

# apprendre + agir

PUBLICATION DE L'ICÉA

HIVER 2015



**AGENDA POST-2015 :**  
les défis du droit d'apprendre

**LIRE POUR APPRENDRE,**  
comprendre et agir

**L'ÉDUCATION**  
des adultes en chiffres



**ENGAGEMENTS MONDIAUX  
PRATIQUES LOCALES**

L'éducation et l'apprentissage des adultes  
pour créer le monde que nous voulons



# IX<sup>e</sup> Assemblée mondiale

## du Conseil international d'éducation des adultes

MONTREAL, DU 11 AU 14 JUIN 2015

## COMITÉ DE RÉDACTION

**Ronald Cameron**, directeur général (ICÉA)

**Paula Duguay**, présidente du comité consultatif sur les politiques en éducation des adultes (ICÉA)

**Daniel Baril**, agent de recherche et de développement (ICÉA)

**Hervé Dignard**, agent de recherche et de développement (ICÉA)

## RELECTURES CRITIQUES

**Paul Bélanger**, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

**Pierre Doray**, professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Nous remercions ces membres du corps professoral universitaire et amis de l'ICÉA. Ils ont accepté d'effectuer une relecture critique des articles présentés dans cette publication. Leurs commentaires ont été d'une grande utilité.

## RÉVISION LINGUISTIQUE

**Claire Lalande**

Nous remercions madame Lalande qui a accepté d'effectuer la révision linguistique de cette publication.

## CRÉDITS PHOTOS

**Gaétan Cormier, André Querry**

## CONCEPTION ET MISE EN PAGE

**Imprime-Emploi**

## INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA)

[www.icea.qc.ca](http://www.icea.qc.ca)

Les opinions et les interprétations figurant dans la présente publication sont celles des auteurs. Elles ne représentent pas nécessairement celles des membres de l'ICÉA.

© La reproduction de ce document, en tout ou en partie, est encouragée à condition d'en mentionner la source

**ISBN 978-2-89108-031-6**

# TABLE DES MATIÈRES

TOUJOURS ÉVEILLÉ.....	4
APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE, UNE ACTION PLUS QUE JAMAIS NÉCESSAIRE! .....	5
L'ENGAGEMENT DU COMITÉ PÉA .....	6
PROGRAMME DE L'ÉDUCATION POUR L'APRÈS-2015 LES DÉFIS À VENIR SUR LE DROIT DES ADULTES À CONTINUER À APPRENDRE.....	7
LIRE POUR APPRENDRE, COMPRENDRE ET AGIR.....	18
LES INDICATEURS DE L'ICÉA, FAITS SAILLANTS .....	28
IX <sup>e</sup> ASSEMBLÉE MONDIALE L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE DES ADULTES POUR CRÉER LE MONDE QUE NOUS VOULONS.....	34

# Toujours éveillé

Par Pierre Doray

Président de l'ICÉA et professeur au Département de sociologie de l'UQAM

**En 1986, l'ICÉA publiait un document intitulé « La mosaïque québécoise de la participation à l'éducation des adultes ». Ce document comportait quatre fascicules portant sur différentes facettes de la dite mosaïque. Depuis, à plusieurs reprises, l'Institut a publié ou a participé à ce qui est convenu d'appeler aujourd'hui des activités de veille afin de mieux comprendre le développement de l'éducation des adultes.**



La présentation de cette publication et les indicateurs qui l'accompagnent poursuivent cette tradition d'analyse du développement de l'éducation des adultes, ici et ailleurs. Cette veille porte autant sur la participation des adultes aux différents types d'activités que sur les politiques publiques, les deux dimensions s'influençant l'une l'autre.

Cette quête d'informations est importante, car l'éclatement du domaine de l'éducation des adultes est tel qu'il nous oblige à utiliser d'autres outils que des mesures de la fréquentation et de la persévérance pour saisir sa globalité. L'ICÉA est par ailleurs bien

positionné pour réaliser cette veille, étant au confluent des différents réseaux regroupant les acteurs de l'éducation des adultes.

Le point de vue que nous désirons adopter est celui du développement de l'éducation des adultes avec le regard des apprenantes et des apprenants. Notre lecture doit en effet s'assurer que l'accès aux ressources éducatives et les conditions de persévérance soient les plus larges possible afin que l'exercice du droit à l'éducation pour les adultes soit effectif.

Bonne lecture

## VINGT FOIS SUR LE MÉTIER, remettez votre ouvrage

Par Ronald Cameron

Directeur général de l'ICÉA

**Cette citation du poète Boileau exprime on ne peut mieux les orientations de l'ICÉA à la veille de son 70<sup>e</sup> anniversaire. La conjoncture difficile, tant en matière de financement que de reconnaissance de l'éducation et de la formation des adultes (ÉFA), nous ramène à notre mission de base : défendre et promouvoir le droit d'apprendre pour toutes et tous, en fondant notre action sur du contenu !**

Comme carrefour de réseaux en ÉFA, l'ICÉA cherche à jouer ce rôle essentiel d'expression politique auprès des pouvoirs publics en regard du droit d'apprendre tout au long de la vie. Cette ambition ne s'autoproclame pas : elle se démontre par des contributions pertinentes.



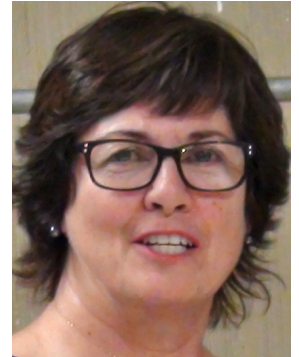
Pour affirmer son statut d'interlocuteur politique en ÉFA, l'ICÉA propose des perspectives qui s'appuient sur des faits et des analyses. C'est ainsi que nous soutenons la mobilisation permanente des acteurs en ÉFA. Et c'est le sens que nous voulons donner à la présente publication. Son titre Apprendre+Agir, s'inscrit dans ce projet de faire valoir le développement de toutes les capacités citoyennes de la population au Québec.

# Apprendre tout au long de la vie, UNE ACTION PLUS QUE JAMAIS NÉCESSAIRE !

Par Paula Duguay

Présidente du comité consultatif sur les politiques en éducation des adultes (PÉA)

**Les exigences d'une société en mouvement nous interpellent et plusieurs études nous démontrent la nécessité d'agir. Il nous a donc semblé opportun de faire le point sur les grands enjeux auxquels l'éducation des adultes est confrontée et de mettre de l'avant certains outils pour intervenir et agir.**



Cette publication est donc l'aboutissement d'un solide exercice de réflexion mené conjointement par l'ICÉA et les membres du comité consultatif sur les politiques en éducation des adultes (PÉA). Vous y retrouverez deux articles de fonds traitant de sujets de l'heure en éducation des adultes, ainsi qu'un ensemble d'indicateurs de l'état de l'éducation des adultes au Québec.

Un premier texte, signé par Daniel Baril, aborde la question des défis de la lutte sociale pour le droit à l'éducation des adultes. Qu'en est-il de l'éducation des adultes au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde à la veille de l'année 2015? Ce texte nous rappelle que deux déclarations internationales viennent à échéance en 2015: l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). L'UNESCO et l'Organisation des Nations Unies (ONU) ont entamé un processus visant à les remplacer par une nouvelle déclaration. Mais quels résultats peut-on espérer de ce processus? Surtout, que peuvent faire la société civile et les organisations comme l'ICÉA pour l'influencer?

Un second texte, sous la plume de Hervé Dignard, s'intéresse à la question de l'évaluation des compétences en littératie des adultes. Ce texte identifie des bases d'interprétation des résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) qui soient représentatives de la réalité des adultes visés par l'enquête internationale. Il pose un regard critique sur les résultats du PEICA en matière de littératie.

Il tente aussi de fournir un éclairage plus complet sur les dynamiques de lecture et d'apprentissage qui caractérisent les différentes populations d'adultes visées par le PEICA. À terme, ce texte présente trois constats sur l'état des compétences en littératie des adultes et l'interprétation qu'il est possible de faire des résultats du PEICA.

En complément de ces articles, cette publication présente une série de 21 indicateurs qui dressent un portrait de l'éducation des adultes au Québec. Ces indicateurs nous parlent de la scolarité des adultes, de leurs compétences en littératie, de leurs besoins et de leurs aspirations, de leur participation à l'éducation et à la formation et des obstacles auxquels ils sont confrontés.

Les données présentées ici ont été sélectionnées avec soin. Elles appellent d'ailleurs à la réflexion; une réflexion que nos lectrices et nos lecteurs pourront alimenter en ligne à partir de notre site Web. Tous les indicateurs présentés ici y sont en effet repris dans un fichier Wiki qui invite les internautes à rédiger des commentaires, à suggérer des défis à relever ou à soumettre des objets de recherche et de questionnement.

Nous avons fait ce choix parce que nous souhaitons que nos membres et nos partenaires participent à l'actualisation de ces indicateurs et contribuent ainsi au renouveau de la réflexion de l'ICÉA sur l'état de l'éducation des adultes au Québec.

# L'ENGAGEMENT DU COMITÉ PÉA

Dans la préparation de cette publication, le conseil d'administration de l'ICÉA avait confié aux membres du comité consultatif sur les politiques en éducation des adultes (PÉA) la responsabilité de s'assurer la qualité des textes publiés et du produit final. Trois rencontres du comité PÉA, tenues en 2014, ont été dédiées à la préparation de cette publication.

Le comité PÉA se compose de dix personnes représentants pour la plupart des organisations membres de l'ICÉA. Il agit à titre de conseil pour l'ICÉA et ses instances.

## LES MEMBRES DU COMITÉ PÉA

- ▶ **Caroline Meunier**, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
- ▶ **Chantal Hains**, Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ)
- ▶ **Claude Champagne**, Coalition des organismes communautaires autonomes de formation (COCAF)
- ▶ **Claude Garon**, Mouvement québécois des adultes en formation (MQAF)
- ▶ **Frédéric Lalande**, Coalition des organismes communautaires de développement de la main-d'œuvre (COCDMO)
- ▶ **Ghislaine Jetté**, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)
- ▶ **Leesa Hodgson**, Cégep Vieux-Montréal – Service aux entreprises
- ▶ **Paula Duguay**, membre individuelle de l'ICÉA et présidente du comité PÉA
- ▶ **Véronique Brouillette**, Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
- ▶ **Yves Otis**, Percolab

## Résumé de l'article

Sur la scène internationale, une grande consultation a lieu pour définir une nouvelle politique internationale en éducation, sous le titre de Programme de développement pour l'après-2015. Dans les débats soulevés par cette consultation, l'éducation des adultes peine à se voir reconnaître une place parmi les priorités. Trop souvent, par le passé, une rhétorique favorable à l'éducation des adultes ne s'est pas traduite en progrès éducatifs significatifs pour les adultes. D'ici septembre 2015, date d'adoption du Programme de développement pour l'après-2015, il faut intensifier la pression pour faire de l'éducation des adultes une priorité. À cet effet, l'Assemblée mondiale de l'éducation des adultes, qui se tiendra à Montréal en juin 2015, est un événement stratégique.

Avec le présent article, nous voulons rendre compte de certaines contributions au débat sur la définition de nouveaux engagements internationaux en éducation des adultes, et plus particulièrement de l'apport de la société civile à ce débat. Nous mettons l'accent sur le défi posé à la société civile relativement à la mise en œuvre du droit à l'éducation des adultes, au-delà de la rhétorique des déclarations et en réponse à un discours réducteur sur l'éducation.

# PROGRAMME DE L'ÉDUCATION POUR L'APRÈS-2015 Les défis à venir sur le droit des adultes à continuer à apprendre

Par Daniel Baril

Agent de recherche et de développement (ICÉA)

« LE DROIT À L'ÉDUCATION NE PEUT RESTER  
UNE SIMPLE DÉCLARATION D'INTENTION. »  
(UNESCO, 2013)

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) a mis en branle une vaste démarche de consultation internationale de toutes les parties intéressées par l'éducation (gouvernements et organisations de la société civile) pour définir une plateforme mondiale en faveur de l'éducation. Ce processus est appelé par l'UNESCO et l'Organisation des Nations Unies (ONU) « le Programme pour l'après-2015 » parce qu'il doit donner lieu à l'adoption d'une déclaration qui remplacera deux déclarations internationales qui viennent à échéance en 2015 et qui constituent la politique mondiale d'éducation en vigueur, soit l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

Un tel processus est une occasion unique de faire le point sur l'éducation et de débattre des grandes lignes d'un nouveau

projet de société pour l'éducation. S'entendre sur une vision commune de l'éducation, à l'échelle de la planète, est un défi colossal. Assurer que cette vision se concrétise par des actions au bénéfice de toutes et tous est un défi encore plus

grand. Depuis les années 1990, notamment depuis les grandes manifestations de Seattle en marge d'une rencontre de l'Organisation mondiale du commerce, la société civile mondiale se fait le porte-parole de centaines de millions de personnes sans voix qui sont directement concernées par les décisions prises,



**Encadré 1 : présentation des principaux acteurs et cadres de référence internationaux****LES ACTEURS**

**ONU.** L'Organisation des Nations Unies (ONU) est une organisation internationale composée de 193 pays regroupés dans le but de maintenir la paix, de développer des relations amicales entre les pays, d'aider les nations ayant les plus grands besoins et de coordonner l'action des pays pour atteindre ces buts. [www.un.org](http://www.un.org)

**UNESCO.** L'UNESCO est l'organisation au sein de l'ONU responsable des questions d'éducation, de science et de culture. [www.sr.unesco.org](http://www.sr.unesco.org)

**Conseil international d'éducation des adultes (ICAE).** ICAE (acronyme issu du nom anglais de l'organisation – International Council for Adult Education) est la principale organisation regroupant à l'échelle mondiale les organisations de la société civile en éducation des adultes. <http://www.icae2.org/>

**Institut de l'UNESCO sur l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).** L'UIL (acronyme issu du nom anglais de l'organisation – UNESCO Institute for Lifelong Learning) est le centre d'expertise de l'UNESCO sur les questions d'éducation des jeunes et des adultes. <http://uil.unesco.org/fr/accueil/>

**Assemblée mondiale du Conseil international d'éducation des adultes (ICAE).** L'Assemblée mondiale est un forum organisé à tous les trois ans par l'ICAE en marge de son assemblée générale. [www.waam2015.org](http://www.waam2015.org)

**LES CADRES DE RÉFÉRENCE INTERNATIONAUX**

**Éducation pour tous (EPT).** Grande déclaration sur l'éducation adoptée par l'UNESCO en 1990. Depuis 1990, l'EPT est la référence internationale qui guide l'action des pays en matière d'éducation. <http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/education-for-all/>

**Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).** Stratégie mondiale traitant d'un ensemble de questions sociales, adoptée par l'ONU en 2000. La stratégie comprend huit grands objectifs portant sur l'élimination de la pauvreté et de la faim, l'assurance de l'éducation pour tous, la promotion de l'égalité entre les sexes, la réduction de la mortalité infantile, l'amélioration de la santé maternelle, le combat contre le SIDA et le paludisme, la préservation de l'environnement et la mise en place d'un partenariat mondial. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

**Programme de développement pour l'après-2015.** Nouveau cadre de référence international devant succéder aux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) dont l'échéance arrive en 2015. Le nouveau Programme de développement pour l'après-2015 est en cours d'élaboration et sera adopté à l'automne 2015 dans le cadre de l'Assemblée générale des Nations Unies. À l'instar des OMD, il portera sur différentes questions sociales, incluant l'éducation. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/beyond2015.shtml>

à l'échelle internationale, par les gouvernements et des organisations internationales, décisions qui contribuent à créer un monde globalisé. En éducation des adultes, la société civile mondiale est, elle aussi, fort active, et elle l'a été récemment dans le débat en cours sur l'élaboration d'un nouveau programme international en éducation.

