

85
2018

vhs

DVV International

Éducation des
adultes et
développement

Rôle et impact de l'éducation des adultes

Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

© 2018

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32 / 53225 Bonn / Allemagne
Tél. : +49 228 97 56 90 / Fax : +49 22 89 75 69 55
Courriel : info@dvv-international.de

Internet : www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/
Facebook : facebook.com/AdEdDevjournal

85
2018



DVV International est l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV). Leader dans le secteur de l'éducation des adultes et de la coopération au développement, DVV International soutien dans le monde entier la création et la consolidation de structures durables d'éducation des jeunes et des adultes.

Les auteurs sont responsables des contenus de leurs articles. Les textes signés ne reflètent pas obligatoirement l'opinion de DVV International.

La reproduction de tout matériel dans ce numéro est autorisée à condition que la source soit reconnue et qu'une copie de la réimpression soit adressée à DVV International à l'adresse ci-dessus.

Éditeur : DVV International, Christoph Jost
Publié en coopération avec le CIEA

Rédacteur en chef : Johanni Larjanko
Directrice éditoriale : Ruth Sarrazin

Comité de rédaction
Carole Avande Houndjo (Pamoja Afrique de l'Ouest)
Shermaine Barrett (ICAE)
Sonja Belete (DVV International Afrique de l'Est)
Roberto Catelli Jr. (CEAAL)
Esther Hirsch (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Timothy D. Ireland (université fédérale du Paraíba)
Steffi Robak (université d'Hanovre)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (université de Bethléem)

Comité consultatif
Sturla Bjerkaker (Norvège)
Nélida Céspedes Rossel (Pérou)
Uwe Gartenschlaeger (Laos)
Heribert Hinzen (Allemagne)

Composition, mise en page : Stetzer Kommunikationsdesign, Munich
Reprographie et impression : inpuncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Cologne

ISSN : 0935-8161

Cette publication a été imprimée selon un mode climatiquement neutre sur papier certifié FSC.



Climatiquement neutre
Impression
ClimatePartner.com/12220-1810-1002

Crédits photos : p. 12 : Maria Zaitzewsky Rundgren ; p. 14 : Håkan Elofsson ;
p. 34, 37 : Women & Society Association ; p. 46, 47 : Elisabeth Gerger ;
p. 51 : Linda Graham ; p. 57, 59 : Mikko Takkunen ; p. 60-69 : Steve Camargo
Illustrations p. 5, 10, 18, 32, 41, 70, 74, 93 : Shira Bentley

Apprendre des choses sérieusement inutiles



Johanni Larjanko
Rédacteur en chef

La plupart des gens ignorent l'existence de l'éducation des adultes. Pour eux, on apprend à l'école, quand on est enfant, et l'enseignement se résume à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Oui, certains endroits sur terre sont dépourvus d'écoles. Nombreux sont les gens qui ne franchiront jamais le seuil d'une salle de classe. Certes, l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul sont fondamentaux pour pouvoir fonctionner dans la plupart des sociétés aujourd'hui. Nous avons besoin d'eux pour gérer nos existences dans le monde ; c'est vrai pour les enfants – et pour les adultes. L'absence de formation même aux compétences les plus élémentaires maintient beaucoup de gens prisonniers du cercle vicieux de la pauvreté et du désespoir. Le monde a admis cet état de fait. Aujourd'hui, des accords internationaux ont été mis en place pour y remédier. Je parle ici des ODD, les Objectifs de développement durable. Ainsi disposons-nous de cibles, de chiffres spécifiques et de dates dont il a été convenu. Il n'y a rien de nouveau là-dedans. Nous avons eu la même chose par le passé. Les résultats sont mitigés mais restent loin d'atteindre les objectifs fixés. Notre solution a consisté à remanier nos accords et à réessayer. Aujourd'hui, le monde s'accorde à dire qu'en garantissant une éducation pour tous, nous aiderons les gens à sortir de ce cercle vicieux. Qui pourrait prétendre le contraire ? Malheureusement, cet élan se traduit d'habitude par une concentration étendue des activités sur l'éducation primaire.

Toutefois, ce qui importe, c'est aussi d'éduquer les parents. Il a d'ailleurs été établi que l'éducation des adultes améliorerait la vie des gens. En fait, elle contribue à développer leur pouvoir d'agir. Cependant, nombre d'intervenants dans notre secteur tentent de plaider en faveur d'une augmentation des financements et d'une amélioration de la position de l'éducation des adultes en s'appuyant sur des arguments socio-économiques. Quand des débats sont menés sur l'éducation des adultes, les participants emploient

volontiers des termes comme compétences entrepreneuriales et employabilité. L'éducation des adultes aide les gens à trouver du travail, et à améliorer leur situation, tel est l'argument avancé. Elle « favorise la cohésion social » et crée du « capital social ». Qui pourrait là aussi prétendre le contraire ?

Permettez-moi de jouer les provocateurs en remettant cet argument en question. Si nous, éducateurs d'adultes, essayons d'imiter le vocabulaire économique du monde de l'entreprise, nous serons toujours perdants. Pourquoi ? Parce qu'apprendre dépasse ce cadre. L'éducation n'est pas une marchandise sur un marché. Nous ne sommes pas des nombres. Et apprendre ne revient pas à recevoir un ensemble prédéfini de connaissances ou de comportements souhaités qui nous seraient communiqués. Nous apprenons parce que nous sommes humains. Nous apprenons parce que c'est ancré dans notre tissu social. Le plus grand cadeau que nous puissions faire à quelqu'un d'autre est l'étincelle de curiosité et du questionnement, ce n'est pas de lui fournir des réponses. L'apprentissage est chose fragile. C'est un voyage dont nous ne connaissons pas la destination finale. Adopter cette approche de l'apprentissage tout au long de la vie revient à accepter son incertitude, et à admettre que nous n'avons pas le contrôle. Développer un pays ne revient pas à copier un plan établi par quelqu'un d'autre. L'éducation des adultes a de nombreux rôles importants à jouer, et son impact est incontestable. Pourtant, ce ne sont pas toujours ses rôles et son impact dont nous faisons état habituellement.

Un bon éducateur écoute plus qu'il ne dicte. Un bon système d'éducation des adultes encourage à prendre des risques, accepte les erreurs et autorise à apprendre des choses sérieusement inutiles, sachant que l'inattendu nous offre parfois les plus grandes récompenses : des gens indépendants, pleins de ressources et heureux.

Sommaire

- 1 Éditorial
- 4 L'amie invisible : l'éducation des adultes et les Objectifs de développement durable
Aaron Benavot

Jouer un rôle

- 16 Comment l'éducation des adultes peut vous sauver la vie
Henrique Lopes
- 22 Pourquoi l'éducation des adultes compte pour Amérique latine et comment son impact souffre de l'importance limitée qu'on lui accorde
Carmen Campero Cuenca
- 28 Comment développer la résilience des personnes au sein de communautés plus fortes
Carolyn Johnstone

Obtenir des résultats

- 38 Un meilleur impact grâce à la planification de programmes ?
Sonja Belete, Steffi Robak
- 44 Le calcul pour développer le pouvoir d'agir des femmes au Sénégal
Elisabeth Gerger
- 50 L'impact au-delà des tests : une éducation des adultes qui fait une vraie différence
Chanell Butler-Morello
- 56 Des changements durables en Sierra Leone grâce à l'alphabétisation
Outi Perähuhta

Mesurer l'impact

- 72 La production d'informations et ses défis
César Guadalupe
- 80 Un indicateur taillé sur mesure : l'INAF – pour évaluer les niveaux d'alphabétisation
Roberto Catelli Jr.
- 84 Évaluer l'impact de l'éducation des adultes : un exemple avec le projet EduMAP
Francesca Endrizzi, Beate Schmidt-Behlau
- 90 Mesurer l'impact des politiques d'éducation des adultes
Shermaine Barrett

- 96 Suppléments en ligne
- 97 *Participez !* : EAD en ligne; appel à la soumission d'articles; Inclusion et diversité – variations sur le thème de la vie : le séminaire virtuel 2018 (**Timothy D. Ireland**); séminaire virtuel 2019; s'abonner; questionnaire
- 105 Les artistes dans ce numéro

Interviews



Photoreportage



Histoires vraies

Vanna Peou, Cambodge > Page 26; Rana Khoury, Palestine > Page 27; Khau Huu Phuoc, Viêt Nam > Page 53; Aizhamal Arstanbek-kyzy, Kirghizistan > Page 54; Astrid von Kotze, Afrique du Sud > Page 55; Uwe Gartenschlaeger, Laos > Page 77; Reem Eslim, Palestine > Page 78; Kebeh Kollie, Liberia > Page 79

Chroniques

La compétence émancipatrice
Katarina Popović Page 21

Les clés d'une Afrique pacifique et prospère
Samuel Asnake Wollie Page 49

Créer un lien entre l'éducation des adultes et le développement
Christoph Jost Page 89

L'amie invisible : l'éducation des adultes et les Objectifs de développement durable



Aaron Benavot
Université de l'État de New York à Albany
États-Unis

Résumé – *Nous vivons plus longtemps dans un environnement de plus en plus mondialisé. Nos lieux de travail évoluent et nous sommes touchés par le réchauffement climatique. Nous avons besoin de l'éducation des adultes pour faire face à ces changements. En même temps, ce secteur de l'éducation s'étiole dans le monde entier. Le présent article se concentre sur les façons dont l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie apparaissent dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Il pointe plusieurs contradictions de ce nouveau calendrier et appelle à un engagement et des activités de plaidoyer innovants.*

En ce qui concerne les autres secteurs de l'éducation, les progrès dans les domaines de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation de base des adultes, et ceux relatifs aux autres possibilités d'apprentissage tout au long de la vie se sont atténués ces dernières années dans une grande partie du monde. Que ce soit dû au faible degré d'importance que leur donnent les ministères de l'Éducation, à un soutien minimal de la part des donateurs, à la mauvaise qualité des mécanismes de communication des données ou à l'absence d'investissements privés soutenus, l'élan de soutien pour élargir l'accès à l'éducation et à l'apprentissage des adultes s'est ralenti.

En revanche, les tendances mondiales accentuent la valeur de l'éducation et de l'apprentissage des adultes, et la nécessité d'investir dans ce domaine. Citons quelques-unes de ces tendances : les adultes vivent plus longtemps et créent une demande croissante d'apprentissage tout au long de la vie dans des cadres et conditions divers ; les nouvelles technologies, l'automatisation qui progresse et les changements de lieux de production influent sur les qualifications nécessaires et les trajectoires professionnelles de la main-d'œuvre sur les marchés du travail ; les populations des pays se diversifient, en partie du fait de l'intensification de la migration, ce qui souligne le besoin de nouvelles approches pour promouvoir l'intégration sociale et la solidarité ; on attend des adultes qu'ils fassent preuve d'une plus grande résilience vis-à-vis du réchauffement climatique, des événements météorologiques extrêmes et des catastrophes naturelles, et le nombre croissant de réfugiés et de per-

sonnes déplacées fait augmenter le besoin d'activités d'éducation des adultes pour faire face à des situations d'urgence et permettre à ces personnes de se (re)former et d'acquérir des compétences. Ces tendances devraient susciter un intérêt international croissant à l'égard de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Parmi ces forces opposées, le nouvel agenda du développement, connu sous l'intitulé de Programme de développement durable à l'horizon 2030¹ met en lumière les multiples facettes des rôles de l'éducation des adultes et de ses impacts sur le développement durable. On trouve des références à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ainsi qu'à l'apprentissage tout au long de la vie dans bon nombre des Objectifs de développement durable – parfois explicitement et à plusieurs reprises implicitement. Selon moi, un vaste champ de possibilités s'est par conséquent ouvert au plaidoyer en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

L'apprentissage tout au long de la vie dans l'agenda de développement pour l'après-2015.

Lorsque les négociations pour se mettre d'accord sur l'agenda de développement pour l'après-2015 se déroulèrent, le soutien à un objectif individuel sur l'éducation, quoique initialement incertain, se révéla être conséquent. La note d'information présentée lors de la quatrième session du groupe de travail ouvert sur les Objectif de développement durable en juin 2013 décrivait l'éducation comme « un droit humain fondamental et le socle du développement durable », et fournissait des exemples de son impact sur tout un ensemble de résultats sociaux, économiques et politiques² (Wulff 2018).

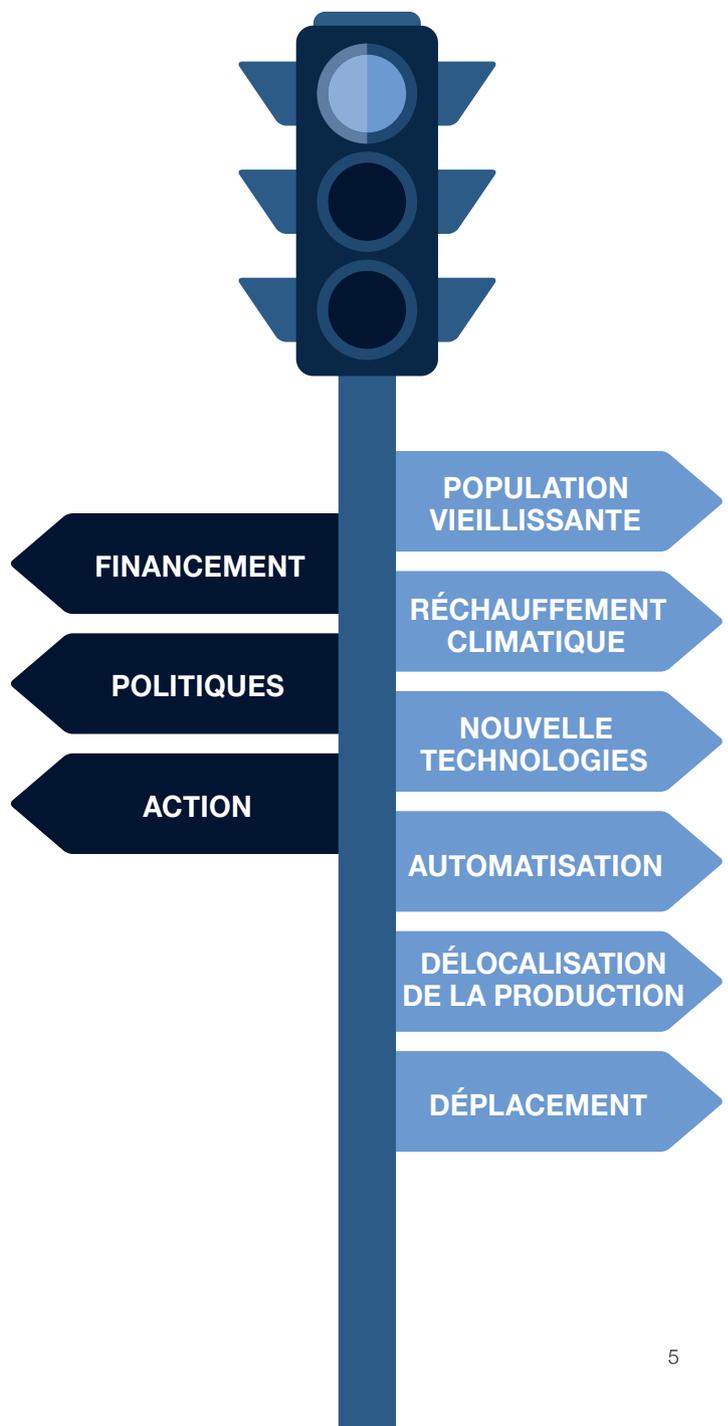
Le soutien public à l'inclusion de l'éducation dans l'agenda émergent était également répandu. En 2013, l'ONU mena une série de « conversations mondiales ». Près de deux millions de personnes dans 88 pays prirent part à celle qui portait sur l'éducation. L'ONU lança également à cette époque l'enquête MY World qui demandait aux gens quelles étaient les priorités politiques mondiales qui comptaient le plus pour eux et leurs familles. En décembre 2014, plus de sept millions de personnes y avaient répondu et indiqué avec une majorité écrasante que leurs plus grandes priorités étaient « une bonne éducation » et « de meilleurs soins de santé » (ONU 2014).

Une fois le large soutien international en faveur de l'éducation déterminé, la question suivante qui se posait était de savoir sur quels types d'« éducation » la communauté internationale s'entendrait dans son objectif en la matière. Il existait un puissant soutien en faveur d'une éducation primaire de qualité, mais la priorité accordée aux autres niveaux et types d'éducation restait à déterminer. D'aucuns jugèrent qu'un consensus ne pourrait être atteint qu'en se basant sur un objectif légèrement élargi, portant sur l'accomplissement universel de l'éducation de base, auquel on ajouterait des cibles d'apprentissage. D'autres cherchèrent un accord en élargissant la nature et l'éventail des priorités mondiales en matière d'éducation (Wulff 2018).

Beaucoup furent surpris du résultat final. La formulation définitive de l'Objectif sur l'éducation et de ses dix

cibles (ODD 4) illustre une vision sans précédent de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie (Wulff 2018). L'ODD 4 s'inspire de tous les engagements internationaux et cibles antérieurs en matière d'éducation, tout en allant considérablement au-delà. Il priorise la petite enfance, l'accomplissement universel de l'éducation primaire et secondaire, et l'égalité d'accès à l'éducation postsecondaire. Il se concentre sur des acquis utiles, notamment sur des compétences fondamentales et autres, nécessaires sur des marchés du travail en rapide mutation. Il promeut l'accès à l'éducation pour les populations marginalisées et met l'accent sur des valeurs et comportements qui favorisent l'égalité des sexes, la citoyenneté mondiale et la protection de l'environnement.

La puissance de l'objectif proposé vient en partie des nombreux liens que nous percevons (ou que nous connaissons) entre l'éducation et les autres objectifs. Le nouvel agenda de développement – conçu pour être universel, indi-



visible et interdépendant – a encouragé des politiques intégrées et une planification intersectorielle (Persaud 2017). Eu égard à cette vision, la conception en matière d'éducation d'un objectif avec un vaste impact convenait parfaitement.

Au terme d'années d'intenses négociations, les 193 États membres de l'ONU adoptèrent le 25 septembre 2015 le Programme de développement durable avec ses dix-sept ODD et ses 169 cibles. En plus de la vision élargie de l'éducation formulée dans l'ODD 4, les seize ODD restant comportent de nombreuses références directes et indirectes à l'éducation, y compris à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (CIUS et CISS 2015). Ainsi que John Oxenham l'a fait remarquer : « Chacun des dix-sept objectifs réunit un ensemble de cibles dont au moins une traite de l'apprentissage, de la formation, de l'enseignement ou tout au moins de la conscientisation d'un ou plusieurs groupes d'adultes, ou comprend ces notions. Les objectifs 3 [santé], 5 [femmes], 8 [économie], 9 [infrastructure], 12 [consommation] et 13 [climat], notamment, comportent des cibles qui supposent un apprentissage important pour de nombreux adultes – et un apprentissage programmatique organisé » (Oxenham 2016 : 10).

L'impact de l'éducation sur nombre d'ODD se manifeste aussi de deux autres façons (UNESCO 2016 : 368ff) : premièrement, en désagrégeant les indicateurs des ODD par niveaux d'éducation, les liens potentiellement saillants entre l'éducation (ou des adultes plus instruits) et différents résultats du développement apparaissent de manière évidente, confirmant souvent des recherches menées de longue date ; deuxièmement, les progrès du Programme de développement durable à l'horizon 2030 nécessitent de recourir à l'éducation pour créer des capacités dans les pays. Les améliorations des services de santé et d'hygiène publique, la productivité agricole, l'atténuation du réchauffement climatique et la réduction de la criminalité dépendent de la formation de professionnels et de personnels instruits, en mesure de mettre en œuvre des politiques, de mener des campagnes d'information et de communiquer avec les communautés ciblées.

Si proche et pourtant si loin

Si l'apprentissage et l'éducation des adultes sont tellement présents dans les ODD, tout va bien, non ? Eh bien, pas tout à fait comme le montrent les contradictions exposées ci-dessous.

Première contradiction : bien que l'ODD 4 reconnaisse officiellement l'apprentissage tout au long de la vie, les réalités politiques restent essentiellement axées sur le pouvoir transformateur de la scolarité des enfants et des jeunes, et sur la promotion des compétences fondamentales.

Jamais auparavant la notion de « possibilités pour tous d'apprendre tout au long de la vie » n'a été formulée en tant que priorité du développement international. L'apprentissage tout au long de la vie englobe toutes les activités d'apprentissage, du berceau à la retraite et après, entreprises dans le but d'améliorer ses connaissances, compétences et savoir-

faire, dans des optiques personnelles, sociales et en rapport avec l'emploi (UIL 2015). L'apprentissage tout au long de la vie inclut des moyens d'apprendre multiples et flexibles, des points de départ et de reprise des études à différents âges, et des liens renforcés entre les structures formelles et non formelles (voir figure 1).

Et malgré la reconnaissance dont jouit l'apprentissage tout au long de la vie, les progrès en matière d'éducation formelle, jusqu'au troisième cycle inclus, restent l'élément central de l'ODD 4. Accroître l'accès à l'éducation préscolaire, assurer l'accomplissement universel des études primaires et secondaires menant à un apprentissage utile, et rendre les enseignements techniques, professionnels et supérieurs disponibles et abordables capte essentiellement l'attention. Les moyens pour y parvenir – l'amélioration des équipements, la création d'environnement d'apprentissage efficaces, l'augmentation du nombre d'enseignants qualifiés – sont eux aussi priorités.

En revanche, on n'accorde qu'un minimum d'attention à l'éducation des adultes. Il est attendu des pays qu'ils améliorent le pourcentage d'alphabétisation au sein de la population adulte, qu'ils fassent progresser des politiques promouvant l'acquisition de compétences utiles pour trouver des emplois décents et qu'ils éradiquent les disparités entre les sexes et autres formes d'inégalité dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. Toutefois, aucune des cibles de l'ODD 4 ne mentionne explicitement l'« éducation des adultes ». La seule reconnaissance de l'éducation des adultes se trouve dans l'indicateur mondial pour la cible 4.3 qui mesure sur les douze mois précédents le taux de participation des adultes à des activités formelles et non formelles d'éducation et de formation. Étant donné que les « possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » sont invoquées dans l'objectif en soi, on aurait pu s'attendre à ce que les pays entreprennent de sérieux efforts pour développer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Mais ce n'est pas le cas.

Deuxième contradiction : alors que nombre d'ODD (en dehors de l'ODD 4) font référence à différentes formes d'apprentissage des adultes, les efforts constants entrepris pour définir et mesurer l'apprentissage et l'éducation des adultes, et distinguer leurs effets de ceux de l'éducation formelle, sont rares.

Dans bien des arènes de la politique de développement, l'impact apporté par des citoyens très instruits a largement été prouvé au fil des décennies.

Par exemple, les pays qui ont des niveaux d'instruction plus élevés connaissent moins de pauvreté, ont de meilleurs résultats en matière de santé et jouissent d'une croissance économique plus importante et d'une cohésion sociale croissante (UNESCO 2013, 2014). De nombreuses preuves étayent les effets démographiques de l'éducation (sur la fertilité, la mortalité, la nuptialité et la migration). Élargir l'accès à l'éducation, ce qui influe sur les préférences en matière de mariage et de famille, et sur les normes sociales et pratiques culturelles, accélère la baisse de la fertilité et la transition démographique.

Figure 1 : l'apprentissage tout au long de la vie englobe des possibilités d'apprendre durant toutes les phases de l'existence.

FOR-MELLE : conduit à une récompense reconnue, diplôme ou certificat	Éducation préscolaire (CITE 0)	Éducation primaire (CITE 1)	Premier cycle secondaire (CITE 2)	Deuxième cycle secondaire (CITE 3)	Enseignement post-secondaire non supérieur (CITE 4)	Premier cycle de l'enseignement supérieur (CITE 5)	Baccalauréat universitaire ou équivalent (CITE 6)	Master ou équivalent (CITE 7)	Doctorat ou équivalent (CITE 8)
	Éducation axée sur des besoins spéciaux, formation professionnelle, enseignement technique et professionnel								
	Éducation de la seconde chance			Apprentissages, enseignement appliqué pratique, pratiques sur place					
Cadre de qualification (CQ) : valide les acquis non formels et informels.	CQ1	CQ 2	CQ 3	CQ 4	CQ 5	CQ 6	CQ 7	CQ 8	
NON FOR-MELLE : conduit à un certificat non formel, voire ne conduit à aucun certificat.	Éducation préscolaire	Programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes		Formation à des compétences professionnelles, développement professionnel, stages					
	Programmes extrascolaires		Formation à des compétences nécessaires dans la vie courante, santé et hygiène, planification familiale, préservation de l'environnement, apprentissage de l'informatique						
	Développement social ou culturel, activités sportives, artistiques, artisanales organisées								
INFOR-MELLE : pas de récompense	Garde des enfants en milieu familial	Apprentissage autodirigé, dirigé par la famille, dirigé socialement : lieu de travail, famille, communauté locale, vie quotidienne							
	Apprentissage accessoire : lecture de journaux, écoute de la radio, visites de musées								

Source : UNESCO 2016 : 8

Avec une population mondiale atteignant les 9,7 milliards de personnes d'ici à 2050, on estime que les récoltes devront augmenter de 70 % pour répondre aux besoins. S'ils sont bien conçus, les programmes de vulgarisation agricole et les formations pratiques destinées aux agriculteurs contribuent à améliorer les récoltes, à accroître la sécurité alimentaire et à réduire la vulnérabilité face à la pauvreté (FAO 2016 ; Waddington et al. 2014). Les évaluations du niveau de scolarité atteint sont aussi associées à une plus grande sensibilisation et un souci accru à l'égard de l'environnement, et, parfois, à des actes. Par exemple, les niveaux de scolarité élevés se traduisent par une sensibilité accrue des personnes à la protection de l'environnement (Lee et al. 2015).³ Il est plus probable que des citoyens instruits qui se soucient davantage de l'environnement prendront part à des activités pour le protéger. L'éducation donne aussi les compétences nécessaires aux citoyens pour s'adapter aux effets néfastes du réchauffement climatique. Une enquête menée dans dix pays d'Afrique a révélé que les fermiers plus instruits deviendront vraisemblablement résilients en s'adaptant (UNESCO 2016).

Comme l'illustrent ces exemples, l'impact de l'éducation sur des aspects du développement durable a souvent été largement démontré. Ceci dit, il est difficile de démêler les effets du développement qui découlent de la participation à des activités d'éducation des adultes, de formation ou autres possibilités d'éducation tout au long de la vie de ceux que produisent par leur quantité et leur qualité des offres d'éducation formelle (comme il est plus probable que des adultes avec une meilleure instruction recourront aux possibilités de s'éduquer qui s'offrent à eux, faire la part des choses entre ces deux types de preuves devient encore plus complexe).

Les preuves présentées dans la plupart des articles de revue sur le lien entre éducation et développement durable se concentrent d'habitude sur des mesures concernant l'éducation formelle et non sur l'impact de la participation à des activités d'éducation des adultes. Les études d'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ont tendance à avoir une portée limitée et à être d'une qualité inégale. Voyez, par exemple, le 3^e Rapport mondial sur l'appren-

tissage et l'éducation des adultes (2017) pour lequel des preuves avaient été réunies en quantité en vue d'évaluer l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail ainsi que sur la vie sociale, civique et communautaire. Dans nombres de domaines, les recherches de sciences sociales sur l'apprentissage et l'éducation des adultes manquent tout simplement de rigueur ou leur portée géographique est insuffisante, ou les deux.

En résumé, l'inclusion de l'éducation en tant moteur du développement social renvoie souvent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Cependant, les éléments utilisés pour justifier cette inclusion reposent sur des évaluations de la scolarité formelle et plus rarement sur des études systématiques des résultats de la participation à des activités d'apprentissage et d'éducation des adultes.

« Il n'existe pas de méthodes standardisées pour définir, mesurer et suivre les résultats de la participation à des activités d'apprentissage et d'éducation des adultes. »

Troisième contradiction : l'ODD 4 a changé les priorités éducatives qui sont passées de l'accès et de l'accomplissement à la qualité et à l'apprentissage, ce qui est dû en partie aux progrès effectués dans les évaluations internationales pour mesurer l'apprentissage. Aucune avancée décisive de ce type n'a été enregistrée dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes : il n'existe pas de méthodes standardisées pour définir, mesurer et suivre les résultats de la participation à des activités d'apprentissage et d'éducation des adultes. La concentration sur les résultats, par exemple sur les acquis, plutôt que sur l'accès, la participation ou l'accomplissement est un des aspects principaux de cette approche. L'intérêt de la politique internationale pour l'apprentissage et son évaluation s'est développé rapidement et en force depuis 2000. Par exemple, la Banque mondiale a ajouté des mesures d'apprentissage à presque tous ses projets d'éducation et, en 2011, elle a publié un nouveau document stratégique intitulé *Apprentissage pour tous*. En même temps, la participation des pays aux évaluations des acquis – tant internationales (TIMSS, PIRLS, PISA) que régionales (SACMEQ, PASEC, TERCE) – s'est accrue (Kamens et Benavot 2011). Une grande évaluation comparative de l'alphabétisation des adultes a été mise en place (PIAAC). En se concentrant sur la concurrence mondiale en matière d'emplois qualifiés et de sociétés du savoir émergentes, les médias ont mis en relief le rôle primordial de l'apprentissage. Les recherches concernant l'impact des compétences cognitives (mesurées par des notes d'examens) sur la croissance économique ont gagné en visibilité (Hanushk and Woessmann 2008, 2012).

