvent participer. À travers le filtre des trois grandes catégories d'AEA identifiées dans la *RALE* – alphabétisation, formation continue et développement professionnel, et citoyenneté active – nous observons des progrès inégaux. Dans les deux premiers domaines, aussi irréguliers et modestes que soient leurs progrès, la plupart des pays avancent dans la bonne direction. En revanche, l'enquête ne fournit que peu d'indices de progrès dans le développement de la citoyenneté active, et indique au contraire une certaine stagnation. Il reste donc encore à donner à l'AEA les moyens d'aider les personnes à prendre des décisions éclairées sur les sujets qui vont gouverner leurs vies et celles de leurs communautés. Nous encourageons les responsables politiques à accorder plus d'attention à ce domaine de l'AEA dans l'élaboration de leurs politiques.

Bien entendu, ces tendances générales doivent être nuancées. Bien qu'elles justifient un certain optimisme, elles sont inégales, et même dans les domaines où l'enquête indique des progrès, la contribution à l'AEA est entravée dans de nombreux pays, comme l'indiquent les conclusions de la partie 2. Dans certains domaines – par exemple la validation des acquis de l'apprentissage et des compétences antérieures – les pays qui ont indiqué avoir fait des progrès sont relativement peu nombreux. Et quantité de pays ne disposent pas des données adéquates pour répondre aux besoins des apprenants adultes, ou sont dans l'impossibilité de suivre les progrès avec précision – un sujet que nous explorons plus avant ci-dessous.

L'enquête du *GRALE 4* a en outre fourni des informations limitées sur certains domaines, qui sont encore à une étape de développement préliminaire. La croissance des pratiques d'éducation libre, qu'il s'agisse des cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) ou des ressources éducatives libres (REL), présente des opportunités formidables pour augmenter la participation à l'AEA. Elle peut également contribuer à élargir la participation, comme dans le cas du Nigéria, où l'Université nationale libre a connu une croissance marquée du nombre de ses étudiants et a mis en place un mécanisme d'aide ciblée pour augmenter la participation chez les groupes sous-représentés tels que les femmes, les personnes handicapées et les détenus (Olakulehin, 2017). L'utilisation des technologies numériques et des dispositifs mobiles pour ouvrir l'accès aux ressources éducatives a donc un potentiel considérable.

Pourtant, la numérisation et l'essor des pratiques éducatives libres risquent parallèlement de superposer une fracture numérique aux inégalités qui existent déjà. Une part de l'enjeu réside dans le fait que les personnes les mieux équipées pour accéder aux technologies numériques seront mieux à même de participer à la révolution de l'éducation libre. Il ne s'agit pas seulement d'investir dans l'infrastructure de connectivité, mais également d'aider les personnes à développer leurs capacités. Les inégalités à l'échelle mondiale sont prononcées : l'Union internationale des télécommunications (UIT) estime que, malgré des améliorations régulières, seuls 17,5 % de la population des pays les moins développés utilisaient Internet en 2017. D'après l'UIT, la plus grande barrière résidait non pas dans la couverture ou les coûts, mais dans les compétences (UIT, 2017). Mais comme le

GRALE 3 l'a montré pour l'AEA dans son ensemble, l'enjeu est également de savoir qui tire le plus d'avantages de la participation. Si on laisse les choses suivre leur propre cours, le risque est que les personnes qui bénéficieront le plus de la numérisation seront celles qui sont déjà bien placées, et celles qui en bénéficieront le moins seront celles qui sont déjà les plus vulnérables (van Deursen et Helsper, 2015).

Comme l'ONU l'a reconnu, ces défis seront particulièrement critiques dans les pays les moins développés, qui sont aussi les moins bien placés pour bénéficier des opportunités qu'offre la numérisation (ONU, 2017). Il est difficile d'envisager de réels progrès vers la cible ODD 9c, qui vise à « Accroître nettement l'accès aux technologies de l'information et de la communication et faire en sorte que tous les habitants des pays les moins avancés aient accès à Internet à un coût abordable d'ici à 2020 », sans assurer un vaste éventail d'activités d'AEA pour développer les compétences nécessaires. Comme observé au chapitre 13 sur les leçons apprises dans la partie 2 de ce rapport, établir le contact avec les groupes sous-représentés devrait être considéré comme une priorité. Ce sujet mérite de former la base d'une conversation plus approfondie et détaillée lors de la CONFINTEA VII et au-delà.

Ceci étant, ce rapport présente de nombreux exemples de politiques et d'interventions qui ont contribué à élargir la participation et à garantir que l'AEA soit accessible à tous. Du côté de l'offre, il est évident qu'un système d'AEA universel solide est associé à des niveaux élevés d'égalité en matière de participation. Cela laisse une ample marge de manœuvre pour des initiatives ciblées conçues pour atteindre les groupes sous-représentés et réduire les barrières liées aux institutions. Nous avons identifié des domaines de progrès dans l'amélioration de la qualité, et nous avons signalé certains domaines où les progrès ont été modestes, et requièrent davantage d'attention. Nous avons également présenté des cas d'intervention en matière de demande, où les politiques et mesures telles que les comptes d'apprentissage ont prouvé leur efficacité pour aider les apprenants défavorisés et réduire les barrières liées à la disposition. Les responsables politiques peuvent puiser dans ce rapport comme dans une boîte à outils pour renforcer leur système d'AEA et stimuler la demande chez leurs citoyens les plus défavorisés.

RENFORCER LA BASE DE CONNAISSANCES

Le suivi et l'analyse des données jouent un rôle croissant dans l'évaluation des progrès vers les ODD. La Déclaration d'Incheon de la conférence Éducation 2030 appelait à instaurer à l'échelle mondiale et régionale « un suivi solide, en vue de la mise en œuvre de l'agenda pour l'éducation, fondé sur la collecte, l'analyse et la communication de données au niveau des pays ». Cependant, s'il est vrai que des données plus régulières et détaillées au niveau des pays sont disponibles pour une grande part du secteur de l'éducation, la « révolution des données » n'a pas encore atteint l'AEA dans de nombreuses régions du monde, un sujet dominant qui a émergé dans la partie de suivi et la partie thématique de ce rapport. Comme l'a remarqué le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2019, et comme l'a réitéré l'introduction du présent rapport, « les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie qui occupent la moitié du contenu de l'ODD 4 ne reçoivent qu'une petite part de l'attention mondiale » (UNESCO, 2018a, p. 268).

Dans l'enquête du *GRALE 4*, seulement deux tiers des pays ont déclaré collecter ou avoir accès aux chiffres nécessaires pour mesurer la participation à l'AEA. En ce qui concernait des groupes spécifiques tels que les minorités ethniques, les migrants ou les réfugiés, 37 % des pays ont indiqué ne pas connaître les taux de participation à l'AEA. Nous rencontrons des défis similaires pour le suivi de la position des femmes dans le domaine de l'AEA et des progrès en matière de littératie et de numératie. Bien que des mesures robustes existent pour suivre la participation à l'AEA et évaluer les compétences des adultes (par ex. PIAAC, STEP et LAMP), elles présentent actuellement des difficultés financières et opérationnelles pour les pays à revenu moyen-inférieur et faible. Des évaluations nationales telles que celles qui sont analysées au chapitre 9 pour le Kenya et le Bangladesh sont certainement utiles, mais leur conception et leur mise en œuvre nuisent à la comparabilité des résultats (UIL, 2018a).