Avec le présent article, nous voulons rendre compte de certaines contributions au débat sur la définition de nouveaux engagements internationaux en éducation des adultes, plus particulièrement de l'apport de la société civile à ce débat. Nous mettons l'accent sur le défi posé à la société civile relativement à la mise en œuvre du droit à l'éducation des adultes, au-delà la rhétorique des déclarations et en réponse à un discours réducteur sur l'éducation.

Nous débutons notre article en mettant en évidence le défi posé par la mise en œuvre du droit à l'éducation des adultes, qui trop souvent se trouve marginalisé dans des débats confinés à l'éducation initiale des jeunes. Ce constat posé, nous faisons ensuite état de la proposition du nouveau programme mondial en éducation, proposé par l'UNESCO aux pays. Pour être à même de prendre la mesure de la proposition de l'UNESCO, nous résumons certaines interventions de la société civile en éducation des adultes et nous rendons compte de quelques éléments d'un discours réducteur des défis et des enjeux de l'éducation que vise à contrer la société civile. Dans ce contexte, nous soulignons en terminant l'importance stratégique de l'Assemblée mondiale du Conseil international d'éducation des adultes, le grand rendez-vous du mouvement mondial de l'éducation des adultes qui aura lieu à Montréal, en juin 2015.



## 1. Le défi de la mise en œuvre du droit à l'éducation des adultes

Notre époque fait face à de nombreux défis dont le programme pour l'après-2015 devra tenir compte. La faim, la précarité, les privations, les inégalités, la pauvreté, la violence, en particulier à l'égard des femmes, et le chômage sont malheureusement le lot d'une proportion toujours importante de personnes, dans un contexte généralisé de crises économiques et environnementales (ONU, 2013). Pour Alan Tuckett, président du Conseil international d'éducation des adultes (ICAE), l'ampleur des changements à apporter, en particulier ceux liés au développement durable, exige la participation active et créatrice des populations, ce qui implique le développement de leur capacité d'agir et de réfléchir (Tuckett, A., 2013b).

Malgré la nécessité évidente de l'éducation des adultes, la directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova, souligne des résultats mitigés. Des progrès ont été accomplis, explique-t-elle, mais davantage de détermination est requise pour procurer à tous les adultes un accès à des opportunités d'apprentissage variées et de qualité. Plus particulièrement, ajoute-t-elle, sur le plan des politiques, le champ de l'éducation des adultes tend à être réduit à la littératie ou à la formation liée à l'emploi (UIL, 2013). Un rapport de l'UNESCO sur l'éducation des adultes constate que la relance du développement de politiques en éducation des adultes ne s'est pas réalisée comme souhaité et que, pour cette raison, il faut s'assurer que le programme pour l'après-2015 accorde une plus grande priorité à l'apprentissage chez les adultes (UIL, 2013).

### **Dans le projet de programme sur l'éducation proposé par l'UNESCO, la « rhétorique » est au rendez-vous; le « passage à l'action » le sera-t-il ?**

Le constat du difficile passage de la « rhétorique à l'action » était l'analyse stratégique en toile de fond de la plus récente Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, tenue en 2009 (UIL, 2010). Le rapport mondial sur la situation de l'éducation des adultes, cité ci-dessus, dresse un bilan semblable (UIL, 2013). Récemment, la déclaration finale d'une conférence de l'UNESCO sur l'éducation a posé un même constat, concernant le fait que les grands objectifs de la déclaration de l'Éducation pour tous (EPT) ne seront pas atteints (UNESCO, n.d.). À ce sujet, le dernier rapport de suivi de l'EPT estime « qu'aucun

## **Il ressort des bilans des dernières décennies que l'accumulation d'engagements n'est plus suffisante, et qu'il faut véritablement leur donner suite.**

des objectifs de l'Éducation pour tous ne sera atteint à l'échelle mondiale d'ici 2015 » (UNESCO, 2014a, p.1). Dans la même veine, les bilans des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) estiment que les objectifs poursuivis ne seront pas pleinement atteints (UNITED NATIONS, 2012). Ainsi, il ressort des bilans des dernières décennies que l'accumulation d'engagements n'est plus suffisante, et qu'il faut véritablement leur donner suite, pour que la promesse du droit à l'éducation pour toutes et tous, y compris les adultes, se réalise dans les faits.

Relativement à l'éducation des adultes, ce défi de la mise en œuvre est encore plus criant, dans la mesure où les suivis de l'EPT n'ont pas évalué « ce qui a été fait pour éduquer les adultes en général » (Tuckett, A., 2013a, p.43), puisque les besoins des enfants ont dominé « une fois de plus dans le déroulement actuel des processus et débats liés aux objectifs de l'EPT » (Hinzen, H., 2013, p. 6). Il est donc primordial que la prochaine plateforme mondiale en éducation, non seulement reconnaisse l'éducation des adultes, mais propose des moyens concrets et contraignants de la faire progresser. L'enjeu est majeur, puisqu'il consiste à défendre l'universalité du droit à l'éducation, en assurant que les adultes soient totalement reconnus, en droit et dans les faits, comme des titulaires à part entière de ce droit. Ce constat de la difficile mise en œuvre du droit à l'éducation des adultes est la toile de fond du débat en cours en lien avec l'élaboration d'un nouveau programme pour l'après-2015.

## 2. Le débat sur le programme pour l'après-2015

La définition du programme pour l'après-2015 donnera lieu à un nouvel ensemble d'engagements des pays en matière d'éducation. Un projet d'orientations et d'axes d'action a déjà été soumis aux pays, au printemps 2014. Dans le projet de programme sur l'éducation, proposé par l'UNESCO, la « rhétorique » est au rendez-vous; le « passage à l'action » le sera-t-il? Plus particulièrement, de grandes organisations internationales, tels le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, entérineront-elles les propositions d'action ?

## LE PROJET DE PROGRAMME MONDIAL SUR L'ÉDUCATION

En mai 2014, l'UNESCO a rendu public un projet de programme mondial sur l'éducation. En plus de référer aux grands défis socioéconomiques et environnementaux de notre époque, la proposition de l'UNESCO fait état de la situation de l'apprentissage. Essentiellement, l'organisation considère qu'il existe un « fossé cognitif » à combler entre la demande d'apprentissage et les réponses éducatives offertes. Alors que, du côté de la demande, les économies fondées sur le savoir entraînent des « changements dans la nature et le niveau des connaissances, des savoir-faire et des compétences », on constate, du côté de l'offre éducative, une insuffisance « des possibilités d'accéder à des niveaux d'apprentissage plus élevés » (UNESCO, n.d., p. 1).

Il importe donc, précise le projet de l'UNESCO, que le prochain programme mondial sur l'éducation propose des politiques et des réformes comblant ce fossé cognitif, c'est-à-dire faisant en sorte que les processus d'éducation et d'apprentissage facilitent la réponse à la demande d'éducation. La proposition du nouveau programme pour l'éducation tente de relever ce défi. À cette fin, l'UNESCO a établi des balises pour ce programme.

### BALISES PROPOSÉES PAR L'UNESCO POUR LE PROGRAMME DE L'ÉDUCATION POUR L'APRÈS-2015

- ▶ un plan d'action « clairement défini, équilibré et holistique » et « conçu dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie;
- ▶ une « application universelle », c'est-à-dire un plan d'action pertinent pour tous les pays, peu importe le niveau de leur développement;
- ▶ un plan d'action qui vise à « mobiliser toutes les parties prenantes »;
- ▶ un « programme unique » pour l'éducation, intégré au « cadre de développement international plus général » et aux « autres objectifs de développement », afin de reconnaître le rôle de catalyseur de l'éducation, relativement à la réalisation des différents objectifs de développement socioéconomique et culturel;
- ▶ un « objectif primordial intégré » se traduisant « dans un certain nombre de cibles mesurables, assorties d'indicateurs ».

Source : (UNESCO, n.d., p. 3)

En plus du cadre général posé par ces balises, l'UNESCO fonde sa proposition sur certains grands principes qui sont au cœur de la vision éducative de l'organisation depuis sa création. Ainsi, le

Programme de l'éducation pour l'après-2015- devra faire valoir le droit à l'éducation et contribuer à créer les conditions d'exercice de ce droit, de même que fournir aux individus les connaissances diversifiées développant leur capacité à contribuer au développement de la société, en particulier à l'instauration de la paix, d'une citoyenneté responsable et du développement durable. L'organisation internationale réaffirme aussi que l'éducation est un bien public, dont l'État a la responsabilité principale, et qu'elle joue un rôle-clé dans l'atteinte de plusieurs objectifs de développement individuel et social.

## L'UNESCO propose au pays que l'objectif primordial du prochain programme mondial en éducation soit d'« Assurer une éducation et un apprentissage tout au long de la vie équitables et de qualité pour tous d'ici 2030.

Selon l'UNESCO, ces balises et ces principes devront guider la prise en compte d'impératifs en éducation, soit l'accès équitable à une éducation de qualité, la centralité de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et la réponse à des demandes éducatives prioritaires en matière de développement durable, de citoyenneté mondiale et de qualification pour l'emploi. C'est pourquoi l'UNESCO propose aux pays que l'objectif primordial du prochain programme mondial en éducation soit d'« Assurer une éducation et un apprentissage tout au long de la vie équitables et de qualité pour tous d'ici 2030 » (UNESCO, n.d., p. 4).

Dans un souci d'opérationnaliser cet objectif, la proposition du programme de l'UNESCO énonce des domaines prioritaires d'action. Concernant l'éducation des adultes, il est proposé de faire de l'alphabétisation des adultes une priorité, d'assurer l'accès équitable aux compétences utiles au travail et dans la vie et de procurer à toutes et tous un enseignement et un apprentissage pertinents et de qualité.

### LES CONSIDÉRATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

À différentes occasions, la société civile a fait connaître son point de vue sur sa vision de l'éducation au cours des prochaines décennies. Une de ces occasions a consisté en une consultation mondiale en ligne où plus de 21 000 personnes provenant de plus de 100 pays ont fait part de leurs aspirations

## Encadré 2 : Principales dates de la démarche d'élaboration et d'adoption du Programme pour l'après-2015

**Septembre 2011.** L'ONU amorce une réflexion préparatoire à l'élaboration d'un nouveau programme, par la mise sur pied d'une équipe d'experts issus de différentes agences pour dresser un portrait des principaux défis dont devra tenir compte le nouveau programme.

[http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/index.shtml](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/index.shtml)

**Décembre 2012 à Janvier 2013.** Tenue d'une consultation en ligne sur 11 grandes thématiques dont l'éducation.

<http://www.worldwewant2015.org/sitemap>

**Mai 2013.** Publication du rapport du groupe d'experts de haut niveau, créé en juillet 2012, avec le mandat de produire un rapport sur les grandes orientations que pourrait poursuivre le nouveau Programme de développement pour l'après-2015. [http://www.un.org/fr/sg/beyond2015\\_report.pdf](http://www.un.org/fr/sg/beyond2015_report.pdf)

**Juillet 2013.** Publication du rapport de la consultation en ligne sur le thème de l'éducation.

<http://www.worldwewant2015.org/node/402304>

**Hiver 2015.** L'UNESCO soumet aux pays un projet d'orientations sur l'éducation, à être intégré au Programme de développement pour l'après-2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336f.pdf>

**Mai 2014.** Adoption par les pays d'un projet d'orientations sur l'éducation, devant être intégré au programme pour l'après-2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122f.pdf>

Il est possible de consulter plusieurs documents publiés tout au long de la démarche d'élaboration du nouveau Programme en consultant le site Web suivant : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/beyond2015.shtml>

relativement à la place de l'éducation dans le programme pour l'après-2015 (UNICEF et UNESCO, 2013). Lors de cette consultation, l'idée de prioriser la qualité et l'équité en éducation avait été mise à l'avant-plan. En fait, l'objectif primordial du projet de programme reprend l'essentiel des grandes préoccupations exprimées lors de la consultation en ligne, dont les conclusions furent résumées comme suit : il faut une « éducation équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie » (UNICEF et UNESCO, 2013, p. 2). En ce qui concerne l'éducation des adultes, cette consultation a fait référence plus particulièrement à l'analphabétisme chez les adultes, à l'éducation post-primaire et post-secondaire des adultes, de même qu'à l'éducation au développement durable pour les adultes, aux besoins éducatifs des populations adultes défavorisées et à la situation éducative des femmes (UNICEF et UNESCO, 2013).

Par ailleurs, par la publication de plateformes politiques, des organisations de la société civile ont communiqué formellement leur contribution à l'élaboration du Programme de l'éducation pour l'après-2015. Par exemple, un document politique de 2013 (*The Human Right to education, 2013*) a défendu une vision de l'éducation centrée sur le droit à l'éducation,

## Encadré 3 : éléments du plaidoyer de la société civile concernant l'éducation des adultes, dans le cadre de l'élaboration du programme pour l'après-2015

- ▶ La réaffirmation du droit à l'éducation et de la responsabilité première de l'État de créer les conditions d'effectivité de ce droit, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.
- ▶ Le respect de l'intégralité, de l'indivisibilité et de l'interdépendance des droits humains.
- ▶ Une éducation de qualité, tenant compte des expériences des adultes et du rôle central des enseignantes et des enseignants.
- ▶ Une éducation équitable et sans discrimination.
- ▶ Une offre d'éducation diversifiée pour les adultes : alphabétisation, éducation post-primaire et post-secondaire, éducation au développement durable, éducation populaire.
- ▶ Une réponse aux besoins éducatifs spécifiques de certaines populations : adultes défavorisés, femmes.
- ▶ Financement étatique adéquat de l'éducation.
- ▶ Une gouvernance démocratique de l'éducation, impliquant toutes les parties prenantes.
- ▶ Des objectifs similaires pour l'éducation initiale des jeunes et l'éducation des adultes

incluant la responsabilité des États dans la création des conditions rendant ce droit effectif pour tous, dans le cadre de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Pour mettre en œuvre cette vision, la plateforme fait valoir des préoccupations en matière de qualité de l'éducation, de l'atteinte de l'équité et du respect de la non-discrimination, du rôle central des enseignantes et des enseignants, de l'exigence d'un financement par l'État, d'une gouvernance démocratique de l'éducation et des droits humains, conçus dans leur intégralité, leur indivisibilité et leur interdépendance ([The Human Right to education, 2013](#)).