En ce qui concerne les adultes, toutefois, les acquis sont étroitement définis dans l'ODD 4 : savoir lire, écrire et compter (cible 4.6), disposer des compétences professionnelles nécessaires à l'emploi et à l'obtention d'un travail décent (4.4) et disposer des connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable (4.7). Aucune autre forme d'apprentissage des adultes n'est reconnue ni appréciée. De plus, les indicateurs mondiaux pour ces cibles ne sont que partiellement alignés sur leur intention déclarée. Les compétences nécessaires à l'obtention d'un travail décent (4.4) se résument à l'acquisition de compétences en informatique ; les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable (4.7) se limitent à intégrer l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les politiques, les programmes d'enseignement, la formation des enseignants et l'évaluation des étudiants. Ces indicateurs sont des éléments intermédiaires problématiques des cibles de l'ODD 4. Malheureusement, peu de projets existent pour les améliorer en recourant à des stratégies d'évaluation innovantes. Étant donné l'absence d'indicateurs mondiaux pertinents et le manque d'incitations à procéder à des évaluations, il est peu probable que nous constatons à l'avenir des progrès concernant ces cibles en matière d'éducation des adultes.

Avons-nous gagné la bataille mais perdu la guerre ?

Dans les débats sur le nouvel agenda de développement durable, les défenseurs de l'éducation des adultes avaient fait campagne en faveur d'un vocabulaire qui mettait en relief le rôle et les valeurs spécifiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, mais les formulations qu'ils avaient proposées furent souvent réduites à néant. On leur demanda plutôt de soutenir la grande idée consensuelle de l'apprentissage tout au long de la vie, en partant du principe que l'éducation des adultes y trouverait sa juste place. Maintenant peut-être avec le recul, tandis que les contradictions s'accroissent, il apparaît de plus en plus clairement que le passage à « l'apprentissage tout au long de la vie » fait peu pour réduire les nombreux défis et atténuer la marginalisation immédiate auxquels l'éducation des adultes se voit confrontée. Bien que la communauté internationale ait créé un agenda mondial exceptionnel en matière d'éducation, avec une portée étendue, la réalité fait prioritairement place à la planification, à l'affectation des ressources et aux financements. Par trop souvent, fournir des parcours d'études clairs aux adultes reste un vœu pieux – malgré l'urgence de répondre aux effets du réchauffement climatique, des inégalités économiques et sanitaires, des déficits démocratiques, etc.

Ironiquement, ce processus se développe alors même que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 déborde de références à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, tant explicitement qu'implicitement. Et tandis que la logique internationale de développement en matière d'éducation des adultes est visible aux yeux de tous, les défenseurs de l'apprentissage et de l'éducation des

adultes doivent encore trouver des méthodes et des moyens de transcender les limites traditionnelles dans leur domaine et sauter sur les occasions qui s'offrent à eux d'accompagner l'agenda de développement durable. Les défis – liés aux concepts, aux définitions, aux évaluations et aux finances – sont certes nombreux mais ils méritent qu'on les relève impérativement et de façon convaincante en apportant des idées et approches nouvelles. Dans le cas contraire, nous nous lamenterons une fois de plus en 2030 sur l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et sur le peu de cas que l'on en fait en réalité.

Notes

1 / <https://bit.ly/2q0JFP6>

2 / Ce document fut produit par l'UNESCO, l'UNICEF, le FNUP, l'OIT, l'ITU, les VNU, le HCDH, la PSO, le PNUD et le FIDA.
<https://bit.ly/2Lfcgcu>

3 / <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

Références

CIUS & CISS (2015) : Review of Targets for the Sustainable Development Goals: The Science Perspective. Paris : Conseil international des unions scientifiques et Conseil international des sciences sociales.

Hanushek, E. A. et Woessmann, L. (2008) : The role of cognitive skills in economic development. Dans : Journal of Economic Literature, n° 46 (septembre), 607-668.

Hanushek, E. A. et Woessmann, L. (2012) : Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. Dans : Journal of Economic Growth, n° 17 (4), 267-321.

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2015) : Conceptions and realities of lifelong learning. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016. Paris : UNESCO.

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2016) : 3^e rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE III). Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

Kamens, D. et Benavot, A. (2011) : National, regional and international learning assessments: Trends among developing countries, 1960-2009. Dans : Globalisation, Societies and Education, n° 9 (2), 285-300.

Lee, T. M. ; Markowitz, E. M. ; Howe, P. D. ; Ko, C.-Y. et Leiserowitz, A.A. (2015) : Predictors of public climate change awareness and risk perception around the world. Dans : Nature Climate Change, n° 5 (11), 1014-1020.

Nations unies (2014) : We the Peoples: Celebrating 7 Million Voices New York : Nations unies/Overseas Development Institute/Ipsos Mori.

Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (2016) : Farmer Field School Guidance Document: Planning for Quality Programmes. Rome : FAO.

Persaud, A. (2017) : Integrated planning for education and development. Dans : European Journal of Education, n° 52 (4), 448-459.

Rogers, A. (2016) : Adult learning and the Sustainable Development Goals. Revised Background Paper for the 2016 Uppingham Seminar. Sussex, Royaume-Uni.

UNESCO (2013) : L'éducation transforme nos existences. Paris : UNESCO.

UNESCO (2014) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Paris : UNESCO.

UNESCO (2016) : L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous. Paris : UNESCO.

Waddington, H. ; Snilstveit, B. ; Garcia Hombrados, J. ; Vojtkova, M. ; Phillips, D. ; Davies, P. et White, H. (2014) : Farmer field schools for improving farming practices and farmer outcomes: a systematic review. Campbell Systematic Reviews 2014(6).

Wulff, A. (2018) : A new education goal in the making: the twists and turns of the negotiations. Dans : Wulff, A. (sous la dir. de) : The history and evolution of a global goal in education (tentative). Bruxelles : Education International.

i

L'auteur

Aaron Benavot est professeur à la School of Education de l'université de l'État de New York à Albany (SUNY). Ses recherches portent sur les frontières changeantes de l'éducation de base, les approches de l'alphabetisation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie, et sur l'éducation à la durabilité. De 2014 à 2017, Aaron Benavot a dirigé le Rapport mondial de suivi sur l'éducation, une publication annuelle indépendante, rédigée sur la base de données factuelles. Ce rapport publié par l'UNESCO suit les progrès réalisés pour atteindre les objectifs en matière d'éducation du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Contact :

abenavot@albany.edu
albany.academia.edu/AaronBenavot



Section 1

Jouer un rôle

Le rôle de l'éducation des adultes est une notion subjective. Nombre de gens entendent utiliser l'éducation des adultes pour servir leurs propres intérêts, et veulent très souvent en faire un outil pour atteindre des objectifs limités. Heureusement, beaucoup d'éducateurs d'adultes pensent encore qu'elle a bien plus que cela à offrir.



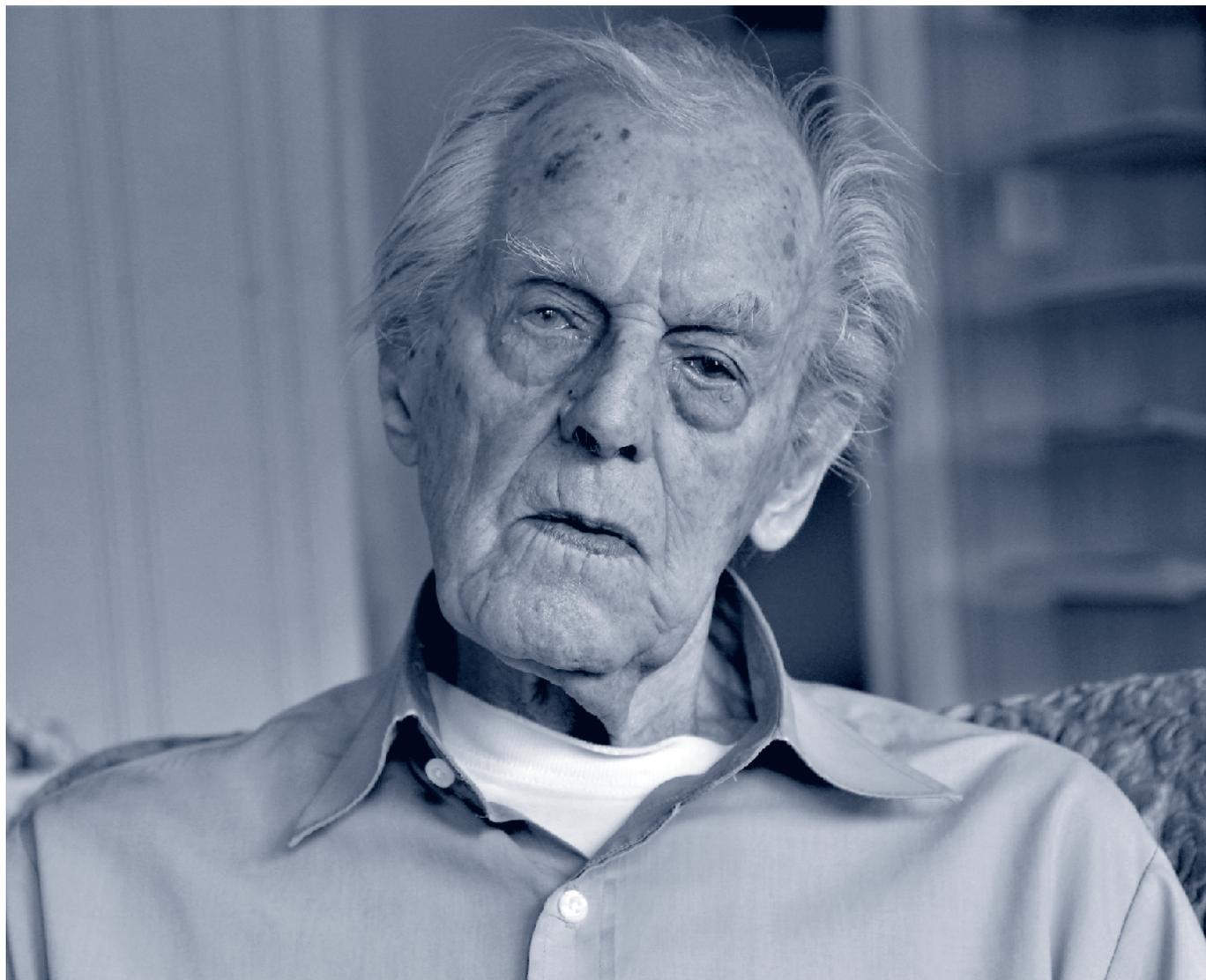
Gösta Vestlund

« La démocratie revient à accepter et à comprendre que tous les humains sont égaux en valeur et en droits »

Interview

Interview : Sturla Bjerkaker, éducateur d'adultes et membre de l'International Adult and Continuing Education Hall of Fame

Photos : Maria Zaitzewsky Rundgren (p. 12), Håkan Elofsson (p. 14)



Gösta Vestlund (105 ans) a œuvré au sein des universités populaires (folkhögskola) en Suède en tant qu'enseignant, directeur et inspecteur. Au cours de sa très longue existence, il s'est en particulier consacré à l'éducation pour la démocratie. Il a œuvré de nombreuses années pour des mouvements d'alphabétisation et d'universités populaires en Afrique. Son point

de vue concernant l'impact de l'éducation des adultes est sans équivoque : sans l'éducation et l'apprentissage des adultes tout au long de la vie, l'État-providence dans nos sociétés nordiques n'aurait pas le visage qu'on lui connaît aujourd'hui et nos démocraties ne seraient pas bien développées – que ce soit en Europe ou dans d'autres régions du monde.

Nous nous trouvons dans une maison jumelée en briques construite en 1961 et située dans une banlieue coquette de Stockholm, à une demi-heure à l'est de la capitale suédoise. En cette fin de matinée de février, le soleil déverse une lumière blafarde à travers les grandes fenêtres depuis lesquelles nous avons une jolie vue sur le jardin enneigé. Dans le salon, le téléviseur diffuse des images vacillantes des jeux Olympiques retransmises de Corée du Sud ; avec des disciplines nordiques et des vainqueurs nordiques. Gösta Vestlund, le grand monsieur de l'éveil populaire nordique et de l'apprentissage et de l'éducation libéraux des adultes, est tranquillement installé sur son canapé. Ce type d'éducation correspond à ce que l'on appelle en suédois la *folkbildning*, l'équivalent de la *folkeoplysning* au Danemark. Cette notion est très difficile à traduire dans d'autres langues. Il semble que ce soit dû non seulement au terme *folkbildning* en soi, mais aussi à son concept qui n'est pas vraiment reconnu hors de Suède.

« Ce n'est pas tout à fait exact », affirme Gösta Vestlund, « d'après ce que j'ai vu en Tanzanie, par exemple, la '*folkbildning*' est aussi possible dans d'autres cultures. »

Nous développerons ce point plus tard.

Gösta Vestlund est très connu depuis de nombreuses années en Suède et dans toute la Scandinavie. Il fêtera ses 105 ans cette année. Il est par conséquent né en 1913, ce qui veut dire qu'il a connu les deux grandes guerres en Europe, la Première et la Seconde Guerre mondiale.

Il vit seul et s'occupe lui-même de son ménage. Son seul problème (!) : il ne voit plus suffisamment pour bien lire. Il dispose d'un appareil spécial qui grossit les lettres seize fois, ce qui lui permet par exemple de lire les rapports internationaux sur les progrès – ou leur absence – dans le domaine de l'éducation. Sa mémoire est excellente, et sa façon de voir l'avenir encore plus impressionnante, car comme il dit : « Tant que vous êtes en vie, vous avez une mission ! »

Itinéraire d'un petit village de Suède centrale à la scène internationale et à la vie en Tanzanie dans les années soixante-dix. Comment tout cela est-il arrivé ?

« Je me suis pour la première fois rendu en Afrique, en Tanzanie, en 1965 », se souvient Gösta. « Nous étions six enseignants d'universités populaires de Suède sur le point de créer des cercles d'alphabétisation dans différentes régions du pays. C'était dans le cadre d'une campagne financée par la SIDA (l'Agence suédoise de développement et de coopération internationale) et l'ABF (Arbetarnas bildningsförbund – association d'éducation ouvrière) qui était à l'époque la plus grande association d'éducation en Suède ; elle l'est d'ailleurs encore aujourd'hui. Nous coopérons avec l'Institute of Adult Education à Dar es-Salaam et le Cooperative Institute à Moshi. »

Comment se fait-il que la Suède se soit engagée dans des activités de coopération au développement en Tanzanie ?

« Le Premier ministre suédois Tage Erlander, puis plus tard Olof Palme, entretenait, par le biais de la SIDA, des relations avec Julius Nyerere, le célèbre Premier ministre de Tanzanie. Une délégation tanzanienne se rendit en Suède en 1971. Ses membres y découvrirent un système pour éduquer les adultes et déclarèrent que la Tanzanie en avait aussi besoin. 'Il faut du temps pour éduquer les enfants, aussi, commençons par les adultes', poursuivirent-ils. »

Vous vous êtes rendu fréquemment en Tanzanie et y avez souvent travaillé ?

« Oui », répond Gösta. « J'y suis retourné en 1974 pour des négociations. Nous avons débattu de la façon d'organiser l'éducation des adultes et de mettre en œuvre la méthode des cercles d'étude, poursuit-il. Nous avons aussi présenté le modèle scandinave de l'université populaire et proposé de créer quelques établissements de ce type pour nous rendre compte s'ils étaient adaptés à la culture tanzanienne de l'éducation. »



À 105 ans, Gösta continue de lire chaque jour pour suivre l'évolution de l'éducation des adultes. Son seul problème : déchiffrer les petits caractères

'Juste quelques-uns !', ont alors répliqué nos amis tanzaniens, 'Nous avons quatorze millions de personnes à éduquer. Donc il nous faut des universités populaires dans chacun de nos 86 districts !'

Des universités populaires furent créées ; il en existe aujourd'hui 55. En Tanzanie, on les appelle Folk Development Colleges (FDC – collèges de développement populaire). »

Ces écoles fonctionnent-elles encore selon un modèle suédois et scandinave ?

« Autant que je sache, oui », répond Gösta en me tendant une note conceptuelle que lui a récemment fait parvenir le ministère de l'Éducation de Tanzanie. Il y est question du rôle des collèges de développement populaire (FDC) pour atteindre les populations vulnérables et les enfants/jeunes en rupture de scolarité. Cette note fait référence aux débuts, en 1975, et rapporte également que plus de 30 000 apprenants étaient encore inscrits à des cours en 2009 : « La formation a pour objectif d'enseigner à des jeunes et des adultes des connaissances et compétences leur permettant de se mettre à leur compte et d'être autonomes [...]. Les FDC doivent être des centres multidisciplinaires ouverts à des jeunes qui n'ont pas eu l'occasion d'évoluer dans l'éducation formelle », conclut le ministère.

Une lecture qui doit vous plaire, Gösta ?

« Oui, c'est une grande satisfaction après avoir travaillé pour ces écoles il y a tant d'années. »

Il indique que l'on peut remonter jusqu'aux années vingt pour trouver des traces de la création des FDC en Tanzanie. À l'époque, le Royaume-Uni créa des écoles pour les fermiers dans un grand nombre de régions afin de leur enseigner des méthodes de culture. Ces établissements ne fonctionnaient pas bien, mais lorsque l'agriculture y fut associée à la société et au développement, ainsi qu'à des activités de formation des enseignants, les choses changèrent. C'est à peu près la même chose que ce qu'avaient fait Grundtvig et Kold au Danemark cent ans auparavant quand ils avaient inventé le mouvement scandinave des universités populaires.

« Ce qui leur manquait au Danemark », ajoute Gösta, « c'était la possibilité de s'asseoir à l'ombre d'un manguier et de parler de la vie... »

Veuf puis remarié, Gösta Vestlund partit s'installer à Dar es-Salaam en 1976 avec sa seconde épouse. Ils durent apprendre le swahili. Après s'y être initié dans un cercle d'étude en Suède, ils se perfectionnèrent en suivant des cours proposés par la SIDA. À l'époque, il avait déjà 62 ans, et apprendre une nouvelle langue ne fut pas chose facile. Le couple resta en Afrique pendant deux ans. Ensuite, Gösta retourna dans son pays d'origine où il reprit ses fonctions

habituelles d'inspecteur d'universités populaires au ministère de l'Éducation à Stockholm, un poste qu'il occupa en tout pendant plus de vingt ans après avoir travaillé comme enseignant dans plusieurs universités populaires et avoir été directeur de l'un de ces établissements en Suède. Au cours de sa longue existence, il a aussi créé à l'université de Linköping un cursus destiné aux enseignants des universités populaires et qui a aussi accueilli des enseignants et directeurs tanzaniens d'universités populaires pour des formations plus courtes.

La Tanzanie est aujourd'hui encore un pays important pour la Suède, tant en ce qui concerne la coopération au développement que pour les éducateurs d'adultes au sein des associations d'éducation et des universités populaires suédoises. Eva Önneshj, responsable pendant de nombreuses années des affaires internationales au sein de la NBV (Nykterhetens Bildningverksamhet) une association d'éducation à la tempérance, explique qu'une ONG, la Karibu Association, intervient encore dans les deux pays, où elle a des membres, et qu'une vingtaine de FDC tanzaniens collabore avec des écoles en Suède.

Promouvoir la démocratie est une des grandes tâches auxquelles Gösta Vestlund s'est consacré tout au long de son existence. Pour lui, la démocratie ne se résume pas à l'organisation d'élections libres, elle est bien plus que cela : la démocratie est une façon d'être, un mode de vie. Il convient que la tenue d'élections libres est essentielle dans tous les pays et cultures, mais il soutient aussi que la capacité de lire et d'écrire est un prérequis fondateur de la démocratie. C'est pour cette raison qu'il considère que dans le cadre de ses activités en Tanzanie, au Kenya et en Éthiopie, il a œuvré en faveur de la démocratie.

Qu'en est-il des conditions en matière de démocratie dans un pays européen développé comme la Suède ? Sont-elles parfaites ?

Chaque année, l'université populaire Tollare près de Stockholm organise un séminaire qui porte le nom de Gösta : le séminaire Vestlund. Ces séminaires annuels se déroulent sous l'intitulé « Démocratiser la démocratie ».

« Nous devons entretenir en permanence la flamme du dialogue sur la démocratie », affirme Gösta.

« Je viens de lire le dernier Rapport de l'enquête mondiale sur les valeurs (World Values Survey Report), et je pense pouvoir discerner un changement au sein des groupes, par exemples dans les pays en développement. D'opprimées, ces populations accèdent à un plus grand pouvoir d'agir. Ce changement culturel, nous pouvons le constater dans beaucoup d'endroits, et il est prometteur. Dans de nombreux pays, un nombre croissant de gens déclarent ne plus vouloir être opprimés, mais veulent acquérir le pouvoir d'agir et participer.

Il est également prometteur de voir qu'aujourd'hui les jeunes Suédois sont de plus en plus nombreux à vouloir soulever des questions sur la société et son fonctionnement, et sur la direction dans laquelle elle évolue. L'essence de la démocratie est d'accepter et de comprendre que tous les

êtres humains sont égaux en valeur et en droits. L'alphabétisation est bien entendue primordiale dans un tel contexte, et n'oublions pas non plus que c'est aussi valable pour les questions environnementales comme le réchauffement climatique. Tout cela doit être envisagé dans l'optique d'un contexte démocratique. »

Notre grand spécialiste de l'éducation populaire ne sait pas pourquoi il jouit d'une aussi bonne santé, ce qui paraît dément – mais qui est une excellente chose. Il a toute sa tête, mais ne voit plus très clair, ce qui ne l'empêche pas d'écouter des livres audio et de participer aux discussions qu'ils trouvent si essentielles. Selon lui, être cultivé (*bildad*) revient à ne pas humilier les autres.

Gösta, d'où vous vient votre conception de l'humanité ? Pouvez-vous remonter cent ans en arrière et me dire ce qui vous a formé en tant qu'être humain ?

« Oh ! Il y a tant de choses, mais je commencerai par ma grand-mère. Née au milieu du dix-neuvième siècle, elle savait ce que c'était que d'être pauvre. Dans les campagnes suédoises de la fin des années 1860 la famine régnait. Pour elle, il était essentiel de prendre soin de chaque chose que la nature pouvait prodiguer et de cultiver la terre partout où c'était possible. Elle m'a aussi appris à bien me tenir, à être à l'heure et à travailler consciencieusement. Elle faisait preuve de bon sens et de sensibilité, et nous avons beau être pauvres, elle m'a instillé l'assurance nécessaire pour exprimer mes opinions. Dans l'esprit qu'il faut accorder la même valeur à chacun.

Un autre évènement qui m'a marqué s'est déroulé au début des années 1930, il y a « tout juste » 85 ans : trois jeunes hommes qui s'étaient enfuis de l'Allemagne d'Hitler ont frappé à notre porte. Ils nous ont parlé de la montée du régime nazi et nous ont raconté ce qui était en passe d'arriver dans leur pays. Ça m'a ouvert les yeux sur le monde hors de ma communauté de Suède centrale, et ce doit être l'une des raisons à l'origine de mes activités à l'étranger et de mes opinions au sujet de la démocratie. »

À 105 ans, Gösta Vestlund reste engagé et déclare : « La capacité de rester en contact et de dialoguer avec les autres, et la possibilité de le faire, doivent être au cœur de l'éveil populaire, de la formation, de l'éducation et, par conséquent, de la démocratie. » En 2016, il a été fait membre de l'International Adult and Continuing Education Hall of Fame de l'université d'Oklahoma (USA).

« Un grand honneur pour moi », déclare-t-il.

Un honneur aussi pour le Hall of Fame.

Comment l'éducation des adultes peut vous sauver la vie



Henrique Lopes
Université catholique portugaise
Portugal

Résumé – *Cet article expose dans les grandes lignes l'impact que l'éducation des adultes peut avoir sur votre santé. Il est temps de classer l'éducation à la prévention en matière de santé dans la même catégorie que l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, et de réévaluer l'importance pour notre survie de l'apprentissage tout au long de la vie.*

Tous les pays du monde se trouvent confrontés à de sérieux problèmes en ce qui concerne la gestion des systèmes de santé. Pour certains d'entre eux, cette situation est due à l'absence des ressources économiques, techniques et humaines nécessaires pour offrir à leurs populations un niveau de soins adéquat. D'autres disposent certes de vastes réseaux de services dotés de personnel hautement qualifié mais ils ne sont pas en mesure de suffire à leurs exigences financières eu égard à la nature de « l'innovation sommative » dominante qui implique que chaque progrès et chaque innovation se traduit par une augmentation des coûts.

Certains pays investissent énormément dans la santé. Ils disposent globalement d'hôpitaux bien équipés ; les États-Unis sont en tête dans cette catégorie. Malgré cela, les résultats et indicateurs en matière de santé n'y sont pas aussi bons que dans d'autres pays qui dépensent moitié moins qu'eux – les pays européens étant les plus connus dans ce cas précis.

En d'autres termes, les questions liées à la santé ne sauraient être ravalées à une question de ressources. Investir davantage d'argent et de ressources dans le modèle classique garantit juste le maintien des performances en matière d'indicateurs de santé, et en fin de compte leur lente détérioration à mesure que la population vieillit.

Une eau saine

Une simple analyse historique révèle que quelque quatre-vingt pour cent des progrès de ces deux derniers siècles en

ce qui concerne la santé sont dus à la disponibilité massive d'eau potable propre, de bonne nourriture et de bonnes habitudes en matière d'hygiène. Toutes les ressources englouties dans les médicaments et la création de réseaux d'hôpitaux modernes sont certes très utiles mais ce n'est pas là qu'il faut chercher si nous voulons faire des progrès qualitatifs dans le domaine des soins de santé prodigués aux populations. Seule exception à cela : les campagnes de vaccination, pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

Les ouvrages scientifiques qui portent sur la gestion des maladies et la santé publique permettent de comprendre comment le profil de mortalité d'une population donnée peut largement s'expliquer par le mode de vie et la notion de risques implicite liée aux comportements de ses membres.

Il est aisé de fournir des exemples pour illustrer l'impact des modes de vie : on pourrait éviter à environ quatre-vingt-dix pour cent des personnes atteintes de diabète de type 2, la maladie qui coûte le plus cher aux systèmes de santé des pays de l'Ouest, de tomber malades en les éduquant en matière de nourriture et d'alimentation, et en luttant contre les modes de vie sédentaires. La situation se présente de la même façon pour nombre de maladies cardiovasculaires, responsables d'environ un tiers des décès dans ces mêmes pays. En outre, on pourrait prévenir nombre de cancers de l'appareil digestif grâce à de petites modifications de l'alimentation, en remplaçant par exemple certains aliments à haut risque par d'autres plus sains, qui sont en plus souvent moins chers et plus largement accessibles.

En ce qui concerne le second élément, la perception ou la notion de comportements à risques, citons par exemple le nombre considérable de personnes, en particulier des enfants et des jeunes, qui perdent la vie ou sont victimes de blessures dans des accidents de la route, du travail ou domestiques. Des millions de personnes dans le monde sont également dépendantes de substances de natures très variées parce qu'elles n'ont pas été éduquées de façon à comprendre que la toxicomanie est une maladie et que la consommation de produits addictifs ne fait qu'augmenter le risque de tomber malade. Cette idée simpliste ne suffit somme toute pas à expliquer cette situation dans toute sa complexité, mais elle illustre le cœur du problème.

On pourrait donner des milliers d'exemples au sujet des modes de vie et comportements à risques, et l'on arriverait toujours à la même conclusion : ils portent atteinte aux profils de santé des sujets présentés et des populations auxquelles ces personnes appartiennent.

L'éducation, un outil de santé

Changer la donne, ce qui est bien plus qu'une simple question de ressources, constitue une option politique en rapport avec le choix de paradigme. Nous pouvons continuer de dépenser des sommes d'argent croissantes pour compenser ce qui est déjà arrivé ou éduquer les populations pour qu'elles restent en aussi bonne santé que possible, en espé-

rant ainsi prévenir ce qui pourrait sinon arriver à l'avenir. Dans de telles conditions, l'éducation des adultes constitue un outil de santé essentiel pour soutenir l'avènement d'un nouveau paradigme visant à maintenir la situation sanitaire au moyen de la gestion des connaissances.