Même dans les pays à revenu élevé, nous ignorons encore beaucoup sur la participation à l'AEA. Bien que les études à grande échelle comme le PIAAC ou l'Enquête européenne sur les compétences des adultes fournissent des informations précieuses pour l'élaboration des politiques et leur mise en œuvre, leur portée est limitée (par exemple, elles ne tiennent

pas compte des adultes âgés de plus de 65 ans) et elles rencontrent de nombreux défis techniques, particulièrement pour mesurer la participation au-delà d'un simple dénombrement des inscriptions, ou pour prendre en compte l'apprentissage informel. Une grande partie de l'AEA a un caractère volontaire, se déroule de diverses façons à différents endroits, et sa complexité déjoue souvent les efforts pour trouver des indicateurs clairs et simples. Cependant, l'architecture actuelle du suivi de l'AEA affiche des carences qui entravent le suivi des progrès et la prise de mesures fondées sur des données factuelles. Une recommandation se dégage clairement de ce rapport : il est nécessaire d'accroître l'investissement dans la collecte et le suivi des données afin de concevoir des politiques d'AEA fondées sur des données factuelles plus fiables qui favorisent la participation et l'inclusion de tous.

VERS LA CONFINTEA VII

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont cruciaux pour tous les ODD, mais cette contribution globale n'est pas encore totalement reconnue dans l'ODD 4. La CONFINTEA VII poursuivra le travail des éditions précédentes de la CONFINTEA pour évaluer les progrès réalisés dans le Programme à l'horizon 2030, et fera l'inventaire des informations de suivi disponibles, notamment des analyses présentées dans ce rapport.

La CONFINTEA VI, qui s'est tenue au Brésil en 2009, s'est conclue par l'adoption du *Cadre d'action de Belém*, qui retranscrivait les engagements des États membres et présentait un guide stratégique pour le développement mondial de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Le *GRALE 3* a rendu compte des progrès des pays dans le cadre des engagements du *BFA* et plus généralement des ODD. Il a fait état de certains obstacles au progrès, mais a trouvé des sources d'optimisme, car la plupart des pays avaient indiqué avoir augmenté leurs dépenses en matière d'AEA, et la vaste majorité reconnaissait le rôle de l'AEA dans la promotion de la santé et du bien-être, le soutien d'une participation active à la communauté et l'amélioration de l'employabilité et de la résilience économique.

Cette perspective globalement positive a ensuite été confirmée lors du Bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI, qui s'est tenu

à Suwon, en République de Corée, en octobre 2017. Ce bilan a permis aux États membres de faire le point sur le statut de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et sur le potentiel de l'AEA pour contribuer aux objectifs du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (UIL, 2019a). Tout comme le *GRALE 3*, le bilan a conclu que malgré les défis qui demeurent, notamment des lacunes dans le suivi et des défaillances dans la collecte des données, de nombreux domaines affichent des signes de progrès, et le processus de suivi de la CONFINTEA a de fait contribué à renforcer la place de l'AEA dans les programmes d'éducation des pays.

Toutefois, le Bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI a conclu que, si l'AEA est essentiel pour atteindre les ODD, « il n'est pas suffisamment exposé au sein du programme de développement durable à l'horizon 2030, et constitue le maillon le plus faible dans la chaîne de l'apprentissage tout au long de la vie » (UIL, 2018c, p. 9). Ce document a appelé à intégrer le *BFA* et la *RALE* dans le processus de mise en œuvre et l'architecture de l'ODD 4, parallèlement à d'autres efforts pour promouvoir une meilleure sensibilisation à la contribution potentielle de l'AEA chez toutes les parties prenantes.

La CONFINTEA VII se réunira en 2022. Le *GRALE 4* est conçu pour offrir une riche ressource d'informations et d'analyses pour les débats de 2022, et s'intéresse plus particulièrement à la composition du public qui participe à l'AEA, et sous quelle forme, ainsi que du public qui n'y participe pas. Cette orientation se situe dans la prolongation des conclusions du *GRALE 3*, qui a examiné les avantages de l'apprentissage pour l'économie, la société, la santé et le bien-être. Pour accéder à ces avantages, il faut tout d'abord participer à l'AEA. Ce rapport propose une analyse de la structure actuelle de la participation, et une série d'exemples de ce qui fonctionne (et de ce qui ne fonctionne pas) pour augmenter les niveaux de participation en général, et en particulier pour atteindre les groupes les plus marginalisés et les plus exclus, afin d'assurer l'AEA pour tous.

Il faut pour cela placer l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de l'ODD 4. Il existe déjà une disposition à considérer le concept de l'apprentissage tout au long de la vie comme le cadre fondamental d'une éducation de qualité. Par exemple, les États membres se sont engagés dans la Déclaration d'Incheon

Éducation 2030 à concentrer leurs efforts « sur l'accès, l'équité, l'inclusion, la qualité et les résultats de l'apprentissage, dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie ». Ils se sont également engagés à « promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie de qualité pour tous, dans tous les contextes et à tous les niveaux de l'éducation » (p. 2).

L'ambition de l'UNESCO, résumée dans le *BFA*, consiste à exploiter « le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au service d'un avenir viable pour

tous » (UNESCO, 2010, p. 16). Ce rapport a affirmé que la participation à l'AEA constitue un enjeu essentiel pour atteindre les ODD. Cela doit se traduire par une révision des politiques à la lumière des données sur la participation, par des investissements dans une offre durable, accessible à tous les apprenants quel que soit leur contexte, ainsi que par un soutien systématique de la demande chez ceux qui ont le plus souffert de l'exclusion par le passé. Cela permettra à l'AEA de jouer pleinement son rôle absolument essentiel pour atteindre les ODD.

RÉFÉRENCES

Agence danoise pour le marché du travail et le recrutement. 2018. Flexicurity. [en ligne] Copenhague, STAR. Disponible à : www.star.dk/en/about-the-danish-agency-for-labour-market-and-recruitment/flexicurity [Consulté le 28 août 2019].

Andersen, S.K. et Mailand, M. 2005. *The Danish Flexicurity Model: The Role of the Collective Bargaining System*. Report for the Danish Ministry of Employment. [pdf] Copenhague, Employment Relations Research Centre, University of Copenhagen. Disponible à : https://faos.ku.dk/english/pdf/publications/2005/The_Danish_Flexicurity_Model_0905.pdf [Consulté le 2 septembre 2019].

Andersson, E. et Laginder, A.M. 2013. Dimensions of power: The influence of study circles. Dans : A. M. Laginder, H. Nordvall et J. Crowther. eds. 2013. *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. Leicester, NIACE. pp. 99–121.

Andersson, P. 2011. Provision of prior learning assessment. Dans : K. Rubenson, ed. 2011. *Adult learning and education*. Oxford, Elsevier. pp. 192–221.

Banque mondiale. 2014. *STEP skills measurement surveys. Innovative tools for assessing skills*. [pdf] Social Protection & Labour, Discussion Paper No. 1421. Washington DC, World Bank. Disponible à : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/19985/897290NWP0P132085290B00PUBLIC001421.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 28 août 2019].

Banque mondiale. 2019. *The STEP skills measurement program: micro data library*. Washington DC, World Bank Group. Disponible à : <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step> [Consulté le 28 août 2019].

Barrantes Caceres, R. et Cozzubo Chaparro, A. 2019. Age for learning, age for teaching: The role of inter-generational, intra-household learning in Internet use by older adults in Latin America. *Information, Communication & Society*. [en ligne] Disponible à : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2017.1371785> [Consulté le 28 août 2019].