Quant à l'éducation des adultes, la plateforme rappelle qu'elle est une partie intégrante du droit à l'éducation, puisque ce droit est universel, bien que l'éducation des adultes ne reçoive pas l'attention qu'elle mérite. C'est pourquoi la plateforme propose-t-elle de prioriser l'éducation des adultes dans le programme pour l'après-2015, en mettant l'accent sur l'éducation populaire, la prise en compte du bagage expérientiel et culturel des adultes, dans les moyens éducatifs proposés, et en portant une attention particulière à la situation éducative des femmes ([The Human Right to education, 2013](#)).

Au printemps 2014, des organisations de la société civile, participant à la Consultation collective des ONG sur l'Éducation pour tous, mise sur pied par l'UNESCO, ont formellement appuyé le projet du Programme de l'éducation pour l'après-2015 ([UNESCO, 2014b, art. 20 et 21](#)). Relativement à l'objectif en matière d'alphabétisation, la déclaration des organisations de la société civile propose, comme cible, un taux de 100% d'alphabétisation, d'ici 2030 ([UNESCO, 2014b, art. 22.b](#)). En outre, la déclaration demande que les cibles pour l'éducation secondaire et supérieure des adultes soient les mêmes que celles concernant les jeunes, pour les mêmes niveaux d'enseignement ([UNESCO, 2014b, art. 22. c](#)).

En marge de ces interventions, différents intervenants de l'éducation des adultes sur la scène mondiale ont pris part au débat. Le séminaire virtuel du Conseil international d'éducation des adultes sur le programme pour l'après-2015 ([ICAE, 2014](#)), associé à la publication d'un numéro spécial de la revue *Adult Education and Development* sur le sujet (DVV), a permis de prendre connaissance de plusieurs analyses. Dans un résumé des échanges de ce séminaire, Cecilia Fernández ([2014a](#)) constate que l'inclusion d'un objectif global en éducation dans le programme pour l'après-2015 est un acquis. Toutefois, selon elle, deux défis ressortent, soit de faire en sorte que cet objectif se traduise en actions et de veiller à ce que les indicateurs reflètent une vision large de l'éducation, ne se limitant pas à la seule éducation des enfants ([Fernández, C., 2014a](#)). Le séminaire d'ICAE rappelle donc que la reconnaissance de l'éducation des adultes

demeure à l'ordre du jour, dans une perspective où les engagements s'accompagnent des moyens de les mettre en œuvre.

Dans tout ce débat, l'éducation des adultes bénéficie d'une reconnaissance de base. La proposition du Programme de l'éducation pour l'après-2015 fait une place à l'éducation des adultes, sous l'angle de l'alphabétisation et de l'acquisition des compétences utiles au travail et dans la vie, y compris l'éducation au développement durable et à une citoyenneté mondiale. Toutefois, l'inquiétude persiste quant à la création des conditions d'un réel développement de l'éducation des adultes, notamment dans un contexte où prédomine un discours éducatif réducteur.

## **La vision humaniste et progressiste large de l'éducation des adultes, devra surmonter une vision réduisant l'éducation aux seuls enjeux économiques.**

### **3. Un discours éducatif réducteur à contrer**

Dans les prochains mois, le processus de l'UNESCO entre dans son dernier droit, avant l'adoption par l'Assemblée générale des Nations Unies d'un nouveau programme mondial pour le développement, lequel inclura une grande orientation sur l'éducation. Aux plans national et international, la lutte sociale pour le droit à l'éducation des adultes doit donc s'intensifier. La vision humaniste et progressiste large de l'éducation des adultes, fondée sur l'inclusion de l'éducation parmi les droits humains fondamentaux, que défend la société civile, devra surmonter une vision réduisant l'éducation aux seuls enjeux économiques, vision qui est prédominante dans les politiques publiques et dont certaines organisations font la promotion (Banque mondiale, Brookings Institute). Ainsi, comme le soulève Cecilia Fernández, dans la suite du processus, les défis politiques sont de deux ordres, soit d'influencer le programme en cours d'adoption finale et de demander sa mise en œuvre subséquente ([Fernández, C., 2014b](#)).

### **AU-DELÀ DE LA FORMATION INITIALE DES JEUNES**

Le projet de programme de l'éducation pour l'après-2015 réfère à l'éducation des adultes en faisant de l'alphabétisation des adultes et de l'acquisition de compétences utiles au travail et dans la vie des domaines prioritaires d'action, en plus de mettre à l'avant-plan la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, si le passé est garant de l'avenir, cette

référence à l'éducation des adultes dans le projet de programme mondial en éducation n'est pas suffisante pour garantir une priorité accordée, dans les faits, à l'éducation des adultes, au-delà de l'éducation initiale des jeunes. Car la mise en œuvre des politiques d'éducation tend à marginaliser l'éducation des adultes en priorisant l'éducation des jeunes (Hinzen, H., 2013, Fernández, C., 2014).

### **Si le passé est garant de l'avenir, cette référence à l'éducation des adultes dans le projet de programme mondial en éducation n'est pas suffisante pour garantir une priorité accordée, dans les faits, à l'éducation des adultes.**

À ce sujet, les perspectives de la Banque mondiale illustrent cette réduction des enjeux éducatifs à la seule éducation initiale des jeunes. Par exemple, Elisabeth King, dans une présentation des objectifs éducatifs de la Banque mondiale, ne fait valoir que l'intérêt de fournir à tous les jeunes une éducation de base (King, E., 2013). Pourtant, on compte toujours des centaines de millions d'adultes peu alphabétisés (del Castillo, R.M.T., 2013). David Archer rappelle qu'il existe de « nombreux groupes de pression puissants » qui limitent ainsi les priorités éducatives à l'éducation des jeunes (Archer, D., 2013, p. 69). Dans ce contexte, il explique que l'éducation des adultes risque de faire les frais du débat sur les priorités :

« [Q]uand le moment critique sera venu, la priorisation s'accroîtra plus que jamais, et selon notre expérience, nous pouvons être à peu près sûrs que l'éducation des adultes devra lutter pour faire partie des élus de cette priorisation » (Archer, D., 2013, p. 69)

Alan Tuckett met en lumière un effet possible, au sein même du mouvement de l'éducation, de cette réduction des enjeux éducatifs à la formation initiale des jeunes. Car, fait-il valoir, il importe de « trouver un moyen de mieux faire entendre l'apprentissage et l'éducation des adultes au sein de la communauté de l'éducation » (Tuckett, A., 2013a, p. 44).

#### **AU-DELÀ D'UNE CONCEPTION UNIDIMENSIONNELLE DE LA DEMANDE ET DES BESOINS D'ÉDUCATION**

Pour assurer une pleine et véritable reconnaissance de l'éducation des adultes, le programme pour l'après-2015, à l'instar de l'EPT, doit considérer « l'éducation d'un point de vue holistique, et cette nouvelle vision entendait couvrir toute la vie – dans sa

longueur, sa profondeur et sa largeur » (Hinzen, H., 2013, p.5). Cela implique, explique Alan Tuckett, de reconnaître les différentes conditions des adultes, aux différentes étapes de leur cycle de vie, dans différents contextes économique ou social, ainsi que l'interaction entre les acquis de l'apprentissage lors des différentes phases de la vie (Tuckett, A., 2013b). En outre, comme le souligne Ronald Cameron, il convient de reconnaître la diversité des lieux, des modes, des demandes et des parcours d'éducation et d'apprentissage des adultes (Cameron, R., 2014). Paul Bélanger rappelle qu'il faut demeurer vigilant pour contrer les visions réductrices de l'éducation qui limitent les compétences à acquérir, de même que les publics ou les groupes d'âge bénéficiant de l'éducation (Bélanger, P., 2014).

### **Il faut demeurer vigilant pour contrer les visions réductrices de l'éducation qui limitent les compétences à acquérir, de même que les publics ou les groupes d'âge bénéficiant de l'éducation.**

Pour Jorge Osorio, le débat politique sur l'éducation des adultes oppose un droit à l'éducation restreint ou élargi, de même qu'il oppose une vision de l'apprentissage tout au long de la vie centrée sur l'évitement de l'exclusion du marché du travail ou tournée vers l'accès à l'ensemble des bénéfices du savoir et la garantie des droits humains et civils (Osorio V. J., 2014). Autrement dit, il faut contrer la réduction de l'apport de l'éducation des adultes aux seuls objectifs économiques d'employabilité (Hinzen, H., 2013, Fernández, C., 2014).

#### **AU-DELÀ DE LA SEULE SPHÈRE DE L'ÉDUCATION**

Par ailleurs, la reconnaissance de l'éducation des adultes ne se limite pas à inclure celle-ci explicitement dans une grande orientation en éducation. Car l'éducation des adultes est un levier essentiel pour l'atteinte de multiples objectifs socioéconomiques (Fernández, C., 2014a; Tuckett, A., 2013a). Comme l'explique Alan Tuckett, l'éducation des adultes joue un rôle de catalyseur dans le progrès socioéconomique (Tuckett, A., 2013b). C'est pourquoi, il apparaît de plus en plus que le droit à l'éducation des adultes est une condition pour la réalisation de plusieurs autres droits humains (Bélanger, P., 2014). Il convient donc de faire en sorte que le programme pour l'après-2015

### **L'éducation des adultes joue un rôle de catalyseur dans le progrès socioéconomique.**

précise que l'éducation des adultes est sous-entendue « à tous les niveaux de la mise en œuvre du calendrier du développement » (Hinzen, H., 2013, p. 6).

## AU-DELÀ DE LA RHÉTORIQUE

Inévitablement, le nouveau programme pour l'après-2015 est confronté au fait que les objectifs du programme en vigueur des OMD et de l'EPT n'ont pas été atteints. Ce bilan attire l'attention sur les moyens qui seront pris pour ne pas que cette situation se présente à nouveau en 2030, date proposée pour l'échéance des nouveaux objectifs de développement. Concernant l'éducation, et plus spécifiquement l'éducation des adultes, ces considérations pour la mise en œuvre des engagements ne sont pas uniquement une préoccupation politique et technocratique pour le suivi du programme pour l'éducation. Car il s'agit de créer les conditions d'exercice du droit à l'éducation pour toutes et tous, y compris les adultes.

### **Inévitablement, le nouveau programme pour l'après-2015 est confronté au fait que les objectifs du programme en vigueur des OMD et de l'EPT n'ont pas été atteints.**

Comme le rappelle Nélida Céspedes, il faut adopter une approche basée sur les droits et développer des outils pour penser les conditions d'exercice du droit à l'éducation (Céspedes, N., 2014). C'est dans cet esprit que la communauté de l'éducation des adultes doit proposer des mécanismes de mise en œuvre du Programme de l'éducation pour l'après-2015, pour que le droit à l'éducation soit un but opérationnel valide, et non seulement un espoir à long terme (Mauch, W., 2014).

Par ailleurs, on fait remarquer qu'il existe, au sein de l'action de l'UNESCO, d'autres processus associés à l'éducation des adultes qui se déroulent en parallèle de l'adoption du programme pour l'après-2015. Par exemple, le suivi de la déclaration de la plus récente conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation est un de ces processus (Hinzen, H., 2014; Mauch, W., 2014; Fernández C., 2014a). Ayant eu lieu en 2009, cette conférence compte sur des mécanismes de suivi qui impliquent la publication par les États de rapports de suivi à tous les trois ans et, sur la base de ces rapports nationaux, la publication par l'UNESCO d'un rapport mondial sur l'état de l'éducation des adultes.

De plus, une importante recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes est en cours de révision (UNESCO, 1976). Adoptée en 1976, la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes est considérée comme un des plus importants documents établissant un droit international à l'éducation (ICEA, 2014). Il est prévu que cette démarche de révision, qui a pour seul objet les défis et les enjeux propres à l'éducation des adultes, donne lieu à l'adoption d'une nouvelle recommandation lors de la Conférence générale de l'UNESCO de l'automne 2015, quelques semaines après l'adoption du Programme de développement pour l'après-2015.

Ainsi, pour faire en sorte que la rhétorique en faveur de l'éducation des adultes, au sein du projet de Programme de l'éducation pour l'après-2015, se prolonge dans des actions, un plan d'action associé au programme ferait explicitement de la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes le plan d'action spécifique à l'éducation des adultes et confierait le suivi de ces engagements au processus existant de suivi de la déclaration de la Sixième Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes.

## **MONTREAL, 2015 : DÉFINIR LES PERSPECTIVES DU MOUVEMENT MONDIAL DE L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Le temps pour influencer les objectifs du programme pour l'après-2015 est de plus en plus limité (Fernández, C., 2014a). La communauté de l'éducation des adultes « doit intensifier ses efforts » pour influencer « sur les objectifs à venir », insiste Heribert Hinzen (2013, p. 6). Or, fait-il remarquer, cela peut constituer un défi, puisque « le succès obtenu à Dakar par la communauté de l'éducation des adultes ne s'est pas traduit par une réussite à l'avenant quant à la mise en œuvre des objectifs » (Hinzen, H., 2013, p. 5).

Bien que le projet de Programme de l'éducation pour l'après-2015 contienne une rhétorique favorable à l'éducation des adultes, il faut garder à l'esprit que l'éducation des adultes devra toujours lutter pour sa reconnaissance (Fernández, C., 2014a). En ce sens, l'enjeu est aussi l'engagement des autres acteurs économiques et sociaux. Il est vrai que le programme en place des OMD et de l'EPT a fait progresser l'éducation, mais les objectifs adoptés n'ont pas été atteints. Ce bilan justifie l'insistance exprimée à l'égard des moyens qui accompagneront le prochain programme, au-delà des engagements pris. Autrement dit, cette fois-ci, le défi sera de convaincre les intervenantes et les intervenants de l'éducation des adultes que la rhétorique se prolongera

**Bien que le projet de Programme de l'éducation pour l'après-2015 contienne une rhétorique favorable à l'éducation des adultes, il faut garder à l'esprit que l'éducation des adultes devra toujours lutter pour sa reconnaissance.**

dans l'action. Pour la société civile, le défi consiste à convaincre les gouvernements et les organisations internationales de paradigmes alternatifs à la réduction de l'apport de l'éducation des adultes au seul développement économique, au détriment de la poursuite du plein exercice de la citoyenneté, de la lutte aux injustices sociales et à la distribution inégale de la richesse (Fernández, C., 2014).