Le paradigme actuel en matière de services de santé repose fondamentalement sur une attitude réactive à l'apparition d'une maladie ; quelque quatre-vingt-dix pour cent du budget total de la santé lui sont affectés. Très souvent, la prévention ne parvient pas à dépasser de manière significative le stade des campagnes de vaccination, ce qui fait qu'elle représente un très faible pourcentage des dépenses publiques affectées à la santé.

L'idée selon laquelle les citoyens doivent s'éduquer à la santé au même titre qu'ils étudient la lecture, l'écriture et le calcul n'est pas encore née. Bien qu'il soit essentiel de savoir lire et compter, ce qui ne fait pas l'ombre d'un doute, il faut d'abord être en vie pour pouvoir le faire. Par conséquent, un enseignement en matière de santé est essentiel et mérite d'être développé dans la même mesure que l'enseignement de la lecture, l'écriture et du calcul. Éviter une vie dans la dépendance, voire une mort prématurée, est beaucoup plus important que réciter les plus beaux poèmes ou faire de savants calculs. Il existe clairement une hiérarchie dans les priorités, et la vie se situe assurément au sommet de cette pyramide.

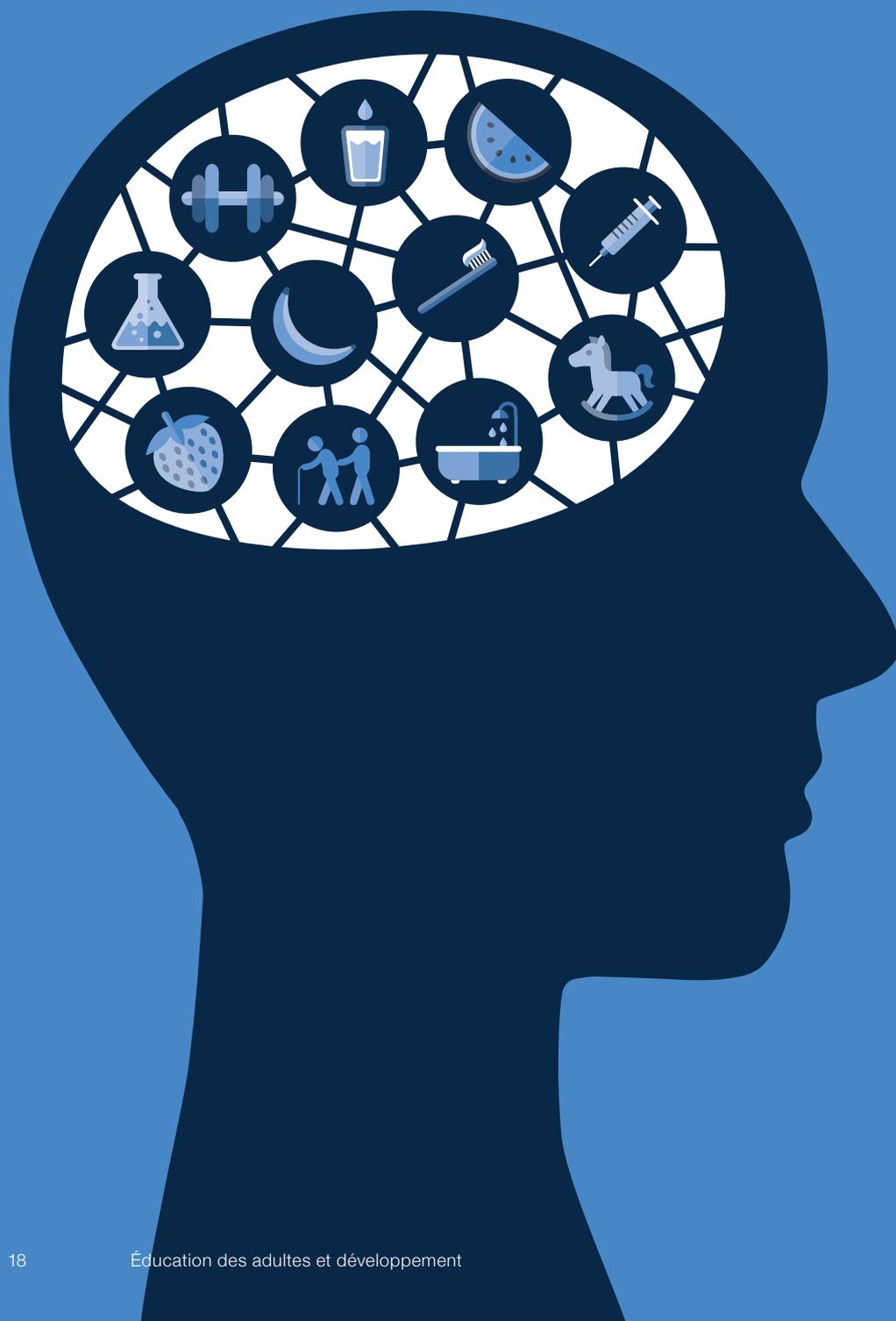
Apprendre au bon moment

La nature de cet apprentissage diffère des processus éducatifs ordinaires. Dans ce domaine, on ne peut pas apprendre étant enfant et s'attendre à ce que les acquis puissent être utilisés toute la vie durant comme c'est par exemple le cas avec la lecture. L'essence même de la santé établit qu'une personne sera potentiellement sujette à des problèmes divers au fil des différentes phases de sa vie, ces problèmes étant non seulement liés aux niveaux et types variés de ses responsabilités sociales, mais aussi à ses aptitudes physiques et intellectuelles. Par conséquent, bien que nous ayons besoin d'une formation et d'une éducation de base précoces, certaines connaissances ne valent la peine d'être acquises que plus tard dans l'existence. Ainsi serait-il inutile d'éduquer un enfant en matière de soins gériatriques puisque des décennies s'écouleront avant que de telles connaissances ne puissent lui être utiles.

En outre, les connaissances en matière de santé ont évolué à un rythme très rapide et seules celles qui peuvent être de quelque utilité à leur utilisateur valent la peine d'être transmises. Par conséquent, l'éducation à la santé est un processus d'apprentissage qui doit s'étendre de la naissance à la mort, chaque phase de la vie nécessitant une formation spécifique, que ce soit par rapport aux rôles sociaux que joue une personne ou aux besoins spécifiques auxquels elle doit répondre. C'est la raison pour laquelle l'éducation des adultes est essentielle en matière de santé, bien qu'il ne s'agisse pas de sous-estimer les connaissances que les enfants et les jeunes doivent acquérir.

Un cycle naturel doit être intégré dans notre quête de réponses : celui de la parentalité. Il est nécessaire de savoir comment être parents. S'il est obligatoire d'être titulaire d'un permis pour pouvoir conduire (ce qui est compréhensible), pourquoi l'apprentissage et l'enseignement nécessaires ne pourraient-ils pas être étendus à la parentalité si l'on considère qu'être mère ou père constitue un défi lui aussi majeur, dont dépend la santé d'un bébé. Par exemple, on pourrait réduire la mortalité infantile dans une proportion importante en apportant de petites modifications à l'alimentation et en reconnaissant les signes de danger chez un bébé.

Les adultes doivent savoir comment s'y prendre pour prodiguer les soins nécessaires aux enfants et aux malades (chaque maladie requérant différents types de connaissances, ce qui illustre la complexité et l'exigence d'une telle tâche), pour s'occuper des personnes âgées qu'ils doivent soutenir et pour évaluer les risques lorsqu'ils conduisent ou marchent dans la rue, ou évaluer d'ailleurs les autres risques nombreux que nous courons au quotidien. Un citoyen éduqué et informé saura en vieillissant comment potentiellement prolonger son existence et comment en améliorer la qualité durant cette phase.



Les avantages de l'instruction

Résumons : les citoyens instruits en matière de santé ont tendance à avoir des modes de vie plus sains, à jouir d'une meilleure santé mentale et à adopter moins de comportements à risques. Confrontés à la maladie, ils deviennent généralement des patients ou des aidants qui réagissent à des stades plus précoces, atténuant ainsi la gravité de la situation et intervenant à un point où il est le plus aisé de traiter la maladie, ce qui se traduit non seulement par des frais de santé moins élevés, mais aussi par de meilleures guérisons, qui sont plus rapides et occasionnent en même temps moins de souffrances.

L'éducation des adultes s'inscrit étroitement dans la poursuite de ces objectifs en matière de santé, et en est le corollaire naturel. Non formelle ou informelle, l'éducation des adultes convient parfaitement pour permettre à des personnes qui tombent malades ou à des aidants d'apprendre. L'éducation des adultes permet aussi en permanence à ces personnes d'accéder à des contenus adaptés à des phases particulières de leur vie, à leurs rôles sociaux et aux pathologies spécifiques auxquelles elles se trouvent confrontées. En outre, former les personnes âgées est d'une utilité particulière à ce stade de leur existence où surviennent la plupart des maladies et qu'apparaissent des besoins non seulement au sujet de la gestion de la maladie et du protocole médicamenteux, mais aussi de toutes les autres choses de la vie à ce moment-là.

La formation et l'éducation continues et tout au long de la vie se révèlent tout aussi essentielles pour les professionnels de la santé. Nous avons depuis longtemps abandonné l'idée que quand vous acquérez des qualifications dans un domaine de la santé vous êtes prêt à devenir potentiellement un bon professionnel pour le reste de votre carrière. Plusieurs associations représentant les différentes professions de la santé ont déterminé entre 2000 et 2005 qu'un besoin se faisait sentir chez les professionnels de se former et de s'instruire régulièrement par des moyens formels, informels et non formels, car les connaissances acquises par n'importe quel spécialiste à un moment donné sont en moyenne dépassées au bout de quatre ans. Certaines associations stipulent à présent que pour conserver leur licence de professionnels, leurs membres doivent régulièrement (généralement tous les un à quatre ans) suivre des formations. Sinon, ils courent le risque que cette licence leur soit retirée.

L'éducation pour lutter contre les épidémies

Un autre aspect du rapport qui existe entre la santé et l'éducation des adultes ressort des Objectifs pour le développement durable (ODD). Les ODD qui visent spécifiquement la santé contiennent au total treize cibles à atteindre d'ici à 2030. Parmi elles, seules deux n'ont pas un lien direct avec l'éducation (l'accroissement considérable du budget de la santé et du recrutement dans ce domaine ; l'appui à la recherche et au développement de vaccins et de médicaments). Dans trois cas, l'éducation en matière de santé est

absolument primordiale pour atteindre les cibles fixées : mettre fin à l'épidémie de SIDA, à la tuberculose, au paludisme et aux maladies tropicales négligées, et lutter contre l'hépatite, les maladies transmises par l'eau et autres maladies contagieuses ; réduire d'un tiers, par la prévention et le traitement, la mortalité prématurée due à des maladies non transmissibles ; promouvoir la santé mentale et le bien-être ; réduire et gérer les risques sanitaires nationaux et mondiaux. Quoique toujours positives, les huit cibles restantes sont alignées sur cela à des degrés divers. L'on peut en conclure que les ODD ne pourront jamais être atteints que grâce à une contribution active de l'éducation en matière de santé.

Il est important de faire remarquer que cette dernière n'est pas un sujet à aborder à l'avenir. Bien qu'encore à un stade initial, sauf en ce qui concerne les campagnes de vaccination, l'éducation en matière de santé existe déjà. Ce que nous faisons en termes de vaccination, et qui a permis de sauver des millions de vies, peut aussi être reproduit dans les domaines des maladies chroniques, du vieillissement, des accidents et des addictions.

Récits de cas réels

Penchons-nous à présent sur quelques courts exemples de développements réalisés au sein de notre unité de recherche et qui illustrent la mesure dans laquelle l'éducation des adultes contribue à améliorer la santé et les résultats en la matière.

Exemple 1. Les femmes adultes qui recommencent à s'instruire améliorent considérablement leur sentiment d'estime personnelle, deviennent plus extraverties et ont des taux de participation citoyenne plus élevés.¹ Cette étude a été réalisée au Portugal auprès de quelque 3 500 femmes. Ces dernières ont procédé à une autoévaluation sur la base d'un ensemble d'indicateurs couvrant les trois concepts interdépendants avant et après la participation à des cours d'éducation des adultes. Les aspects portant sur l'estime de soi et l'extraversion (les deux piliers de la santé mentale) illustrent la mesure dans laquelle l'éducation des adultes contribue directement à améliorer et préserver la santé mentale.

Exemple 2. La santé buccale en Guinée Bissau. Il s'agissait ici d'un projet mené conjointement avec une ONG spécialisée dans la santé buccale dans la région la plus pauvre de Guinée Bissau, l'archipel des Bissagos. Ce projet mettait en place un programme informel de formation à l'intention des enseignants, des mères (le groupe ethnique local vit selon un modèle matriarcal) et d'acteurs sociaux pertinents, qui portait sur l'importance d'une bonne hygiène et d'une bonne santé buccales. L'ONG mettait gratuitement à disposition du projet un dentiste à plein temps qui était également chargé de mettre en œuvre une campagne de formation. Le projet comprenait un volet de suivi de quelques classes d'écoles primaires sur certaines des îles. Trois ans après la mise en œuvre du projet, il fut possible d'affirmer que le niveau moyen de santé buccale des enfants dans ces établisse-

ments scolaires se rapprochait de ceux des pays d'Europe. En outre, le brossage des dents s'était aussi répandu dans les familles de ces enfants, ce qui entraîna toutefois de nouveaux problèmes comme le partage d'une seule brosse à dents pour toute la famille.

Exemple 3. Soixante-dix millions de personnes dans le monde souffrent de l'hépatite C. C'est l'une des maladies les plus faciles à prévenir en adoptant des mesures de santé élémentaires. Les effets de vingt-quatre politiques de santé publique ont été pleinement validés, tant en ce qui concerne la prévention que du point de vue de l'amélioration du diagnostic et du traitement de cette maladie. Dans le cadre de ce projet, un outil a été développé qui associe des caractéristiques épidémiologiques avec des prises de décisions liées à la santé. Cet outil a ensuite été rendu disponible pour différentes supports numériques (smartphones, tablettes et ordinateurs) pour aider quiconque le souhaite à procéder à des simulations afin de déterminer les politiques qui conviennent le mieux, à s'assurer du degré d'intensité de leur mise en œuvre et à voir comment elles influent sur le nombre de cas, le déclenchement de nouvelles épidémies, le nombre de transplantations, le nombre de patients nécessitant un traitement, etc.

Ce type d'outil pourrait faire du citoyen lambda un défenseur potentiel des plus grandes causes et pratiques médicales, et pourrait le rendre particulièrement utile pour les associations de patients, les décideurs, les professionnels, etc. afin de leur permettre de s'assurer qu'ils empruntent bien la meilleure voie. Vous pouvez l'essayer sur www.lehc.com. Cet outil peut être téléchargé gratuitement.

Actuellement, un pont est en train de se construire entre la santé et l'éducation des adultes, qui, une fois achevé, étayera des améliorations qualitatives de l'état de santé général des populations. Ce seul potentiel fait de l'éducation des adultes la meilleure alliée actuellement disponible pour améliorer la santé de la population mondiale.

Note

1 / Étude publiée en 2011 par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) dans l'ouvrage intitulé « Accreditation of prior learning as a lever of lifelong learning », chapitre rédigé par Henrique Lopes.

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 100)

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2019

Lectures complémentaires

Feinstein, L. ; Sabates, R. ; Anderson, T.M. ; Sorhaindo, A. et Hammond, C. (2006) : What are the effects of education on health? Dans : Organisation de coopération et de développement économique (2006) : Measuring the Effects of Education on Health and Civic Education.

Howard, J. ; Howard, D. et Dotson, E. (2015) : A Connected History of Health and Education: Learning Together Toward a Better City. Dans : New Directions for Adult and Continuing Education, n° 145, 57-71.

Kasemsap, K. (2017) : Promoting Health Literacy in Global Health Care. Dans : Culture of Learning Cities : Connecting Leisure and Health for Lifelong Learning Communities. IGI Global.

Keikelame, M. J. et Swartz, L. (2013) : Lost opportunities to improve health literacy: Observations in a chronic illness clinic providing care for patients with epilepsy in Cape Town South Africa. Dans : Epilepsy and Behaviour, n° 26, 36-41.

Kunthia, J. ; Taniru, M. et Zervos, J. (2017) : Extending Care Outside of the Hospital Walls: A Case of Value Creation through Synchronous Video Communication for Knowledge Exchange in Community Health Network. Dans : Dotson, E ; Hibbler, D.K. et Scott, L. (2017) : Culture of Learning Cities: Connecting Leisure and Health for Lifelong Learning Communities. IGI Global Ed.

Lopes, H. (2011) : Family, a key variable to explain participation in NOI and lifelong learning. Dans : Accreditation of prior learning as a lever of lifelong learning, 263-318. Bruxelles: UNESCO/UIL et fondation Menon.

Lopes, H. (2015) : Report of the Project PIVS – Oral inspection of 8000 children made by MaS NGO. Analysis of efficiency, quality and epidemiology.

Spring, B. ; Ockene, J. et coll. (2013) : Better Population Health Through Behavior Change in Adults A Call to Action. Dans : American Heart Association /Circulation, n° 128, 2169-2176.

UNESCO (1999) : Health Education for Adults. Booklet 6-b the CONFINTA V International Conference on Adult Education. Hambourg : UNESCO.

UNESCO-UIL (2016) : 3^e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Hambourg : UNESCO-UIL.

i

L'auteur

Henrique Lopes, professeur et chercheur en santé publique, travaille dans les domaines de la santé publique, de la qualité de la santé et de la documentation sur la santé. Il a aussi mené des recherches sur l'éducation des adultes. Actuellement, il est coordinateur scientifique du projet de recherche européen intitulé « Let's End Hep C » qui vise à éliminer l'hépatite C d'ici à 2030.

Contact :
henrique.lopes@sharen.pt

La compétence émancipatrice

J'ai l'impression que quelqu'un a eu la brillante idée de cliquer sur le bouton de réinitialisation de l'éducation des adultes, effaçant toute son histoire et une grande partie de ses fonctions. Si je reconstitue, voici comment s'est déroulée la conversation :

Quel est le fondement de la vie humaine?

– Les besoins de base. Donc, l'éducation des adultes devrait fournir aux gens les moyens de les satisfaire.

Quelle est la principale préoccupation des gens sur terre ?

– Trouver un travail et le garder. L'éducation des adultes devrait favoriser la création d'emplois.

Les gens malades ne travaillent pas : la tâche suivante, c'est donc la santé.

Quelle est le problème majeur dans le monde ?

– La crise mondiale. Elle est due au manque de qualifications des travailleurs pauvres. L'éducation des adultes devrait permettre d'acquérir des qualifications et des compétences pertinentes.

Regardez la dernière décennie et dites-moi que ce n'est pas exactement ce qui s'est produit.

À travers les siècles, l'éducation des adultes a eu des significations diverses : aide pratique, plaisir intellectuel, chemins spirituels. Elle a toujours été une sorte d'autonomisation des individus et des communautés. Platon recommandait aux adultes d'apprendre, de contempler et de débattre, tout simplement parce que c'est bon pour l'âme. Certains ont cherché la connaissance pour atteindre Dieu, d'autres la connaissance au-delà de Dieu.

D'autres encore sont allés à la recherche de la sagesse et de la vérité. Ceci, c'est de l'histoire. Même dans les temps modernes, qui ont gravité autour de l'emploi et de la production, l'éducation des adultes a souvent été considérée comme une pratique émancipatrice. John Dewey déclarait que l'objectif de l'éducation des adultes, c'est de « donner

un sens à la vie ». Aujourd'hui, cela ressemble plus à un titre de séminaire d'une secte religieuse exotique. Nous continuons à citer Freire, mais nous ne faisons aucun effort de « conscientisation » dans notre travail. Nous faisons référence aux quatre piliers du rapport Delors de 1996 mais en réalité, nous voulons surtout « apprendre à faire ». Le classique « Une nation éducative » de Basil Yeaxlee en 1920, serait intitulé aujourd'hui « Une nation compétente ».

Comment est-ce arrivé ? Nous faisons une erreur de jugement. L'éducation libérale n'a rien à voir avec les résultats, elle ne donne aucun résultat « moderne ». De nos jours, seuls les résultats comptables, mesurables et traduisibles en termes financiers sont valorisés. L'autonomisation, l'émancipation, l'épanouissement personnel, la justice et l'équité jouent un rôle mineur et purement décoratif dans la plupart des agendas. L'éducation des adultes est réduite à un centre de recrutement et à un espace de perfectionnement des compétences. Le renforcement des compétences et les performances tiennent la vedette. La vérité, la dignité, la justice et même la paix, sont les parents pauvres que l'on envoie au coin et que l'on réduit au silence.

En nous concentrant sur notre emploi, nous oublions les millions de personnes en situation de précarité ou sans emploi, et ce rarement parce qu'elles manquent de compétences. En veillant à notre bien-être, nous négligeons les êtres qui meurent de faim et la communauté mondiale. Obsédés par l'idée de produire des consommateurs savants et avides, nous nous comportons comme si le monde était presque parfait. Ne devrions-nous pas « apprendre à être et à vivre ensemble » ? En ne valorisant que ce qui est mesurable, nous avons tendance à enterrer les valeurs fondamentales de l'humanité.

L'histoire nous dit que suivre une voie étroite conduit souvent à une impasse. Peut-être est-il temps de « désactiver le bouton de réinitialisation » de l'éducation des adultes?



Katarina Popović est Secrétaire générale du Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA).

Contact :
sec.general@icae.global

Pourquoi l'éducation des adultes compte pour Amérique latine et comment son impact souffre de l'importance limitée qu'on lui accorde



Carmen Campero Cuenca
Universidad Pedagógica Nacional
Mexico

Résumé – *L'éducation des adultes est un domaine vaste et complexe, inextricablement lié à de multiples réalités sociales et éducatives. Cet article attire l'attention sur quelques-uns des rôles essentiels qu'elle peut jouer pour les individus, leurs familles et les communautés en Amérique latine. Il présente aussi un certain nombre de raisons pour lesquelles l'impact de l'éducation des adultes est actuellement limité dans la région.*

L'éducation des jeunes et des adultes est un droit humain et la voie d'accès à l'exercice d'autres droits. Les réponses à des problèmes cruciaux dans le monde d'aujourd'hui, exprimées de façon globale et reliées les unes aux autres dans les Objectifs de développement durable (ODD), sont intégralement associées aux questions de la qualité de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie pour toute la population. Éduquer les jeunes et les adultes est la clé pour assurer le développement de l'individu et de la communauté, et pour construire des sociétés plus justes (GIPE 2018).

L'éducation des jeunes et des adultes est utile dans différents domaines de la vie individuelle et communautaire comme : la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail (y compris en ce qui concerne les moyens de subsistance durables), la justice et la démocratie, les affaires sociales, civiques et communautaires, l'art et la culture, les nouvelles technologies et les réseaux sociaux.

Malgré son importance et son potentiel, l'éducation des enfants et des adolescents prime sur l'éducation des jeunes et des adultes, une situation que l'on peut constater à différents niveaux et dans différentes situations. Par exemple, l'ODD 4 et ses indicateurs mondiaux ne mentionnent pas explicitement l'éducation des jeunes et des adultes. Les organismes de financement ne tiennent pas compte eux non plus de son rôle. Le fait qu'on ne lui accorde pas d'importance se reflète dans la plupart des budgets nationaux qui n'allouent que de maigres financements à l'éducation des jeunes et des adultes. La professionnalisation limitée voire

inexistante des éducateurs, de même que les approches compensatoires qui dominent dans nombre de programmes, avec peu d'utilité pour les groupes auxquels elles sont destinées, sont deux expressions de plus du poids insuffisant accordé à cette branche de l'éducation (Campero 2017). Tout ce qui a été dit précédemment tranche vivement avec la demande potentielle et influe sur l'impact susceptible d'être obtenu.

Un certain impact en Amérique latine

Les éducateurs de jeunes et d'adultes observent certains changements dans le quotidien des gens qui prennent part à des activités socioéducatives ou dans leur existence à moyen ou à long terme. Ces changements peuvent survenir au sein de leurs familles et/ou autour d'eux. Dans de grands projets, on peut évaluer ces changements à différents niveaux d'intervention : national, régional ou local. C'est comme cela que nous pouvons confirmer que l'éducation des adultes produit un impact multiple que l'on peut apprécier et qu'il est important de démontrer en reconnaissant qu'il est le fruit de relations causales complexes. Certains impacts peuvent être anticipés quand d'autres arrivent de façon inattendue (Gómez et Sainz 2008 ; Bhola 2000). Les projets qui produisent un impact sont souvent qualifiés de bonnes pratiques ou de pratiques utiles ou couronnées de succès. Dans la plupart des cas que nous allons à présent examiner, la société civile a joué un rôle central, de même d'ailleurs que différents types d'organisations et d'établissements locaux. Ensemble, comme nous le présentons ci-dessous, ils reflètent l'importance et le potentiel de l'éducation des jeunes et des adultes.

1. Les centres de rescolarisation, les lycées publics et les centres d'éducation et de formation professionnelle axés sur l'inclusion des jeunes et des adultes offrent, en transformant des programmes, une alternative aux examens rigides. À leur différence, ils prennent en compte les parcours sociaux et éducatifs des personnes concernées et reconnaissent le savoir qu'elles ont généré ; ces établissements proposent aussi des séances de travaux dirigés et des groupes d'étude coopérative. Ils soutiennent les jeunes gens dans leur vie sociale, émotionnelle et éducative. Généralement, ils coordonnent leurs activités avec des organisations communautaires. Les projets de ce type ont illustré leur utilité en favorisant la continuité éducative et l'emploi, en consolidant les liens entre les apprenants et leurs communautés, et en renforçant la participation à la vie civique.
2. En plus de renforcer les compétences en lecture, en écriture et en calcul, les groupes d'étude, en particulier les groupes d'alphabétisation largement constitués de femmes, ont encouragé les apprenantes à aborder la question de l'égalité des droits et des chances. Pour y parvenir, ils emploient des stratégies comme le renforcement de l'amour-propre, la reconnaissance de leurs acquis et de ce qu'elles ont apporté durant leur vie à

leurs familles, leurs communautés, leurs collègues et leurs lieux de travail. Ces activités qui se déroulent dans les cercles d'étude se traduisent par la réduction des violences et des mauvais traitements, la modification des rôles au sein de leurs familles, leur participation aux affaires de la collectivité ainsi qu'une plus grande autonomie pour agir et prendre des décisions qui transforment leur vie. De la sorte, ces cercles contribuent à produire un impact sur les jeunes générations et sur la vie des apprenantes elles-mêmes, contrecarrant ainsi la triple discrimination à laquelle elles doivent faire face du fait qu'elles ne savent pas lire, qu'elles sont des femmes et, par-dessus tout, qu'elles sont pauvres.

3. Les programmes à l'intention des jeunes mères et des jeunes femmes enceintes, qui incluent une aide financière destinée à des jeunes filles âgées de 12 à 18 ans afin qu'elles poursuivent leur éducation de base, sont eux aussi profitables. Ces programmes ont un contenu qui permet à leurs participantes de se construire un projet de vie et de prendre des décisions quant à l'exercice de leurs droits sexuels et reproductifs, et à la prévention d'une deuxième grossesse, de renforcer leur amour-propre et de développer leurs compétences professionnelles et numériques. Ce faisant, les programmes ont pour objectif de permettre à leurs participantes de donner une nouvelle signification à leurs grossesses et de trouver des possibilités d'évoluer personnellement dans une situation où il est probable qu'elles rencontreront des difficultés personnelles, sociales et économiques. Autre caractéristique de ces projets : la coordination entre les activités de différents organismes sociaux et gouvernementaux.
4. Les projets axés sur la population indigène sont d'une grande utilité. Ils ont des objectifs et populations cibles différents : les femmes, les jeunes et les éducateurs. Toutefois, ils ont tous en commun de rétablir la signification profonde de l'éducation reposant sur les expériences de la vie de la communauté et des individus, et l'autoévaluation de ces éléments. Autre point commun : ils favorisent les relations horizontales entre ceux qui servent en tant que facilitateurs (les éducateurs et les formateurs) et les jeunes et les adultes (les apprenants). Le fait d'inclure la langue maternelle, des visions, des coutumes et des traditions constitue une force supplémentaire de ces activités. L'impact de ce type de projets repose en partie sur la capacité des participants à identifier et évaluer leur propre existence, leurs visions du monde et les expressions de leur communauté, à ressusciter leur mémoire historique et à renforcer les leaderships et processus organisationnels locaux pour promouvoir l'auto-entrepreneuriat et les projets de transformation qui contribuent à réduire la migration.
5. Les espaces dans lesquels il existe une volonté d'inviter ceux qui viennent pour apprendre, partager leur savoir, participer, tisser des projets de vie et transmettre du savoir générationnel sont eux aussi importants. Citons à ce sujet en exemples les stations de radio communau-

taires, les centres socioculturels, le football de rue, les séances de danse et de musique dans des squares, les bibliothèques et les musées. Ces projets permettent de resserrer les liens entre voisins et de renforcer en même temps la solidarité et l'intérêt de continuer à s'instruire.