BBS (Bangladesh Bureau of Statistics). 2013. *Literacy assessment survey (LAS) 2011*. [pdf] Dhaka, BBS. Available at: http://203.112.218.66/WebTestApplication/userfiles/Image/Latest%20Statistics%20Release/LAS_2011.pdf [Consulté le 28 août 2019].

Bell Project. 2019. *Benefits of lifelong learning. What is adult education for?* [en ligne] Disponible à : <http://www.bell-project.eu/cms/> [Consulté le 28 août 2019].

Benavot, A. et Lockhart, A. S. 2016. Monitoring the education of youth and adults: From EFA to Sustainable Development Goal 4. *International Perspectives in Adult Education*. [pdf] Disponible à : www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_EN_web.pdf [Consulté le 28 août 2019].

BNP Paribas. 2017. *Eco Flash: Ins-and-outs of the Danish flexicurity model*. [en ligne] Paris, BNP. Disponible à : <https://economic-research.bnpparibas.com/Views/DisplayPublication.aspx?type=document&IdPdf=30102> [Consulté le 28 août 2019].

Boeren, E. 2011. Gender differences in formal, non-formal and informal learning. *Studies in Continuing Education*, [e-journal] 33(3), pp. 333–346. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301> [Consulté le 28 août 2019].

Boeren, E. 2016. *Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory*. London, Palgrave Macmillan.

Borgström, L. 1988. *Vuxnas Kunskapssökande—en Studie av Självstyrt Lärande*. Stockholm, Brevskolan.

Bureau national des statistiques (Kenya). 2007. *Kenya national adult literacy survey*. [en ligne] Nairobi, KNYBS. Disponible à : <http://statistics.knbs.or.ke/nada/index.php/catalog/58> [Consulté le 28 août 2019].

CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2012. *Vocational education and training in Denmark*. [pdf] Luxembourg, CEDEFOP. Disponible à : https://www.cedefop.europa.eu/files/4112_en.pdf [Consulté le 28 août 2019].

CEDEFOP. 2019. *How many adults participate in education and training?* [en ligne] Disponible à : <http://www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statisticsand-graphs/06-how-many-adults/> [Consulté le 28 août 2019].

CEDEFOP, Fondation européenne pour la formation (ETF), UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). 2019. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019, Volume I: Thematic chapters*. Disponible à : <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/global-inventory-regional-and-national> [Consulté le 28 août 2019].

Cherif, F. M. 2010. Culture, rights, and norms: Women's rights reform in Muslim countries. *Journal of Politics*, [e-journal] 72(4), pp. 1144–1160. Disponible à : <https://doi.org/10.1017/S0022381610000587> [Consulté le 28 août 2019].

Chisholm, L., Larson, A. et Mossoux, A. F. 2004. *Lifelong learning: Citizens' views in closeup*. [pdf] Thessaloniki, CEDEFOP. Disponible à : https://www.cedefop.europa.eu/files/4038_en.pdf [Consulté le 28 août 2019].

Commission européenne. 2000. Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Document de travail des services de la Commission). [pdf] Bruxelles, Belgique, Commission des communautés européennes. Disponible à : <http://docplayer.fr/387959-Memorandum-sur-l-education-et-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>.

Commission européenne. 2010. Stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées. [pdf] Bruxelles, Commission européenne. Disponible à : <http://gfph.dpi-europe.org/GfphEurope/StrategieEurop20102020.pdf>

Commission européenne. 2016. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Une nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe. Travailler ensemble pour renforcer le capital humain et améliorer l'employabilité et la compétitivité. [pdf] Bruxelles, Commission européenne. Disponible à : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>

Commonwealth of Learning (COL). 2018. *Lifelong Learning for Farmers (L3F) initiative: Transforming livelihoods. Transforming lives*. [pdf] Burnaby, BC, COL. Disponible à : http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3048/2018_COL_L3F-Brochure.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulté le 28 août 2019].

Cross, K. P. 1981. *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Crowther, J. 2013. Reflections on popular education in the UK and Sweden: Changes in the state, public sphere and civil society. Dans : A. M. Laginder, H. Nordvall et J. Crowther. eds. 2013. *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. [pdf] Leicester, NIACE. pp. 259–274. Disponible à : www.learningandwork.org.uk/sites/niace_en/files/resources/Popular-Education-Power-Democracy-WEB.pdf [Consulté le 28 août 2019].

Dave, R. H., ed. 1976. *Foundations of lifelong education*. Hambourg, UIL, et Oxford, Pergamon Press.

Desjardins, R. 2017. *The political economy of adult learning systems: Alternative strategies, policies and coordination of constraints*. London, Bloomsbury.

Desjardins, R. 2019. *PIAAC thematic report on adult learning*. Paris, OECD. Disponible à : https://www.researchgate.net/publication/331844342_PIAAC_Thematic_Report_on_Adult_Learning [Consulté le 28 août 2019].

Dohmen, G. 1996. *Lifelong learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology (ministère fédéral de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et des Technologies).

DSNU (Division de Statistique des Nations Unies). 2016. *International classification for time use statistics*. [en ligne] New York, ONU. Disponible à : <https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/time-use/icatus-2016/> [Consulté le 28 août 2019].

DSNU. 2019. *Tier classification for global SDG indicators, 22 May 2019*. [pdf] New York, UN. Disponible à : https://unstats.un.org/sdgs/files/Tier_Classification_of_SDG_Indicators_22_May_2019_web.pdf [Consulté le 28 août 2019].

Ebner, G. 2017. *EPALE Discussion summary: How to improve adult learning for people with disabilities? EPALE blog*, [blog] 12 June. Disponible à : EPALE Discussion Summary: How to improve adult learning for people with disabilities? | EPALE [Consulté le 28 août 2019].

EDUCAUSE et New Media Consortium. 2018. *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition* [pdf]. Colorado, EDUCAUSE. Disponible à : <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf> [Consulté le 28 août 2019].

Eide, H. B. The struggle to learn skills in the city. 2012. *World Education blog*, [blog] 28 February 2012. Disponible à The struggle to learn skills in the city | World Education Blog [Consulté le 28 août 2019].

Eldred, J., Roberts, A., Nabi, R., Chopra, P., Nussey, C. et Bown, L. 2014. Women's right to learning and literacy: Women learning literacy and empowerment. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, [e-journal] 44(4), pp. 655–675. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.911999> [Consulté le 28 août 2019].

Elfert, M. 2018. *UNESCO's Utopia of lifelong learning: An intellectual history*. New York, Routledge.

Elfert, M. 2019. Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education* [en ligne]. Disponible à : <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z> [Consulté le 28 août 2019].

Escolar Chua, R. L. et de Guzman, A. B. 2014. Effects of third age learning programmes on the life satisfaction, self-esteem, and depression level among a select group of community dwelling Filipino elderly. *Educational Gerontology*, [e-journal] 40(2), pp. 77–90. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.701157> [Consulté le 28 août 2019].

Eurostat. 2017. *Migrant integration 2017 edition*. [pdf] Luxembourg, EC. Disponible à : <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8787947/KS-05-17-100-EN-N.pdf/f6c45af2-6c4f-4ca0-b547-d25e6ef9c359> [Consulté le 28 août 2019].

Eurostat. 2019a. *Adult Education Survey (AES): Methodology explained*. [en ligne] Luxembourg, EC. Disponible à : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Adult_education_survey_%28AES%29 [Consulté le 28 août 2019].

Eurostat. 2019b. *Enquête sur les forces de travail (EFT)* [en ligne] Luxembourg, Commission européenne. Disponible à : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_%E2%80%93_data_and_publication

Eurostat. 2019c. *Enquête sur la formation professionnelle continue* [en ligne] Luxembourg, Commission européenne. Disponible à : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/microdata/continuing-vocational-training-survey>

Eurostat. 2019d. *Adult learning statistics*. [en ligne] Luxembourg, EC. Disponible à : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics [Consulté le 28 août 2019].