En juin 2015, le mouvement international de l'éducation des adultes se réunit à Montréal, dans le cadre de la IX<sup>e</sup> Assemblée

mondiale du Conseil international d'éducation des adultes. Cet événement sera l'occasion de prendre acte des conclusions de la Conférence mondiale de l'UNESCO, qui aura eu lieu quelques semaines auparavant, en mai 2015, dans le but de définir les stratégies d'action, avant que les pays ne se réunissent pour adopter le programme pour l'après-2015, en septembre 2015, dans le cadre de l'Assemblée générale de l'ONU.

Or, ce grand rendez-vous de la société civile internationale de l'éducation des adultes, à Montréal, en 2015, sera aussi le moment de réfléchir au contexte qui suivra l'adoption du Programme de développement pour l'après-2015. Car, au-delà du programme pour l'après-2015, le développement d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous dépend de la mobilité qui suivra, en particulier, au sein des différents pays. L'adoption du programme de l'après-2015 n'est donc pas une fin en soi puisqu'elle ouvrira un nouveau chapitre de la défense de la mise en œuvre du droit à l'éducation pour les adultes.

## QUESTIONS POUR ALLER PLUS LOIN

Dans un contexte où trop souvent les déclarations internationales restent lettre morte, comment faire en sorte que le Québec et le Canada mettent en œuvre les engagements qu'ils ont pris sur la scène internationale dans le domaine de l'éducation des adultes ?

Est-il justifié de privilégier l'éducation initiale des jeunes au détriment de l'éducation des adultes ?

Par quels arguments démontrer la pertinence d'une vision de l'éducation des adultes qui inclut les enjeux économiques de l'employabilité, mais n'est pas réduite à ces enjeux ?

Si le droit à l'éducation est universel, pourquoi est-il si difficile de faire reconnaître que les adultes possèdent aussi ce droit à l'éducation ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Archer, David.** (2013). *Sans se pencher sur la façon de financer l'éducation des adultes, impossible d'envisager un calendrier de l'après-2015*. Dans DVV International. Éducation des adultes et développement. Volume 80 (pp. 68-71). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Bélanger, Paul.** (2014). *The MDGs post-2015. The crucial issues*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 43-44). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Cameron, Ronald.** (2014). *The post-2015 prospects for social movements in adult education*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 30-31). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Céspedes, Nélica.** *CONFITEA and GRALE: Processes to be taken into account in the POST 2015*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 9-11). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Del Castillo, Rosa Marià Torres.** (2013). *Faut-il abandonner l'idée d'un monde alphabétisé?* Dans DVV International. Éducation des adultes et développement. Volume 80 (pp. 47-49). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- DVV.** Adult Education and Development, vol. 80, 2013. [http://www.dvv-international.de/index.php?article\\_id=1460&clang=1](http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=1460&clang=1)
- Fernández, Cecilia.** (2014a). *Some elements of our collective reflection so far*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 32-35). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Fernández, Cecilia.** (2014b). *Second synthesis of collective reflection*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 32-35). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Hinzen, Heribert.** (2013). *L'apprentissage tout au long de la vie pour tous : un objectif mondial potentiel pour les calendriers de l'éducation et du développement de l'après-2015*. Dans DVV International. Éducation des adultes et développement. Volume 80 (pp. 4-7). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- ICAE.** (2014). ICAE Virtual Seminar. [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- ICÉA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes).** (2014). *Orientations de l'ICÉA en lien avec l'actualisation de la recommandation de l'UNESCO sur le développement de l'éducation des adultes*. Document déposé à la Commission sectorielle Éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO. Rencontre du 21 mars 2014. Montréal: ICÉA.
- IE (Internationale de l'Éducation).** (2014). *Uni(e) pour l'éducation de qualité*. Conférence mondiale sur l'éducation. Guide. 27-30 mai 2014.
- King, Elisabeth.** (2013). *Apprentissage pour tous : la Stratégie 2020 du Groupe de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation*. Dans DVV International. Éducation des adultes et développement. Volume 80 (pp. 36-38). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- Mauch, Werner.** (2014). *Adult and lifelong learning and the post-2015 Agenda – opportunities and challenges*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 26-28). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- ONU.** (2013). *Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du programme de développement pour l'après-2015. New York: ONU. [http://www.un.org/fr/sg/beyond2015\\_report.pdf](http://www.un.org/fr/sg/beyond2015_report.pdf)
- Osorio V., Jorge.** (2014). *Working out ambiguities: lifelong education in the post-2015 definition process: MDG and EFA*. In « Adult Education and Development: Post 2015 ». ICAE Virtual Seminar (pp. 50-51). [http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14\\_eng.pdf](http://www.icae2.org/images/post2015/icaevs14_eng.pdf)
- The Human Right to education in the post-2015 development agenda.* (2013). Civil society joint statement. September 2013. <http://www.globalcampaignforeducation.nl/nl/library/download/990833>



- Tuckett, Alan.** (2013a). *Pour qu'un autre monde soit possible, il faut un objectif mondial clair concernant l'apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Dans DVV International. Éducation des adultes et développement. Volume 80 (pp. 42-45)
- Tuckett, Alan.** (2013b). *Towards a lifelong learning target for 2015*. In *International Review of Education*, vol. 59, pp. 383-397.
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie).** (2010). CONFINTEA VI. Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Rapport final. Hambourg : UIL. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790f.pdf>
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning).** 2013. *Global Report on Adult Learning and Education. 2nd. Rethinking Literacy*. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>
- UNESCO.** (n.d.). *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336f.pdf>
- UNESCO.** (1976). *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*. Paris : UNESCO. [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13096&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO.** (1997). *La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. PARIS : UNESCO. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafra.htm>
- UNESCO.** (2013a). *Forum des dirigeants de la 37<sup>e</sup> session de la Conférence générale de l'UNESCO sur le thème Mobilisation et contribution de l'UNESCO à l'agenda post-2015 par le biais de l'éducation, des sciences, de la culture, de la communication et de l'information*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224645f.pdf>
- UNESCO.** (2013b). *Consultation Thématique mondiale sur l'éducation dans le cadre de développement de l'après-2015*. 18-19 mars 2013, Dakar, Sénégal. Déclaration de résultats. Paris : UNESCO. <http://www.worldwewant2015.org/node/331462>
- UNESCO.** (2014a). *Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2013-2014. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- UNESCO.** (2014b). *Realizing the right to education beyond 2015*. Seventh Meeting of the CCNGO/EFA (Collective Consultation of NGOs on Education for All). Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228039E.pdf>
- UNICEF et UNESCO.** (2013). *Définir la place de l'éducation dans le programme de développement de l'après-2015*. Résumé analytique. Consultation thématique globale sur l'éducation dans le cadre du programme de développement de l'après-2015. [http://www.unicef.org/education/files/Post-2015\\_FR\\_FINAL\\_web.pdf](http://www.unicef.org/education/files/Post-2015_FR_FINAL_web.pdf)
- UNITED NATIONS.** (2012). UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda. Review of the contributions of the MDG Agenda to foster development : Lessons for the post-2015 UN development agenda. Discussion Note. New-York : UNITED NATIONS. [http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/mdg\\_assessment.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/mdg_assessment.pdf)
- UN System Task Team.** [http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/index.shtml](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/index.shtml)
- World Bank Group.** (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington : World Bank Group. [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf)

## Résumé de l'article

La publication des résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) a ramené à l'avant-scène la notion de littératie. Ces résultats présentent un portrait des compétences des adultes liées à l'utilisation de l'écrit. Ils sont d'une grande utilité pour les gouvernements, les organismes de la société civile et les acteurs économiques, notamment dans la conduite d'actions stratégiques liées à l'alphabétisation et au développement des compétences en littératie.

Cependant, il faut prendre garde de ne pas les interpréter de manière trop simpliste. Qui n'a pas déjà lu, dans la presse écrite, un article déplorant le fait qu'un Québécois sur deux pouvait être considéré comme analphabète ? Cette vision dichotomique des compétences des adultes s'accompagne trop souvent de discours négatifs qui dramatisent, dévalorisent ou banalisent les mesures de la capacité des adultes à utiliser l'écrit.

Le présent article tente de contrer ces discours négatifs et de favoriser une meilleure compréhension des résultats du PEICA en matière de littératie. Il propose des bases d'interprétation des mesures de la littératie qui se veulent représentatives de la réalité des adultes. Il n'y sera pas question de distinguer les adultes « qui savent lire » des adultes « analphabètes », mais bien de fournir un éclairage plus complet sur les dynamiques de lecture et d'apprentissage qui caractérisent les différentes populations d'adultes visées par le PEICA.

# Lire pour apprendre, comprendre et agir

*Hervé Dignard*

*Agent de recherche et de développement (ICÉA)*



En octobre 2013, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dévoilait les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Cette vaste enquête a notamment permis d'évaluer les compétences en littératie des adultes de 24 pays. Ces résultats présentent un portrait des compétences des adultes liées à l'utilisation de l'écrit. On pourrait même dire qu'ils nous informent des difficultés, ou de la facilité, que ces adultes éprouvent à lire différents type de textes.

Ces résultats peuvent s'avérer d'une grande utilité pour les gouvernements, les organismes de la société civile et les acteurs économiques, notamment dans la conduite d'actions stratégiques liées à l'alphabétisation et au développement des compétences

en littératie. Cependant, ils sont souvent interprétés de façon simpliste. Par exemple, la notion de littératie est parfois présentée comme une mesure des compétences des adultes qui permet essentiellement de distinguer les personnes qui savent lire des personnes analphabètes. Est-ce vraiment le cas ? Les mesures de la littératie ne se résument pourtant pas à cette représentation dichotomique des compétences des adultes; elles nous parlent même bien plus des personnes qui savent lire que des personnes analphabètes.

**Les mesures de la littératie nous parlent bien plus des personnes qui savent lire que des personnes analphabètes.**

Par ailleurs, les discours négatifs qui dramatisent, dévalorisent ou banalisent la capacité à utiliser l'écrit de nombreux adultes sont une autre réalité associée aux mesures de la littératie. Ils stigmatisent certains groupes d'adultes. Qui n'a pas déjà lu, dans la presse écrite, un article déplorant le fait qu'un Québécois sur deux pouvait être considéré comme analphabète? Les résultats du PEICA permettent-ils vraiment de parvenir à une telle conclusion? Nous verrons dans cet article que la réalité des adultes est beaucoup plus complexe.

Afin de contrer ces discours négatifs et de favoriser une meilleure compréhension des résultats du PEICA en matière de littératie, cet article proposera l'utilisation de bases d'interprétation plus représentatives de la réalité des adultes. À terme, il fournira un éclairage plus complet sur les dynamiques de lecture et d'apprentissage qui caractérisent les différentes populations d'adultes visées par le PEICA. Cet éclairage s'appuiera sur les résultats du PEICA et sur la classification que cette enquête fait des capacités des adultes participants. Quant à la démarche d'interprétation présentée ici, elle prendra la forme de trois constats établissant des liens entre le potentiel des compétences évaluées chez différentes populations d'adultes et les obstacles auxquels ils sont confrontés, selon le niveau de littératie où ils se classent.

## LIRE, UN OUTIL D'ÉMANCIPATION AUX DIMENSIONS MULTIPLES

Aujourd'hui, la lecture est au cœur de notre quotidien. Toutefois, cet acte n'a pas toujours eu l'importance qu'on lui accorde actuellement. Comme le soulignent Murray, Clermont et Binkley, « la forme la plus ancienne d'alphabetisation ne tenait guère qu'à la capacité de signer son nom. Beaucoup plus tard, on s'est mis à accorder de l'importance à la lecture orale, et ce n'est qu'au XX<sup>e</sup> siècle qu'on commença à lire surtout pour obtenir de l'information. » (Resnick et Resnick, 1997, dans *Statistique Canada*, 2005)

Selon les époques, lire a été utilisé de différentes manières afin d'atteindre différents objectifs. Depuis les dernières décennies, cet acte s'est en quelque sorte « démocratisé », favorisant l'émancipation des adultes qui le maîtrisent. Lire nous permet en effet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel nous vivons. Cet acte permet également de faire ou d'agir dans notre communauté et, surtout, d'intervenir dans le cours de notre vie.

Dans cette perspective, lire revêt des dimensions sociale, récréative, formative, professionnelle et même économique. Lire est

et sera toujours un outil de développement des capacités des adultes et de leurs capacités d'agir comme citoyenne ou citoyen. Cette affirmation est d'autant plus vraie dans un monde où les environnements écrits évoluent et se transforment rapidement, notamment à la faveur du numérique et des médias sociaux.

## Lire est et sera toujours un outil de développement des capacités des adultes et de leurs capacités d'agir comme citoyenne ou citoyen.

Contrairement à ce qui pouvait être envisagé il y a vingt ans, l'écrit prend aujourd'hui forme dans une multitude d'environnements qui requièrent plus qu'une simple utilisation. L'adulte du 21<sup>e</sup> siècle doit non seulement comprendre ces environnements, mais être capable d'évaluer leur pertinence et leur utilité. Il doit ainsi démontrer une expertise croissante en résolution de problème et en communication complexe. Aujourd'hui plus que jamais, il est appelé à utiliser, à comprendre et à évaluer l'écrit dans une perspective citoyenne afin d'assurer son développement personnel et professionnel. La lecture suppose ainsi la mobilisation quotidienne de compétences particulières. À défaut d'être mobilisées, ces compétences perdront en force et l'adulte sera de plus en plus susceptible d'éprouver des difficultés à lire. Il ne sera pas pour autant analphabète. Il aura seulement besoin d'actualiser des habiletés qu'il maîtrisait par le passé mais qu'il a peu mises en pratique depuis des années

## La lecture suppose la mobilisation quotidienne de compétences particulières. À défaut d'être mobilisées, ces compétences perdront en force et l'adulte sera de plus en plus susceptible d'éprouver des difficultés à lire.

Bref, pour l'adulte du 21<sup>e</sup> siècle, l'action de lire est intimement liée à celle d'apprendre. Lecture et apprentissage sont imbriqués dans un jeu de relations qui contribuent à son autonomisation, de même qu'au développement de sa capacité à agir et à intervenir dans le cours de sa vie. Tout comme il faut apprendre à marcher pour pouvoir courir, il faut *apprendre à lire* pour pouvoir *lire afin d'apprendre, de comprendre et d'agir*.