6. Les écoles de formation communautaires constituent un autre groupe de projets dans lesquels les participants connaissent leurs droits et les promeuvent. Ces établissements sont mis en place dans le but de résoudre des problèmes liés à la communauté ou à la sécurité dans un quartier, à la supervision de la propriété foncière, à la protection de l'environnement ou à la coexistence. À ces projets viennent s'en ajouter d'autres qui comportent des volets sociaux et éducatifs concernant, entre autres, le logement, l'auto-entrepreneuriat, l'échange de biens et de services, et la commercialisation des produits des participants sur un marché équitable et dans différents types de coopératives. Ceci permet d'améliorer les conditions de vie, de réduire la migration et de renforcer les liens au sein de la communauté.
7. Un autre groupe de projets se consacre à la récupération et/ou la conservation de réserves naturelles et de zones protégées par le biais d'activités intersectorielles. Dans ces projets, les activités d'éducation de base sont liées au rétablissement de cultures et savoirs locaux ; la conservation de l'environnement fait l'objet d'une promotion de même que, petit à petit, l'exploitation responsable de la forêt, de la faune et des ressources de pêche. Ces activités s'appuient sur des cours de formation à la conservation, à la gestion et à la vente de produits ; les décisions sont prises collectivement.

De l'ébauche à la proposition politique

Le vaste éventail de projets et programmes dont nous avons fait état précédemment montre l'ampleur de ce domaine de l'éducation. Les analyser nous permet d'identifier ce qu'un certain nombre d'entre eux ont en commun, quelques-uns de ces points communs étant présents dans un petit nombre de programmes, d'autres étant plus spécifiques.

Certains projets et programmes ont en commun

- ...d'élargir les frontières de l'éducation en envisageant et en structurant un apprentissage formé dans différents contextes et situations, ce qui aide à relier l'éducation formelle à des formules et espaces plus flexibles ;
- ...de prendre en compte une ou plusieurs sphères de la vie des jeunes et des adultes : travail, santé, exercice des droits, culture, protection de l'environnement, participation civique, coexistence, ce qui mène à des activités intersectorielles ;
- ...de considérer les participants comme des acteurs agissant dans des contextes spécifiques et ayant des connaissances, expériences, centres d'intérêt et besoins intégrés dans les processus éducatifs ;
- ...de mettre l'accent sur des éléments différents en cherchant non seulement à promouvoir les connaissances,

compétences et aptitudes essentielles, nécessaires pour soulever des problèmes de types divers, pour les conceptualiser et les résoudre, mais aussi à favoriser la créativité, la solidarité, la coopération, l'autodiscipline, la confiance en soi, l'empathie, le leadership, la responsabilité partagée et l'autonomie ;

- ...de recourir en tant que projets à des méthodes participatives à différents moments et stades de leur mise en œuvre et d'être des programmes en rapport avec les populations et les organisations de voisinage et communautaires, promouvant des liens, tout en créant des leaderships locaux ou en consolidant ceux qui existent ;
- ...de chercher délibérément à changer la réalité.
- Autre point commun : malgré l'engagement fort des éducateurs et autres défenseurs qui développent les projets, ces derniers sont mis en œuvre dans des conditions précaires, avec peu de ressources – quelles qu'elles soient –, de sorte que leur ampleur et leur impact s'en trouvent limités.

Ces projets et programmes soutiennent des propositions politiques puissamment formulées ces cinq dernières années par la société civile latino-américaine en vue de définir la conférence sur les ODD et sur le bilan de la CONFINTEA VI à mi-parcours à l'occasion de laquelle les conditions précaires qui dominent dans l'éducation des jeunes et des adultes seront examinées.

On relève également des chevauchements avec les politiques internationales en matière d'éducation des jeunes et des adultes comme la CONFINTEA V, la CONFINTEA VI et la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes dont les approches sont encore loin d'être mises en œuvre dans la plupart des pays.

Pour résumer, la proposition consiste à promouvoir et consolider des politiques complètes, inclusives et intégrées – intersectorielles et interdisciplinaires – du point de vue des droits humains et dans lesquelles l'éducation est holistique et intégrale. Il est ici question de politiques mises en œuvre dans le cadre de programmes et projets spécifiques, dotés de ressources suffisantes ; de politiques qui promeuvent l'égalité des hommes et des femmes, et incluent des mesures d'embauche antidiscriminatoires à l'intention des groupes les plus défavorisés ; des politiques axées sur les situations, centres d'intérêt et besoins des personnes ciblées, et qui favorisent la participation de tous les secteurs de la société concernée ; des politiques qui naissent de décisions participatives et dans le cadre desquelles l'État assume son rôle de garant.

Une autre politique fondamentale en faveur du progrès consisterait en une action des gouvernements qui devraient affecter six pour cent de leur PIB au secteur de l'éducation en augmentant graduellement leur part d'investissement dans des domaines historiquement négligés comme l'éducation des jeunes et des adultes. De plus, il est nécessaire de ne pas se contenter de définir les politiques du point de vue de l'éducation mais parallèlement aussi sous l'angle des politiques économique et sociale afin d'atténuer les

inégalités et la pauvreté existantes, qui ont progressé (Déclaration de la société civile 2013, CIEA 2015, Charte de Brasilia 2016, UNESCO 2009, 2015 et 2017, CLADE 2017, FISC 2017).

Et ensuite ?

Les pratiques présentées dans cet article au sujet de l'éducation des jeunes et des adultes en Amérique latine contribuent au développement. Elles ont changé la vie de personnes et de leurs familles, dans leur milieu et à différents niveaux territoriaux. Cependant, la situation marginale de l'éducation des jeunes et des adultes par rapport à celle des enfants et des adolescents est un facteur structurel. Elle empêche d'accroître l'impact de l'éducation des jeunes et des adultes du fait qu'elle crée des conditions précaires pour son développement, ce qui déclenche une phase cruciale.

D'un autre côté, nous vivons dans un monde où, souvent, les seules choses qui comptent sont celles que l'on peut mesurer. Bien que l'on puisse déterminer, évaluer, apprécier et montrer l'impact de l'éducation des jeunes et des adultes, son impact peut rarement être mesuré dans le sens strict du terme. La réalité est complexe.

Par conséquent, il importe – pour ceux d'entre nous qui œuvrent et s'engagent en faveur du droit à l'éducation pour les jeunes et les adultes, et à la construction d'un monde plus juste – de systématiser nos expériences en mettant en relief l'identité des participants, les facteurs qui conditionnent ces processus, les résultats et les impacts ainsi que les problèmes rencontrés en cours de route, le tout dans le but d'apprécier notre travail, de le socialiser et de demander d'autres logiques de réflexion et d'action. La systématisation aide à générer des informations qui rendent visibles et positionnent non seulement l'éducation des jeunes et des adultes, mais aussi les jeunes gens et les adultes qui y prennent part.

Notes

1 / Par « impact » nous entendons les modifications de la réalité entraînées par un ensemble de relations causales ; dans le cas présent, l'éducation des jeunes et des adultes en est une.

2 / Des membres et amis du Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) d'Amérique latine ont fait part de ces projets pour qu'il en soit fait état dans des articles présentés dans différents forums internationaux organisés en 2017.

Références

Bhola, H. S. (2000) : Evaluación: contexto, funciones y modelos. Dans : Schmelkes, S. (coord.) : Antología Lecturas para la Educación de Adultos. Conceptos, políticas, Planeación y evaluación en educación de adultos, Aportes para el Fin de Siglo, Tomo II, 554-555. Mexico : INEA – Noriega Editores.

Campero, C. (2017) : Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida. Revista Educación de adultos y procesos formativos, 4. Chili : Universidad de Playa Ancha. <https://bit.ly/2LYrsOx>

Carta de Brasilia (2016) : Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil. <https://bit.ly/2BpP7Ds>

CIEA, Conseil international pour l'éducation des adultes (2015) : Déclaration de la 9e assemblée mondiale du CIEA. Montréal, 14 juin 2015.

CLADE (2017) : Llamado a la Acción por el Derecho a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas: Hacia la Revisión de Medio Término de CONFINTEA VI, Lima, Pérou, 17 août 2017. <https://bit.ly/2KoDvQu>

Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 2015. El derecho humano a la educación en la agenda de desarrollo post-2015. Septiembre 2013. <https://bit.ly/2MSRGiX>

FISC (2017) : Educación 2030: Del Compromiso a la Acción. Declaración del Foro de la Sociedad Civil para la Revisión de Medio Término de CONFINTEA 6, 24 octubre 2017, Suwon. <https://bit.ly/2O91Mwe>

Grupo de Incidencia en Políticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas (GIPE) (2018) : La sociedad civil por la promoción y defensa del derecho a la educación con las personas jóvenes y adultas. Propuesta de agenda a las coaliciones políticas y candidatos. Mexico : GIPE.

Gómez, M. et Sainz, H. (2008) : El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo (7^e éd.), 98-99. Madrid : CIDEAL.

UNESCO (2009) : Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém. Confitea VI (Conférence internationale sur l'éducation des adultes). Belém, Brésil.

UNESCO (2015) : Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Paris, novembre 2015, 24-36.

UNESCO (2017) : El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030. Declaración de Suwon-Osan sobre la Revisión de Medio Término de la CONFINTEA VI. Suwon-Osan.

i

L'auteure

Carmen Campero Cuenca, originaire du Mexique, est socioanthropologue et professeure en éducation des adultes. Elle s'est consacrée pendant plus de quarante-cinq ans à l'éducation des jeunes et des adultes, dont trente-six à l'université nationale de pédagogie. Elle coauteure de programmes de formation basés sur différentes approches et dans lesquels elle a enseigné. Elle a en outre de nombreuses publications à son actif.

Contact

ccampero2@gmail.com

Histoires vraies



Vanna Peou, Cambodge

« La plupart des écoles ont fermées de peur d'être bombardées par des avions »

Vanna Peou est directrice nationale de DVV International au Cambodge et travaille à la croisée des chemins entre l'éducation des adultes et la coopération au développement. Étant née au Cambodge dans une famille pauvre pendant la guerre civile, elle a eu beaucoup de difficultés à étudier.

Éducation des adultes et développement : Pourquoi n'avez-vous pas pu aller à l'école quand vous étiez enfant ?

Vanna Peou : Je suis née pendant la guerre civile. C'était terrible, la plupart des écoles ont fermées de peur d'être bombardées par des avions. De nombreux enfants, dont moi-même, ne sont pas allés à l'école à cause de cela. C'est en 1975 qu'a commencé ce que l'on appelle aujourd'hui le génocide cambodgien. De 1975 à 1979, tout le monde, y compris ma famille, a été expulsé de Phnom Penh pour vivre à la campagne sans aucune infrastructure sociale.

Qu'est-ce qui vous a donné envie d'étudier par la suite, et comment vous y êtes-vous prise ?

J'ai toujours voulu faire des études. À la fin des années 1979, à la chute du régime des Khmers Rouges, ma famille est revenue vivre dans un village non loin de Phnom Penh, et j'ai fini par m'inscrire en première année de primaire. À l'époque, j'étais bien plus grande et plus âgée que les autres élèves, alors le professeur m'a dit que je devais m'inscrire en deuxième ou en troisième année. Mais je ne savais rien. Je ne savais ni lire ni écrire parce que je n'avais rien appris auparavant. Je me faisais beaucoup de souci. Alors, quand j'ai dit ça à mes parents, mon père a décidé de me donner lui-même des cours quand je rentrais de l'école. Je passais toute la journée à étudier à l'école et le soir, j'étudiais avec mon père. Sept mois plus tard, je me suis présentée à l'examen, je l'ai réussi et j'ai pu m'inscrire en cinquième année où du coup, je me suis retrouvée être la plus jeune et la plus petite.

Comment le fait d'apprendre a-t-il changé votre vie ?

Pendant neuf ans environ, j'ai travaillé pour le gouvernement en tant que météorologue. En même temps, je donnais des cours de climatologie aux étudiants de l'Université royale d'Agriculture. Pour me rapprocher du développement social, j'ai démissionné de la fonction publique et en 2001, j'ai travaillé avec des ONG. Ceci m'a permis de rencontrer des gens différents dans le pays, avec des niveaux différents. J'ai appris et échangé mes expériences avec eux. Chaque jour j'apprends quelque chose de nouveau et je leur enseigne des choses nouvelles. Si nous voulons changer le monde, nous devons changer nous-mêmes, et ceci passe forcément par l'éducation. Pour moi, l'autodidactisme est une priorité absolue, et jour après jour, je me transforme inconsciemment en éducatrice communautaire. Je travaille actuellement en tant que directrice nationale pour DVV International, ce qui me donne encore plus d'opportunités de voir le monde.

Qu'aimeriez-vous dire à celles et ceux qui sont dans une situation similaire ?

Si je considère la situation dans mon pays et dans d'autres pays pauvres du monde, je constate un grand nombre d'abandons scolaires définitifs. Les jeunes abandonnent leurs études et vendent leur main d'œuvre sans aucune compétence, ce qui est très dangereux, à la fois pour eux-mêmes et pour la société. Puisque j'en ai l'occasion, j'aimerais faire comprendre à celles et ceux qui pensent qu'ils ou elles ne peuvent pas continuer à étudier en raison de leur âge, que ce n'est pas ça le problème. Le problème, c'est de savoir comment vous voulez vous voir grandir dans le futur. L'apprentissage ne connaît aucune limite d'âge.



Vanna Peou

Rana Khoury, Palestine

Bannir les pratiques patriarcales

Rana Khoury est vice-présidente du développement et de la sensibilisation au collège des arts et de la culture de l'université de Dar al-Kalima à Bethléem, en Palestine. Elle s'intéresse au rôle que peut jouer l'éducation des adultes pour améliorer la vie des femmes palestiniennes.

Éducation des adultes et développement : Selon vous, à quels défis sont confrontées les femmes palestiniennes aujourd'hui ?

Rana Khoury : De nos jours, les femmes palestiniennes doivent faire face à de nombreux défis. À l'instar de leurs homologues masculins, elles continuent de vivre sous l'une des occupations militaires les plus longues du monde, l'occupation israélienne. C'est une réalité qui implique le déni de leurs droits fondamentaux, de sévères restrictions de mouvement et un accès restreint, voire inexistant à l'espace public, au marché du travail et à des ressources viables, susceptibles de stimuler leur développement, tant au plan individuel que collectif. Mais pour les femmes palestiniennes, la vie sous l'occupation exacerbe aussi les pratiques, les normes et les comportements patriarcaux qui confortent les conceptions réactionnaires et traditionnelles des femmes et de leur rôle dans la société.

Les femmes palestiniennes sont également victimes d'un taux de chômage élevé qui représentait 48,9% au premier trimestre 2018. Le taux de chômage élevé des femmes est associé à la marginalisation et à la pauvreté. Il est bien établi que les familles dirigées par des femmes font partie des familles les plus pauvres. En termes de participation et de représentation politiques, le nombre de femmes leaders occupant différentes fonctions, en particulier dans les processus décisionnels et les postes à responsabilité, reste très réduit.

Comment l'éducation des adultes peut-elle les aider à s'autonomiser ?

En fin de compte, le fait d'établir une corrélation entre le concept d'éducation des adultes et les femmes palestiniennes va contribuer à renforcer leurs droits. L'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie sont des activités éducatives, et l'éducation est un droit ; en tant que telle, l'éducation des adultes visant à améliorer les opportunités socio-économiques et politiques des femmes est un droit que celles-ci doivent acquérir dans la société. L'éducation des adultes vise par conséquent à autonomiser ces femmes afin qu'elles puissent ensuite résoudre leurs pro-

blèmes et défendre leurs droits avec créativité, en commençant par admettre le fait que leur éducation et leur formation sont bel et bien un droit et non pas un acte de charité.

Dans un premier temps, je constate qu'il est indispensable de prendre des mesures immédiates visant à créer des opportunités économiques pour les femmes et à encourager la promotion de l'emploi grâce à des programmes d'éducation des adultes complets, sensibles aux genres, novateurs, de qualité, et qui renforcent les compétences des femmes à tous les niveaux : comportemental, fonctionnel (technique) et professionnel. Lorsque l'éducation des adultes est bien conçue sur le long terme et axée sur ces objectifs, elle permet aux femmes de faire face aux réalités d'aujourd'hui, mais également d'acquérir des connaissances et des compétences utiles pour le futur. Non seulement le développement du capital humain des femmes favoriserait la génération de revenus et d'emplois – ce qui contribuerait à éradiquer la pauvreté –, mais il encouragerait également la durabilité économique de la Palestine en général, à l'instar de beaucoup d'autres pays qui ont fait des expériences similaires et qui font aujourd'hui partie des économies les plus performantes du monde.

Pouvez-vous nous donner un exemple concret de l'impact qu'a eu l'éducation des adultes dans le cadre de votre travail ?

On peut citer d'innombrables exemples depuis que Dar al-Kalima a pris la tête de la promotion de l'éducation des adultes en Palestine, et il faut insister sur le fait que son action est utile à toutes et tous, « depuis le berceau jusqu'au tombeau » : la création de « Cave Artisans » où les femmes palestiniennes suivent une formation en artisanat palestinien en est une bonne illustration. À ce jour, des centaines de femmes sont devenues artistes ; elles vendent leurs produits dans le monde entier et créent leurs propres entreprises dans différents domaines artisanaux, utilisant souvent du matériel recyclé comme le verre.



Rana Khoury

Comment développer la résilience des personnes au sein de communautés plus fortes



Carolyn Johnstone
Federation University
Australia

Résumé – *Cet article se penche sur les moyens qu'offre l'éducation des adultes pour développer la résilience des gens et renforcer le sens de la communauté entre différents groupes. S'appuyant sur des études de cas réalisées au Cambodge, en Bosnie-Herzégovine et en Iraq, au moment où ces pays se relevaient de conflits, il propose des éléments de conception essentiels, propices à une éducation des adultes dispensée efficacement, et présente notamment pour cela une liste de contrôle de la qualité et une évaluation d'impact que les décideurs politiques pourraient utiliser pour mesurer les effets de l'éducation des adultes.*

Quand une société est fragile, qu'elle se relève d'un conflit ou d'un traumatisme, l'éducation des adultes n'est généralement pas la première priorité lorsqu'on lui vient en aide. Je souhaiterais cependant fournir quelques exemples d'organisations internationales et locales qui ont fourni des services en Bosnie-Herzégovine, au Cambodge et en Iraq après des conflits dans ces pays (voir encadré page 29).

En Bosnie-Herzégovine, des programmes d'éducation des adultes furent conçus pour permettre aux participants d'apprendre à résoudre des conflits. Le projet de facilitateurs de bon voisinage en République serbe (Republika Srpska) forma vingt personnes issues des trois groupes ethniques principaux de la population locale et cinq facilitateurs internationaux spécialisés. Des équipes internationales mixtes ainsi que des formateurs issus d'au moins deux des groupes auxquels nombre d'habitants s'identifiaient se consacrèrent ensuite à l'éducation aux principes de bon voisinage en s'attachant particulièrement à aider les communautés à résoudre les problèmes au plan local. La mixité de l'équipe était également caractéristique du projet mené à Sarajevo par l'UMCOR (United Methodist Committee on Relief), qui était axé sur la résolution de conflits et utilisait l'éducation des adultes comme levier du changement. Mélanger des étrangers avec du personnel local n'apporte cependant pas toujours des résultats positifs étant donné que des problèmes peuvent surgir si les intervenants extérieurs ne se rendent pas compte des atouts et des réussites des prestations locales. Des programmes de consolidation de la démocratie furent mis en

Aperçu des conflits en Bosnie-Herzégovine, au Cambodge et en Iraq

Bosnie-Herzégovine : les trois principaux groupes ethniques et les six républiques de l'ex-Yougoslavie se livrèrent de 1990 à 1995 des combats dont les enjeux étaient le territoire, l'influence et la reconnaissance. Ce conflit se traduisit par des luttes pour l'indépendance et par le siège de Sarajevo qui dura de 1992 à 1995. Les combats interethniques furent brutaux et se caractérisèrent par un nettoyage ethnique et par l'expulsion ou l'anéantissement des populations minoritaires. Le massacre de quelque 8 000 hommes et garçons à Srebrenica fut l'un des épisodes les plus tristement célèbres de la guerre civile en Bosnie. En septembre 1995, l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord (OTAN) mena des raids aériens contre des positions serbo-bosniaques pour les forcer à entamer des négociations de paix. Le conflit s'acheva avec la conclusion, le 14 décembre 1995 à Paris, de l'Accord-cadre général pour la paix (accord de Dayton). À la suite de cela, des troupes internationales sous l'égide de l'OTAN furent déployées en Bosnie.

Cambodge : les Cambodgiens ont connu des conflits pendant des décennies, entre autres l'insurrection des Khmers rouges qui permit à Pol Pot d'accéder au pouvoir en 1975 et se traduisit par des massacres ethniques systématiques, une invasion par le Viêt Nam en 1979, des opérations de guérilla et une guerre civile qui dura de 1979 à 1988. Un accord de paix sous l'égide de l'ONU fut signé à Paris en octobre 1991, ce qui entraîna la création de l'Autorité provisoire des Nations unies au Cambodge (APRONUC). L'APRONUC commença à opérer en mars 1992, et des élections furent organisées en mai 1993.

Iraq : des années 80 au début des années 2000, la politique étrangère de l'Iraq fut menée sur le fond des rapports postcoloniaux, de la domination de la superpuissance américaine et des relations compliquées du pays avec ses voisins. La guerre territoriale avec l'Iran dura de 1980 à 1988, puis l'Iraq envahit le Koweït en 1990. Par périodes, de 1991 à 2002, des troupes internationales effectuèrent des raids aériens contre des installations militaires iraqiennes et des sites potentiels de fabrication d'armes de destruction massive, de même que des interventions pour faire respecter les zones d'exclusion aérienne approuvées par l'ONU et conçues pour protéger les Kurdes et les Arabes des marais d'être victimes d'un génocide. En 2003, une coalition dirigée par les États-Unis envahit l'Iraq, une opération controversée. Saddam Hussein fut destitué et la coalition occupa le pays jusqu'à la restauration du gouvernement iraquien en 2004.

œuvre durant l'intervention internationale en Bosnie-Herzégovine. L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) apporta son soutien à des élections locales dès 1996. Elle intégra l'éducation des adultes dans ce processus.

Au Cambodge, au milieu des années 90, une école de formation professionnelle fut créée pour répondre à la nécessité de donner aux résidents plus âgés d'un orphelinat les moyens de gagner leur vie, et une organisation caritative qui fournissait de l'eau à des communautés rurales dispensa des cours d'alphabétisation pour adultes. Des locuteurs natifs donnaient bénévolement des cours d'anglais dans le cadre de programmes de développement professionnel pour les professeurs de l'université de Phnom Penh, dans l'industrie aéronautique et dans le cadre des études médicales et de la formation des enseignants. On entendait ainsi aider les apprenants à accéder à des ouvrages spécialisés et leur donner les moyens de prendre part à des débats entre professionnels. Pour les Cambodgiens qui faisaient désormais partie de la population déplacée, les occasions de s'instruire étaient généralement rares, quoique meilleures pour ceux d'entre eux qui étaient restés au Cambodge. En Thaïlande, par exemple, les mesures éducatives destinées aux réfugiés étaient essentiellement axées sur l'enseignement primaire et la formation préprofessionnelle, car le gouvernement interdit jusqu'en 1986 aux réfugiés de bénéficier d'une éducation qui allait au-delà du niveau de base. Quoiqu'une fois retournés dans leur pays, les anciens réfugiés pouvaient bénéficier d'un soutien visant à développer leur autonomie économique, d'autres types de cours étaient susceptibles de les aider à se réintégrer dans la communauté. Les réfugiés cambodgiens de retour chez eux se joignirent à la population du pays en prenant part aux élections nationales de 1993. Avant les élections, l'éducation des adultes leur avait permis de s'informer par le biais de vidéos, d'un théâtre itinérant et d'informations spécifiques sur le processus électoral. Le rôle des partis politiques et le droit de chaque électeur de bénéficier du secret électoral et de voter librement leur avaient ainsi été expliqués.

Durant l'occupation de l'Iraq par les Américains et les Britanniques en 2003/2004, un programme de réintégration pour les anciens soldats et les membres de milices iraqiens s'attacha à évaluer les compétences de ses bénéficiaires et à leur proposer des prestations éducatives et des formations professionnelles, et à assurer leur placement. Il pouvait arriver que les autorités payent les apprenants pour suivre les cours, avant qu'ils ne soient réintégrés dans la société civile et l'économie iraquienne. Cependant, nombre de ceux qui souhaitaient conserver un emploi dans le secteur de la sécurité ne savaient par exemple pas suffisamment lire et écrire pour remplir le formulaire de candidature pour intégrer le Facilities Protection Service (organisme paramilitaire iraquien de protection des bâtiments, équipements et personnels gouvernementaux) ou passer les examens d'admission à cette structure. Il fallait par conséquent organiser des cours d'alphabétisation pour adultes. Le taux de chômage était très élevé. Aussi, les organisations internationales aidaient-elles le ministère iraquien du Travail et des Affaires sociales à informer les demandeurs d'emploi, à les former et à leur trouver

du travail. Ce projet démarra avec cinq centres de formation professionnelle et technique et dix centres de services pour l'emploi dont les activités étaient focalisées sur l'alphabétisation. Les élèves devaient recevoir des appointements pendant la durée des cours qui pouvait aller jusqu'à deux mois. Les cours étaient dispensés dans les disciplines suivantes : menuiserie, plomberie, réparation d'ascenseurs et cosmétologie. Trente pour cent des élèves devaient être de jeunes adultes et dix pour cent des femmes. Plus de 1 000 élèves s'étaient inscrits jusqu'en 2005, tandis que des emplois avaient été trouvés pour 1 500 personnes.

Dans les trois cas, les apprenants adultes acquièrent des compétences personnelles dans des domaines tels que la lecture, l'écriture et le calcul, les langues, l'apprentissage d'un métier, la négociation et la communication. Examinons à présent de plus près les effets de ces cours.

L'éducation des adultes contribue à développer la résilience des gens

Quand un adulte apprend un nouveau savoir-faire, les bienfaits directs qu'il en retire sont souvent parfaitement évidents : cette personne a la possibilité de trouver un emploi mieux rémunéré ou encore de s'adresser un éventail plus vaste de personnes. Toutefois, les bienfaits au sens plus large de cette éducation sont parfois cachés. Les apprenants qui réussissent à décrocher un emploi disposent de ressources plus conséquentes ; ils jouissent d'une sécurité économique et physique, et, ce qui compte encore plus, ils possèdent une identité et un sentiment de valeur personnelle qui leur donnent confiance en eux. De tels apprenants adultes communiqueront probablement mieux avec la société, ce qui consolidera leur résilience.

Souvent, si elle est de qualité, l'éducation des adultes encourage les apprenants non seulement à aborder les contenus des cours avec un esprit critique et curieux, à se remettre en question, mais aussi à remettre les autres en question. Les apprenants adultes peuvent étendre cette pratique à des interactions au sens plus large : ainsi les encourage-t-on à remettre leurs relations en question et à réfléchir sur ce qu'ils vivent au quotidien. Prendre ces habitudes entraîne un apprentissage constant et une acquisition permanente de compétences qui permettent de répondre aux changements de l'environnement professionnel ou politique.

L'éducation des adultes permet également aux gens d'évoluer dans un nouveau groupe social composé d'autres apprenants avec lesquels ils partagent des buts et qui dépasse le cadre familial ou les réseaux professionnels de ces personnes. Dans les exemples ci-dessus, les apprenants adultes qui disposaient de réseaux plus vastes ont accru leur capital social, et ceux qui possédaient davantage de capital étaient en mesure de réagir à un plus vaste ensemble d'événements malheureux. Nombre de personnes qui commencent à suivre des cours d'éducation des adultes se sentent poussées à intervenir plus activement au sein de leur communauté, ce qui se traduit, entre autres, par une amélioration de la cohésion sociale.

Développer la résilience des adultes est certes profitable au plan individuel, mais c'est également un avantage pour

une communauté d'avoir en son sein des apprenants adultes. Ces effets se font sentir à deux niveaux : création d'un nouvel environnement avec des bienfaits partagés et, en même temps, augmentation directe de la productivité globale du groupe. Penchons-nous à présent sur les façons dont l'éducation des adultes peut renforcer les communautés.