Eurostat. 2019e. Éducation et formation. Base de données. [en ligne] Luxembourg, Commission européenne. Disponible à : <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/education-and-training/data/database>

FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture). 2009. ÉDUCATION POUR LES POPULATIONS RURALES : LE RÔLE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DU RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DANS LA RÉDUCTION DE LA PAUVRETÉ ET LA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE [pdf] Rome, FAO. Disponible à : http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERP_Book_F_31_8_2012.pdf

FiBS (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie) et DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). 2013. *Developing the Adult Learning Sector – Financing the Adult Learning Sector*. [pdf] Disponible à : http://arhiv.acs.si/porocila/Financing_the_Adult_Learning_Sector-final_report.pdf [Consulté le 28 août 2019].

FinALE. 2018. *Adult education: It's not a cost, it's an investment!* [en ligne] Disponible à : www.financing-adult-learning.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=265:adulthoodeducation-it-s-not-a-cost-it-s-an-investment&catid=126:news&Itemid=648 [Consulté le 28 août 2019].

Fitzsimons, C. et Magrath, C. 2017. *FinALE. 'Where to invest'. Funding adult education*. [pdf] Maynooth, National University of Ireland. Disponible à : <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/FinALE-Where-to-invest-Final.pdf> [Consulté le 28 août 2019].

FMI (Fonds monétaire international). 2018. *World economic outlook*. [en ligne] Washington DC, International Monetary Fund. <https://www.imf.org/external/datamapper/datasets/WEO> [Consulté le 28 août 2019].

Fonds pour la paix. 2018. *Fragile States Index Annual Report 2018*. Disponible à : <https://issuu.com/fundforpeace/docs/951181804-fragile-states-index-annu> [Consulté le 13 novembre 2019]

Fukuyama, F. 2013. What is Governance? *Governance*, [e-journal] 26(3), pp. 347–368. Disponible à : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/gove.12035> [Consulté le 28 août 2019].

Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. et Rodger, S. 2011. Barriers to education for the marginalized learner. *Alberta Journal of Educational Research*, [en ligne] Disponible à : www.csmh.uwo.ca/docs/publications/Flynn,%20Brown,%20Johnson%20and%20Rodger%202011.pdf [Consulté le 28 août 2019].

- Gouvernement du Népal, ministère de l'Éducation, Centre d'éducation non formelle. 2017. *Reading the past, writing the future: A report on National Literacy Campaign and Literate Nepal Mission*. Kathmandu, UNESCO. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262883> [Consulté le 28 août 2019].
- Gouvernement norvégien. 2016. *Fra utenforskap til ny sjanse* [pdf]. Disponible à : www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. et Stammer, C. 2019. *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. [pdf] Hambourg, Universität Hamburg. Disponible à : www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft_2019-Vers10.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- Hachem, H. et Vuopala, E. 2016. Older adults, in Lebanon, committed to learning: Contextualizing the challenges and the benefits of their learning experience. *Educational Gerontology*, 42(10), pp. 686–697. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1218204> [Consulté le 28 août 2019].
- Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward*. Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019> [Consulté le 28 août 2019].
- HCR (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés). 2017. *Global trends: Forced displacement in 2017*. [pdf] Genève, HCR. Disponible à : <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf> [Consulté le 28 août 2019].
- Hodgkinson-Williams, C. et Arinto, P. B. 2017. *Adoption and impact of OER in the Global South*. [pdf] Cape Town and Ottawa, African Minds, International Development Research Centre and Research on Open Educational Resources. Disponible à : <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/56823/IDL-56823.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consulté le 28 août 2019].
- Hosmer, D. W. et Lemeshow, S. 1989. *Applied logistic regression*. New York, John Wiley and Sons.
- Howells, A. 2018. *An analysis of national definitions of adult learning and education in light of UNESCO's 2015 Recommendation*. s.n. Disponible à : https://www.researchgate.net/publication/335001278_An_Analysis_of_National_Definitions_of_Adult_Learning_and_Education_in_Light_of_UNESCO's_2015_Recommendation [Consulté le 28 août 2019].
- ISU (Institut de Statistique de l'UNESCO). 2013. *Never too late to complete school. Results of the UIL survey on adult education and literacy programmes in Latin America and the Caribbean*. [pdf] UIS Information Paper No. 15. Montreal, UIS. Disponible à : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/never-too-late-to-complete-school-results-of-the-uis-survey-on-adult-education-and-literacy-programmes-in-latin-america-and-the-caribbean-2014-en_0.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- ISU. 2016. *Rapport sur les données du développement durable. Jeter les bases pour mesurer l'objectif de développement durable 4*. [pdf] Montreal, ISU. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sustainable-development-data-digest-laying-the-foundation-to-measure-sustainable-development-goal-4-2016-fr.pdf>
- ISU. 2017a. *Implementation in diverse settings of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Lessons for Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)*. [pdf] Montreal, UIS. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/implementation-diverse-settings-lamp-2017-en.pdf> [Consulté le 28 août 2019].

- ISU. 2017b. *Fiche d'information n° 45, septembre 2017 FS/2017/LIT/45 « Literacy Rates Continue to Raise from One Generation to the Next »*. [pdf] Montreal, UIS. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf> [Consulté le 28 août 2019].
- ISU. 2018a. *UIS Education data release: September 2018*. Montreal, UIS. Disponible à : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip55-uis-education-data-release-september-2018_1.pdf
- ISU. 2018b. *Mini-LAMP for monitoring progress towards SDG 4.6.1*. [pdf] Montreal, UIS. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/mini-lamp-monitoring-progress-sdg4.6.1-2018-en.pdf> [Consulté le 28 août 2019].
- ISU. 2018c. Recueil de données de l'ODD4. Indicateurs mondiaux de l'éducation 2019. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-databook-global-ed-indicators-2019-fr.pdf>
- ISU et GEM (Rapport mondial de suivi sur l'éducation). 2019. *Respecter les engagements: les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4 ?* [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009_fre
- Jenkins, A. 2011 Participation in learning and well-being among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, [e-journal] 30(3), pp. 403–420. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.570876> [Consulté le 28 août 2018].
- Jonstone, J. W. C. et Rivera, R. J. 1965. *Volunteers for learning. A study of the educational pursuits of American adults*. Chicago, Aldine.
- Kearns, P. et Reghenzani-Kearns, D. eds. 2018. *Towards good active ageing for all: In a context of deep demographic change. First report of PASCAL and PIMA SIG on Learning in Later Life*. [pdf] Disponible à : http://pascalobservatory.org/sites/default/files/towards_good_active_ageing-peter_kearns-dec7.pdf [Consulté le 28 August 2019].
- KDI School. 2019. *Themes: Vocational education and training*. Sejong-Si, KDI. Disponible à : www.kdevelopedia.org/themeSub.do?themeSubId=06201511270142391 [Consulté le 28 août 2019].
- Laginder, A.M., Nordvall, H. et Crowther, J. eds. 2013. *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. [pdf] Leicester, NIACE. Disponible à : www.learningandwork.org.uk/sites/niace_en/files/resources/Popular-Education-Power-Democracy-WEB.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- Lee, J. 2018. Conceptual foundations for understanding inequality in participation in adult learning and education (ALE) for international comparisons. *International Journal of Lifelong Education*, [e-journal] 37(3), pp. 297–314. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1462265> [Accessed 28 August 2018].
- Livingstone, D. W. 1999. Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, [en ligne] Disponible à : <https://cjsae.library.dal.ca/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fcjsae.library.dal.ca%2Findex.php%2Fcjsae%2Farticle%2Fdownload%2F2000%2F1744%2F>.
- Livingstone, D. W. ed. 2010. *Lifelong learning in paid and unpaid work: Survey and case study findings*. Londres, Routledge.
- Ma, L. et Ye, Z. 2018. *Evolution and promotion strategies of elderly education in the past 40 years of reform and opening-up*. Social Sciences in Nanjing, 9, pp. 150–156.