1- Ces trois constats ont déjà été énoncés dans un article intitulé « Des clés pour comprendre la littératie en 2014 », diffusé à l'occasion de l'institut d'été 2014 de l'organisme The Centre for Literacy (Exploiter les données du PEICA : alimenter la recherche, soutenir les pratiques, 25 au 27 juin 2014) et rediffusé en octobre 2014.

**LIRE ET APPRENDRE, DEUX DIMENSIONS DE LA LITTÉRATIE**

Lire et apprendre se caractérisent par une interdépendance dont les effets se font sentir tout au long de notre vie. Il apparaît assez clairement que ces deux actes se conjuguent et participent à notre développement. Dans une telle perspective, lire et apprendre apparaissent comme des dimensions importantes de la notion de littératie.

À ce sujet, que nous disent les définitions de la littératie utilisées dans les enquêtes de l'OCDE depuis le début des années 1990 (tableau 1) ? Ces définitions font référence à la capacité des adultes à comprendre et à utiliser l'écrit. On y fait des liens entre l'écrit et le développement des connaissances ou la croissance du potentiel des adultes. La plus récente, celle donnée dans le PEICA, fait référence à l'évaluation des compétences clés en traitement de l'information définies par le PEICA. Elle souligne même les liens qui existent entre l'acte de lire et la participation citoyenne de l'adulte ou le développement de son potentiel.

Il s'agit là d'une évolution intéressante de la notion de littératie, qui s'éloigne de la représentation plutôt « utilitaire » que pouvaient lui prêter les définitions des enquêtes précédentes. Toute

la question est maintenant de savoir si cette évolution favorise une compréhension plus humaniste des résultats du PEICA en matière de littératie.

Pour parvenir à une compréhension des résultats du PEICA qui soit plus près de la réalité des adultes, il semble nécessaire de se représenter la notion de littératie sous un angle différent. Alors, pourquoi ne pas enrichir notre compréhension de la notion de littératie en recherchant une définition qui présente la lecture et l'écriture comme des outils essentiels au développement continu des compétences d'un adulte et ainsi de son développement global ?

À ce titre, la définition mise de l'avant par le Conseil international d'éducation des adultes (ICAE) dans Agenda For the Future: Six Years Later (2003), apparaît des plus appropriées : « [...] Apprendre à lire et à écrire (des textes et des chiffres), lire et écrire afin d'apprendre ainsi que développer ces compétences et les utiliser efficacement pour combler des besoins de base. » Cette définition fait des actes de lire et d'apprendre des dimensions centrales de la notion de littératie, sans pour autant remettre en cause la pertinence d'évaluer des compétences clés en traitement de l'information comme le fait le PEICA.

**TABLEAU 1 – Évolution des définitions de la littératie dans les enquêtes de l'OCDE depuis 1994**

	EIAA <sup>2</sup> (1994)	EIACA <sup>3</sup> (2003)	PEICA (2013)
PREMIERS RAPPORTS	« mode de comportement adulte, à savoir : utiliser les imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. » (OCDE et Statistique Canada, 1995, dans ISQ, 2006)	« capacité d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. » (OCDE et Statistique Canada, 2005)	« capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel. » (OCDE 2013)
SECONDS RAPPORTS	« capacité et [...] mode de comportement particuliers : Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE et Statistique Canada, 2000)	« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (Legendre, 2005, dans ISQ, 2006)	

2- Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.

3- Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes.

## **Lire nous permet de développer les compétences nécessaires pour apprendre, comprendre et agir. Lire permet ainsi d'avoir prise sur les changements qui affectent le cours de notre vie.**

### **LE DÉFI DE LA LITTÉRATIE EN 2014**

Lire nous permet donc de développer les compétences nécessaires pour apprendre, comprendre et agir. Lire permet ainsi d'avoir prise sur les changements qui affectent le cours de notre vie. Inversement, l'adulte qui peine à lire doit subir ces changements et tenter de s'y adapter, tant bien que mal. C'est en gros ce que nous rappellent les trois grandes enquêtes menées sur la littératie depuis le début des années 1990.

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994) et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA, 2003) ont démontré qu'un grand nombre d'adultes éprouvaient des difficultés à utiliser l'écrit. Aujourd'hui, les résultats du PEICA confirment cet état de fait, tout en soulignant un fait nouveau : les exigences liées à l'utilisation de l'information écrite sont maintenant plus grandes, notamment en raison de la multiplication et de la complexification des environnements numériques.

### **Plus que jamais, il est nécessaire de bien comprendre la nature et les effets des difficultés qu'éprouvent les adultes à utiliser l'écrit.**

Le défi de la littératie en 2014 demeure donc entier, tout particulièrement en ce qui concerne la multiplication et la complexification des environnements écrits propres à nos sociétés modernes. Plus que jamais, il est nécessaire de bien comprendre la nature et les effets des difficultés qu'éprouvent les adultes à utiliser l'écrit. À ce titre, les résultats du PEICA constituent une source d'information non négligeable. Ils sont peut-être difficilement comparables avec ceux des enquêtes précédentes, mais ils présentent une évaluation du potentiel des compétences de différents groupes d'adultes qu'il est possible de classer selon différents niveaux de littératie.

### **COMPRENDRE ET INTERPRÉTER LES RÉSULTATS DU PEICA**

Afin de faciliter la compréhension des résultats de la plus récente enquête de l'OCDE, nous avons porté une attention particulière aux relations qui caractérisent les différents niveaux de l'échelle de littératie du PEICA. Nous avons choisi d'examiner ces niveaux dans la perspective du continuum des compétences qu'ils représentent. La figure 1 tente d'illustrer ce continuum. Elle présente des données quantitatives directement tirées de l'enquête de l'OCDE, d'une part, et des données qualitatives qui sont le fruit d'un exercice de caractérisation de notre cru, d'autre part.

Une lecture attentive des précisions apportées par le cadre du PEICA nous a permis d'associer chaque niveau de littératie à des variables qui traduisent les attentes de l'enquête<sup>4</sup> à l'égard des adultes participants ainsi que la facilité à lire qui découle de ces attentes.

Nous croyons qu'en fonction de la complexité de ces attentes, que nous avons qualifiées de très faibles à très grandes selon le niveau de littératie, il est possible d'imaginer différents stades du développement progressif de la facilité à lire des adultes. Ces stades sont présentés dans la figure 1 par une échelle de notre cru qui va d'une grande difficulté à une grande facilité à lire.

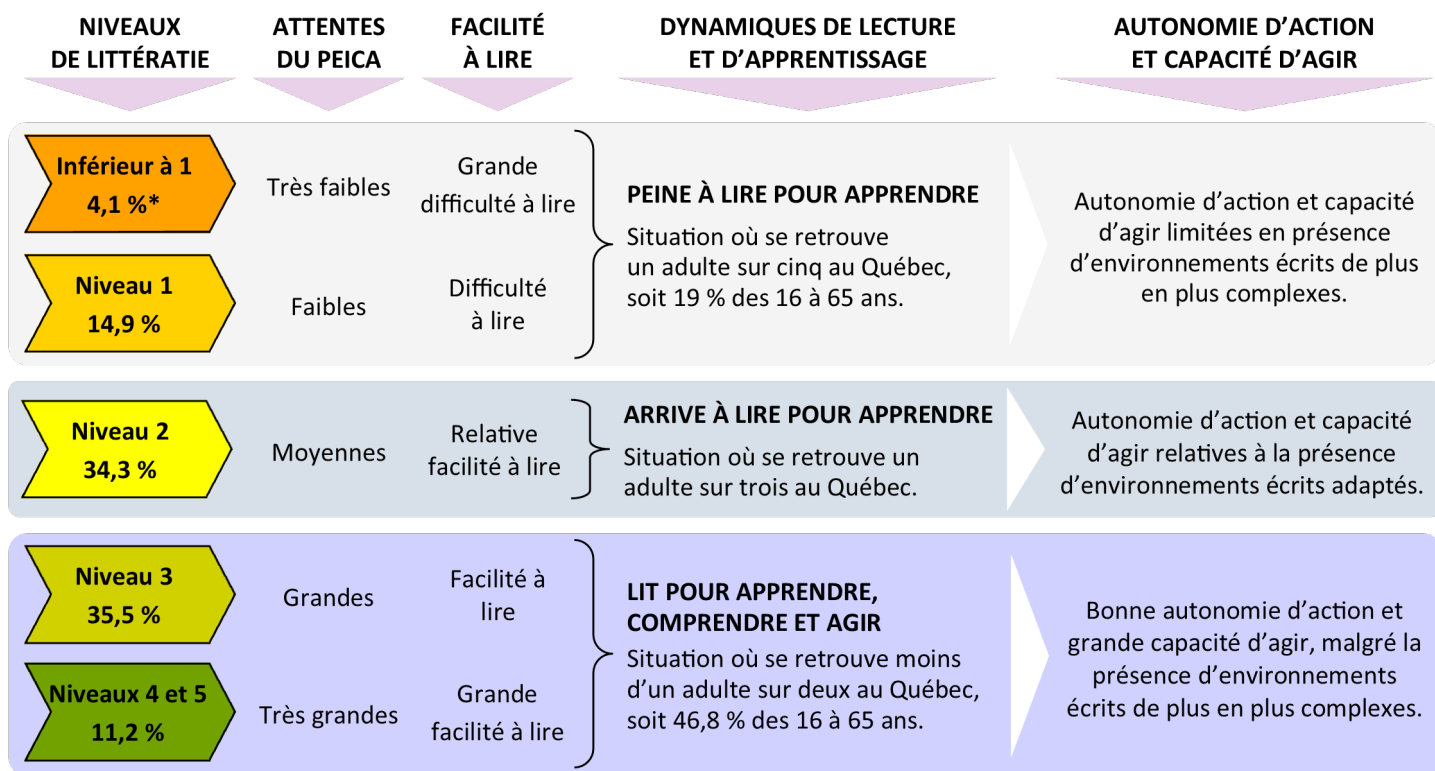
### **Les adultes qui se classent aux niveaux 1 et inférieur à 1 de l'échelle de littératie peinent à lire pour apprendre.**

Enfin, le fait de lier les niveaux de l'échelle de littératie à des variables associées (attentes du PEICA et facilité à lire) nous a permis de faire des regroupements et de conclure à la mise en œuvre de dynamiques de lecture et d'apprentissage qui illustrent ces mêmes variables.

Si l'on se rapporte au cadre du PEICA, les niveaux les plus bas de l'échelle de littératie se caractérisent par des attentes relativement faibles à l'égard des adultes participants. Ces faibles attentes traduisent selon nous des difficultés à lire de différents ordres. Conséquemment, il est possible de soutenir que les dynamiques de lecture et d'apprentissage mises en œuvre par les adultes qui se classent aux niveaux 1 et inférieur à 1 de l'échelle de littératie font en sorte qu'ils peinent à lire pour apprendre.

4- Lire l'article Des clés pour comprendre la littératie en 2014 (clés no 13, 14 et 15), rendu public à l'occasion de l'Institut d'été 2014 : Exploiter les données du PEICA - alimenter la recherche, soutenir les pratiques. L'événement tenu les 25, 26 et 27 juin 2014 était organisé par The Centre for Literacy.

FIGURE 1 : Relations entre les niveaux de littératie et les dynamiques de lecture et d'apprentissage



Source: ICÉA (2014)

\*Pourcentage d'adultes de 16 à 65 ans du Québec se classant aux différents niveaux de l'échelle du PEICA (2013).

Inversement, les niveaux supérieurs de l'échelle de littératie se caractérisent par des attentes plus élevées. Ici encore, ces attentes plus élevées traduisent selon nous une plus grande facilité à lire. Il est donc possible de conclure que les adultes qui se classent à ces niveaux mettent en œuvre des dynamiques de lecture et d'apprentissage leur permettant de lire pour apprendre, comprendre et agir.<sup>5</sup>

## Les adultes qui se classent aux niveaux supérieurs de l'échelle de littératie sont capables de lire pour apprendre, comprendre et agir.

Les dynamiques de lecture et d'apprentissage présentées par la figure 1 illustrent selon nous la réalité des différents groupes d'adultes dont les compétences en littératie ont été évaluées par le cadre du PEICA. Cette représentation de ce qui est évalué par le PEICA est d'ailleurs complétée par des illustrations de ce que peuvent être l'autonomie d'action et la capacité d'agir des adultes selon le niveau de littératie où ils se classent.

Ces illustrations mettent en relief la situation précaire où se retrouvent certains groupes d'adultes, notamment ceux qui se classent aux niveaux les plus bas de l'échelle de littératie.

### LES TROIS GRANDS CONSTATS DU PEICA ET LES POLITIQUES PUBLIQUES

Trois grands constats tirés des résultats du PEICA sont soulignés par la figure 1. De manière générale, ces constats mettent en lumière la nécessité de fournir aux adultes qui se classent aux niveaux les plus bas de l'échelle de littératie des environnements écrits simplifiés et des services publics adaptés.

Il est en effet difficile d'imaginer qu'un adulte qui éprouve des grandes difficultés de lecture puisse affirmer son autonomie d'action dans un contexte où, pour agir et se prendre en main, il doit comprendre l'écrit. C'est pourtant la situation où se retrouvent de nombreux adultes en recherche d'emploi: ils ont de moins en moins accès à l'aide de personnes-ressources et doivent de plus en plus interagir avec des outils ou des interfaces numériques.

5- Nous paraphrasons ici les propos de monsieur Paul Bélanger, qui formulait cette distinction dans une communication faite à l'occasion d'une conférence sur le thème de la littératie organisée par le Collège Frontière en décembre 2013. Voir l'article suivant pour les détails: <http://www.icea.qc.ca/site/actualites/apprendre-%C3%A0-lire-ou-lire-pour-apprendre>.

L'analyse de cette représentation soulève de nombreuses interrogations au sujet des politiques à mettre en œuvre pour aider les adultes à développer des pratiques de lecture qui favoriseraient le maintien et le rehaussement de leurs compétences en littératie. Répondre à ces questions est la suite logique du travail amorcé ici. C'est dans cette perspective que nous reprenons les principaux constats que les résultats du PEICA nous offrent.