Rendre les communautés plus fortes grâce à l'éducation des adultes

Beaucoup de gens considèrent que les différentes façons dont l'éducation des adultes est intégrée dans les communautés est une caractéristique par laquelle se définit ce type d'apprentissage. L'éducation des adultes peut créer des communautés plus fortes en contribuant à développer le capital social, en encourageant l'activisme communautaire et en renforçant les processus démocratiques qui permettent justement à ces communautés de se faire entendre. Il existe un lien entre le capital social, la participation à une activité éducative et un gouvernement représentatif. La pédagogie critique et le dialogue de l'apprentissage accentuent le lien entre l'éducation des adultes et le vécu des apprenants. L'apprentissage et l'activité politique sont ainsi associés de sorte que les programmes disposent du potentiel nécessaire pour produire des effets sur les communautés. Ce constat révèle une utilité particulière dans l'environnement moderne mondialisé qui est le nôtre.

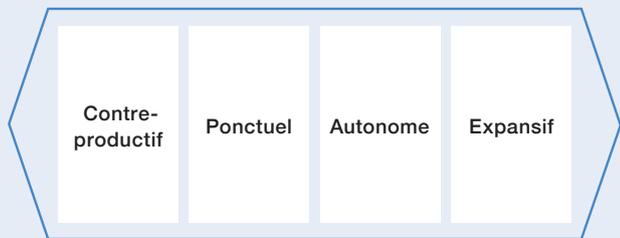
« Des forces antagonistes – celles du marché et celles de l'idéologie des droits humains – donnent au débat sur la démocratie et la citoyenneté une tournure encore plus complexe et difficile à démêler. Il n'est pas surprenant que l'éducation se trouve prise dans la tourmente » (Torres 2009 : 127).

Certaines activités d'éducation des adultes menées en Bosnie-Herzégovine, au Cambodge et en Iraq se sont caractérisées par une participation communautaire qui faisait partie des volets stratégiques de développement axé sur les populations. Les groupes d'apprentissage communautaires ont bénéficié d'une aide de la part d'organisations internationales en Bosnie-Herzégovine, souvent dans l'attente que le groupe continuerait de représenter la communauté et d'agir pour elle, même une fois que les activités éducatives auraient pris fin. La Banque mondiale part du principe qu'une communauté doit être au centre du projet de reconstruction après des situations d'urgence si l'on veut qu'une intervention produise un effet durable ; elle a versé des subventions à des écoles qui font participer la communauté et pense que la reconstruction des écoles peut servir à un stade précoce de véhicule à l'engagement communautaire dans des situations postconflituelles (Banque mondiale 2005). Récemment, l'accroissement du nombre des déplacés dans le monde entier a montré que ces populations constituent des communautés distinctes dans les pays d'accueil. Nombre de communautés qui accueillent des groupes de réfugiés en Australie ont cherché à leur proposer des activités d'éducation des adultes pour aider les nouveaux venus à s'intégrer. Toutefois, les communautés d'accueil ont elles aussi parallèlement bénéficié de mesures d'éducation des adultes, pour instaurer une cohésion en leur sein, par exemple au moyen

Figure 1 : liste de contrôle pour concevoir des activités d'éducation des adultes

- 1 / Reconnaître que l'éducation des adultes est mise en œuvre dans le **contexte** de la société d'accueil. 
- 2 / Reconnaître les **valeurs** ancrées dans l'éducation des adultes : droits humains, diversité et égalité des sexes. 
- 3 / Exploiter les ressources **communautaires** et encourager tous les groupes de population. 
- 4 / Répondre aux **besoins éducatifs et psychosociaux** des adultes : éducation axée sur l'apprenant, participative et inclusive. 
- 5 / Utiliser des **équipements** corrects et sûrs, y compris des installations polyvalentes si nécessaire. 
- 6 / Assurer la formation continue et la qualification d'**enseignants** qui comprennent comment les adultes apprennent. 

Figure 2 : l'évaluation d'impact de l'éducation des adultes



d'ateliers visant à faire comprendre ce que vit un réfugié et de cours pratiques ayant pour objectif de venir en aide aux demandeurs d'asile et aux réfugiés.

Il existe un rapport très étroit entre l'éducation des adultes dispensée, le développement de communautés fortes et stables, et la gestion du processus éducatif au sein d'une communauté. Une personne ayant suivi avec succès des cours d'éducation des adultes peut renforcer l'identité collective. Toutefois, le mot communauté sous-entend qu'il s'agit d'un groupe distinct, ce qui peut créer des divisions au sein de la société et entraîner des difficultés si les différents groupes se mettent à rivaliser entre eux. L'éducation des adultes a le pouvoir de produire un effet stabilisant ou déstabilisant au sein d'une société, et il existe des risques inhérents à une éducation de mauvaise qualité. La liste de contrôle en haut (voir figure 1) propose différentes façons de concevoir l'éducation des adultes pour offrir des soutiens positifs à des populations résilientes au sein de communautés fortes.

Veillez noter que les points 1, 3 et 4 sont directement tributaires d'une interdépendance entre la communauté et son éducation des adultes.

Dans le cas de communautés fragiles, il est particulièrement important que l'éducation des adultes soit dispensée dans une optique de durabilité et d'adaptabilité. Lorsque l'on se penche sur la durabilité, il est essentiel d'évaluer l'impact du programme ou de la politique. L'idéal consiste à se rapprocher de la partie droite de la figure 2 en visant le modèle d'une éducation conduisant à l'autonomie.

Si l'on veut que l'éducation des adultes améliore les rapports au sein de la communauté, il convient de tenir compte du fait qu'elle peut tant stabiliser que déstabiliser. Le modèle d'éducation le plus probablement apte à renforcer une communauté consiste en un processus plus graduel, qui aborde les questions complexes qui sous-tendent l'identité et les valeurs au lieu de recourir à la création de liens positifs avec les apprenants adultes pour obtenir des effets à court terme au sein d'un « cercle restreint » étroitement défini. L'apprentissage, en tant qu'activité qui se déroule à l'intérieur d'un groupe et renforce une communauté, contribue à créer un capital social, et le contenu du programme d'éducation des adultes peut quant à lui contribuer à engranger du capital économique ou culturel.

L'approche globale de l'éducation des adultes dans les sociétés qui se relèvent de conflits a été adaptée aux circonstances, avec des financements fragmentés et différentes modalités d'organisation. Du fait de la situation actuelle des groupes de populations déplacées et fragmentées qui tentent de se bâtir une nouvelle existence dans des lieux qui leurs sont étrangers, on ne peut pas ignorer ce que peut faire l'éducation des adultes pour développer la résilience des populations au sein de communautés fortes. Les bailleurs de fonds, les décideurs politiques et les praticiens devraient envisager les projets sous un jour nouveau pour faire naître une éducation des adultes dispensée à l'aide de moyens complexes et à plusieurs niveaux.

Références

La Banque mondiale (2005) : Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction. <https://bit.ly/2kQ7AMg>

Torres, C. A. (2009) : Globalizations and Education – Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State. New York et Londres : Teachers College Press.

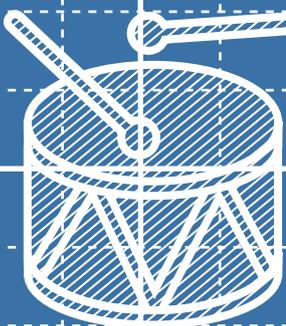
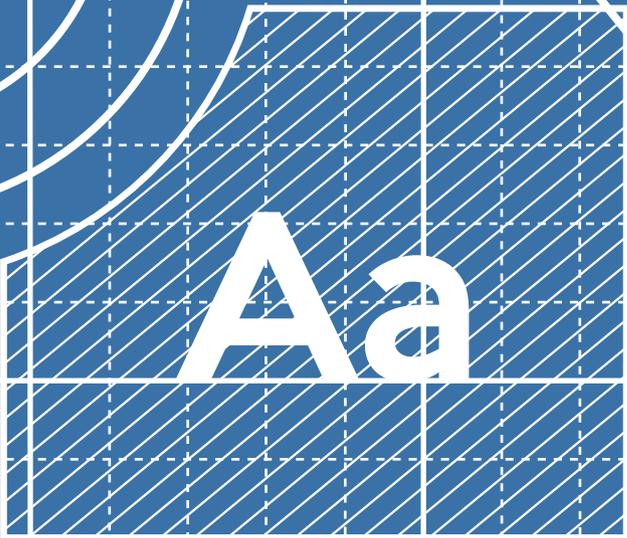
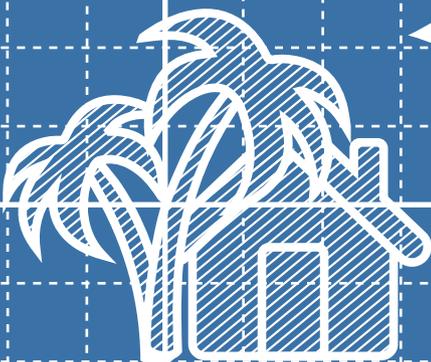
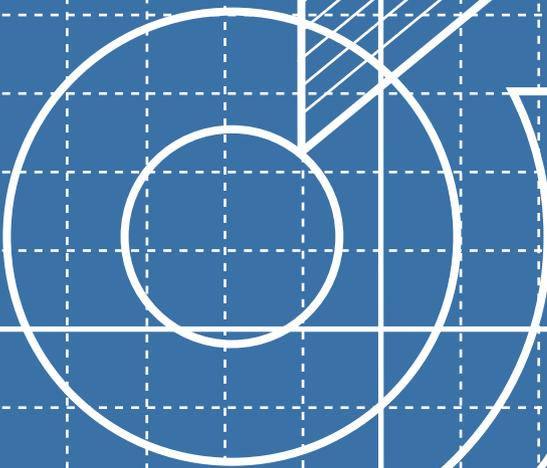
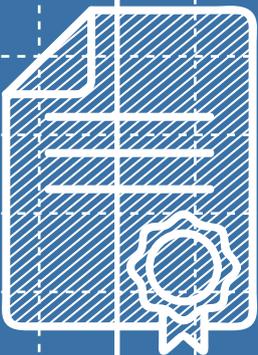
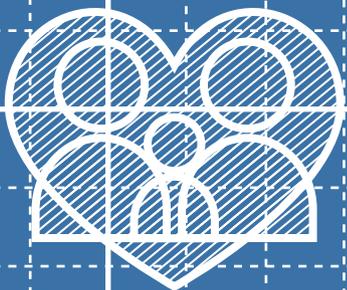
i

L'auteure

Avant de partir s'installer en Australie pour enseigner à la Federation University, **Carolyn Johnstone** a été officier dans l'armée britannique. Elle s'intéresse à la façon dont les organisations internationales, les gouvernements et les ONG collaborent entre eux en se servant de l'éducation des adultes comme levier politique pour apporter des solutions aux défis planétaires, notamment aux conflits, au développement durable et à la sécurité humaine.

Contact :
c.johnstone@federation.edu.au

$$\sqrt{2x + 6}$$



Section 2

Obtenir des résultats

Les résultats sont importants. En montrant ce qui a été accompli, vous pouvez expliquer pourquoi nous avons besoin de l'éducation des adultes. Pour produire un effet sur un pays, il faut comprendre la politique. Pour produire un effet durable, il faut comprendre ce qu'est la motivation. Pour comprendre ce processus, il faut voir les participants.



Seham Negm

« L'alphabétisation sert à connaître le monde qui nous entoure »

Interview

Interview menée par Rabab Tamish,
université de Bethlehem, Palestine
Photos : Women & Society Association



Seham Negm est la fondatrice de l'association Femmes et société (Women and Society Organisation) en Égypte, un organisme qui œuvre depuis 1994 au développement du pouvoir d'agir des femmes et à leur éducation. Elle a en outre aussi créé le projet arabe pour l'autonomisation sociale et économique des femmes qui triomphent de l'illettrisme.

Ces trois dernières décennies, Seham Negm a consacré son travail à la lutte contre l'illettrisme et à la promotion de la justice et de l'équité sociales. Active au sein de réseaux internationaux et régionaux d'éducation des adultes, elle a été élue vice-présidente du Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) dans le monde arabe.

Je serais curieuse de savoir comment vous percevez l'impact de l'éducation des adultes dans le monde arabe. Mais tout d'abord, comment en êtes-vous venue à vous consacrer à l'éducation des adultes ?

Mon engagement dans ce domaine a évolué en deux phases. J'ai commencé en 1971. À l'époque, j'allais au lycée et j'étais membre de l'Organisation de la jeunesse égyptienne. Nous dirigeons des programmes d'alphabétisation pour lesquels je travaillais bénévolement en tant qu'alphabétiseuse.

Par la suite, quand j'ai entamé mes études universitaires à la faculté de commerce, on nous a demandé d'organiser des projets communautaires. À l'époque, nous intervenions déjà dans des zones très rurales et très marginalisées. Cette expérience m'a aidée à établir un lien entre ma vie estudiantine et la communauté. J'ai ainsi appris énormément de choses au sujet de mon peuple et découvert que l'illettrisme ne se limitait pas au seul fait de savoir lire et écrire, mais qu'il était aussi lié à la connaissance du monde qui nous entoure.

Nous étions trois jeunes femmes qui, après avoir obtenu leur diplôme universitaire, créèrent l'organisation Femmes et société (Women and Society Organisation) dans le but d'accroître la participation des femmes et leur pouvoir d'agir. À l'époque, le Caire était une destination pour les populations qui migraient à l'intérieur du pays, et les gens qui y affluaient en quête de travail venaient de zones rurales. Nos activités auprès de ces groupes nous ont fait découvrir leurs conditions de vie, dans lesquelles non seulement l'incapacité de lire et d'écrire, mais aussi les origines sociales, réduisaient les possibilités de ces gens de prendre leur existence en main une fois au Caire. Par exemple, ils ne pouvaient pas obtenir de papiers officiels concernant leur activité professionnelle ou leur lieu de résidence dans la capitale. Nombre d'entre eux ne possédaient pas de certificats de naissance pour leurs enfants et par conséquent, ils ne pouvaient pas les inscrire à l'école. Nous accordâmes beaucoup d'attention à ces

groupes et organisâmes des cours d'alphabétisation en nous concentrant en particulier sur les femmes. Je dirais que cette période a changé ma façon de concevoir l'éducation des adultes. Je me suis aperçue que bien qu'aillant donné des centaines de cours à des femmes, nous n'avions pas obtenu les résultats escomptés. Les femmes étaient moins motivées et c'est alors que nous nous sommes mises à envisager le développement du pouvoir d'agir pour appuyer l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Comment vous y êtes-vous prises ?

En Égypte, au début des années quatre-vingt-dix, beaucoup d'organisations de femmes proposaient des services divers en vue de réaliser l'égalité des genres et de développer le pouvoir d'agir des femmes. Nous commençâmes à réseauter et à nous impliquer dans différentes formes de partenariats avec ces organisations afin de partager avec elles expériences et expertise. Nous nous aperçûmes que les femmes étaient plus enclines à suivre des cours d'alphabétisation si on les incitait à avoir envie d'en savoir plus sur les services sociaux, les aides juridiques et la santé génésique. Ces partenariats étaient efficaces parce que chaque organisation proposait des séances en lien avec sa spécialité. Nous organisâmes une formation sur les programmes d'alphabétisation, un service qu'il nous arriva aussi dans certains cas de proposer à des femmes qui participaient aux programmes des autres organisations. Les contacts que nous avions avec des étudiantes, que nous ciblâmes pour des programmes particuliers, se révélèrent être très utiles. Leur formation universitaire était nécessaire pour mener des études d'évaluation des besoins afin de recueillir des informations que nous pourrions utiliser pour planifier nos programmes. Par exemple, elles questionnèrent des femmes dans des zones rurales pour déterminer les sujets qui les intéressaient et recueillir des informations concernant leurs connaissances et les clichés

concernant des questions particulières au sujet de la santé génésique et de ce qu'elles savaient en matière de droits juridiques. Cette expérience a été primordiale pour élargir nos activités de réseautage et les efforts de tous les partenaires dans ce cadre, de même que pour assurer que le travail ne soit pas limité à des organisations spécifiques.

Vous avez mentionné que ce processus s'était déroulé en deux phases. Quelle fut la seconde ?

Durant la période où nous nous sommes consacrées à des programmes d'alphabétisation des adultes, nous avons remarqué que le nombre de jeunes apprenants augmentait. Nous en arrivâmes à conclure que la crise résidait en réalité dans le fait que le système d'éducation marginalisait les enfants et les empêchait de recevoir une bonne instruction. Nous décidâmes d'élargir notre éventail de services et de proposer des cours à de plus jeunes apprenants, en l'occurrence à des enfants de niveaux scolaires qui allaient du CM1 à la sixième. Nous avons continué de veiller sur ces groupes en nous employant à ce qu'ils restent scolarisés. Nous avons réussi à couvrir les dépenses annuelles de 1 200 écolières afin qu'elles puissent continuer d'aller à l'école. Nos registres contiennent les noms de centaines d'élèves qui sont parvenus à aller jusqu'au bout de l'enseignement secondaire et même à atteindre le niveau universitaire. Ceci nous a enseigné l'importance d'intervenir durant les jeunes années et nous avons développé des réseaux avec le système formel d'éducation.

Pourquoi cibler les apprenantes ?

En Égypte, comme dans d'autres pays, l'alphabétisation est une question d'ordre économique et social. Les familles pauvres n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école et quand elles les ont, elles investissent dans l'éducation des garçons en pensant que ce sont eux qui pourront trouver du travail et soutenir la famille. Nous avons souvent offert les mêmes possibilités aux garçons quand nous rencontrions des cas dans lesquels une famille refusait de scolariser ses filles à moins que les fils aillent eux aussi à l'école. Toutefois, nous donnions la priorité aux filles pour compenser l'absence d'égalité des droits pour les femmes.

Nous modifiâmes notre intervention en établissant également des contacts avec des politiques et des décideurs pour permettre à ces jeunes apprenants d'accéder au système scolaire ordinaire. À l'époque, le ministère de l'Éducation était très coopératif et ouvrait des établissements scolaires à usage communautaire, aidant ainsi ces jeunes à surmonter leurs difficultés lorsqu'il s'agissait d'aller à l'école. Cette démarche contribua à influencer les politiques et les prises de décisions. Je reconnais volontiers que nous avons bénéficié ici d'un véritable soutien en matière d'éducation des adultes, essentiellement en ce qui concerne l'alphabétisation.

Affirmez-vous par conséquent que l'on considère en Égypte que l'« éducation des adultes » est la même chose que les programmes d'alphabétisation ?

Non. Nos interventions dans les débats locaux, régionaux et internationaux ont élargi notre conception de ce domaine.

C'est ce que j'appelle la phase 3, celle qui illustre ce type d'efforts. L'ALECSO (l'Organisation éducative, scientifique et culturelle de la Ligue arabe) est devenue la chef de file en matière de création de réseaux régionaux en fournissant des espaces de débat sur les possibilités d'associer la société civile à ce processus. De ce fait-là, notre première coopération avec la direction générale de l'éducation des adultes en Égypte (qui fut créée par le gouvernement égyptien pour diriger les opérations au plan national) portait sur l'organisation de la première conférence à laquelle participèrent plus de 150 organisations de la société civile. La conférence demandait que l'éducation des adultes devienne un droit et un outil de développement. Elle conduisit l'ALECSO à soutenir l'appel à la création du réseau arabe d'alphabétisation en étroite coopération avec les bureaux de l'UNESCO au Caire et à Beyrouth – et mon rôle consistait en l'occurrence à collaborer avec les membres du réseau pour développer la vision, les valeurs et la composition de ce dernier.

Cette communication régionale et internationale m'aida à comprendre que l'expression « éducation des adultes » englobait d'autres éléments, et, avec le soutien de l'ALECSO, nous élargîmes nos activités dans la région. Ainsi, en 2004, nous devînmes membres du réseau de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, et je fus élue deux fois au poste de coordinatrice régionale du projet de l'UNESCO intitulé Learning for All (Apprentissage pour tous). Du fait des efforts entrepris au plan international nous restâmes mêlés aux défis et préoccupations dans ce domaine, et continuâmes à nous tenir au courant de la façon d'actualiser nos méthodes et outils. En 2010, avec les changements politiques en Égypte le besoin se fit jour d'investir dans les capacités à mener des débats et dans les compétences en matière de citoyenneté en vue d'aider la population à jouer un rôle efficace dans le processus électoral, et d'encourager en même temps les femmes à assumer des rôles clés.

Ceci a-t-il produit un impact dans d'autres secteurs ?

Oui. Je souhaite vous parler ici de notre dernier projet intitulé « Le projet arabe de développement du pouvoir d'agir des femmes qui ont réussi à triompher de l'illettrisme ». Nous avons décidé de récompenser les apprenantes qui ont triomphé de l'illettrisme et sont parvenues à mener de nouveaux projets dans la vie. Nous pensions que ce faisant, premièrement, nous inciterions d'autres femmes à en faire autant et que, deuxièmement, nous sensibiliserions les gens davantage à l'importance à attacher à l'éducation. Nous décidâmes de faire participer le secteur privé en y cherchant des partenaires et en partageant avec eux la propriété du projet. Le conseil se composait de représentants du secteur privé et de la société civile. Notre principal objectif consistait à engager les forces sociales et économiques de la société à prendre leurs responsabilités pour diriger la transformation sociale. Par exemple, nous intégrâmes les médias dans ce processus en leur demandant de récompenser des projets qui contribuaient à améliorer la qualité de l'éducation des adultes, ce qui incita nombre de jeunes journalistes et de producteurs de télévision de se consacrer à des sujets

concernant l'éducation des adultes. Les médias s'adressent à des acteurs et à des chanteurs populaires pour produire des courts-métrages et des chansons sur l'importance de l'éducation. Ces œuvres furent faciles à diffuser ; elles touchèrent le cœur et frappèrent les esprits de familles égyptiennes démunies. La musique est un outil influent, et nos partenaires dans les médias réussirent à la populariser, même dans les zones rurales. Quelques acteurs célèbres se mirent à porter un vif intérêt à l'éducation des adultes et produisirent une série dramatique sur les questions de genre et sur le rôle des femmes au sein de la société.

Comment estimez-vous par conséquent l'impact de l'éducation des adultes ?

Je pense que ce type d'efforts a produit un impact. Cependant, j'admets que nous ne disposons pas d'outils adéquats pour le mesurer. Nous avons mené des études et recueilli sur le terrain des preuves de la qualité de l'éducation dispensée aux adultes. Nous communiquons ces résultats à la communauté, et le fait de les communiquer produit un impact. Par exemple, conjointement avec les médias, nous avons réalisé une étude dans laquelle nous avons analysé pendant un an les six principaux journaux en Égypte. Nous en avons conclu qu'aucun d'eux n'avait publié d'articles sur l'éducation des adultes. Ainsi, nous avons été en mesure d'influer sur ce qui intéresse les journalistes et les éditeurs afin qu'ils fassent de l'éducation des adultes l'une de leurs priorités. Cette année, nous avons récompensé des journalistes d'exception qui ont apporté quelque chose dans ce domaine.

Tout ceci nous a aidés à atteindre le niveau politique où l'on travaille d'arrache-pied à améliorer la qualité de l'éducation des adultes malgré l'instabilité politique et économique dans la région, notamment en Égypte. Je constate que notre travail, de même que celui de nos partenaires, a un impact sur la communauté. J'ai l'impression que différents secteurs sont plus enclins à assumer un rôle actif. Nos relations avec les gens nous ont aidés à trouver de l'aide plus facilement. Nous avons la preuve que des centaines de personnes ont été en mesure de collaborer avec nous dans leurs environnements respectifs pour stimuler la sensibilisation à l'éducation des adultes ou pour partager des modèles couronnés de succès. Aujourd'hui, je peux facilement contacter des journaux, la télévision, des radios ainsi que des acteurs pour leur demander de nous aider à couvrir un sujet particulier ou pour offrir à des apprenants un espace où mettre leurs compétences en pratique. Ils le font avec motivation et amour.

Les statistiques concernant le monde arabe n'en livrent pas moins des indicateurs d'avertissement au sujet de l'éducation des adultes, et indiquent une hausse du pourcentage des illettrés. Comment vous expliquez-vous cela ?

Je conviens que la situation politique a influé sur la durabilité et le changement. J'ai appris qu'il n'était pas facile de réseauter ni d'ouvrir des débats, notamment quand les ressources financières et humaines sont limitées. Arriver à une pratique commune est également un défi du fait que les dé-



Seham Negm (à droite) avec Mahmoud Saad (au milieu), président du jury du « Prix des femmes libérées de l'analphabétisme », et Islam Qandil (à gauche), P.-D.G. de Qandil, un partenaire du projet

cideurs pensent d'un point de vue quantitatif et non en termes de qualité, ce qui a produit des statistiques inexactes, qui ne reflètent pas la réalité en profondeur.

Je suis également d'avis que les véritables efforts entrepris par les gouvernements pour produire un changement restent limités. Les jeunes continuent d'être marginalisés et les décisions prises au niveau officiel n'envisagent pas la pleine participation de la communauté et des partenaires qui ont œuvré sur le terrain. Les programmes formels d'alphabetisation n'offrent pas de suivi aux anciens participants aux cours, si bien que les apprenants ont l'impression que ce qu'ils ont appris ne leur a pas permis d'améliorer leur vie des points de vue social et économique, de sorte que nombre d'entre eux sont retombés dans l'illettrisme. Nous risquons de déclencher une situation dans laquelle les jeunes rejoindront des groupes fondamentalistes pour avoir le sentiment d'appartenir à quelque chose et d'être appréciés. Je pense qu'il est nécessaire d'investir sérieusement dans l'éducation en tant qu'outil de développement et de durabilité.

Nous devons consolider les projets actuellement menés dans le monde arabe et apprendre d'eux comment produire un changement. Par exemple, notre interaction dans le monde arabe et dans le débat international nous a aidés à améliorer les services que nous proposons aux femmes et à accroître leur participation à nos programmes. Parfois, les solutions ne sont pas drastiques, mais il est nécessaire d'être prêt à agir et d'avoir une réflexion qui sorte des sentiers battus.

Qu'espérez-vous voir à l'avenir ?

J'espère que mon travail et celui de nos associations contribueront à influencer les politiques qui accroissent le nombre de partenariats entre les secteurs public et privé, et la société civile afin d'améliorer la qualité de l'éducation des adultes en Égypte.

Un meilleur impact grâce à la planification de programmes ?



De gauche à droite :

Sonja Belete
DVV International
Éthiopie

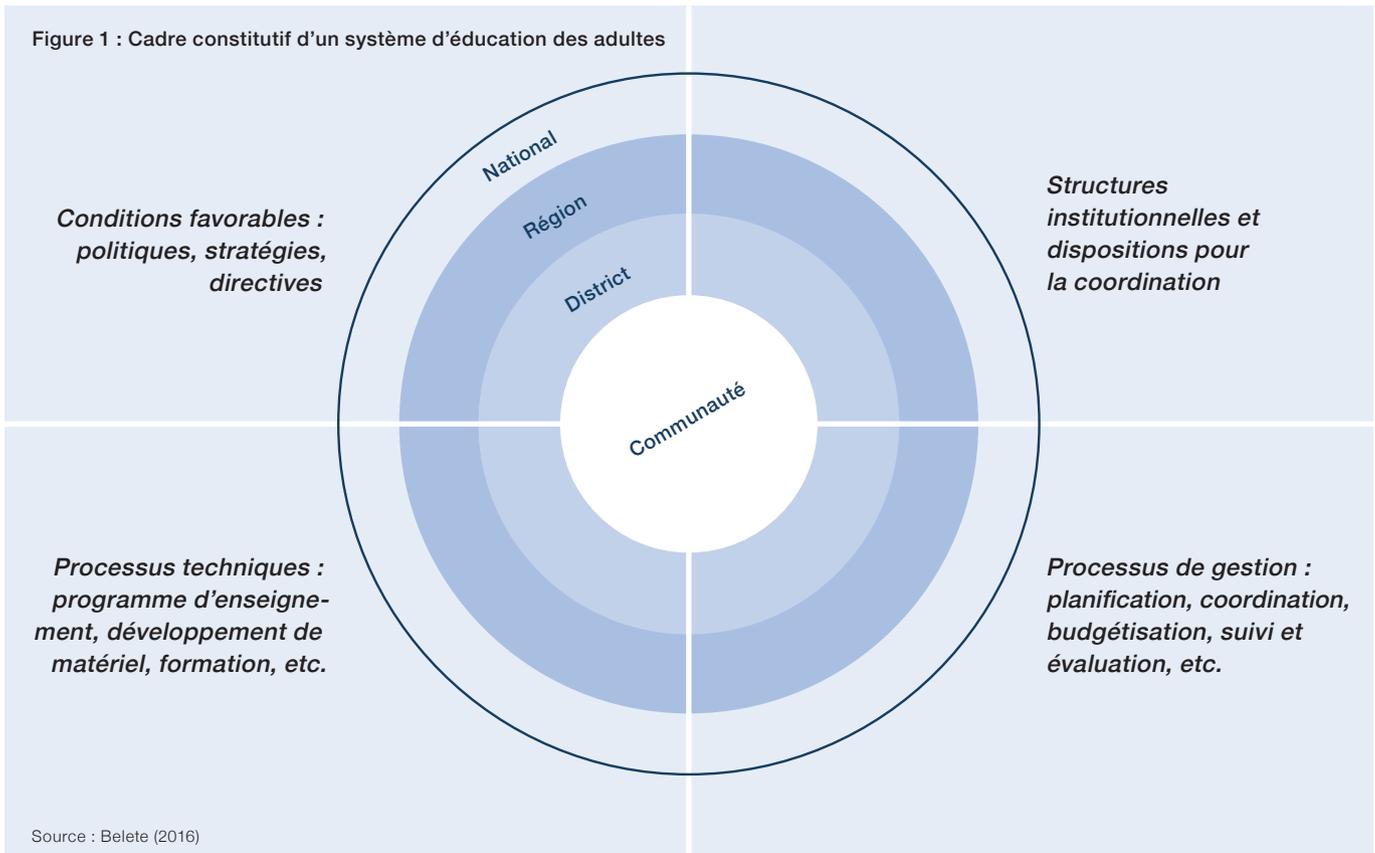
Steffi Robak
Université Leibniz, Hanovre
Allemagne

Résumé – *Cet article explique comment et pourquoi la planification de programmes s'est développée dans le domaine de l'éducation des adultes ? Il décrit quelques caractéristiques essentielles et avantages éventuels qui résident dans l'emploi de la planification de programmes pour améliorer l'impact de l'éducation des adultes. Enfin, il expose brièvement comment planifier des programmes en illustrant cela par des exemples pratiques d'Ouganda et d'Éthiopie.*

Les possibilités d'apprendre tout au long de la vie et les programmes d'éducation des adultes dépendent en partie des interprétations, des idées, des modèles et des financements des États, des gouvernements, des communautés et des parties prenantes – que l'on appelle souvent le macroniveau. En plus, les activités d'apprentissage tout au long de la vie dépendent aussi des compétences des éducateurs d'adultes sur lesquelles elles reposent. Ce sont justement ces personnes qui doivent transformer ces idées, interprétations et possibilités en programmes de formation, en projets, en offres et, au bout du compte, en séminaires ou en cours de formation répondant aux demandes et besoins de la population. C'est ce que l'on appelle le mésoniveau.