Madangopal, D. et Madangopal, M. 2018. *ICT in education: The rural challenge*. [en ligne] Pune, CCDS. <https://digitalequality.in/ict-in-education-the-rural-challenge/> [Consulté le 28 août 2019].

Maity, S. 2016. An inquiry into the literacy status of women in West Bengal and India. *Women Studies* [e-journal] 45(5), pp. 475–493. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/00497878.2016.1186493> [Consulté le 28 août 2019].

Manninen, J. 2017. Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe. *International Review of Education*, [e-journal] 63(3), pp. 319–340. Disponible à : Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe | SpringerLink [Consulté le 28 août 2019].

Mareno, N., Tovar Caro, E. et Cabedo Gallen, R. 2018. *Systematic review: OER and disability*. [e-paper] Marrakesh, IEEE. Disponible à : 10.1109/CIST.2018.8596659 [Consulté le 28 août 2019].

Markowitsch, J. et Hefler, G. 2008. *Enterprise training in Europe: Comparative studies on cultures, markets and public support initiatives*. Munster, LIT Verlag.

Martinez-Alcala, C., Rosales-Lagarde, A., de los Angeles Alonso-Lavernia, M., Ramirez-Salvador, J.A., Jimenez-Rodriguez, B., Cepeda-Rebollar, R.M., Lopez-Noguerola, J.S., Maria Leticia Bautista-Diaz, M.L. et Agis-Juarez, R.A. 2018. Digital inclusion in older adults: A comparison between face-to-face and blended digital literacy workshops. *Frontiers in ICT*. [en ligne] Disponible à : Frontiers | Digital Inclusion in Older Adults: A Comparison Between Face-to-Face and Blended Digital Literacy Workshops | ICT [Consulté le 28 août 2019].

Massing, N. et Gauly, B. 2017. Training participation and gender: Analyzing individual barriers across different welfare state regimes. *Adult Education Quarterly*, [e-journal] 67(4), pp. 266–285. Disponible à : <https://doi.org/10.1177%2F0741713617715706> [Consulté le 28 août 2019].

Midtsundstat, T. 2019. A review of the research literature on adult learning and employability, *European Journal of Education*, 54(1), pp. 13–29.

Ministère des Affaires intérieures et des Communications (Japon). 2016. *Survey on time use and leisure activities*. [pdf] Tokyo, MIAC. Disponible à : www.stat.go.jp/english/data/shakai/2016/pdf/qua.pdf [Consulté le 28 août 2018].

Ministère de l'Éducation de la République de Corée et Institut coréen de développement de l'éducation. 2018. *Korean lifelong learning survey 2018*. Séoul, ministère de l'Éducation de Corée et KEDI.

Nations Unies, 2015. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* [en ligne] New York, NU. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F

NILE (National Institute for Lifelong Learning of the Republic of Korea) et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2017. *Synthesis report on the state of community learning centres in six Asian countries*. [pdf] Seoul, NILE. Disponible à : http://cradall.org/sites/default/files/UII2016_CLC.SynthesisRpt_170315_0.pdf [Consulté le 28 août 2019].

Nussbaum, M. 2002. Capabilities and social justice. *International Studies Review*, [e-journal] 4(2), pp. 123–135. Disponible à : www.jstor.org/stable/3186357 [Consulté le 28 août 2019].

Nuwagaba, E., et Rule, P. 2016. An adult learning perspective on disability and microfinance: The case of Katureebe. *African Journal of Disability* [en ligne] Disponible à : <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.215> [Consulté le 28 août 2019].

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 1989. *L'Éducation et l'économie dans une société en mutation*. Paris, OCDE.

OCDE. 1996. *Apprendre à tout âge*. Paris, OCDE.

OCDE. 2000. *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* [pdf] Paris, OCDE. Disponible à : <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>.

OCDE. 2005a. *International assessment of adult skills: Proposed strategy*. COM/DELSA/EDU (2005)4. Paris, OECD.

OCDE. 2005b. *Promouvoir la formation des adultes*. [pdf] Paris, OCDE. Disponible à : https://www.oecd-ilibrary.org/education/promouvoir-la-formation-des-adultes_9789264010956-fr

OCDE. 2013. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. [pdf] Paris, OCDE. Disponible à : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2013_9789264204096-fr

OCDE. 2015a. *OECD review of vocational education and training. Key messages and country summaries*. [pdf] Paris, OECD. Disponible à : http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf [Consulté le 28 août 2019].

OCDE. 2015b. *OECD.Stat: Adult education and learning: Barriers to participation*. [en ligne] Paris, OECD. Disponible à : <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79325> [Consulté le 28 août 2019].

OCDE. 2017. *Getting skills right: financial incentives for steering education and training*. [en ligne] Paris, OECD. Disponible à : <https://doi.org/10.1787/9789264272415-en> [Consulté le 28 août 2019].

OCDE. 2018a. *États de fragilité 2018*. [pdf] Paris, OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264308916-fr/index.html?itemId=/content/publication/9789264308916-fr&mimeType=text/html>

OCDE. 2018b. *Skills on the move: Migrants in the survey of adult skills*. [pdf] Paris, OECD. Disponible à : https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-on-the-move_9789264307353-en#page1 [Consulté le 28 août 2019].

OCDE. 2019a. *PIAAC data and tools*. [en ligne] Paris, OECD. Disponible à : <https://www.oecd.org/skills/piaac/data/> [Consulté le 28 août 2019].

OCDE. 2019b. *Getting skills right. Future-ready adult learning systems*. [pdf] Paris, OECD. Disponible à : https://read.oecd-ilibrary.org/education/getting-skills-right-future-ready-adult-learning-systems_9789264311756-en#page1 [Consulté le 28 août 2019].

OCDE et OIT. 2018. *Global skills trends, training needs and lifelong learning strategies for the future of work. Rapport préparé par l'OIT et l'OCDE pour le Groupe de Travail du G20 sur l'emploi. 2de Réunion du Groupe de Travail sur l'emploi, Genève, Suisse, 11-12 juin 2018*. [pdf] Genève, ILO. Disponible à : http://www.g20.utoronto.ca/2018/g20_global_skills_trends_and_III_oecd-ilo.pdf [Consulté le 28 août 2019].

Olakulehin, F. 2017. Online extra: how distance learning promotes inclusion. *Adult Education and Development*, [en ligne] Bonn, DVV International. Disponible à : <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/ausgaben/number-84/section-3-method/online-extrahow-distance-learning-promotes-inclusion/> [Consulté le 28 août 2019].

OPHI (Oxford Poverty and Human Development Initiative, Initiative d'Oxford sur la pauvreté et le développement humain). 2018. *Global Multidimensional Poverty Index 2018: The Most Detailed Picture to Date of the World's Poorest People*. [pdf] Oxford. OPHI. Disponible à : https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/G-MPI_2018_2ed_web.pdf [Consulté le 2 septembre 2019].