## **Un adulte qui éprouve des grandes difficultés de lecture ne peut affirmer son autonomie d'action dans un contexte où, pour se prendre en main, il doit comprendre l'écrit.**

### **PREMIER CONSTAT : UNE PERSONNE SUR CINQ AU QUÉBEC EST SUSCEPTIBLE DE SE RETROUVER DANS UNE SITUATION OÙ ELLE ÉPROUVERA DE GRANDES OU DE TRÈS GRANDES DIFFICULTÉS À COMPRENDRE L'ÉCRIT.**

Ce premier constat est inquiétant. Il souligne la grande ou la très grande faiblesse des compétences en littératie d'un trop grand nombre d'adultes au Québec. Si l'on se rapporte aux attentes définies par le PEICA relativement au traitement de l'information écrite par les adultes qui se classent aux niveaux les plus bas de l'échelle de littératie, il est clair que ces personnes éprouvent des difficultés de lecture considérables. (OCDE 2013, 2013a et 2009)

L'atteinte du niveau inférieur à 1 de l'échelle de littératie du PEICA commande de repérer dans un texte court, portant sur un sujet familier, une information identique à celle donnée dans la question. (OCDE 2013) L'adulte capable de réaliser les tâches de ce niveau n'a finalement qu'une connaissance du vocabulaire de base. Il éprouve de grandes difficultés à lire.

## **Compte tenu de la complexité des environnements écrits qui caractérisent notre société, les personnes qui se classent aux niveaux 1 et inférieur à 1 de littératie éprouvent des difficultés de lecture considérables.**

Comparativement, le niveau 1 commande de repérer une information identique ou synonyme à celle donnée dans la question dans des textes de différents formats (continus, non continus ou mixtes) et disponibles sur différents supports (imprimés ou numériques). (OCDE, 2013) À ce niveau, un adulte lit avec plus d'aisance : il peut saisir le sens d'une phrase et même remplir un formulaire simple. Cependant, il éprouve malgré tout des difficultés à lire.

Les résultats du PEICA montrent que les difficultés éprouvées par ces adultes ont des répercussions sur leur quotidien : faible participation à la formation, accès plus difficile au marché du travail, plus faible rémunération, confiance limitée aux autres et à l'État, aveux d'un moins bon état de santé, etc. (OCDE, 2013)

Compte tenu de la complexité des environnements écrits qui caractérisent notre société, ces personnes se retrouvent dans une situation où il leur est difficile, voire impossible, de lire pour apprendre, comprendre ou agir en pleine autonomie. La capacité d'initiative et l'autonomie d'action de ces personnes sont limitées en présence d'environnements écrits de plus en plus complexes.

Ces personnes gagneraient beaucoup en ayant accès à des services publics (éducatifs et de tous ordres) et des environnements écrits mieux adaptés à leur réalité. Les réflexions d'un groupe de 22 organisations de la société civile unies dans le Réseau de lutte à l'analphabétisme ont permis d'identifier quatre dimensions essentielles de l'action à mener auprès des personnes peu ou pas alphabétisées.

Comme l'illustre le tableau 2, un cadre d'intervention visant à aider les adultes qui se classent aux niveaux les plus bas de l'échelle de littératie ne peut se limiter à la seule dimension de l'apprentissage. Il en va de l'efficacité même des politiques mises en œuvre. Aider des adultes à s'approprier l'acte de lire, c'est non seulement leur permettre d'actualiser ou de réapprendre des compétences qu'ils n'ont pas utilisées depuis longtemps, mais aussi s'attaquer aux obstacles qui limitent chaque jour leur autonomie d'action.

## **Aider les adultes qui se classent aux niveaux les plus bas de l'échelle de littératie ne peut se limiter à la seule dimension de l'apprentissage.**

Des conditions de vie précaires centrées sur la satisfaction de besoins fondamentaux comme la survie ou la sécurité peuvent limiter la capacité d'agir d'une personne. À ce titre, les conditions de vie d'une personne sans emploi, prestataire de la sécurité du revenu, handicapée, autochtone ou chef de famille monoparentale s'avèrent peu propices à l'apprentissage, à l'affirmation de ses droits ou à sa participation citoyenne.

L'autonomie d'action d'une personne peut également être limitée par la multiplication et la complexification des environnements écrits. En milieu de travail, l'introduction de nouvelles technologies ou la nécessité de produire un rapport pour

**TABLEAU 2 – Quatre dimensions de l’action à mener auprès des personnes peu ou pas alphabétisées**

<p>L’APPROPRIATION DE LA LECTURE ET DE L’ÉCRITURE Il faut favoriser le maintien et le rehaussement des compétences en littératie à tous les âges et dans toutes les dimensions de la vie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Il faut agir de manière préventive et prendre en compte toute la gamme des besoins de formation, des objectifs d’apprentissage et des façons d’apprendre des personnes dès leur plus jeune âge.</li> <li>▶ Il faut également soutenir les organisations capables de fournir des environnements éducatifs propices à l’acquisition des connaissances en lecture et en écriture ainsi qu’au maintien et au rehaussement des compétences en littératie.</li> <li>▶ Finalement, il faut soutenir toutes les personnes engagées dans une démarche d’apprentissage.</li> </ul>
<p>LES CONDITIONS DE VIE Il faut améliorer les conditions de vie des personnes peu ou pas alphabétisées et de leur famille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Il est important de renforcer la capacité d’initiative et l’autonomie d’action de ces personnes.</li> <li>▶ Les mesures à prendre doivent tout à la fois favoriser la lutte à la pauvreté et contribuer à la mise en place des conditions essentielles à l’exercice de leurs droits et à leur participation citoyenne.</li> </ul>
<p>LES ENVIRONNEMENTS ÉCRITS Il faut adapter les environnements écrits et technologiques à la réalité des personnes peu ou pas alphabétisées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Il est primordial de reconnaître la complexification des environnements écrits qui évoluent et se transforment rapidement, notamment à la faveur du numérique et des médias sociaux.</li> <li>▶ Il faut également s’assurer que des domaines stratégiques comme la santé et les services sociaux, l’immigration, l’aide à l’emploi, l’éducation et les services publics offrent des environnements écrits accessibles pour tous, c’est-à-dire qui ne limitent pas la capacité d’initiative ou l’autonomie d’action des adultes qui éprouvent des difficultés de lecture.</li> </ul>
<p>LES RAPPORTS AVEC L’ÉTAT ET LA SOCIÉTÉ CIVILE L’État et la société civile doivent prendre en compte les réalités des personnes peu ou pas alphabétisées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les interventions, les services, les programmes mis de l’avant par l’État et la société civile doivent être adaptés à la réalité des personnes peu ou pas alphabétisées.</li> <li>▶ De même, il faut s’assurer que les intervenantes et les intervenants de l’État et de la société civile aient accès à la formation et aux ressources leur permettant de tenir compte de la réalité des personnes peu ou pas alphabétisées.</li> </ul>

Ce tableau s’inspire des réflexions mises de l’avant par le Réseau de lutte à l’analphabétisme. Voir notamment le message général du Réseau présenté à la section Luttons ensemble de leur page Web : <http://lutteanalphabetisme.ca/>.

satisfaire à une norme ISO, par exemple, sont des obstacles réels pour une personne en emploi qui s’avère incapable de mettre en œuvre des pratiques de lecture et d’écriture lui permettant d’aborder cet environnement écrit.

Finalement, la capacité d’agir d’une personne peut être minée par les obstacles qui surgissent dans ses rapports avec l’État et la société civile : préjugés de toutes sortes, méconnaissance de la réalité des personnes peu ou pas alphabétisées, informatisation des services au détriment d’une relation d’aide personnalisée, etc.

**L’autonomie d’action d’une personne peut également être limitée par la multiplication et la complexification des environnements écrits.**

**DEUXIÈME CONSTAT : UNE PERSONNE SUR TROIS AU QUÉBEC EST SUSCEPTIBLE DE SE RETROUVER DANS UNE SITUATION OÙ SA CAPACITÉ À LIRE SERA RELATIVE À LA PRÉSENCE DE CONDITIONS FACILITANTES OU D’ENVIRONNEMENTS ÉCRITS NON COMPLEXES.**

Ce constat souligne le fait que la compréhension de l’écrit d’un tiers de la population du Québec se révèle limitée en présence de certains obstacles. Si l’on se rapporte aux attentes définies par le PEICA relativement au traitement de l’information écrite par les adultes qui se classent au niveau 2 de l’échelle de littératie, il est clair que ces personnes sont susceptibles d’éprouver des difficultés en présence d’un environnement écrit complexe. (OCDE 2013, 2013a et 2009)

À l’opposé des niveaux les plus bas, le niveau 2 de l’échelle de littératie suppose des attentes plus élevées en ce qui concerne



le traitement de l'information écrite. À ce niveau, un adulte doit lire des textes plus longs, sur différents supports (imprimés ou numériques) et de formats variés (continus, non continus ou mixtes). Il ne doit plus simplement identifier une information, mais établir des correspondances entre le texte et l'information demandée dans la question. Il doit par ailleurs mettre en œuvre des compétences plus complexes, comme effectuer des paraphrases ou des inférences simples, comparer ou mettre en opposition des informations ou engager une réflexion à leur sujet. (OCDE 2013) Bref, cet adulte est en mesure de traiter l'information écrite avec plus d'aisance, ce qui l'aide à affirmer sa capacité d'action, à se prendre en main et à agir avec plus d'autonomie.

## **Les adultes qui se classent au niveau 2 de littératie ont la capacité de lire pour apprendre en présence de conditions facilitantes.**

Ceci dit, si ces personnes parviennent à lire pour apprendre, leur autonomie d'action et leur capacité d'initiative demeurent limitées par certains obstacles. Il est par ailleurs reconnu qu'elles gagneraient beaucoup à développer des pratiques quotidiennes de lectures. Pratiques qui seraient elles-mêmes facilitées par la présence d'environnements écrits adaptés dans des domaines stratégiques comme la santé et les services sociaux, l'immigration, l'aide à l'emploi, l'éducation et les services publics. Outre la dimension de l'environnement écrit (voir le tableau 2), l'action à mener auprès de ces adultes doit également tenir compte des rapports avec l'État et la société civile.

Il faut bien comprendre que les adultes qui se classent au niveau 2 de littératie ont la capacité de lire pour apprendre en présence de conditions facilitantes. L'action de l'État et de la société civile à leur égard doit favoriser la mise en place de ces conditions.

### **TROISIÈME CONSTAT : MOINS D'UNE PERSONNE SUR DEUX AU QUÉBEC EST SUSCEPTIBLE DE DÉMONTRER LA MAÎTRISE DE COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE QUI FERONT EN SORTE QU'ELLE SERA CAPABLE DE LIRE ET QU'ELLE SERA INCITÉE À LE FAIRE POUR APPRENDRE, COMPRENDRE, FAIRE OU AGIR EN TOUTE AUTONOMIE.**

Ce dernier constat souligne le fait qu'à peine une personne sur deux peut traiter et utiliser l'information écrite en toute autonomie et ainsi affirmer sa capacité à lire pour apprendre, comprendre, agir et intervenir dans le cours de sa vie. Dans une

société où les environnements écrits se transforment et se complexifient, c'est trop peu. Il est essentiel de faire en sorte qu'un nombre toujours croissant d'adultes développent des pratiques de lectures leur permettant de maintenir et de rehausser leurs compétences en littératie.

### **PARVENIR À UNE INTERPRÉTATION PLUS REPRÉSENTATIVE DE LA RÉALITÉ DES ADULTES**

En conclusion de cet article, il importe de rappeler que notre objectif de départ était d'éviter de réduire les résultats du PEICA à la seule distinction entre les personnes alphabétisées et analphabètes. Nous voulions ainsi échapper aux discours négatifs qu'il est possible de tenir sur l'évaluation des compétences des adultes et leurs capacités à utiliser l'écrit.

Pour atteindre cet objectif, nous avons présenté trois constats qui s'inspirent des liens établis à la figure 1 entre les niveaux de littératie et les dynamiques de lecture et d'apprentissage qui caractérisent les adultes visés par le PEICA. Ceci dit, quelques précisions doivent être formulées afin d'établir clairement que ces constats constituent des bases d'interprétation des résultats du PEICA plus représentatives de la réalité des adultes.

### **Ces constats traduisent essentiellement la réalité d'adultes capables de lire. Il n'y est jamais question.**

Premièrement, il importe de préciser que ces constats traduisent essentiellement la réalité d'adultes capables de lire. Ils illustrent des réalités bien différentes d'au moins trois populations d'adultes. Ils lient les adultes de ces populations à des dynamiques de lectures et d'apprentissage qui suggèrent un développement progressif de leur facilité à lire et de leur capacité à utiliser la lecture pour apprendre, comprendre et agir. Cependant, il n'y est jamais question, à proprement parler, de personnes analphabètes. En effet, à l'instar des résultats du PEICA, ces constats ne font pas état de la situation d'adultes dont les compétences en littératie sont si faibles qu'ils peinent à comprendre un vocabulaire de base ou à décoder une phrase simple.

Pour obtenir un portrait de la réalité d'adultes pouvant être qualifiés d'analphabètes, il faudrait analyser les mesures des composantes de la lecture du PEICA. Ces mesures ont été réalisées lorsque les adultes engagés dans l'enquête échouaient au test de base qui précédait l'évaluation de leurs compétences en littératie.

Deuxièmement, il importe de souligner que ces constats mettent en relief le potentiel des capacités de différentes populations d'adultes visées par le PEICA plutôt que les capacités réelles de ces adultes. Ainsi, si la figure 1 suggère que les adultes qui se classent aux niveaux 1 et inférieur à 1 de littératie « peinent à lire pour apprendre », il serait faux de croire qu'ils ne parviennent jamais « à lire pour apprendre » quelles que soient les circonstances. Il faut bien comprendre ici que, si les données du PEICA indiquent que la capacité de réussite d'un groupe d'adultes est à son meilleure au niveau 2 de littératie, par exemple, la méthodologie du PEICA suggère que ces adultes sont capables de réussir des tâches liées aux niveaux 3, 4 ou 5 de littératie. Le fait est que ces adultes ont effectivement réussi des tâches de niveaux supérieurs, sans toutefois atteindre le seuil de réussite nécessaire pour se classer à un niveau supérieur.

Troisièmement, il importe de rappeler que ces constats soulignent la valeur fondamentale de l'acte de lire : un acte intimement lié au droit d'apprendre tout au long de la vie, qui est garant de l'autonomie d'action et de la capacité d'agir des adultes. Un acte qui participe au développement continu de nos

## **Ces constats soulignent la valeur fondamentale de l'acte de lire : un acte lié au droit d'apprendre tout au long de la vie, qui est garant de l'autonomie d'action et de la capacité d'agir des adultes.**

compétences; des compétences qui peuvent décroître si elles ne sont pas régulièrement actualisées par la mise en œuvre de pratiques diversifiées.

À la lumière de ces précisions, force est d'admettre que ces constats s'avèrent plus représentatifs de la réalité des adultes parce qu'ils cherchent à illustrer le caractère évolutif de cette réalité. Il n'y est jamais question d'absolu ou de fatalité. Bien au contraire, ces constats nous encouragent à comprendre et à interpréter les résultats du PEICA en matière de littératie dans la double perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, d'une part, et de la valorisation des adultes et de leurs compétences, d'autre part.