Le rôle de l'éducation des adultes et les politiques en la matière au sein du système d'apprentissage tout au long de la vie d'un pays se construisent certes en partie sur la base des politiques internationales (p. ex. de l'ONU, de l'UE, de l'OCDE), mais le travail proprement dit s'effectue à l'échelle des pays. Répondre aux demandes spécifiques de la population en matière d'éducation et d'apprentissage, et créer des cultures de l'apprentissage qui s'accordent avec les origines sociobiographiques, le contexte économique, et la formation des gens ainsi qu'avec leurs habitudes en matière d'apprentissage représente des défis majeurs pour l'éducation des adultes au plan national. L'éducation des adultes ne peut toutefois avoir un impact que si elle réunit ces conditions. Est-ce le meilleur moyen pour préparer à l'emploi et améliorer le travail/les conditions de travail que de rendre

Figure 1 : Cadre constitutif d'un système d'éducation des adultes



Source : Belete (2016)

l'éducation des adultes accessible, voire de permettre aux gens d'accéder pour la première fois de leur vie à l'éducation ? L'éducation des adultes et la formation continue sont également ancrées dans des politiques et processus de construction de systèmes plus vastes, enracinés eux-mêmes dans le contexte social, politique et économique d'un pays. De plus, ceci a un impact sur les prestations d'éducation des adultes et de formation continue.

Des débuts modestes

Il fut un temps où l'éducation des adultes se déroulait dans le cadre de cours individuels, de groupes de discussion ou de classes où l'on apprenait à lire, à écrire ou à faire du calcul. Faire de ces cours ou classes individuels des programmes complets et permanents est un accomplissement important dans l'histoire de l'éducation des adultes et de la formation continue. Aujourd'hui, le nombre d'activités d'apprentissage atteste des performances d'une société, ce que mesurent des systèmes de suivi comparatifs de l'éducation comme, par exemple, le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE). L'approche et les capacités pour former un système d'éducation des adultes varient en fonction des pays. Cependant, l'aptitude à concevoir des programmes, des projets et des séminaires, de même que toute autre forme d'offres d'apprentissage à distance et en ligne constitue la base de toute l'éducation. Planifier et proposer des programmes pour les adultes est une

des activités principales des professionnels de l'éducation des adultes (DVV International/DIE 2015).

Un programme et/ou un concept systématique de projets sont les fruits d'évolutions historiques, sociales, économiques et éducatives à un moment donné, et d'aspirations pédagogiques particulières de professionnels dans des contextes institutionnels (Gieseke et Opelt 2003). Le fonctionnement d'un programme est le reflet de processus sociaux (Gieseke 2017), car il illustre les besoins, demandes et l'intérêt d'apprendre à un moment donné en fonction d'évolutions sociales et économiques qui se déroulent dans un pays. D'un point de vue systématique, quand nous donnons des cours à des étudiants en éducation des adultes ou que nous formons des professionnels, nous définissons des programmes comme des objets conçus macrodidactiquement et mésodidactiquement, fournissant un mélange de dispositions d'apprentissage, de projets de cours, de groupes de discussions et de concepts concernant les groupes cibles. Tous les établissements d'éducation des adultes et de formation continue illustrent leur façon d'instruire des adultes et de leur permettre d'acquérir des qualifications grâce à leurs programmes de formation/d'apprentissage (ibid.).

Apprendre à planifier

Les programmes d'éducation des adultes ou d'apprentissage tout au long de la vie font partie du cadre opérationnel des systèmes nationaux d'éducation des adultes. Que ce soit en

Éthiopie, en Ouganda ou dans d'autres pays d'Afrique, l'expérience nous a enseigné que la capacité des éducateurs d'adultes à planifier des programmes répondant aux besoins des groupes cibles ne suffit pas. Leur aptitude à tenir compte d'autres facteurs et acteurs influents en dehors des limites de leur expertise technique, par exemple leur capacité à assurer que ces programmes peuvent réellement atteindre les groupes cibles est elle aussi décisive, ce qui implique que les éducateurs d'adultes doivent mener des activités de planification avec des personnes que l'on appelle des « gestionnaires de systèmes ». Il peut s'agir de spécialistes venus des services de planification et des finances d'organismes gouvernementaux ou privés, mais aussi d'ONG. Quand un programme d'éducation des adultes est conçu dans une optique multi-sectorielle, la coopération avec des experts techniques dans différents domaines se révèle également nécessaire. Figure 1 (page 39) nous fournit un aperçu des principaux éléments qui composent un système d'éducation des adultes aux différents échelons de la gouvernance existant au sein d'un pays. Il constitue le cadre/contexte opérationnel dans lequel tout éducateur d'adultes planifiera des programmes et offres de formation.

Selon ce modèle, un éducateur d'adultes devrait être au courant des politiques, des directives et de l'orientation stratégique à l'échelle nationale, et de leur façon d'être mises en œuvre au plan local. En Éthiopie, le ministère de l'Éducation a conçu et approuvé une « directive de transfert » qui permet aux apprenants de suivre différentes voies d'éducation des adultes et qui reconnaît les compétences qu'ils ont acquises auparavant. Avoir connaissance de différentes structures institutionnelles et organisations qui fournissent ou coordonnent des programmes d'éducation destinés aux adultes assure que la planification ne se déroule pas en vase clos et qu'elle peut être alignée sur des cours existants ou venir les compléter.

Nombre d'éducateurs d'adultes sont à l'aise dans les processus techniques consistant à planifier et fournir leurs programmes de formation/d'apprentissage. Face à une difficulté, ils reconstruiront le plus souvent le programme d'enseignement ou les matériels d'apprentissage. Toutefois, aucun programme de formation ne peut être fourni sans que l'éducateur d'adultes ne collabore avec les services de planification et de financement de l'établissement dans lequel il travaille. Ceci est en particulier valable pour les programmes gouvernementaux pour lesquels les budgets nationaux et locaux détermineront ce qui est faisable – et pour lesquels les services de planification coordonneront les projets connexes. Le suivi et l'évaluation des programmes de formation ainsi que l'enregistrement de leurs résultats dans un système complet de gestion des informations sont eux aussi déterminants pour le succès d'un programme de formation donné. Les processus comme la planification, les budgets, la coordination et le suivi, et l'évaluation sont appelés des « processus de gestion ». Il faut les envisager comme des facteurs favorables et/ou gênants pour la planification et la mise en œuvre d'un programme. Dans les cas où le budget est insuffisant, ou quand les organismes ne disposent pas des ressources humaines

adéquates d'une structure rationalisée, il est difficile de mettre en œuvre un programme de formation, aussi excellentement puisse-t-il avoir été planifié au plan technique et du point de vue des besoins du groupe cible.

La clé de la planification de programmes

À quoi la planification de programme correspond-elle en tant que compétence clé ? La planification professionnelle de programmes englobe toutes les activités requises pour développer des programmes, des cours d'enseignement individuels ou des projets. Elle consiste à déterminer des sujets, à formuler des offres et à regrouper différents contenus dans des programmes ou des organisations d'éducation des adultes et d'éducation postsecondaire. La planification de programmes assure les structures des programmes/d'approvisionnement des organisations d'éducation des adultes et d'éducation postsecondaire – elle légitime même avant tout les organisations en tant que telles (Käpplinger et Robak 2017). Les recherches que nous avons menées sur la planification de programmes montrent comment des programmes complets sont créés, comment les politiques influencent les programmes et leurs processus de planification, comment les professionnels de la planification de programmes équilibrent différents éléments (p. ex. les demandes, besoins et centres d'intérêt en matière d'apprentissage) et, en fin de compte, comment ces derniers mesurent les compétences et aptitudes des différents groupes cibles. Les recherches en matière de planification de programmes révèlent aussi que l'éducation ainsi que les missions extra-éducatives des prestataires interviennent dans les processus de planification ; par exemple la notion d'éducation n'est pas la même dans les centres d'éducation des adultes que dans des organismes dirigés par des églises ou des syndicats. Les visions et convictions (contenus, pédagogie, éthique) des organismes d'éducation des adultes pour lesquels travaillent les planificateurs professionnels de programmes se reflètent dans le processus de planification.

Comment imaginer la planification de programmes en tant que compétence professionnelle ?

Il existe différents modèles de planification de programmes que l'on pourrait résumer comme suit : d'une part les modèles linéaires ou cycliques et d'autre part les modèles relationnels ou qui s'adaptent (von Hippel et Käpplinger 2017). Les modèles linéaires et cycliques déterminent des étapes dans un processus de planification, par exemple 1) s'engager, 2) évaluer, 3) planifier, 4) mettre en œuvre et 5) évaluer. Les observations sur le terrain révèlent que la planification de programmes est plus complexe que cela et qu'elle ne se déroule pas selon des étapes linéaires. Les modèles interactifs montrent que les processus de planification sont des processus interactifs complexes qui s'adaptent (Caffarella et Daffron 2013). Les recherches illustrent quant à elles que la capacité à regrouper les décisions concernant un programme en recourant à des îlots de connaissances spécifiques fait partie de ces processus d'ajustement.

Ces modèles ne sont pas linéaires et ils ne comportent pas de hiérarchie des tâches. Les recherches de Wiltrud Gieseke montrent que la planification de programmes est un alignement des positions, obtenu par la négociation, ce qui implique une coordination et par conséquent aussi une optimisation de l'évaluation des besoins et de ce qui est nécessaire pour le développement d'un programme. Développer des programmes ne se déroule pas de façon linéaire ; ce processus nécessite le passage par différentes étapes avant d'atteindre l'objectif fixé. Ces étapes dépendent du contexte¹. Toutes les offres/projets au sein d'un programme empruntent des voies différentes. Ces voies peuvent être les suivantes :

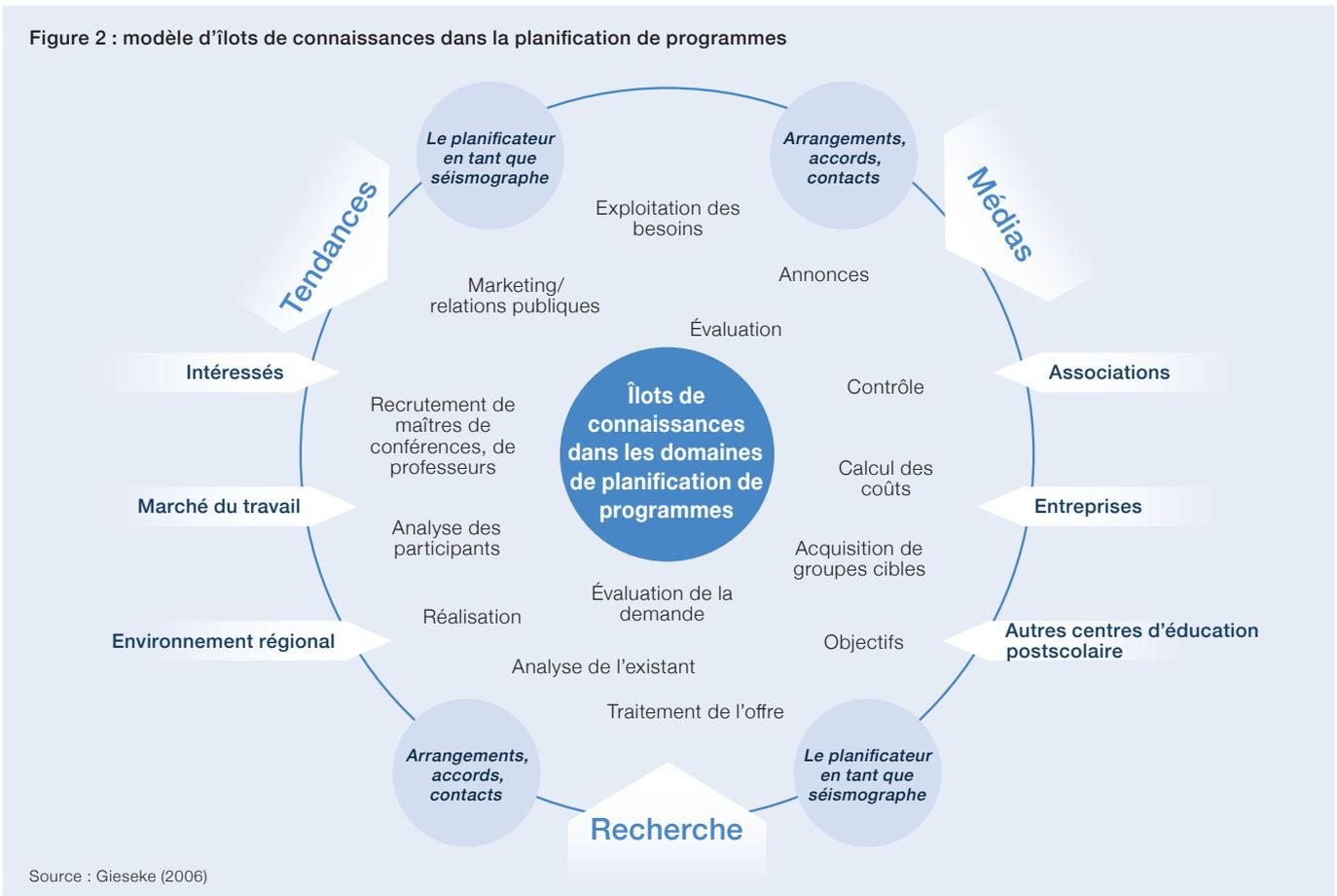
- 1) analyse des besoins – réseautage (négocier avec des partenaires et politiciens) – conception d'offres – évaluation ;
- 2) évaluation – discussions avec des collègues – modification

- 3) naissance d'une nouvelle idée, fruit d'une discussion sur le réseau – analyse des besoins – négociation avec des partenaires, parties prenantes, politiciens – recherche de financements – conception d'une offre conjointement avec les enseignants.

La planification de programmes est un processus interactif qui nécessite des connaissances et exige que l'on communique et prenne des décisions en partant d'une notion et d'une interprétation de l'éducation, des qualifications et du développement de compétences. Il demande de l'autonomie, ce qui est particulièrement difficile dans une optique transnationale. Il nécessite aussi que l'on considère le système d'éducation d'un pays comme un cadre de référence afin de garantir que les programmes de formation puissent être proposés de façon durable.



Figure 2 : modèle d'îlots de connaissances dans la planification de programmes



Planification de programmes en Ouganda

Le ministère du Genre, du Travail et du Développement social est l'organe gouvernemental responsable de l'éducation des adultes et du développement communautaire en Ouganda. En 2014, il a décidé de remanier son programme d'éducation des adultes et de mettre l'accent sur les besoins réels de ses apprenants, conformément au programme ougandais Vision 2040 consacré à des objectifs stratégiques nationaux de haut niveau. Les besoins essentiels des apprenants qui se sont fait jour ne concernaient pas uniquement l'alphabétisation fonctionnelle, ils étaient liés à l'enseignement de compétences génératrices de revenus et de compétences en entrepreneuriat, à l'alphabétisation financière et à la création d'un environnement plus favorable grâce à des activités de développement communautaires qui pouvaient être intégrées dans les plans d'action des villages au niveau des collectivités locales. Les équivalents du ministère à l'échelle des districts et des sous-comtés sont responsables de leur mise en œuvre. Toutefois, les budgets et ressources humaines de ces structures ne suffisent pas pour se charger de la réalisation de programmes de ce type.

Pour répondre à cette situation, le ministère, avec le soutien de DVV International, a entrepris de remanier son programme d'éducation des adultes et de développement communautaire pour en faire un programme complet composé de

cinq éléments principaux qui sont : l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, la formation à des compétences génératrices de revenus, la formation à des compétences en entrepreneuriat, un système d'épargne et de prêt (afin de générer des capitaux de départ pour de petites entreprises) et le développement communautaire par le biais de la planification et de la mise en œuvre de points d'action locaux identifiés durant le processus d'apprentissage participatif. Ce programme nécessitait un nouveau programme d'enseignement (élaboré du bas vers le haut), une nouvelle méthodologie (reposant sur l'approche Reflect) et de nouvelles structures de mise en œuvre (comités d'experts techniques intégrés, venant de différents services du secteur gouvernemental). Ensemble, ces éléments permettent de concevoir et de fournir ce type de programme de formation intégrée. Le programme est actuellement expérimenté dans trois districts en Ouganda. Beaucoup a été fait au macroniveau pour évaluer la possibilité de le transposer au plan national avec l'aide d'un financement gouvernemental.

Planification de programmes en Éthiopie

Le contexte rural en Éthiopie exigeait lui aussi la conception d'un programme d'éducation des adultes qui serait susceptible de répondre aux besoins des différents groupes cibles allant des agriculteurs (tant hommes que femmes) aux jeunes. Le programme devait être axé en même temps sur la situation

globale de la population en matière de moyens de subsistance ainsi que sur les objectifs stratégiques principaux ciblés par le plan quinquennal de développement du secteur de l'éducation en Éthiopie aligné sur la stratégie nationale du pays en éducation des adultes. Pour fournir un éventail de programmes divers d'éducation des adultes, DVV International a coopéré avec le ministère de l'Éducation et ses équivalents aux plans régional et des districts, ainsi qu'avec des services gouvernementaux comme, l'Agriculture, les Affaires des femmes ou encore le Commerce et l'Industrie. L'objectif était de concevoir des centres d'apprentissage communautaires qui seraient des lieux d'apprentissage où l'on pourrait proposer toute une palette de programmes de formation à différents groupes cibles. Les centres d'apprentissage communautaires sont coordonnés par un coordinateur (un employé du gouvernement), et les membres de la communauté disposent d'un comité par l'intermédiaire duquel ils peuvent exprimer leurs besoins et ce qui les intéresse. Les comités de gestion et les comités techniques composés de représentants des services gouvernementaux mentionnés ci-dessus se réunissent régulièrement pour planifier les programmes de formation et les emplois du temps. Les centres offrent aux membres des communautés des possibilités de s'instruire et servent en même temps d'espaces qui permettent aux prestataires/organismes d'atteindre d'un seul coup un groupe cible plus vaste.

La planification de ces programmes de formation dans les deux pays a exigé différentes compétences de la part des éducateurs d'adultes. Ces derniers ont collaboré avec des spécialistes du secteur dans différents domaines, ils ont travaillé avec des experts de la finance et de la planification, et se sont consacrés à des activités comme la conception non seulement de programmes de formation, mais aussi de structures institutionnelles et de processus de gestion qui peuvent faire voir le jour à des programmes de formation.

Note

1 / Pour un point de vue africain sur la question, veuillez consulter Gboku et Nthogo Lekoko (2007).

Références

Caffarella, R. et Daffron, S. (2013) : Planning programs for adult learners. San Francisco : Jossey-Bass.

DVV International et DIE (eds.) (2015) : Curriculum globALE. Global Curriculum for Adult Learning and Education (2^e édition). Bonn : DVV International & DIE.

Gboku, M. et Nthogo Lekoko, R. (2007) : African Perspectives on Adult Learning. Developing Programmes for Adult Learners in Africa. Hambourg : UNESCO.

Gieseke, W. et Opelt, K. (2003) : Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen : Leske et Budrich.

Gieseke, W. (2006) : Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. Dans : Meisel, K. et

Schiersmann, C. (eds.) : Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik, 69-88. Bielefeld : wbv.

Gieseke, W. (2015) : Why do we need program research? Communication faite lors de la conférence « Cultures of Program Planning in Adult Education: Policies, Autonomy and Innovation » à Hanovre le 28 septembre 2015.

Gieseke, W. (2017) : Programs, Program Research, Program-planning Activities – Rhizome-like Developments. Dans : Käßplinger, B. ; Robak, S. et coll. (eds.) (2017) : Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Francfort : Peter Lang.

Käßplinger, B. et Robak, S. (2017) : Introduction. Dans : Käßplinger, B. ; Robak, S. et coll. (eds.) (2017) : Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Francfort : Peter Lang.

von Hippel, A. et Käßplinger, B. (2017) : Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. Dans : Käßplinger, B. ; Robak, S. et coll. (eds.) (2017) : Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Francfort : Peter Lang.

i

Les auteures

Sonja Belete est directrice régionale de DVV International pour la région d'Afrique de l'Est/de la Corne de l'Afrique. Elle apporte son soutien aux gouvernements éthiopien et ougandais qu'elle conseille au sujet du développement de systèmes complets d'éducation des adultes. Elle est titulaire d'un master d'éducation des adultes et dispose de plus de trente ans d'expérience dans la conception et la mise en œuvre de programmes d'éducation des adultes et de génération de revenus dans différents pays africains.

Contact
dvveastafrica@gmail.com

Steffi Robak est professeur d'éducation des adultes et d'éducation à la diversité à l'université Leibniz d'Hannovre. À l'institut d'enseignement professionnel et d'éducation des adultes, elle axe essentiellement ses activités sur l'éducation interculturelle et la recherche sur l'éducation internationale dans des domaines tels que la gestion de l'éducation et la professionnalisation dans l'éducation des adultes.

Contact
steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Le calcul pour développer le pouvoir d’agir des femmes au Sénégal



Elisabeth Gerger
SIL Afrique
Sénégal

Résumé – *L’impact de la littératie sur la vie des adultes est universellement reconnu. On ne peut malheureusement pas en dire autant de la numératie. Souvent laissée dans l’ombre, elle est traitée comme une espèce de parent pauvre. Cet article se penche sur la mesure dans laquelle la numératie peut avoir une incidence sur la vie quotidienne des femmes au Sénégal.*

Bien que certaines femmes illettrées possèdent de stupéfiantes capacités en calcul mental, nombreuses sont celles qui n’ont quasi pas de compétences en la matière. J’ai souvent été choquée de voir au marché de ma ville dans le sud du Sénégal le nombre de marchandes incapables de calculer correctement le montant de la monnaie à me rendre. Ces observations ainsi que les demandes venues de femmes ayant pris part à des projets d’alphabétisation que j’ai coordonnés ont mené à la décision de concevoir un programme d’enseignement du calcul.

À la suite de recherches effectuées au sujet des usages traditionnels en matière de calcul au sein d’un groupe ethnique de la région, j’ai élaboré un programme d’enseignement du calcul destiné à des femmes, en faisant le lien entre leurs pratiques traditionnelles et des méthodes nouvelles. Conjointement avec des partenaires locaux, les associations Pëpántar Manjaku, AMOJ et Sempe, trois organisations d’alphabétisation hautement motivées, et un excellent formateur d’enseignants, nous avons mené le programme de 2015 à 2017 en trois langues : le manjaku, le joola-fonyi et le karon.

Pour que compter compte

L’objectif du programme pilote d’enseignement du calcul consistait à encourager les femmes à mettre en pratique leurs compétences en lecture et en écriture, et à affiner leur niveau mathématique pour être mieux préparées à gérer

leurs activités génératrices de revenus et les finances de la famille. Les recherches ont révélé que la lecture et l'écriture étaient des activités qui se déroulaient souvent sur des marchés et servaient à tenir des registres (Maddox 2001) et « on a avancé que l'enseignement du calcul était un point de départ plus utile pour les adultes que l'alphabétisation » (Rogers 2005 : 5). Je partage ce point de vue.

Durant plusieurs années de préparation, nous avons dressé une liste de vocabulaire mathématique, un guide à l'usage des enseignants et un manuel avec des exercices dans chacune des trois langues à l'intention des apprenants. La Fondation R.C. Maagdenhuis, dont le siège se trouve à Amsterdam, a financé de 2015 à 2017 un programme pilote composé de six classes, deux par langue. La plupart des cours étaient dispensés dans le sud du Sénégal : il y avait deux cours en joola-fonyi dans les villages de Baïla et Bou-tégol, et deux en manjaku dans les villages de Toniataba et de Djidinky, tandis que deux cours en karon se déroulaient dans les villages de Dombondir, au Sénégal, et de Darsilami, en Gambie, pays limitrophe du Sénégal.

La difficulté de convertir l'argent

Le programme comprenait des sujets tels que le renforcement des compétences en calcul mental, les quatre opérations écrites (addition, soustraction, multiplication, division), l'estimation, la mesure de la longueur, du poids et de la capacité ainsi que l'utilisation d'une calculatrice et la gestion de petites entreprises. Établir un budget, dresser des listes de recettes et de dépenses, et calculer les bénéfices étaient par conséquent aussi au programme. Convertir la monnaie représente une difficulté dans le contexte ouest-africain : si l'on parle en français de *franc CFA*, dans le contexte linguistique local on se base sur la pièce de cinq francs CFA, cette dernière équivalant à un ékori (en joola-fonyi). Comme beaucoup de femmes avaient des difficultés à calculer des montants, nous avons choisi d'utiliser de l'argent en plastique pour nous exercer.

« Nombre de participantes n'étaient pas en mesure de s'exprimer en français, la langue officielle du Sénégal. »

Certaines leçons avaient pour objectif de sensibiliser les participantes à différentes questions : comment prévoir les dépenses et économiser en conséquence au début de l'année scolaire ou en vue d'un évènement important, ou comment réduire les dépenses « superflues », par exemple en écrivant un texto au lieu de passer un coup de téléphone. Les femmes ont découvert l'importance de séparer l'argent de l'entreprise de leur argent personnel, et de mettre constamment un capital de côté pour se créer un fonds de roulement afin de renouveler les stocks une fois la marchandise épuisée. Elles se sont aussi penchées sur la question des tontines [un fonds constitué de sommes d'argent régu-

lièrement versées et que chaque personne ayant cotisé peut utiliser à tour de rôle] et sur le thème des emprunts d'argent.

Grâce à des exercices élaborés autant que possible sur la base de leur vie quotidienne, les femmes ont analysé des problèmes et employé leurs compétences et connaissances dans des situations diverses. Nous les avons encouragées à raisonner tout haut pour leur permettre d'exposer les stratégies utilisées pour résoudre un problème, par exemple en effectuant une opération de calcul mental. Lire des devinettes traditionnelles ou encore aborder les méthodes traditionnelles pour mesurer des longueurs ou calculer des capacités permettait d'asseoir les cours sur le savoir des participantes en accordant ainsi de l'importance à leurs cultures et à leurs langues. La créativité était elle aussi au programme par le biais d'activités comme composer et chanter des chansons, débattre sur des images et parodier des scènes de marché. Le travail collectif et l'entraide correspondaient à des valeurs traditionnelles.

Nous avons prévu d'associer l'enseignement et l'apprentissage du calcul à un projet générateur de revenus, par exemple un projet de jardinage. Toutefois, nous n'avons pas réussi à trouver d'organisation pour financer et gérer ce volet.