OIT (Organisation internationale du travail). 2016. *What works: Active labour market policies in Latin America and the Caribbean*. [pdf] Genève, ILO. Disponible à : www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_492373.pdf [Consulté le 28 août 2019].

OIT. 2018a. *Lessons learned and emerging good practices of ILO's Syrian crises response in Jordan and Lebanon*. Genève, ILO. Disponible à : www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_649484/lang-en/index.htm [Consulté le 28 août 2019].

OIT. 2018b. *Global estimates on international migrant workers: Results and methodology*. [pdf] Genève, ILO. Disponible à : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_652001.pdf [Consulté le 28 août 2019].

OIT. 2018c. *Compétences pour l'emploi : Note d'orientation. Les compétences au service de la migration et de l'emploi*. [pdf] Genève, OIT. Disponible à : https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_728179/lang-fr/index.htm

OIT. 2018d. *Emploi et questions sociales dans le monde : Tendances 2018*. [pdf] Genève, OIT. Disponible à : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_631465.pdf

OIT. 2018e. *Skills and the future of work: strategies for inclusive growth in Asia and the Pacific*. [pdf] Genève, ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@asia/@ro-bangkok/@sro-bangkok/documents/publication/wcms_650239.pdf [Consulté le 28 août 2019].

OIT. 2019. *Commission mondiale sur l'avenir du travail : Travailler pour bâtir un avenir meilleur*. [2019] Genève, OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662440.pdf

OMS (Organisation mondiale de la Santé). 2012. *Rapport mondial sur le handicap, 2012*. [pdf] Genève, OMS. Disponible à : https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/.

OMS. 2015. *RAPPORT MONDIAL SUR LE VIEILLISSEMENT ET LA SANTÉ* [pdf] Genève, OMS. Disponible à : https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/206556/9789240694842_fre.pdf?sequence=1

Organisation internationale pour les migrations (OIM). 2018. *État de la migration dans le monde 2018*. [pdf] Genève, OIM. Disponible à : https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_fr.pdf

Ostby, G., Urdal, H. et Rudolfson, I. 2016. What Is driving gender equality in secondary education? Evidence from 57 developing countries, 1970–2010. *Education Research International*, [en ligne] Disponible à : [What Is Driving Gender Equality in Secondary Education? Evidence from 57 Developing Countries, 1970–2010](https://www.eresearchinternational.com/What-Is-Driving-Gender-Equality-in-Secondary-Education-Evidence-from-57-Developing-Countries-1970-2010) [Consulté le 28 août 2019].

- Paccagnella, M. 2016. *Age, ageing and skills: Results from the survey of adult skills. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, [en ligne] Paris, OCDE. Disponible à : <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en> [Consulté le 28 août 2019].
- Paldanius, S. 2007. The rationality of reluctance and indifference toward adult education: Difficulties in recruiting unemployed adults to adult education. *Adult Education Research Conference*, [en ligne] Disponible à : <https://pdfs.semanticscholar.org/3385/641524617f18218e223db65fac1a7bbf86c3.pdf> [Consulté le 28 août 2019].
- PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement). 2015. *Rapport sur le développement humain 2015: Le travail au service du développement humain*. [pdf] New York, PNUD. Disponible à : http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_fr.pdf
- PNUD. 2016. *Stratégie à l'appui d'une urbanisation durable. Le soutien du PNUD pour des villes durables, inclusives et résilientes dans le monde en développement*. [pdf] New York, PNUD. Disponible à : https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Sustainable%20Development/Urbanization/UNDP_Urban-Strategy_FR.pdf
- Post, D. 2016. Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development. *International Review of Education*, [e-journal] 62(6), pp. 751–770. Disponible à : <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9602-5> [Consulté le 28 août 2019].
- Roosmaa, E. L. et Saar, E. 2012. Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: Demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, [e-journal] 31(4), pp. 477–501. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.689376> [Consulté le 28 août 2019].
- Royaume du Cambodge. 2016. Mid-term review report in 2016 of the Education Strategic Plan 2014–2018 and projection to 2020. [pdf] Phnom Penh, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Disponible à : www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-11-cambodia-mid-term-review-educationsector-plan.pdf [Consulté le 28 août 2018].
- Rubenson, K. 1996. Studieförbundens roll i vuxenutbildningen. *SOU (Statens offentliga utredningar)*. [en ligne] Disponible à : <https://lagen.nu/sou/1996:154#sid1-img> [Consulté le 28 août 2019].
- Rubenson, K. 2006. The Nordic model of lifelong learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, [e-journal] 36(3), pp. 327–341. Disponible à : <https://doi.org/10.1080/03057920600872472> [Consulté le 28 août 2019].
- Rubenson, K. 2007. *Determinants of formal and informal Canadian adult learning: Insights from the Insights from the adult education and training surveys*. [pdf] Ottawa, Human Resources and Skills Development Canada. Disponible à : http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/hrsdh-rhdsc/HS28-125-2007E.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- Rubenson, K. 2011. Barriers to participation in adult education. In: K. Rubenson, ed. *Adult Learning and Education*. Oxford, Elsevier.
- Rubenson, K. et Desjardins, R. 2009. The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, [e-journal] 49(3), pp. 187–207. Disponible à : <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713609331548> [Consulté le 28 août 2019].

- Rubenson, K., Desjardins, R. et Yoon, E. S. 2007. *Apprentissage par les adultes au Canada: une perspective comparative : résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* [pdf] Ottawa, Statistique Canada. Disponible à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-552-m/89-552-m2007017-fra.pdf?st=vM6BEsux>
- Ruhose, J., Thomsen, S. L. et Weilage, I. 2018. *The wider benefits of adult learning: Workrelated training and social capital*. [pdf] Bonn, Institute of Labor Economics. Disponible à : www.iza.org/publications/dp/11854/the-wider-benefits-of-adult-learning-work-related-training-and-social-capital [Consulté le 28 août 2019].
- Schuller, T. 2017. *What are the wider benefits of learning across the life course?* [pdf] Londres, Government Office for Science. Disponible à : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635837/Skills_and_lifelong_learning_-_the_benefits_of_adult_learning_-_schuller_-_final.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- Schuller, T. et Watson, D. 2009. *Learning through life: Inquiry into the future of lifelong learning*. [pdf] Leicester, NIACE. Disponible à : <https://www.learningandwork.org.uk/resource/learning-through-life/> [Consulté le 28 août 2019].
- Selman, G. et Dampier, P. 1991. *Adult education in Canada*. Toronto, Thompson Educational.
- Sen, A. K. 1999. *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Singh, M. 2015. *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. Heidelberg, Springer Open.
- Singh, M. 2018. *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262918> [Consulté le 28 août 2019].
- SkillsFuture. 2017. *Steady progress in implementation of SkillsFuture Credit*. [en ligne] Singapore, SkillsFuture. Disponible à : <https://www.skillsfuture.sg/NewsAndUpdates/DetailPage/c68e69e5-bf1f-4cb6-92be-8b60183b9c56> [Consulté le 28 août 2019].
- Statistique Canada. 1983. *One in every five. A survey of adult education in Canada*. Ottawa, Statistics Canada.
- Statistiska Cenralbyran (SCB). 1991. *Vuxnas Studiedeltagande 1975–1989*. Stockholm, SCB.
- St Clair, R. 2010. *Why Literacy Matters: Understanding the Effects of Literacy Education for Adults*. Leicester, NIACE.
- Stiglitz, J. E. 2018. The American economy is rigged: And what we can do about it. *Scientific American* [en ligne]. Disponible à : www.scientificamerican.com/article/the-american-economy-is-rigged/ [Consulté le 28 août 2019].
- Stilwell, F. 2016. Why emphasise economic inequality in development? *Journal of Australian Political Economy* [pdf]. Disponible à : http://docs.wixstatic.com/ugd/b629ee_935b4e26bb3c4768b1044f465fcbb077.pdf [Consulté le 28 août 2019].
- Tuijnman, A. C. et Hellstrom, Z. 2001. *Curious minds: Nordic adult education compared*. Copenhagen, Nordic Council of Ministers.
- Tosse, S. 2011. Popular adult education. Dans : K. Rubenson, ed. *Adult learning and education*. Oxford, Elsevier.