## QUESTIONS POUR ALLER PLUS LOIN

Oltre l'autonomie et la capacité d'action, la difficulté à lire affecte quelles autres dimensions de la vie d'un adulte ?

Quelles actions, de l'État et de la société civile, aideraient un nombre croissant d'adultes à lire pour apprendre ?

Quelles autres mesures pourraient être utilisées afin d'évaluer la capacité des adultes à lire pour apprendre, comprendre et agir en pleine autonomie ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Conseil canadien sur l'apprentissage** (2007). *Libérer le potentiel des Canadiens : Rapport 2007 sur l'état de l'apprentissage en milieu de travail et chez les adultes*, Ottawa, 38 p. [En ligne] <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SOLR/2007/AdultFRA19Juin11h00FINALv5.pdf> (Consulté le 28 mars 2014)
- Conseil canadien sur l'apprentissage** (2008). *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*, Ottawa, 83 p. [En ligne] <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ReadingFuture/LiteracyReadingFutureReportF.pdf> (Consulté le 28 mars 2014)
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada** (2013). *Compétences au Canada – Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), ANNEXE D*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 39 p.
- Conseil international d'éducation des adultes (CIEA)**. Agenda For the Future: Six Years Later, présentation à la CONFINTEA+6, conférence de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur l'éducation et la littératie des adultes, Bangkok, Thaïlande, 8 au 11 septembre 2003.
- Conseil supérieur de l'éducation** (2013). Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, septembre 2013.
- Institut de la statistique du Québec** (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) 2003*, ISQ, Québec, 257 p.
- Legendre, R.** (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1584 p.
- OCDE** (2009), PIAAC Literacy: A Conceptual Framework, OECD Education Working Paper No. 34. [En ligne] [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp\(2009\)13](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp(2009)13) (Consulté le 4 février 2014)
- OCDE** (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, 484 p.
- OCDE** (2013a), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en> (Consulté le 4 février 2014)
- OCDE et Statistique Canada** (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 217 p.
- OCDE et Statistique Canada** (2000). *La littératie à l'ère de l'information, Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, et Ministère de l'Industrie, Ottawa, 191 p.
- OCDE et Statistique Canada** (2005). *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, et Ministère de l'Industrie, Ottawa, 338 p.
- OCDE et Statistique Canada** (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, et Ministère de l'Industrie, Ottawa, 402 p.
- Statistique Canada** (2003). *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, Ressources humaines et Développement des compétences Canada*, Ottawa, 246 p.
- Statistique Canada** (2005). *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 437 p.
- Statistique Canada** (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 117 p.

# LES INDICATEURS DE L'ICÉA

## Faits saillants

Outre l'objectif de promouvoir ses réflexions sur des sujets d'actualité liés à l'éducation des adultes, cette publication de l'ICÉA visait également à présenter un portrait de la situation actuelle des apprenantes et des apprenants adulte du Québec. Pour donner forme à ce portrait, l'ICÉA développé, à partir de données officielles, 21 indicateurs représentatifs de la réalité québécoise en éducation des adultes

Cette publication présente donc 21 indicateurs regroupés sous cinq titres permettant de circonscrire l'univers de l'éducation des adultes : contexte, condition des apprenantes et des apprenants, participation des adultes, offre d'éducation et de formation et retombées et impacts.

Ces indicateurs présentés ici sous forme de faits saillants vous invitent à consulter un module en ligne qui se compose de fiches détaillées proposant des états de la situation, des exemples de défis à relever, des précisions sur les sources utilisées ainsi que des notes explicatives (voir l'exemple de fiche détaillé, p.29). Ce module en ligne invite également les internautes à rédiger des commentaires, à suggérer des défis à relever ou à soumettre des objets de recherche et de questionnement.

Les indicateurs de l'ICÉA se fondent notamment sur des données tirées de documents publiés par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), Statistique Canada, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) ou le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

## CONTEXTE

Ces données portent sur des réalités qui ne sont pas directement liées à l'éducation et à la formation des adultes, mais qui peuvent avoir une influence sur la nature des demandes éducatives formulées par les adultes ou les ressources nécessaires pour répondre à ces demandes.

## L'impact de la formation initiale des jeunes

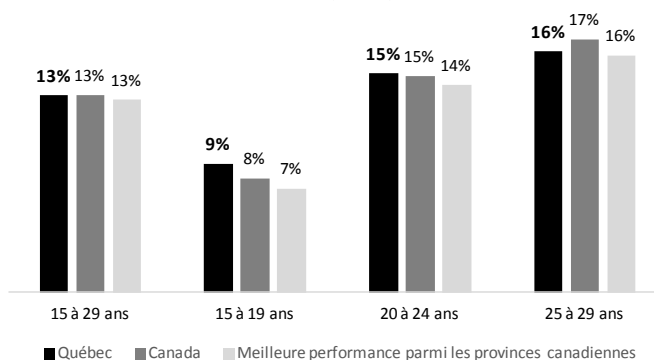
### TAUX DE DIPLOMATION À L'ÂGE DE 20 ANS (INDICATEUR 1)

- ▶ Au Québec, près du tiers des jeunes âgés de 20 ans (28%) sont sans diplôme d'études secondaires. Parmi les jeunes diplômés, 64% sont issus de la formation générale des jeunes, 6% de la formation générale des adultes et 2% de la formation professionnelle (2007).

### LES 15 À 29 ANS NI EN EMPLOI, NI AUX ÉTUDES (INDICATEUR 2)

- ▶ Au Québec et au Canada, quelque 13% des jeunes adultes de 15 à 29 ans ne sont ni en emploi, ni aux études ni en formation (NEET) (2011).

Jeunes adultes ni en emploi, ni aux études ou en formation (NEET), 2011

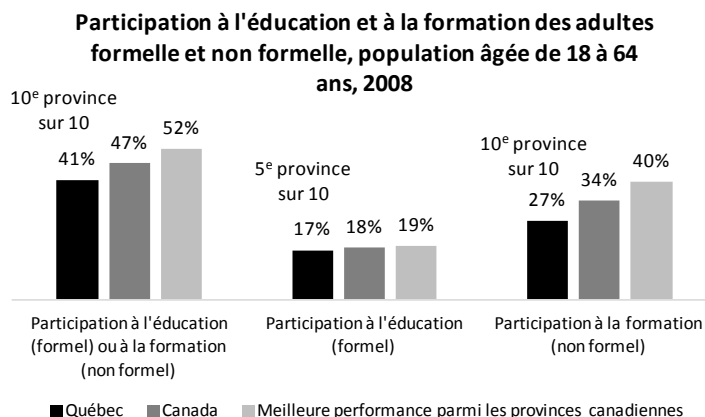


**Exemple de fiche détaillée****Participation des 18 à 64 ans à des activités formelles et non formelles de formation (indicateur 8)****Participation de la population âgée de 18 à 64 ans à l'éducation formelle et à la formation non formelle**

*Le Québec affiche le plus bas taux de participation à l'éducation formelle et à la formation non formelle des adultes parmi les provinces canadiennes*

**État de la situation**

- ▶ Au Québec, quatre personnes sur dix participent ou bien à des activités d'éducation formelle ou à des activités de formation non formelle. Davantage de personnes se forment de manière non formelle (27%) que de manière formelle (17%)
- ▶ Le Québec présente le plus bas taux de participation à l'éducation des adultes parmi les provinces canadiennes. Il se classe aussi bon dernier en ce qui touche la participation à des activités de formation non formelle et se situe en milieu de peloton pour ce qui regarde la participation à l'éducation formelle.

**Défis**

- ▶ Créer les conditions pour hausser le niveau de participation à l'éducation formelle et à la formation non formelles des adultes.
- ▶ Porter une attention particulière à la participation à la formation non formelle qui constitue une voie d'apprentissage plus fréquente chez les adultes et qui est sous-utilisée au Québec, en comparaison avec les autres provinces canadiennes.

**ACCÈS À LA FORMATION DES ADULTES AVANT 20 ANS (INDICATEUR 3)**

- ▶ De plus en plus de jeunes passent de la formation des jeunes à l'éducation des adultes : la proportion de jeunes de moins de 20 ans poursuivant leurs études secondaires à l'éducation des adultes a augmenté de 62% depuis 1989-1990. Plus particulièrement, 16% des jeunes de moins de 20 ans passent de la formation des jeunes à l'éducation des adultes sans interrompre leurs études.

**CONDITION DES APPRENANTES ET DES APPRENANTS**

Ces données tracent le profil éducatif de la population adulte. Elles permettent d'identifier des demandes éducatives ou des besoins d'apprentissage particuliers. Elles soulignent également des situations d'inégalités éducatives.

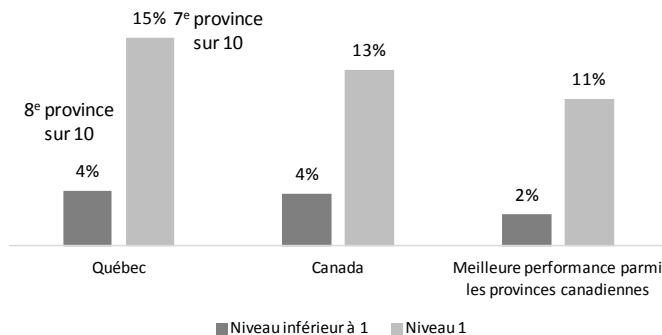
**Les acquis des adultes****PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT CHEZ LES 25 À 64 ANS (INDICATEUR 4)**

- ▶ Le portrait éducatif du Québec présente plusieurs inégalités : par exemple, alors que le Québec présente un taux élevé de personnes détenant une scolarité de niveau égal ou supérieur au Baccalauréat (3<sup>e</sup> province sur 10 avec 25% des 25 à 64 ans), il affiche également un taux élevé de personnes n'ayant qu'un niveau de scolarité primaire ou préprimaire (7<sup>e</sup> province sur 10 avec 5% des 25 à 64 ans).

### LES 16 À 65 ANS SE SITUANT AUX NIVEAUX 1 ET INFÉRIEUR À 1 DE LITTÉRATIE (INDICATEUR 5)

► Au Québec, 19% des 16 à 65 ans se situent aux niveaux 1 et inférieur à 1 de l'échelle de littératie du PEICA: 15% des 16 à 65 ans se classent au niveau 1 de littératie et 4% des 16 à 65 ans se classent au niveau inférieur à 1 de littératie. Ces personnes sont susceptibles d'éprouver de grandes et de très grandes difficultés à lire.

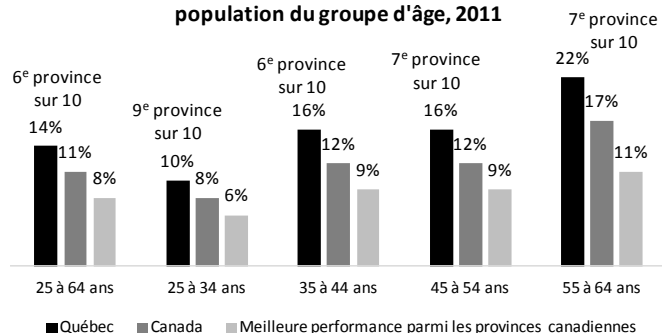
Proportion de la population de 16 à 65 ans ayant de faibles niveaux de littératie, selon le PEICA, 2012



### PROPORTION DES 25 À 64 ANS N'AYANT PAS DE DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES (INDICATEUR 6)

► Au Québec, 14% des 25 à 64 ans ont une scolarité inférieure au diplôme d'études secondaires: de 10% chez les 25 à 34 ans, ce taux grimpe à 16% chez les 35 à 54 ans et atteint 22% chez les 55 à 64 ans. Le taux québécois est 1,75 fois plus élevé que celui de la meilleure performance parmi les provinces canadiennes (8%).

Population dont le niveau de scolarité est inférieur au diplôme d'études secondaires, en pourcentage de la population du groupe d'âge, 2011



### PROPORTION DES 25 À 64 ANS SANS DIPLÔME SELON LES RÉGIONS DU QUÉBEC (INDICATEUR 7)

► Dans plusieurs régions du Québec, entre 15 et 25% des 25 à 64 ans n'ont pas de diplôme d'études secondaires: seules les régions métropolitaines comme Montréal, Laval ou la Capitale-Nationale affichent des taux inférieurs à 10% des 25 à 64 ans sans diplôme d'études secondaires. Ceci dit, une comparaison des taux de 1990 avec ceux de 2012 montre que la situation s'est grandement améliorée, les taux actuels étant en moyenne inférieurs de 25 points de pourcentage.

## PARTICIPATION DES ADULTES

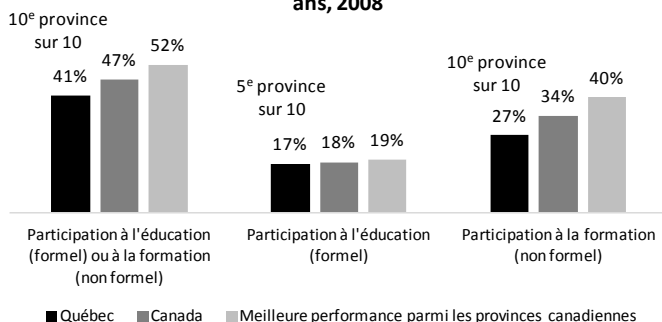
Ces données dressent un portrait de la participation des adultes à l'éducation et à la formation. L'analyse de ces données peut révéler des situations d'inégalités éducatives, comme la non-participation d'adultes faiblement scolarisés. Ces données aident par ailleurs à prendre la mesure de l'utilisation effective des ressources éducatives déployées au Québec.

### La participation globale

#### PARTICIPATION DES 18 À 64 ANS À DES ACTIVITÉS FORMELLES ET NON FORMELLES DE FORMATION (INDICATEUR 8)

► Avec 41% des 18 à 64 ans qui participent à des activités d'éducation formelle ou de formation non formelle, le Québec est la dixième province sur dix au Canada (en 2008). La moyenne de la participation canadienne s'élève à 47% et la meilleure performance parmi les provinces est de 52% de participation.

Participation à l'éducation et à la formation des adultes formelle et non formelle, population âgée de 18 à 64 ans, 2008



## La participation à la formation générale des adultes

### EFFECTIF DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES SELON L'ÂGE (INDICATEUR 9)

- ▶ Les jeunes de 24 ans et moins représentent 48 % (2008-2009) des élèves qui fréquentent les centres d'éducation des adultes. Pas moins de 30% des élèves à l'éducation des adultes ont 19 ans et moins.

## La participation à la formation professionnelle

### EFFECTIF DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE SELON L'ÂGE (INDICATEUR 10)

- ▶ Les jeunes de 20 et plus représentent 73 % (2009-2010) des élèves qui fréquentent les centres de formation professionnelle.