Parler dans la langue des participantes

Nombre de participantes n'étaient pas en mesure de s'exprimer en français, la langue officielle du Sénégal. Comme les cours et l'apprentissage se déroulaient dans leur langue, elles étaient capables de comprendre les discussions, d'en tirer des enseignements et d'y contribuer.

Sur les 126 femmes inscrites au programme, 110 l'ont suivi jusqu'au bout. Les participantes ont assisté en moyenne à 86 pour cent des cours, ce qui indique que ces derniers répondaient à leurs besoins identifiés. Au début du programme, nous avons testé les connaissances des femmes et leur capacité à calculer correctement. Elles ont passé le même test à la fin de la première et de la seconde année. Les résultats ont toutefois été faussés par le fait que les examinateurs ne sont pas parvenus à empêcher les femmes de s'aider les unes les autres. De plus, toutes les femmes n'ont pas participé à ces tests d'évaluation. Quoi qu'il en soit, les résultats ont révélé une sensible amélioration : la moyenne de 34 pour cent au début du programme était passée à 53 pour cent au terme de la seconde année.

Pour comprendre les effets plus profonds du programme sur ses participantes, nous devons nous pencher sur les témoignages d'un certain nombre de femmes que les alphabétiseurs ont rapportés lors des stages de formation continue ou que j'ai directement recueillis lorsque je me suis rendue à plusieurs reprises sur place dans les classes.

Nombre de ces femmes ont déclaré mieux parvenir à rendre correctement la monnaie. Certaines d'entre elles ont déclaré que dorénavant les enfants ne pourraient plus les rouler. D'autres ont commenté l'utilité des calculettes, notamment quand elles avaient beaucoup de clients à la fois ou qu'elles devaient additionner plusieurs nombres. D'autres encore ont fait état de l'utilité d'apprendre la diffé-



Un enseignant manjaku aide une participante à résoudre des multiplications par 10, 100 et 1 000

rence entre fonds de roulement et bénéfices, et de l'importance de mettre de l'argent de côté pour renouveler les stocks. Une marchande de vin de palme a trouvé que la leçon sur la mesure des quantités de liquide lui avait été utile. Plusieurs femmes se sont déclarées heureuses d'avoir acquis des compétences d'évaluation en ce qui concernait l'argent.

Nous avons encouragé chaque classe à se créer une tontine. Cette pratique qui consiste à économiser de l'argent régulièrement est fréquente au sein des groupes de femmes. Chacune verse régulièrement une certaine somme pendant une période déterminée. L'une des classes d'apprentissage du calcul a employé le montant économisé durant l'année pour acheter des outils de jardinage qu'elle entendait louer pour une somme modique. D'autres groupes souhaitaient entrer en rapport avec une organisation de microcrédit en vue d'obtenir un prêt pour se créer un capital. Certaines femmes ont apprécié les enseignements sur les comptes bancaires et la marche à suivre pour contracter un emprunt dans un établissement financier.

L'impact sur le développement

Les faibles niveaux d'alphabétisation comptent parmi les obstacles au développement dans la région subsaharienne (Moore 2015 ; UNESCO 2012). L'usage insuffisant des langues locales dans l'enseignement est envisagé comme l'une des raisons possibles à cette situation (UNESCO 2017). Les

compétences cognitives telles que la littératie et la numératie sont fondatrices et constituent une base qui permet d'acquérir des connaissances et des compétences professionnelles plus spécifiques. Au plan personnel, elles sont importantes pour mieux gérer sa propre activité ou pour avoir davantage de possibilités d'accéder à un emploi mieux rémunéré. Elles sont également essentielles à l'échelle nationale. « Un faible niveau de compétences réduit la productivité de la main-d'œuvre, ce qui rend les investissements moins intéressants et réduit le transfert de technologies et de savoir-faire depuis les pays à hauts revenus. Ce niveau faible perpétue aussi la pauvreté et les inégalités du fait que le secteur privé ne peut pas prospérer dans un pays manquant d'une population active qualifiée pour l'entretenir » (Banque mondiale 2017).

Bien qu'il soit difficile (et trop tôt) pour montrer concrètement dans quelle mesure le programme a contribué à long terme au développement dans l'existence des enseignants, des femmes et des familles, je souhaite évoquer deux points essentiels.

« Les femmes sont à présent mieux préparées à faire des choix éclairés reposant sur l'information écrite et sur des discussions de groupe. »



Les femmes travaillent par deux à résoudre des problèmes dans leurs manuels

1. Le programme a contribué au développement en accroissant les « choix, aptitudes et libertés » des femmes (Sen 1999).

Le programme a permis à des femmes appartenant à des minorités (et à leurs professeurs !) d'approfondir leur compétences en lecture, en écriture et en arithmétique, et d'améliorer leurs niveaux de littératie ou de numératie financières. Selon Sen (1999), la répartition égale des progrès représente un aspect essentiel du développement, et travailler avec des minorités contribue à progresser vers cet objectif.

Les choix

Les femmes sont à présent mieux préparées à faire des choix éclairés reposant sur l'information écrite et sur des discussions de groupe. Elles disposent de stratégies diverses pour effectuer leurs calculs : calcul mental, utilisation d'une calculette ou opérations posées par écrit. Elles savent quelles questions poser lorsqu'elles envisagent d'ouvrir un compte en banque. Les femmes ont appris de nouvelles méthodes pour gérer l'argent – et ont maintenant la possibilité de les mettre en pratique. Souvent, la situation sur place fait qu'il n'y a pas de solutions faciles. Par exemple, beaucoup de femmes se voient contraintes de relancer constamment leurs activités avec de l'argent emprunté parce qu'elles ne se constituent pas de fonds de roulement. Les professeurs ont certes comparé la création d'un fonds de roulement avec une casserole ou des outils de jardinage que les femmes conservent sans songer à les vendre, mais nombre d'entre elles ont déclaré que la pauvreté les forçait à dépenser tout de suite la majeure partie de leurs revenus. Pour des raisons similaires, nombre d'entre elles ne séparaient pas leur argent personnel et de celui de leur activité. Économiser peut se révéler difficile, car il y a toujours une foule de besoins de la famille élargie à satisfaire. L'interdépendance et l'aide de d'autres membres de la famille font partie des valeurs culturelles et des forces de la société sénégalaise. De

nombreux défis se posent aux femmes à l'ère de la mondialisation où les traditions et les valeurs changent, où le coût de la vie augmente et où l'influence de l'argent et du matérialisme va croissant. Le programme a attiré leur attention sur des possibilités différentes, et elles pourraient décider de changer avec le temps.

Les aptitudes

Les femmes ont acquis de nouvelles compétences comme calculer suivant différentes stratégies, procéder à des estimations, utiliser les mesures internationales de longueur, de poids et de capacité. Elles sont à présent capables de mieux gérer leurs finances, par exemple en rendant correctement la monnaie à leurs clients. Désormais, elles comprennent mieux les différents aspects de la gestion financière. Les discussions de groupe leur ont permis d'apprendre à analyser les problèmes liés aux difficultés que leur posaient les chiffres, à raisonner et à mettre leurs compétences en pratique dans différentes situations.

Libertés

Outre bénéficier de la liberté de choisir, les femmes jouissent maintenant aussi d'autres libertés. Certaines d'entre elles ont exprimé leur satisfaction quant à leur aptitude à mieux gérer les finances et à ne plus être tributaires de quiconque pour consulter leurs relevés bancaires. Elles apprécient le fait qu'il n'est plus aussi facile qu'avant de les duper. Cet élargissement des aptitudes a valu à un certain nombre d'entre elles de jouir d'un plus grand respect. Un homme a par exemple autorisé son épouse à travailler dans son magasin. Presque toutes les femmes étaient intéressées par l'acquisition d'une calculette à un prix subventionné, ce qui devait leur permettre de travailler plus efficacement et (elles l'espéraient) en faisant moins d'erreurs. Certaines femmes appréciaient le fait qu'elles étaient maintenant comme celles à l'égard desquelles elles éprouaient auparavant du respect. La plupart des participantes faisaient partie d'associations de femmes. Il est à présent plus probable que les participantes au programme d'alphabétisation et d'enseignement du calcul puissent obtenir des postes de secrétaire, de comptable ou de présidente au sein de ces structures puisqu'elles savent mieux lire, écrire et calculer. Plusieurs femmes ont fait état du fait que désormais, elles sont capables d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs de mathématiques. Elles sont mieux à même d'intervenir activement dans l'éducation de leurs enfants. Cela montre que les bienfaits du programme dépassent la simple acquisition de compétences mathématiques.

Les « choix, aptitudes et libertés » de Sen sont liés au respect, à l'estime de soi et au développement du pouvoir d'agir. Je pense que le programme a permis aux femmes de développer leurs compétences, d'élargir leurs connaissances et d'« affronter le monde avec détermination et fierté » (Bureau international d'éducation [BIE], 1990, cité dans Indabawa et Mpofu 2006 : 9).

2. Le programme a donné aux femmes une base qui leur permet d'évoluer au plan économique.

Le programme a aidé les femmes à faire moins d'erreurs, ce qui devrait se traduire par une augmentation de leurs revenus. Elles comprennent la différence entre les deux dénominateurs monétaires – le franc CFA et l'écari – et savent qu'elles doivent multiplier/diviser par cinq quand elles passent de l'un à l'autre.

Étant donné que le programme d'enseignement du calcul était largement axé sur la gestion financière, les femmes devraient être maintenant davantage à même de gérer leurs petites entreprises. À présent, elles savent mieux comment faire pour calculer leurs bénéfices. Elles sont capables d'établir un budget et de tenir un registre des recettes et des dépenses.

Si les groupes de femmes réussissent à gérer leurs fonds plus efficacement, ils auront à leur disposition des sommes plus importantes qu'ils pourront dépenser ou investir judicieusement.

Donner un élan

Je pense que le programme d'alphabétisation et d'enseignement du calcul en trois langues locales a créé la base d'un développement personnel et économique constant des femmes. Il avait leurs atouts pour point de départ : leurs connaissances linguistiques et leurs valeurs et utilisations traditionnelles du calcul. Dans ce cadre, les femmes se sont exercées à raisonner, à analyser et à appliquer les informations à d'autres situations. Elles ont acquis de nouvelles compétences mathématiques, en se basant sur des exemples pertinents dans leur quotidien, et des bases de gestion des finances. Plusieurs femmes ont déclaré que cela leur permettait de mieux gérer leurs entreprises. Elles disposent de davantage d'informations et de connaissances pour faire des choix profitables pour elles, leurs familles et leurs communautés. Leurs décisions sont prises dans un esprit d'autodétermination. Ainsi choisissent-elles comment elles souhaitent évoluer, où et quand elles veulent changer, si elles entendent intégrer des pratiques et valeurs occidentales dans leur conception sénégalaise du monde, et si elles envisagent de le faire, comment s'y prendre.

Les femmes sont à présent mieux préparées à assumer un rôle important au sein d'autres programmes de formation, par exemple dans des projets générateurs de revenus ou dans des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), ce qui les encouragerait aussi à continuer de mettre leurs acquis en pratique et les aiderait à surmonter les difficultés auxquelles elles se trouvent confrontées.

Références

Indabawa, S. et Mpofu, S. (2006) : African perspectives on adult learning: The social context of adult learning in Africa. Hambourg et Le Cap : UNESCO Institute for Education and Pearson Education South Africa.

La Banque mondiale (2017) : Skills Development. <https://bit.ly/2qcQR94>

Maddox, B. (2001) : Literacy and the market: The economic uses of literacy among the peasantry in North-West Bangladesh. Dans : Street, B. (ed.) : Literacy and Development: Ethnographic perspectives. Londres : Routledge.

Moore, K. (2015) : Fostering economic opportunities for youth in Africa: a comprehensive approach. Dans : Enterprise Development & Microfinance (EDM), 26(2), 195-209. DOI : 10.3362/1755-1986.2015.017.

Rogers, A. (2005) : Training adult literacy educators in developing countries. Étude préliminaire à l'édition 2006 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation intitulé L'alphabétisation, un enjeu vital. Paris : UNESCO. <https://bit.ly/2wanZG1>

Sen, A. (1999) : Development as Freedom. Oxford : Oxford University Press.

UNESCO (2012) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 – Jeunes et compétences, l'éducation au travail. Paris : UNESCO. <https://bit.ly/1lfJOI6>

UNESCO (2017) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2017/18. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. Paris : UNESCO. <https://bit.ly/2gVrhGw>

i

L'auteure

Elisabeth Gerger travaille comme consultante en alphabétisation et en éducation auprès de SIL Afrique. Elle vit au Sénégal depuis 2003 et a coordonné des activités d'alphabétisation dans plus de dix langues locales. Conjointement avec trois organisations sénégalaises partenaires, elle a développé et organisé un programme pilote d'enseignement du calcul destiné aux femmes et mis en œuvre de 2015 à 2017 dans trois langues locales.

Contact :
elisabeth_gerger@sil.org

Les clés d'une Afrique pacifique et prospère

L'Afrique est en plein processus de changement, d'autant qu'elle aspire à devenir pacifique et prospère d'ici 2063. Un objectif qui peut paraître exagérément ambitieux vu les multiples défis internes et externes qui se posent. Sans compter l'intense débat qui se déroule actuellement sur la question de savoir si ces changements sociaux, économiques et culturels sont des passifs ou plutôt des actifs en termes d'unité et de développement durable réels aux niveaux national et continental. La question décisive est de savoir comment transformer le passif en actif pour bâtir une nation. À mon humble avis, seuls l'alphabétisation fonctionnelle et un continuum d'éducation sont en mesure de répondre de façon satisfaisante à cette question. Je crois comprendre que, si l'alphabétisation est un actif pour tout cheminement personnel, l'alphabétisation de base/fonctionnelle, elle, est la porte ouverte à tout un océan de savoirs et de sagesses dans leur contexte.

Bon nombre de pays africains considèrent que la solution, c'est la scolarisation. La scolarisation est une forme d'éducation, mais pas la seule. Il est donc temps de remettre ce concept en question. Nous devons dépasser la notion de scolarisation formelle généralisée pour trouver et construire un réseau sociétal novateur de transition et de transformation à travers une alphabétisation porteuse de valeur ajoutée.

Bien plus que l'enseignement de l'alphabet, ce sont donc incontestablement les cercles d'alphabétisation qui résolvent les crises tels l'aggravation et l'accélération des déplacements de populations et des migrations, les conflits et la violence, le changement climatique et les inégalités croissantes. L'apprentissage a un impact sur le développement, il favorise l'adoption de comportements sociaux et culturels harmonisés vis-à-vis de la mondialisation. Il contribue à donner un rôle nouveau aux

familles et aux communautés en modifiant les modes de vie, il concourt à conjuguer à la fois la communication et les affaires au sein d'une économie de la connaissance compétitive. L'apprentissage a la capacité de révolutionner les moyens de subsistance et de développer l'agriculture dans le but d'améliorer la productivité et, partant, la sécurité alimentaire. Voici pourquoi le besoin de créer un environnement lettré viable et inclusif pour tous, mais aussi de promouvoir l'alphabétisation et l'éducation des adultes, figure toujours en tête de liste des priorités de l'agenda de développement de l'Afrique.

Toutefois, la plupart des programmes d'alphabétisation pour adultes sont mal organisés et peinent à attirer des apprenants. En outre, la majorité des apprenants adultes n'ont pas la motivation suffisante pour participer à des cours ou à des cercles d'alphabétisation. Il ne suffit pas de créer un environnement politique et physique. L'épanouissement personnel et le développement social sont cruciaux si l'on veut motiver les gens à apprendre. Et le point clé consiste à savoir dans quelle mesure la motivation cadre avec la vie réelle et contextuelle de l'apprenant, car la motivation est le moteur de l'apprentissage des adultes. Sans motivation, il n'y a pas d'envie d'apprendre ni de changer. Trouver comment motiver les apprenants adultes pour les inciter à s'engager à fond et ne pas abandonner leur processus d'apprentissage est plus crucial que de construire des équipements matériels. Si nous voulons que l'alphabétisation et l'éducation des adultes jouent un rôle dans l'agenda de développement de l'Afrique, nous devons nous inspirer de la compulsion intérieure qui émane de la vie quotidienne des adultes. Être à l'écoute des apprenants et de leurs aspirations, voilà qui permettra de transformer les problèmes en une promesse d'améliorer la vie en Afrique.



Samuel Asnake Wollie (Éthiopie) est coordinateur en chef des programmes d'éducation au bureau de liaison de l'UNESCO à Addis Abeba.

Contact :
wolllesami@gmail.com

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2019

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 100)

L'impact au-delà des tests : une éducation des adultes qui fait une vraie différence



Chanell Butler-Morello
Catawba Valley Community College
États-Unis

Résumé – *Le programme d'éducation de base des adultes du Catawba Valley Community College à Hickory, en Caroline-du-Nord, se déroule sur deux ans. Il permet à des adultes handicapés d'étudier et leur donne les moyens de vivre plus indépendamment, d'approfondir leurs connaissances scolaires et de trouver du travail. Ces groupes d'étudiants sont uniques étant donné que si leurs progrès évalués sur la base de tests standardisés sont modestes, ils sont immenses en matière de qualité de la vie. Le présent article se penche sur la réussite de ces étudiants, que les tests ne suffisent pas à mesurer.*

Dans de nombreuses régions du monde, c'est à l'aune de tests standardisés que l'on attend de mesurer la réussite des étudiants. Toutefois, les adultes handicapés fournissent l'exemple d'une population aux besoins de laquelle les tests standardisés répondent mal. Les participants à un programme d'éducation de base pour adultes organisé à Hickory en Caroline-du-Nord à l'intention d'étudiants ayant des besoins particuliers ont connu un développement exceptionnel et illustrent une vaste palette de réussites malgré les difficultés à démontrer de tels bénéfices par le biais d'examens écrits.

Le programme de l'académie d'éducation de base pour adultes s'étale sur deux ans, à raison de quatre jours par semaine. Les étudiants typiques de ce cursus ont des handicaps physiques ou intellectuels, sont autistes ou trisomiques, ont subi des lésions cérébrales traumatiques, sont paralysés, etc. Ceci étant, ils partagent tous le désir d'apprendre, d'évoluer, de se faire de nouveaux amis et d'avoir le sentiment d'avoir un but. Ces étudiants suivent les cours dans l'espoir d'étendre leurs connaissances scolaires, de devenir plus indépendants, de trouver du travail ou de perfectionner leur instruction. Les enseignants divisent la grande classe de quelque quarante étudiants en quatre groupes, selon les niveaux d'études. Beaucoup d'étudiants sont accompagnés d'aidants individuels chargés de les assister.



Des élèves de l'académie d'éducation de base pour adultes du Catabawba Valley Community College participent à une opération propreté réunissant des bénévoles qui se portent volontaires pour débarrasser les routes des détritux dans le comté d'Alexander, en Caroline du Nord. Ces élèves peuvent ainsi remercier la communauté tout en se préparant à une éventuelle carrière dans la gestion des ordures et/ou dans les services environnementaux

L'apprentissage par la pratique

Le programme d'enseignement est établi sur la base de situations rencontrées dans la vie comme, par exemple, interagir au quotidien dans le monde extérieur, postuler pour un emploi, être un bon citoyen au plan local, etc. L'enseignement extrêmement captivant est personnalisé de façon à répondre aux besoins et objectifs individuels. Durant les cours, peu de manuels sont utilisés. Les activités y sont pratiques, interactives et amusantes. Par exemple, les étudiants apprennent à cultiver des fruits et légumes dans leur propre jardin, à lire des recettes et à préparer des repas sains, et ils cuisinent ensemble dans cuisine à côté de la salle de classe.

Le programme comporte aussi des thèmes hebdomadaires correspondant aux domaines professionnels particuliers dans lesquels il existe une demande locale. De la sorte, les étudiants peuvent découvrir des types d'emploi intéressants pour eux ; il peut s'agir de professions qu'ils n'avaient même pas envisagées, voire dont ils n'avaient encore jamais entendu parler. Ils y a aussi des orateurs invités, issus de la communauté toute entière, qui viennent et présentent des informations concernant différents métiers. Des entreprises et clubs locaux donnent du matériel et des fournitures pour la classe parce qu'ils ont foi en ce que fait l'école. Ce que nous avons trouvé est une recette pour réussir.

Des normes élevées

L'école souligne qu'elle attend des étudiants qu'ils respectent la politique de présence aux cours, qu'ils arrivent à l'heure, qu'ils participent activement et qu'ils répondent aux normes élevées en matière de comportement. Bien que des tests standardisés soient organisés, et qu'ils soient liés par leurs résultats au financement du programme, tout laisse à penser qu'ils n'attestent pas de la grande majorité des réussites que ces étudiants accomplissent.

Les réussites des étudiants qu'un test standardisé ne peut pas mesurer sont entre autres les suivantes :

- accroissement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- capacité à mieux communiquer verbalement avec les autres et à leur faire part de leurs désirs et besoins ;
- interagir d'une façon socialement acceptable et se faire des amis (peut-être pour la première fois) ;
- rédiger des C.V., passer des entretiens d'emploi et trouver du travail ;
- être acceptés dans de nouveaux programmes éducatifs au sein de notre community college ou à l'université ;
- acquérir des « compétences douces » leur permettant de réussir au travail ou sur le campus du community college ;
- la capacité à produire les ingrédients pour des repas sains et à préparer ces derniers ;

- découvrir un métier qu'ils sont susceptibles d'apprécier ;
- devenir plus indépendants et moins compter sur la famille pour les soins quotidiens ;
- se sentir plus heureux, avoir davantage le sentiment d'avoir un but et ressentir un plus grand contentement.

De la violence à la découverte de soi

L'histoire de Staci* est véritablement l'illustration d'une réussite. Staci était une étudiante atteinte de nombreuses formes de handicaps physiques et intellectuels. Du fait de ses facultés de communiquer très réduites, elle avait un tempérament très explosif et en arrivait à être violente chez elle et sur le campus (p. ex. elle lançait des tables et des chaises, hurlait, claquait des portes). Elle n'assistait aux cours que très sporadiquement, ce qui l'empêchait de faire des progrès. Il était évident dès le début qu'elle ne croyait pas vraiment en elle-même et que, par conséquent, elle ne prendrait pas la peine de faire des efforts pour apprendre, d'autant qu'elle s'attendait déjà à échouer avant même d'avoir commencé. Cependant, quand l'académie d'éducation de base des adultes ouvrit ses portes et offrit un environnement structuré accompagné d'une politique de présence obligatoire aux cours, Staci décida de tenter sa chance. Elle s'épanouit aussitôt d'une façon que, honnêtement, personne d'entre nous n'attendait. Elle mit rapidement un point d'honneur à être régulièrement présente aux cours, à accomplir les activités en classe et à participer continuellement au programme. Elle commença à communiquer plus efficacement et c'est sur le campus qu'elle réussit pour la première fois à se faire des amis. Ses aptitudes sociales s'améliorèrent considérablement, et, là aussi pour la première fois, elle se mit à sourire à chaque fois qu'elle arrivait à l'école. Bien que n'ayant fait que de modestes progrès à l'aune de tests standardisés, l'amélioration de sa confiance en elle et ses compétences nouvellement acquises étaient très impressionnantes. Elle attira l'attention du corps enseignant, du personnel et des conseillers en rééducation professionnelle. On proposa à Staci un emploi dans un restaurant local. Elle quitta notre programme pour travailler pour la première fois de sa vie. Nous étions vraiment contents pour elle.

Jeffrey*, un jeune homme, ne cherchait absolument pas à trouver du travail lorsqu'il intégra l'académie d'éducation de base des adultes. Il voulait approfondir ses connais-

sances scolaires, mais il n'était absolument pas décidé à travailler. Toutefois, à mesure que ses compétences sociales et scolaires s'épanouirent, l'idée se mit à germer en lui qu'une carrière était peut-être possible. Grâce aux puissantes relations avec la communauté que le programme favorise, Jeffrey finit par recevoir une offre d'emploi dans une usine locale de mobilier haut de gamme. Actuellement il y travaille quarante heures par semaine. Il a atteint un nouveau degré d'indépendance et tire une grande fierté du fait qu'il est capable de se prendre en charge.

En résumé, s'il fallait juger les résultats de l'école à l'aune des informations recueillies uniquement par le biais des tests standardisés, il pourrait sembler que ces adultes n'apprennent pas grand-chose. Toutefois, les observations au quotidien et les différents autres moyens d'évaluer la réussite ont montré que ces étudiants adultes handicapés font en réalité des progrès énormes du point de vue de la qualité de la vie et qu'ils apprennent de différentes façons qui donnent le sentiment d'avoir un but et leur permettent d'apporter leur pierre à l'édifice de leur communauté.

* Les noms des étudiants ont été changés par souci d'anonymat.

i

L'auteur

Chanell Butler-Morello est la directrice du Learning & Personal Enrichment Innovation Center (éducation des adultes) du Catawba Valley Community College à Hickory, Caroline-du-Nord. Elle dispose d'années d'expérience en tant qu'enseignante et directrice dans le domaine de l'éducation des adultes.

Contact :
cmorello@cvcc.edu

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 100)

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2019

Histoires vraies



Khau Huu Phuoc, Viêt Nam

11 000 centres d'apprentissage au Viêt Nam

Khau Huu Phuoc est responsable de recherche et de formation au Centre régional d'apprentissage tout au long de la vie de l'Organisation des ministres de l'Éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO), au Viêt Nam. Il est convaincu que les centres d'apprentissage communautaires sont d'excellents outils pour éduquer les adultes au Viêt Nam.

Éducation des adultes et développement : Quand les centres d'apprentissage communautaires ont-ils été ouverts, et qu'offrent-ils ?

Khau Huu Phuoc : Les dix premiers centres d'apprentissage communautaires (Community Learning Centres – CLC) ont été créés en 1998 avec le soutien financier du gouvernement japonais. Depuis lors, sous la direction du gouvernement, le nombre de CLC s'est accru et il y en a un dans chaque commune (entité administrative de base) du Viêt Nam, soit plus de 11 000 au total.

Au Vietnam, les CLC sont des entités légales et ont trois fonctions principales :

- éducation et formation ;
- information et consultation ;
- développement communautaire.

Les programmes et les activités ont pour but d'élever le niveau de vie des populations locales en leur offrant des formations professionnelles courtes. De brèves séances d'information et de propagande sont également organisées, lorsque les nouvelles politiques et directives du gouvernement sont diffusées.

Qu'est-ce que les CLC ont changé dans la commune ?

Là où les CLC se sont activement engagés pour améliorer les conditions de vie des populations et des communautés, d'importants changements ont eu lieu en termes de vie culturelle, spirituelle, physique et familiale. C'est généralement le cas dans les zones rurales et suburbaines, où les

gens n'ont pas facilement accès à l'éducation. Dans les CLC, les gens apprennent des techniques nouvelles qui leur permettent d'améliorer leur productivité et leurs revenus.

Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans les CLC ?

Probablement leur impressionnant réseau de couverture à travers le pays, soit un centre par commune et par quartier. Ceci a permis de maximiser les opportunités d'apprentissage, en particulier pour les personnes défavorisées et marginalisées, dont beaucoup sont analphabètes. Selon l'office général des statistiques du Viêt Nam, 95 % de la population âgée de plus de 15 ans sait aujourd'hui lire et écrire. Les CLC ont plus particulièrement profité aux familles à faibles revenus, aux personnes dépendant de l'agriculture et aux jeunes ayant des moyens financiers limités pour apprendre. Les CLC sont pour ainsi dire des accélérateurs clés de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Pour en savoir plus: visitez le CLC de la commune de Xuat Hoa, province vietnamienne de Hoa Binh sur <https://youtu.be/28vEX0Naxzw>



Khau Huu Phuoc

Aizhamal Arstanbek-kyzy, Kirghizistan

« Si vous voulez changer les autres, commencez par vous-même »

Aizhamal Arstanbek-kyzy a participé au projet régional d'autonomisation des jeunes à Osh, au Kirghizistan. Elle y a appris à exprimer ses opinions et à défendre ses points de vue face à ses proches.

Éducation des adultes et développement : Quel était le propos du projet ?

Aizhamal Arstanbek-kyzy: Les jeunes d'aujourd'hui doivent être complètement épanouis et polyvalents, mais le pourcentage de ces jeunes actifs en Asie centrale est malheureusement très faible. Les jeunes ont des talents cachés qu'ils ne peuvent ni transformer en forces, ni utiliser. Peu de jeunes peuvent servir d'exemple et guider les autres.

Le Projet régional d'autonomisation des jeunes en Asie centrale proposait des formations sur les sujets les plus importants et indispensables pour les jeunes. En plus de la théorie, il s'accompagnait d'une composante pratique. Comparé à d'autres formations courtes, ce programme a duré presque un an. Le projet a contribué à résoudre des problèmes et nous a aidés à découvrir en nous des qualités et des talents mis « en veille ». Je suis moi-même passée par toutes ces étapes.