UIE/IUE (UNESCO Institute for Education/Institut de l'UNESCO pour l'éducation). 2003. *International Adult Learners Week: The global learning festivals landscape six years after CONFITEA V*. [pdf] Hambourg, UIE. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149733> [Consulté le 28 août 2019].

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2009. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187521>

UIL. 2010. *CONFITEA VI, Cadre d'action de Belém : exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. [pdf] Hambourg, UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>

UIL. 2013. *Second Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : repenser l'alphabétisation*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225590>

UIL. 2017a. *3e Rapport mondial sur l'éducation des adultes : L'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, et la vie sociale, civique et communautaire*. [pdf] Hambourg, UIL. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246943_fre

UIL. 2017b. *CONFITEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259724> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2017c. *CONFITEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Asia and the Pacific*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259722> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2017d. *CONFITEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in sub-Saharan Africa*. [pdf] Hambourg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259720> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2017e. *CONFITEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in the Arab States*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259723> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2017f. *CONFITEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Europe and North America*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259721> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2018a. *Quatrième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : enquête de suivi* [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/grale-4/survey-data/grale-4-survey-print-version_fr.pdf

UIL. 2018b. *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Education as a Foundation of Lifelong Learning*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2018c. *Bilan à mi-parcours de la CONFITEA VI: Déclaration de Suwon-Osan - Le pouvoir de l'apprentissage et de l'éducation des adultes: Vision 2030*. Hambourg, UIL. Disponible à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261223_fre

UIL. 2019a. *CONFITEA VI: Mid-term review 2017. Towards CONFITEA VII: Adult learning and education and the 2030 agenda*. [pdf] Hambourg, UIL. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368899> [Consulté le 28 août 2019].

UIL. 2019b. *Base de données des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie – LitBase*. [en ligne] Hambourg, UIL. Disponible à : <http://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/banque-de-donnees-des-bonnes-pratiques-litbase>

UIT (Union internationale des télécommunications). 2017. *Measuring the information society report: Vol 1*. [pdf] Genève, UIT. Disponible à : www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume1.pdf [Consulté le 28 août 2019].

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2015. *Education pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*. [en ligne] Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris, UNESCO. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433>

UNESCO. 2016a. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

UNESCO, 2016b. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. 2015. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_fre

UNESCO. 2017a. *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260772>

UNESCO. 2017b. *L'Éducation en vue des Objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>

UNESCO. 2017c. *Beyond access: ICT-enhanced pedagogy in TVET in the Asia Pacific Region*. [pdf] Bangkok, UNESCO. Disponible à : <https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/ICT%20in%20Education/TVET/TVET%20pub.PDF> [Consulté le 28 août 2019].

UNESCO. 2018a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. [pdf] Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435?posInSet=2&queryId=ff5ee5ca-2af2-4b07-adc8-c19ecf3a41d8> (p. 143-157)

UNESCO. 2018b. *Positioning ICT in education to achieve the Education 2030 Agenda in Asia and the Pacific: Recommendations for a regional strategy*. [pdf] Bangkok, UNESCO. Disponible à : https://teams.unesco.org/ORG/fu/bangkok/public_events/Shared%20Documents/EISD/2018/Feb-SARSIE/26_Feb_Positioning%20ICT%202030.pdf [Consulté le 28 août 2019].

UNESCO. 2018c. *Paving the Road to Education: A target-by-target analysis of SDG 4 for Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO. Disponible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265912?posInSet=1&queryId=a26fb4e3-b284-4d45-b1b6-bb98a648e082> [Consulté le 5 novembre 2019].

UNESCO et ISU. 2018. *SDG4 data digest 2018. Data to nurture learning*. [pdf] Paris et Montreal, UNESCO-UIS. Disponible à : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-data-nurture-learning-2018-en.pdf> [Consulté le 28 août 2019].

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2018. *Groupe d'objectifs 2 : Chaque enfant apprend*. Rapport annuel 2018. New York, UNICEF. Disponible à : <https://www.unicef.org/media/58101/file>

van Deursen, A. et Helsper, E. 2015. The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual* (Studies in Media and Communications, Vol. 10), pp. 29–52.

Vardar, E. 2014. *Working with adult education in refugee camps – it is all about building bridges*. DVV International, [en ligne]. Disponible à : www.dvv-international.de/en/adult-educationand-development/ausgaben/number-81/articles/working-with-adult-education-in-refugee-camps-it-is-all-about-building-bridges/ [Consulté le 28 août 2019].

Wagner, D. 2018. Technology for education in low-income countries. Dans I. Lubin. ed. *ICTSupported Innovations in Small Countries and Developing Regions*. Cham, Springer, pp. 51–74.

Weinstein, A. 2018. When more women join the workforce, wages rise — including for men. *Harvard Business Review Digital Articles*, [en ligne] Disponible à : [When More Women Join the Workforce, Wages Rise — Including for Men](https://hbr.org/2018/09/when-more-women-join-the-workforce-wages-rise-including-for-men/) [Consulté le 28 août 2019].

ANNEXE

LISTE DES PAYS

Région	Pays	Rapport narratif pour le GRALE GRALE 1	GRALE 2	Participation à l'enquête GRALE GRALE 3	GRALE 4
--------	------	--	---------	---	---------

États arabes

Algérie	oui	non	oui	oui
Arabie saoudite	oui	non	oui	oui
Bahrain	oui	oui	oui	oui
Djibouti	non	non	non	oui
Égypte	oui	oui	oui	oui
Émirats arabes unis	oui	non	oui	oui
Irak	oui	non	non	oui
Jordanie	oui	oui	oui	oui
Koweït	oui	non	non	oui
Liban	oui	non	oui	oui
Libye	oui	non	non	non
Maroc	oui	oui	oui	oui
Mauritanie	oui	non	oui	oui
Oman	oui	oui	oui	oui
Palestine	oui	oui	non	oui
Qatar	oui	non	non	oui
République arabe syrienne	oui	oui	oui	oui
Soudan	oui	non	oui	oui
Tunisie	oui	oui	oui	oui
Yémen	oui	oui	non	non

Asie et Pacifique

Afghanistan	oui	oui	non	oui
Arménie	oui	oui	oui	oui
Australie	oui	non	oui	oui
Azerbaïdjan	non	oui	oui	oui
Bangladesh	oui	oui	oui	oui
Bhoutan	oui	oui	oui	oui
Brunéi Darussalam	oui	non	non	oui
Cambodge	oui	oui	non	oui
Chine (République populaire de)	oui	oui	oui	oui
Georgie	oui	oui	oui	oui
Îles Cook (les)	non	non	non	oui
Îles Fidji	oui	non	non	non
Îles Marshall	non	non	oui	oui
Îles Salomon	oui	oui	non	non
Inde	oui	non	oui	oui
Indonésie	non	oui	oui	oui
Iran	oui	non	oui	oui