## La participation à l'enseignement collégial

### EFFECTIF À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL DE LA FORMATION CONTINUE AU COLLÉGIAL (INDICATEUR 11)

- ▶ La participation à la formation continue au collégiale a diminué de 11 % au cours de la dernière décennie : alors que les effectifs à temps plein et partiel étaient de 37 709 élèves en 2002-2003, ils ne sont plus que 33 437 élèves en 2009-2010.

## La participation à l'enseignement universitaire

### EFFECTIF DES UNIVERSITÉS (INDICATEUR 12)

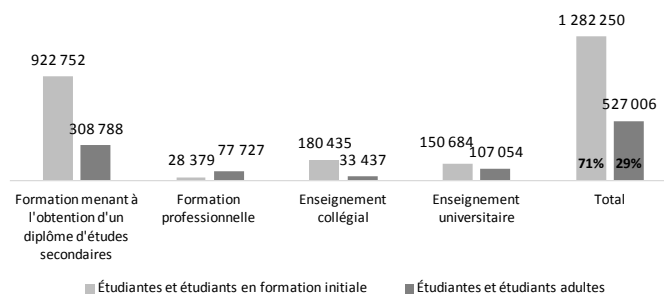
- ▶ Les adultes représentent 42% des étudiantes et des étudiants qui fréquentent les universités québécoises (les 25 ans et plus au 1<sup>er</sup> cycle et les 30 ans et plus aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, en 2005). Uniquement au 1<sup>er</sup> cycle, ces adultes représentent 31 % de l'effectif universitaire.

## La participation globale aux services de l'éducation scolaire formelle

### EFFECTIF TOTAL DES SERVICES DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE FORMELLE (INDICATEUR 13)

- ▶ Au Québec, plus d'un demi-million d'adultes poursuivent des études à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement formel (les 20 ans et plus au secondaire et à la formation professionnelle, de même que les 25 ans et plus au 1<sup>er</sup> cycle et les 30 ans et plus aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, en 2009-2010). Les adultes représentent donc 29% de l'effectif total des services de l'éducation scolaire formelle, tous ordres confondus.

Étudiants et étudiantes à l'éducation scolaire formelle, Québec, 2009-2010



## La participation à la formation liée à l'emploi

### PARTICIPATION DES 25 À 64 ANS À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION LIÉE À L'EMPLOI (INDICATEUR 14)

- ▶ Au Québec, 28% des 25 à 64 ans ont participé à des activités d'éducation formelle ou de formation non formelle liées à l'emploi (2008). La préférence des adultes va à la formation non formelle avec 23 % de participation, contre 7 % à l'éducation formelle. Ces taux sont parmi les plus bas des provinces canadiennes.

## OFFRE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Ces données portent sur divers aspects des services d'éducation offerts aux adultes : ressources financières et humaines, efficacité des services, persévérance et réussite, etc. Ces données nous renseignent sur l'état des services d'éducation et de formation et mettent en évidence des problématiques liées au développement de ces services.

### Les obstacles à la participation

#### LES OBSTACLES À LA FORMATION PERÇUS PAR LES ADULTES (INDICATEUR 15)

- Mentionné dans 74 % des cas, le manque de temps est l'obstacle le plus souvent évoqué par les 16 à 65 ans comme raison de ne pas participer à la formation structurée. Les autres justifications évoquées par les adultes pour leur non-participation sont les obligations personnelles ou familiales (41 %), l'absence de priorité du moment (33 %) ou l'incapacité de payer (30 %).

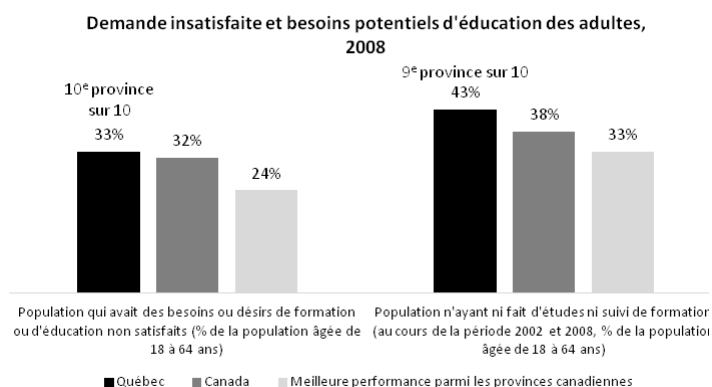
#### VOLONTÉ DES ADULTES DE PARTICIPER D'AVANTAGE OU NON À LA FORMATION (INDICATEUR 16)

- La moitié des adultes qui ont été confrontés à des obstacles à la formation liée à l'emploi guidée par l'intérêt personnel voulaient participer d'avantage : 52 % des 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation auraient voulu participer d'avantage et, ce, qu'ils aient ou non déjà participé à des activités de formation.

## La demande insatisfaite et les besoins potentiels d'éducation et de formation des adultes

#### RÉPONSE À LA DEMANDE ET AUX BESOINS DE FORMATION DES ADULTES (INDICATEUR 17)

- Au Québec, 33 % des adultes (les 18 à 64 ans, 2008) déclarent avoir des besoins de formation non satisfaits et 43 % indiquent n'avoir participé à aucune activité de formation structurée au cours des six dernières années (de 2002 à 2008).



#### PARTICIPATION DES ADULTES SANS DIPLÔME À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (INDICATEUR 18)

- Au Québec, l'effectif des adultes de 25 à 59 ans qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires à la formation générale des adultes est d'un peu plus de 100 000 personnes (18 % des adultes sans diplôme en 2009-2010). C'est peu quand on sait que plus de 600 000 adultes de 25 à 59 ans n'ont pas de diplôme d'études secondaires.

## La persévérance et la réussite

#### PROPORTION DES ÉLÈVES DE MOINS DE 20 ANS QUI DÉCROCHENT UN DIPLÔME À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (INDICATEUR 19)

- Au Québec, 63 % des élèves inscrits à la formation générale des adultes décrochent un diplôme avant l'âge de 20 ans (2008-2009). Au début des années 1990, cette proportion était de 48 % (1990-1991).



## RETOMBÉES ET IMPACTS

Ces données mettent en évidence les bénéfices qu'il est possible de tirer d'un bon niveau d'acquis éducatifs ou, à l'inverse, les situations à risque qui limitent l'accès à ces bénéfices. Ces données soulignent l'apport de l'éducation et de la formation des adultes à la qualité de vie des individus ou encore les situations de précarité où se retrouvent les adultes qui ne peuvent bénéficier des possibilités qu'offrent l'éducation et la formation.

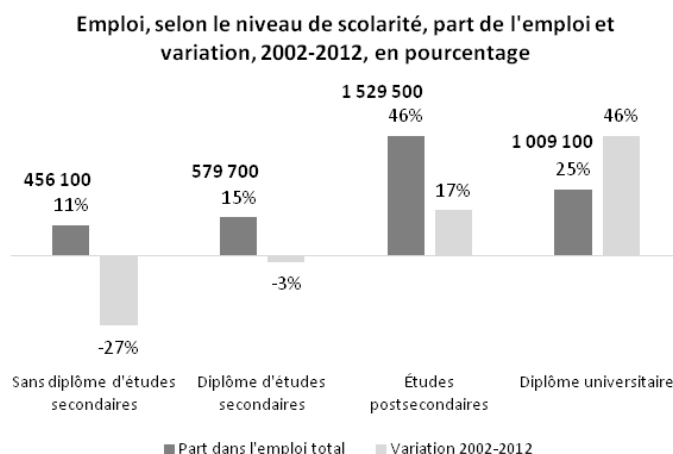
## Le niveau de scolarité et l'emploi

### TAUX D'EMPLOI SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT (INDICATEUR 20)

- Une proportion importante des adultes de 25 à 64 ans sans diplôme d'études secondaires n'est pas en emploi (en 2011). À ce titre, seulement 41 % des adultes ayant une scolarité de niveau primaire ou moins sont en emploi. Ce taux augmente respectivement à 59 % chez les adultes ayant une scolarité de premier cycle du secondaire, à 70 % chez les adultes ayant une scolarité de deuxième cycle du secondaire et à plus de 80 % chez les adultes ayant une scolarité de niveau postsecondaire (collégial et universitaire).

### EMPLOI SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ (INDICATEUR 21)

- Ne pas avoir de diplôme constitue un risque d'exclusion du marché du travail pour les adultes: depuis 2002, le nombre d'emplois occupés par des adultes ayant un diplôme universitaire a augmenté de 46%, alors que le nombre d'emplois occupés par des adultes n'ayant aucun diplôme diminuait de 27%.



# IX<sup>e</sup> ASSEMBLÉE MONDIALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DES ADULTES

## L'éducation et l'apprentissage des adultes pour créer le monde que nous voulons

**Du 11 au 14 juin 2015, Montréal accueillera le plus important rassemblement international des organisations de la société civile concernées par l'éducation des adultes et la formation continue : la IX<sup>e</sup> Assemblée mondiale de l'éducation et de la formation des adultes.**

Organisée par le Conseil international d'éducation des adultes (International Council for Adult Education - ICAE), en collaboration avec l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), cette Assemblée mondiale se tiendra sur le campus de l'Université de Montréal.

### L'ASSEMBLÉE MONDIALE D'ICAE

L'Assemblée mondiale d'ICAE se tient tous les quatre ans et rassemble des personnes du monde entier concernées par l'éducation et la formation des jeunes et des adultes ainsi que des apprenantes et des apprenants. Cette Assemblée mondiale célèbre l'importance de l'éducation des adultes dans la construction de sociétés justes et équitables. Elle permettra aux personnes participantes de différents réseaux du Canada et du Québec de témoigner de leurs approches et de présenter leurs solutions.

### OBJECTIFS PRINCIPAUX

- ▶ Fournir un espace collectif pour affirmer fermement le droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie, pour toutes et tous, et son rôle clé pour renforcer les capacités des citoyennes et des citoyens à créer ce monde que nous voulons, plus démocratique, inclusif, juste et respectueux du développement durable.
- ▶ Examiner des priorités pour l'apprentissage et l'éducation tout au long de la vie et élaborer des stratégies d'action aux plans global, régional et local.

### CINQ THÈMES CENTRAUX

Tout au long de l'Assemblée, cinq thèmes seront discutés lors de tables rondes, de séminaires et d'ateliers, ainsi que lors d'un séminaire en ligne qui aura lieu au printemps 2015.

1. Droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie, au-delà de 2015 – Identifier des stratégies traduisant les cibles globales adoptées lors du Forum mondial sur l'éducation, en Corée, et au sommet de l'ONU sur le développement durable, à New-York, en 2015, en actions pratiques au plan local et, à cet effet, déterminer la contribution des organisations de la société civile, pour assurer le droit au-delà de 2015. Identifier des stratégies pour sécuriser la portée universelle de l'alphabétisation des adultes, de même que le rôle de la société civile dans l'offre de services et la réalisation de suivis.
2. Renforcement des capacités en matière de plaidoyer – Identifier les compétences requises et les mécanismes de partage des expériences; puiser dans les pratiques des organisations de la société civile de partout dans le monde; réfléchir aux stratégies de plaidoyer des organisations de la société civile et identifier des priorités de plaidoyer aux plans local, régional et global; trouver les meilleurs moyens de partager efficacement les expériences locales de plaidoyer aux plans régional et global.

3. Rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en lien avec le développement durable – Priorités thématiques répondant à des crises aux plans local, régional et global, dans le contexte d'un monde globalisé qui se caractérise par des changements rapides dans les domaines de l'économie, de la gouvernance, du marché du travail et du climat; refléter le besoin d'un changement de paradigme dans la détermination de thèmes de discussions autres que les thèmes dominants.
4. Apprentissage et éducation des adultes, relations de pouvoir et engagement communautaire – Examiner les stratégies éducatives réussissant à protéger le travail décent, l'équité entre les genres et l'élimination de toutes formes de discrimination aux plans familial et communautaire, dans les milieux de travail et dans le domaine de la gouvernance.
5. Éducation de qualité et inclusive pour tous – Renforcement des capacités et préparation des enseignants/facilitateurs de l'éducation des adultes dans une perspective de transformation; amélioration de services de qualité, des programmes, d'un enseignement participatif ainsi que des stratégies et méthodes d'apprentissage, pour que tout être humain puisse acquérir le savoir, les compétences, les attitudes et les valeurs lui permettant de contribuer à la création d'un futur durable.

Pour proposer une activité ou pour vous inscrire :  
[waam2015.org](http://waam2015.org) / [info@waam2015.org](mailto:info@waam2015.org)

### **PARTICIPER À L'ASSEMBLÉE MONDIALE 2015**

L'Assemblée mondiale de 2015 propose en alternance des conférences, des sessions plénières et des ateliers auto-organisés, dont l'animation sera laissée à l'initiative de personnes ou d'organisations de la société civile.

Ainsi, les personnes et les organisations participantes à l'Assemblée mondiale auront la chance de se faire entendre

dans les sessions plénières mais aussi de mettre en valeur leurs réalisations en éducation et en formation des adultes dans des ateliers qu'elles organiseront. À terme, les discussions initiées dans ces ateliers contribueront à l'enrichissement des cinq thèmes centraux de l'événement.

### **PRÉSENTER UN CONTENU DURANT L'ÉVÉNEMENT**

Vous pouvez inscrire un atelier ou une activité qui prendra place dans le déroulement de l'Assemblée mondiale en cliquant sur le lien suivant:



### **L'ICÉA VOUS ACCOMPAGNE DANS VOS DÉMARCHES**

À titre d'organisation hôte de l'Assemblée mondiale, l'ICÉA vous accompagnera dans l'organisation de votre atelier et la mise en valeur de vos initiatives. Vous pouvez communiquer avec monsieur Daniel Baril pour toute question concernant la mise sur pied d'un atelier : 514 948-2044, poste 234.

### **EN SAVOIR PLUS SUR L'ASSEMBLÉE MONDIALE**

Pour en savoir plus sur l'Assemblée mondiale, vous pouvez consulter le site Web de l'événement : <http://waam2015.org/>.

Pour vous inscrire à l'Assemblée mondiale, vous pouvez vous rendre sur le site Web de l'événement ou encore communiquer avec madame Emmanuelle Béguineau : 514 948-2044, poste 231.



# ENGAGEMENTS MONDIAUX PRATIQUES LOCALES

L'éducation et l'apprentissage des adultes  
pour créer le monde que nous voulons



## IX<sup>e</sup> Assemblée mondiale

du Conseil international d'éducation des adultes

MONTRÉAL, DU 11 AU 14 JUIN 2015