Région	Pays	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	Japon	oui	oui	oui	oui
	Kazakhstan	oui	non	non	non
	Kiribati	non	non	non	oui
	Malaisie	oui	oui	oui	oui
	Maldives	non	non	oui	oui
	Micronésie (les États fédérés de)	non	non	oui	oui
	Mongolie	oui	oui	oui	oui
	Myanmar	non	oui	non	oui
	Nauru	non	oui	non	oui
	Nepal	oui	oui	oui	oui
	Nouvelle-Zelande	oui	oui	oui	oui
	Nioué	non	non	oui	oui
	Ouzbékistan	oui	oui	oui	oui
	Pakistan	oui	non	oui	oui
	Palaos	oui	oui	oui	oui
	Papouasie-Nouvelle-Guinée	oui	oui	non	oui
	Philippines	oui	oui	oui	oui
	République de Corée	oui	oui	oui	oui
	République démocratique populaire de Corée	oui	non	non	non
	République démocratique populaire lao	oui	oui	non	oui
	République kirghize	oui	non	oui	oui
	Samoa	non	non	non	non
	Singapour	non	non	non	non
	Sri Lanka	non	oui	oui	non
	Tadjikistan	oui	non	non	non
	Thaïlande	oui	oui	oui	oui
	Timor-Leste	non	non	non	oui
	Tokélaou	non	non	non	oui
	Tonga	non	non	non	non
	Turkménistan	non	non	non	non
	Tuvalu	non	non	non	oui
	Vanuatu	non	non	non	oui
	Viet Nam	oui	oui	oui	oui

Europe et Amérique du Nord

Albanie	non	non	non	oui
Allemagne	oui	oui	oui	oui
Andorre	non	non	oui	oui
Autriche	oui	oui	oui	oui
Bélarus	non	non	oui	oui
Belgique	oui	oui	oui	non
Bosnie-Herzégovine	non	oui	oui	oui
Bulgarie	oui	oui	oui	oui
Canada	oui	non	oui	oui
Chypre	oui	oui	oui	oui
Croatie	oui	oui	oui	oui
République tchèque	oui	oui	oui	oui
Danemark	oui	oui	oui	oui
Espagne	oui	oui	oui	oui
Estonie	oui	oui	oui	oui

Région	Pays	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	États-Unis d'Amérique	oui	oui	oui	oui
	Fédération de Russie	oui	non	oui	oui
	Finlande	oui	oui	oui	oui
	France	oui	oui	oui	oui
	Grèce	oui	oui	oui	oui
	Hongrie	oui	oui	oui	oui
	Îles Féroé	non	non	oui	oui
	Irlande	oui	oui	oui	oui
	Islande	non	non	non	oui
	Israël	oui	oui	oui	non
	Italie	non	non	non	oui
	Lettonie	oui	oui	oui	oui
	Lituanie	oui	oui	oui	oui
	Luxembourg	oui	oui	oui	
	Macédoine du Nord	oui	oui	oui	oui
	Malte	non	oui	oui	oui
	Monaco	non	non	non	non
	Monténégro	oui	oui	non	oui
	Norvège	oui	oui	oui	oui
	Pays-Bas	oui	oui	oui	oui
	Pologne	oui	oui	oui	oui
	Portugal	oui	oui	oui	oui
	République de Moldova	oui	non	non	oui
	République slovaque	oui	oui	oui	oui
	Roumanie	oui	oui	oui	oui
	Royaume-Uni	oui	oui	non	non
	Saint-Marin	non	non	oui	non
	Serbie	oui	oui	oui	oui
	Slovénie	oui	oui	oui	oui
	Suède	oui	oui	oui	oui
	Suisse	oui	oui	oui	oui
	Turquie	oui	non	oui	oui
	Ukraine	non	non	oui	non

Amérique latine et Caraïbes

Antigua-et-Barbuda	non	non	non	non
Argentine	oui	oui	oui	oui
Bahamas	non	oui	non	non
Barbade	non	oui	oui	oui
Belize	oui	oui	oui	oui
Bolivie (État plurinational de)	oui	oui	oui	oui
Brésil	oui	oui	oui	oui
Chili	oui	oui	non	oui
Colombie	oui	oui	oui	oui
Costa Rica	oui	oui	oui	oui
Cuba	oui	oui	oui	oui
Curaçao	non	non	oui	non
Dominique	non	non	non	non
El Salvador	oui	oui	oui	oui
Équateur	oui	oui	oui	oui
Grenade	non	non	oui	oui
Guatemala	oui	oui	oui	oui
Haïti	oui	non	non	oui

Région	Pays	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	Honduras	oui	oui	oui	oui
	Jamaïque	oui	oui	oui	oui
	Mexique	oui	oui	oui	oui
	Nicaragua	oui	non	oui	non
	Panama	oui	oui	non	oui
	Paraguay	oui	oui	oui	oui
	Peru	oui	oui	oui	non
	République coopérative du Guyana	non	oui	non	oui
	République dominicaine	oui	oui	oui	oui
	Saint-Kitts-et-Nevis	non	non	non	oui
	Sainte-Lucie	oui	non	non	oui
	Saint-Vincent-et-les Grenadines	oui	oui	oui	oui
	Suriname	oui	oui	oui	oui
	Trinité-et-Tobago	non	oui	non	oui
	Uruguay	oui	oui	oui	oui
	Vénézuëla (République bolivarienne du)	oui	non	oui	non
Afrique subsaharienne	Afrique du Sud	oui	oui	oui	oui
	Angola	oui	oui	non	non
	Bénin	oui	non	oui	oui
	Botswana	oui	oui	non	oui
	Burkina Faso	oui	oui	oui	oui
	Burundi	oui	non	non	non
	Cabo Verde	oui	oui	oui	oui
	Cameroun	oui	oui	non	oui
	Comores	oui	non	oui	oui
	Congo	no	no	oui	oui
	Côte d'Ivoire	oui	oui	oui	oui
	Érythrée	oui	oui	oui	oui
	Eswatini	oui	oui	oui	non
	Éthiopie	oui	oui	oui	oui
	Gambie	oui	oui	oui	oui
	Ghana	oui	oui	oui	oui
	Guinée	oui	non	oui	oui
	Guinée-Bissau	oui	non	oui	non
	Guinée équatoriale	oui	non	non	oui
	Kenya	oui	oui	oui	oui
	Lesotho	oui	oui	oui	oui
	Libéria	oui	non	non	oui
	Madagascar	oui	oui	oui	non
	Malawi	oui	oui	oui	oui
	Mali	oui	non	oui	oui
	Maurice	oui	oui	oui	non
	Mozambique	oui	oui	oui	oui
	Namibie	oui	oui	oui	oui
	Niger	oui	oui	oui	oui
	Nigéria	oui	oui	oui	non
	Ouganda	oui	oui	oui	oui
	République centrafricaine	oui	non	non	non

Région	Pays	GRALE 1	GRALE 2	GRALE 3	GRALE 4
	République démocratique du Congo	oui	oui	oui	oui
	République-Unie de Tanzanie	oui	non	oui	oui
	Rwanda	oui	oui	non	non
	Sao Tomé-et-Principe	oui	non	oui	non
	Senegal	oui	oui	oui	oui
	Seychelles	oui	non	non	oui
	Sierra Leone	oui	oui	non	non
	Somalie	non	non	non	oui
	Soudan du Sud	non	non	non	oui
	Tchad	oui	oui	oui	non
	Togo	oui	oui	oui	oui
	Zambie	oui	oui	oui	oui
	Zimbabwe	oui	oui	oui	oui
Total		154	126	139	159



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



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