Aizhamal Arstanbek-kyzy

Pourquoi avez-vous participé à ce projet ?

J'ai décidé d'y participer parce que je voulais combattre mes propres démons, qui ne pensaient qu'à eux-mêmes et non à la société. On dit que si vous voulez changer les autres, vous devez commencer par vous-même. Le fait de participer à un si beau projet m'a permis d'élargir mon cercle d'amis et de connaissances. Je voulais avoir autant de succès que les autres participants et les formateurs que j'ai rencontrés lors de la mise en œuvre du projet.

Comment peut-on enseigner la confiance en soi avec ce que vous avez appris dans ce projet ?

La confiance en soi ne croît que lorsque vous apprenez à réussir. Après avoir obtenu certains résultats – car à chaque nouveau défi, je me demandais « pourquoi est-ce que je n'y arrive pas? J'ai réussi à résoudre un problème similaire hier ! Chaque nouveau défi est une chance d'avoir un nouveau succès. » Ça a renforcé ma confiance en moi. Il y aura bien sûr d'autres obstacles mais une fois surmontés, ils nous apprendront à être patients et à faire tous les efforts possibles pour atteindre nos objectifs. Donc, j'ai aussi appliqué la méthode suivante : malgré les difficultés et les obstacles, ne pas avoir peur et aller de l'avant.

Est-ce que aujourd'hui, vous jetez un regard différent sur votre communauté – et si oui, pourquoi ?

Oui, je me suis mise à avoir un regard différent sur ma communauté. Les changements ont commencé lorsque mes amies m'ont demandé : « Aizhamal, comment fais-tu pour participer à d'autres événements et à d'autres projets après les cours ? Comment n'as-tu pas peur des risques ? Tu « portes le voile », mais ta journée n'est ni gâchée ni ennuyeuse – comment fais-tu ? » Quand on me pose ce genre de questions, ça ne fait qu'augmenter mon désir de progresser.

Astrid von Kotze, Afrique du Sud

La violence domestique sur scène

Astrid von Kotze travaille comme professionnelle de l'éducation et du développement communautaire au sein du Programme d'éducation populaire dans les communautés ouvrières, en Afrique du Sud. L'un de ses outils pédagogiques préférés est le théâtre populaire.

Éducation des adultes et développement : Qu'est-ce que le « théâtre populaire » ?

Astrid von Kotze : Contrairement au théâtre pour le développement, qui cherche à sensibiliser pour améliorer un aspect de la communauté, le théâtre populaire (tout comme l'éducation populaire) vise à conscientiser. La conscientisation, telle que proposée par Freire, consiste à identifier, analyser et cibler les rapports de pouvoir sous-jacents et les contraintes systémiques ainsi qu'à mobiliser les participants pour qu'ils agissent en faveur du changement. Le théâtre populaire ne consiste donc pas à « donner une voix à ceux qui n'en ont pas » : il considère à la fois les acteurs et le public comme des sujets agents de leur propre développement et de leur propre changement, il les encourage et les soutient dans leur combat contre les oppresseurs. Au mieux, le théâtre populaire est une stratégie de lutte acharnée en faveur de la justice.

Pourquoi utilisez-vous cette approche dans votre travail ?

Le théâtre est un espace merveilleux pour travailler sur des sujets dangereux et pour « allumer le feu », c'est-à-dire pour provoquer la colère et la passion – l'énergie nécessaire pour alimenter l'action. Le théâtre puise dans la créativité des gens, dans leur imagination. En expérimentant et en improvisant sur des questions qui leur tiennent à cœur, les participants finissent par considérer leurs problèmes personnels comme des problèmes publics. Le théâtre offre ainsi un espace qui permet d'explorer de manière critique, ludique et en profondeur des relations (horizontales) et des rapports nouveaux.

Pouvez-vous nous donner un exemple de l'impact du théâtre populaire ?

En 2016, j'ai travaillé avec un groupe de femmes originaires de Delft, quartier très pauvre aux environs du Cap. Comme thème, elles ont choisi la violence domestique qu'elles considéraient comme un problème persistant et sérieux dans leur communauté. Dans des ateliers, plus de 25 femmes ont travaillé sur la question en rapport avec les systèmes sociaux, économiques et politiques ; elles ont découvert à quel point les différences de pouvoir ont un caractère profondément sexospécifique, et compris que la violence domestique s'inscrit dans une culture patriarcale de violence. Les femmes ont révisé leur façon de voir et compris

que les hommes sont eux aussi opprimés par cette culture. En fin de compte, six femmes ont joué la pièce, mais les 25 ont déclaré qu'elles commençaient à aborder leur partenaire et leurs enfants avec plus d'empathie, en développant les outils de dialogue nécessaires pour transformer les relations. À la fin de la représentation, beaucoup d'hommes sont venus « se confesser » et s'excuser pour leur comportement. On notera plus particulièrement que les femmes, dans la pièce de théâtre, ont établi des rapports d'empathie plutôt que de mépriser les autres femmes et qu'elles ont, ensemble, élaboré des moyens de lutter contre les abus par des actes de solidarité. Deux ans plus tard, bon nombre d'entre elles mènent leurs enfants à l'école dans des « bus pédestres » pour les protéger ; quand elles ont vent d'abus envers les autres femmes, elles réagissent en soutenant publiquement les victimes de violence ; elles cuisinent ensemble et se rencontrent régulièrement dans des groupes de soutien.

Néanmoins, si un petit groupe de femmes est capable de bricoler un petit changement, il faudrait par contre un mouvement social et une « révolution de longue haleine » pour changer les systèmes. Les pièces de théâtre ancrées dans des mouvements sociaux ont plus de chance de créer un impact durable. Au départ par exemple, on a joué une pièce sur l'expropriation et la propriété foncière pour les membres des communautés concernés ; la pièce les a familiarisés avec les aspects juridiques et a été appréciée. Elle est en phase de répétition et servira de stratégie pour sensibiliser le public en vue d'un procès à venir concernant les terres domaniales.

Astrid von Kotze



Des changements durables en Sierra Leone grâce à l'alphabétisation



Outi Perähuhta
Conseil finlandais pour les réfugiés
(Finish Refugee Council/FRC)
Finlande

Résumé – *Comment peut-on réussir à produire des changements durables dans la vie des gens au moyen de l'éducation des adultes et à les motiver pour qu'ils continuent à étudier de manière indépendante ? Cet article se penche sur les enseignements tirés en Sierra Leone où les mesures d'alphabétisation fonctionnelles mises en œuvre par le Conseil finlandais pour les réfugiés (Finish Refugee Council/FRC) ont été reprises par les communautés cibles qui continuent à les poursuivre des années après que le FRC a mis un terme à son soutien actif en la matière.*

La Sierra Leone, qui se situe en Afrique de l'Ouest, compte parmi les pays les plus pauvres du monde. En 2003, au terme d'une longue guerre civile qui avait duré de 1991 à 2002, le Conseil finlandais pour les réfugiés (Finish Refugee Council/FRC) y lança un programme de coopération au développement.

Lorsque le programme démarra, le pourcentage des adultes illettrés en Sierra Leone s'élevait à près de quatre-vingt pour cent. Durant la période de reconstruction du pays, on jugea que l'alphabétisation était primordiale étant donné que la croissance économique nécessitait des citoyens capables de lire, d'écrire et de compter. Pour répondre aux besoins de la société dans cette situation d'après-guerre, et pour apporter un soutien à la reconstruction sociale du pays, le programme fut axé sur l'alphabétisation des adultes. En tant qu'organisation, le FRC opère dans des cas où la situation des réfugiés se prolonge ainsi que dans des zones qui sortent d'un conflit et qui accueillent des rapatriés. Ses activités sont axées sur l'éducation des adultes et le soutien à la création de moyens de subsistance.

En Sierra Leone, le Conseil finlandais pour les réfugiés mena ces activités de 2003 à 2006 conjointement avec onze partenaires, entre autres avec des stations de radio¹. En tout, le projet atteignit 620 communautés et quelques 30 000 apprenants adultes. L'enseignement de connaissances en agriculture et en affaires, de même que des mesures de sensibilisation en matière de santé et d'hygiène furent intégrés dans les cours de lecture, d'écriture et de calcul. La structure de mise en œuvre reposait sur la formation de facilitateurs et un

suivi dont le Conseil finlandais pour les réfugiés et ses partenaires se chargeaient. Certaines communautés rétribuèrent le travail des facilitateurs avec de la main-d'œuvre ou en payant des sommes modestes en liquide.

L'approche employée était la méthode REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) participative, fondée sur la discussion. Cette approche est centrée sur l'apprentissage des adultes et la création d'un changement social plus large. L'approche REFLECT opère en créant un espace constamment ouvert où les participants peuvent se réunir et parler de sujets et problèmes d'intérêt pour eux. En outre, REFLECT comprend divers outils et méthodes participatifs qui permettent aux participants d'identifier et de démontrer les changements qu'ils souhaiteraient voir se produire. Les participants décident de ce qu'ils souhaitent apprendre et peuvent prioriser certains sujets en fonction de la pertinence qu'ils ont subjectivement constatée. Des facilitateurs locaux, issus de leurs propres communautés, leur font cours ensuite et leur apportent leur soutien.

L'approche REFLECT ordinaire avait été adaptée en vue d'assurer sa compatibilité avec le programme national d'enseignement non formel et pour introduire des tests de niveau pour les apprenants. En outre, chaque communauté créa un comité de gestion pour surveiller l'alphabétisation et développer les points d'action dans le but de les étendre à la communauté toute entière là où cela serait utile. Cette approche fut choisie pour rendre le programme viable dès le départ en permettant aux communautés de poursuivre le projet une fois que les financements et l'aide auraient tous pris fin. L'apprentissage reposait sur la collecte et l'utilisation de « matériels développés par les apprenants », c'est-à-dire dont les sujets, idées et contenus avaient été conçus par les participants aux cours d'alphabétisation et les facilitateurs de la communauté. Divers cours de formation, y compris des cours d'apprentissage de compétences en agriculture et en entrepreneuriat, furent dispensés aux facilitateurs et à des membres de la communauté sous forme de d'activités de formation pour les formateurs. Les programmes d'éducation civique des stations de radio partenaires, en même temps que les visites des cercles d'apprentissage, permirent également aux communautés de se faire entendre.

Des résultats durables

Le programme prit fin en 2011 dans un certain nombre de communautés. Après cinq ans durant lesquels elles n'avaient pas bénéficié d'aide, il était temps de procéder à une évaluation afin de déterminer si l'on constatait encore des traces du projet au sein des communautés ciblées. Nous voulions savoir quels changements – s'il y en avait eu – s'étaient opérés à long terme et quels enseignements nous pouvions en tirer. Cette décision reposait en partie sur le fait que toutes les réunions avaient été interdites pendant plus d'un an durant l'épidémie de maladie à virus Ebola qui avait sévi de 2014 à 2015, ce qui avait également empêché les cercles d'apprentissage de se réunir. On s'attendait à ce qu'Ebola ait causé la perte du programme. Nous pensions



Des membres de la communauté de Largo s'entraînent à écrire dans le bâtiment de leur école. L'existence d'un tel bâtiment dans les communautés rurales participant au projet

que dans des circonstances ordinaires (à savoir sans Ebola) quelques communautés auraient peut-être conservé des traces du projet. Toutefois, même dans de telles circonstances, nous ne nous attendions pas à ce que ces communautés aient réellement continué à apprendre par elles-mêmes, sans aucune aide, après que les partenaires et le Conseil finlandais pour les réfugiés se fussent retirés.

L'évaluation fut réalisée à l'aide d'une méthode participative dans douze communautés sélectionnées, auprès d'un total de 403 personnes. Sur les douze communautés examinées, onze ainsi que la communauté pilote avaient poursuivi le programme jusqu'au déclenchement de l'épidémie

Paroles de participants

« Avant, j'étais une femme au foyer illettrée et je n'étais pas capable de contribuer au développement de ma communauté. Maintenant que j'ai suivi des cours d'alphabétisation, je sais fabriquer du savon. Quand je le vends, je tiens un registre de mes recettes et de mes dépenses. Je sais qu'il existe des organisations pour les droits des femmes, et je ne laisse pas mon mari violer mes droits. Avant, je me sentais gênée, mais maintenant je dis ce que je pense. Je suis aussi présidente de ma communauté. »

Kadie Jigba, 38 ans, Tikonko, Sierra Leone

« Avant, je faisais juste de l'agriculture. Maintenant, je sais lire, écrire et faire des calculs simples. Ces compétences me servent énormément. Comme j'ai beaucoup envie de m'instruire davantage, d'autres apprenants m'ont choisi comme président du cercle d'alphabétisation. On m'a encouragé à faire un emprunt pour m'acheter une moto. La moto m'a permis de conduire un taxi et de subvenir aux besoins de ma famille. Grâce au FRC, je ne dépends plus de l'aide des autres. »

Tom Sandy, 25 ans, Bongieya, Sierra Leone

d'Ebola, et nombre d'entre elles avaient renoué avec le programme quand celle-ci avait pris fin. Les compétences acquises durant la participation au programme étaient activement utilisées dans toutes les communautés, que les activités d'apprentissage aient cessé ou non.

Ces résultats nous surprisent agréablement. Les réactions recueillies fournissent des preuves tangibles de changements à long terme induits par le programme d'alphabétisation des adultes. Nous déterminâmes que les changements les plus considérables et évidents concernaient l'usage quotidien des compétences pratiques en lecture, en écriture, en calcul et en entrepreneuriat, l'amélioration des pratiques agricoles, l'accroissement de l'estime de soi, le soutien à l'éducation des enfants et l'agriculture collective. En outre, un changement majeur fut constaté quant au rôle des femmes dans les communautés et à la participation accrue aux activités communautaires, ce dont les apprenants et les anciens firent état.

« Les réactions recueillies fournissent des preuves tangibles de changements à long terme induits par le programme d'alphabétisation des adultes. »

L'alphabétisation des adultes a apporté de nombreux changements dans la vie des participants aux cercles d'alphabétisation. Être capable de lire et d'écrire son nom, d'utiliser un téléphone portable sans se faire aider et de participer utilement à des réunions de la communauté sont le sommet de l'iceberg quand il s'agit d'énumérer les compétences que l'alphabétisation permet d'acquérir à quelqu'un. La formation a également eu des effets remarquables sur l'estime de soi des participants. Des gens, notamment des femmes, qui n'avaient jamais assisté auparavant à des réunions de la communauté ont à présent le courage d'exprimer leurs opinions, et plusieurs communautés ont même fini par choisir des femmes autrefois timides auxquelles elles ont donné des fonctions de leadership du fait de leur courage et de leurs capacités à présent mis à jour. En plus, une sensibilisation accrue aux droits personnels nous a été rapportée, et les femmes savent à présent se plaindre aux autorités quand elles sont victimes de violences domestiques.

L'expérience d'apprendre et les cercles d'apprentissage ont rapproché les communautés : il a été fréquemment rapporté que tant au niveau familial que communautaire, la cohésion sociale s'est accrue et que les compétences nécessaires pour résoudre des conflits se sont améliorées. Des activités d'agriculture collectives avaient été lancées et se sont poursuivies dans toutes les communautés pour que leurs membres se soutiennent les uns les autres ou pour obtenir des fonds, ce qui est un fruit de la cohésion de groupe établie au sein des groupes d'apprentissage. En outre, plusieurs actions de développement communautaire sont apparues spontanément comme, par exemple, le déblayage

de routes, les journées communautaires de nettoyage et la construction de la communauté. Dans plusieurs communautés, le chef et les anciens ont déclaré que le nombre des litiges qui leur étaient rapportés avaient clairement baissé après la création du cercle d'apprentissage au sein de la communauté. Nombre de personnes ont indiqué que l'enseignement de compétences nécessaires pour résoudre des conflits inclus dans les cours d'alphabétisation en était une raison, mais aussi que le fait que chacun puisse s'exprimer dans les cercles y contribuait aussi.

Ces changements démontrent une capacité renforcée, tant au niveau individuel que communautaire, ainsi qu'une amélioration de la cohésion sociale – ces deux points étant cruciaux dans des communautés après un conflit. Cette cohésion sociale a encouragé les membres de la communauté à se soutenir mutuellement et à améliorer leur environnement communautaire plus large, ce qui est important pour assurer un développement durable et pacifique au sein des communautés.

Utilité dans les activités de subsistance au quotidien

Eu égard aux résultats obtenus, nous voulions savoir quels facteurs avaient contribué à la poursuite de l'apprentissage, même sans support externe. Le principal facteur ayant contribué à cela était le fait que les sujets et problèmes abordés dans le cadre de l'apprentissage répondaient aux véritables besoins des communautés : ils avaient une utilité et une importance au quotidien, et les apprenants pouvaient tout de suite mettre leurs nouveaux acquis en pratique. Le besoin de s'alphabétiser se rencontrait fréquemment dans la vie quotidienne des gens : ces derniers déclaraient par exemple qu'ils craignaient d'être trompés lors de transactions d'argent ordinaires, ce qui constituait pour eux un facteur limitant dans le cadre des activités génératrices de revenus. Les apprenants expliquèrent aussi qu'ils voulaient aider leurs enfants à faire leurs devoirs mais que c'était impossible à moins d'être alphabétisés.

Les compétences acquises furent jugées utiles par les participants du fait qu'ils pouvaient les utiliser dans la vie quotidienne. S'être alphabétisés encourageait de plus en plus de participants à monter leur propre petite entreprise, du fait que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul leur permettait de tenir un registre des recettes et des dépenses, et de réduire les risques de se voir grugés lorsqu'ils vendaient leurs récoltes. Ceux qui dirigeaient déjà leur propre entreprise déclarèrent que leurs bénéfices s'étaient accrus grâce aux compétences qu'ils avaient acquises.

L'influence positive sur l'éducation des enfants compte aussi parmi les avantages directs maintes fois cités par les participants. Les adultes avaient compris l'importance de s'éduquer durant l'enfance, et les femmes, notamment, déclarèrent être déterminées à assurer que leurs filles poursuivent leur scolarité. Un grand nombre de participants affectaient désormais une partie de leurs revenus à l'éducation des enfants et déclaraient qu'ils étaient enfin en mesure de surveiller les résultats scolaires de leur progéniture.



Dans nombre de communautés, les apprenants choisirent d'organiser les cours à la nuit tombée étant donné qu'ils passaient la journée à travailler dans les champs. Ils ne laissèrent pas l'absence de lumière dans le village les empêcher d'apprendre. Afin de remédier à cette situation, ils se munirent, pour éclairer leurs manuels, de lampes torches ou de lampes à gaz qu'ils apportèrent de chez eux

Le rôle du facilitateur

Le facteur le plus décisif pour permettre à une communauté de poursuivre par elle-même des activités éducatives était la présence en son sein d'un facilitateur qualifié. De même, les principaux obstacles au projet et à sa poursuite étaient les cas dans lesquels le facilitateur était tombé malade, était décédé ou était parti s'installer ailleurs.

Le respect mutuel entre apprenants et facilitateurs était aussi un facteur essentiel. Les facilitateurs étaient disposés à rendre visite aux apprenants chez eux dans le but de les encourager ou de se renseigner sur le motif de leur absence. Ils avaient aussi gagné le respect des membres de la communauté et de leurs dirigeants. Souvent, ils avaient réussi à exercer une influence sur l'opinion publique, et on les appelait aussi pour régler des différends.

Pour les facilitateurs au plan personnel, animer des groupes d'alphabétisation est une expérience qui a changé leur vie. Certains d'entre eux indiquèrent qu'ils étaient timides et qu'ils n'auraient auparavant jamais pensé être capables de diriger un groupe d'adultes. Cependant, la formation et l'expérience les ont aidés à avoir confiance en leurs capacités. Plusieurs facilitateurs ont aussi reçu d'autres propositions d'embauche et nombre d'entre eux se sont inscrits à des programmes de formation à distance pour les enseignants afin d'obtenir les qualifications nécessaires à un poste d'enseignant du primaire.

Les enseignements

En analysant ce qui a produit les changements, nous avons identifié deux facteurs principaux :

1. les cours répondaient aux demandes et aux besoins des gens ;
2. opter pour une stratégie de mise en œuvre qui ne nécessitait pas de soutien externe après les quelques premières

années d'investissement dans la formation et le suivi, et créer une situation dans laquelle la cessation des aides extérieures n'empêcherait pas les activités de continuer.

L'utilité de l'apprentissage et son appropriation par les communautés ainsi que l'attitude consistant à animer des groupes d'adultes, et non à enseigner à des adultes, revient entièrement à une approche participative et basée sur les droits, appliquée dans les activités d'alphabétisation. Ces conclusions nous permettent de constater qu'investir dans les programmes d'alphabétisation des adultes est une méthode efficace pour provoquer des changements tangibles, viables et durables. Ces changements dépassent le simple niveau de l'individu et ont un considérable impact positif sur les familles et les communautés.

Pour plus d'informations :

www.refugeecouncil.fi/materials

Note

1 / Les partenaires du projet en Sierra Leone étaient les suivants : Agency for Community Development Initiatives (ACODI), Community Empowerment and Development Agency (CEDA), Community Action for Rural Development (CARD), Hands Empowering Less Privileged in Sierra Leone (HELP-SL), Islamic Action Group (ISLAG), Network Movement for Justice and Development (NMJD), Rehabilitation and Development Agency (RADA), Sierra Leone Adult Education Association (SLADEA), KISS 104 FM, Radio Bitumani FM 93.7, Sierra Leone Broadcasting Service (SLBS).

i

L'auteure

Outi Perähuhta est en activité dans le secteur de la coopération au développement depuis 2000. Elle travaille dans le domaine de l'éducation des adultes au Conseil finlandais pour les réfugiés (Finnish Refugee Council/FRC) depuis 2003, année où elle a lancé le programme national de Sierra Leone en tant que directrice nationale. Elle est, entre autres, spécialiste de l'éducation des adultes et des moyens de subsistance, notamment en ce qui concerne les réfugiés et les situations précaires. Elle travaille actuellement comme conseillère au siège du FRC à Helsinki.

Contact :
outi.perahuhta@refugeecouncil.fi



Photos
de Steve Camargo

Une journée à Cochabamba

Photoreportage



4 h 30

C'est un froid matin d'hiver à Cochabamba, la troisième ville bolivienne la plus importante des points de vue de l'économie et de la population. Nancy commence sa journée de travail, comme elle le fait tous les autres jours, dans la splendide cuisine en bois fabriquée par son mari

Photoreportage

Une journée à Cochabamba

Photos

de Steve Camargo





5 h 30

Le premier gâteau est presque cuit

Pendant que le four préchauffe, Nancy commence son travail de pâtisserie aux aurores en préparant un brazo gitano, un gâteau qui peut être servi aussi bien au petit déjeuner qu'en dessert. Elle a appris à confectionner cette pâtisserie lors des cours qu'elle a suivis au centre d'éducation des adultes

Nancy a 37 ans, et elle est mère de deux enfants. Elle vit dans la zone de Pacata Alta, sur le versant est de la ville de Cochabamba, en Bolivie. Pacata Alta compte plus de 25 000 habitants, la plupart étant des mineurs émigrés réimplantés là dans les années quatre-vingt.

S'y trouve aussi le centre d'éducation alternative Edmundo Bojanowski. C'est là que Nancy a commencé à suivre les cours de gastronomie qui ont changé sa vie et celle de sa famille.

Avec le soutien de DVV International, le centre d'éducation alternative Edmundo Bojanowski, propose à des jeunes et à des adultes des cours d'enseignement primaire et secondaire ainsi que des cours de gastronomie, de comptabilité, de fabrication textile et d'informatique. Ces cours sont proposés à deux moments de la journée : l'après-midi et le soir. Le centre d'éducation alternative recense en tout plus de quatre cents participants entre 15 et 50 ans.

Nombre de femmes qui y sont inscrites ont des enfants. Certaines d'entre elles sont des mères célibataires qui vivent dans des conditions précaires. Le fait que les cours se dé-

roulent l'après-midi et le soir leur permet de travailler pendant la journée. Nombreux sont les participants qui ont monté leur propre affaire après avoir suivi les cours de gastronomie. C'est ce qu'a fait Nancy en créant son magasin et restaurant familial avec l'aide de ses sœurs. Aujourd'hui, son entreprise permet à quinze personnes, y compris ses enfants, des neveux et d'autres parents de gagner leur vie.

Travailler, étudier et s'occuper d'une famille est une tâche rude. Nancy est toujours occupée, mais elle est aussi très fière de ce qu'elle a accompli.

Le photographe bolivien Steve Camargo a suivi Nancy pendant toute une journée pour *Éducation des adultes et développement* afin d'illustrer comment l'éducation a changé sa vie.



Confectionner un brazo gitano prend une trentaine de minutes. Par une bonne matinée, Nancy confectionne entre quatre et cinq de ces gâteaux. Elle les vend en entier sur commande à des clients privés ou sous forme de parts servies au petit déjeuner dans le restaurant familial





À 7 heures, Nancy arrive au restaurant et magasin familial situé en face de Semapa, une entreprise locale de traitement des eaux. Chaque jour, au moins une centaine d'employés affamés viennent de Semapa pour y prendre le petit déjeuner et le déjeuner



7 h 30

Avec sa nièce, Nancy sert une centaine de petits déjeuners et autres repas entre 7 heures 30 et 9 heures 30, la plupart à des employés de Semapa et à des élèves de l'école située non loin de là



10 h 00

À 10 heures, toutes les femmes de la famille ont un peu de temps pour se détendre et prendre ensemble le petit déjeuner et le soleil, une tradition familiale quotidienne



Midi

Nancy prend les commandes des contremaîtres qui planifient les repas pour leurs équipes

Dans le restaurant familial, Nancy est cuisinière, serveuse et caissière, en fonction de l'heure. Quand les derniers clients sont partis après déjeuner, elle aide à faire la vaisselle et à laver le sol du restaurant. Ensuite – parfois en toute hâte –, elle part pour le centre d'éducation des adultes où elle suit des cours de cuisine





16 h 00

En classe, Nancy redevient une élève. La voici recevant des conseils de son professeur de cuisine



Ce n'est pas une classe calme, mais plutôt le brouhaha harmonieux d'une pâtisserie de l'amitié. Guidée, Nancy apprend chaque jour et donne aussi chaque jour des cours à des élèves plus jeunes. Ce type de partage des connaissances, ce mélange d'apprentissage et d'enseignement, est un élément très ordinaire dans la culture bolivienne traditionnelle : vous apprenez à faire la cuisine à ceux que vous aimez



Nancy a fini le lycée en 2016, puis intégré les cours de gastronomie. Ses deux fils sont aussi au lycée

17 h 30

Après une dure journée de labeur, Nancy rentre à la maison et passe un peu de temps en famille. Avant d'aller se coucher, elle lave et range ses moules à pâtisserie pour qu'ils soient fin prêts le lendemain quand elle se lèvera avant l'aube



Section 3

Mesurer l'impact

Si vous vous contentez de compter les présents dans une classe, vous saurez certes combien sont venus au cours mais n'aurez aucune idée de ce qu'ils ont appris. Le choix de la jauge à utiliser pour collecter des données sur l'impact de l'éducation des adultes détermine les résultats que vous obtiendrez. En surveillant la mise en œuvre des politiques et programmes, nous pouvons aussi améliorer l'impact qu'ils ont sur la société.

La production d'informations et ses défis



César Guadalupe
Universidad del Pacífico
Pérou

Résumé – *Cet article met en lumière un certain nombre de questions importantes concernant la production et la disponibilité d'informations sur l'éducation des jeunes et des adultes. Il aborde la génération de données concernant les programmes et leurs effectifs ainsi que les financements et les questions liées à l'identification des populations cibles. Il accorde une attention particulière aux tests de connaissances et de compétences du fait de leur complexité ainsi que du profil et de l'importance prépondérants qu'ils ont acquis ces dernières années. Cet article souligne le fait que les caractéristiques techniques des efforts entrepris pour produire des informations dépendent de l'objectif visé. Il préconise à ce propos une approche non technocratique et plus sensible au plan politique.*

Les informations systématiques sur l'éducation des jeunes et des adultes sont peu nombreuses, et leur qualité est rarement présentée convenablement ou connue. C'est assez typique d'un domaine trop souvent négligé – entre autres aussi dans les politiques de l'éducation.

Outre cette négligence, d'autres facteurs pourraient non seulement empêcher de réunir des éléments susceptibles de jouer un rôle en ce qui concerne l'analyse et les débats sur l'éducation des jeunes et des adultes, mais aussi d'en améliorer le profil.

Cet article se penche sur quatre domaines dans lesquels les informations sont rares ou ne sont pas systématiques : (i) les informations sur les programmes et les inscriptions ; (ii) les résultats de l'apprentissage ; (iii) la population à desservir et (iv) le financement.

Chacun de ces domaines se trouve confronté à des problèmes qui lui sont propres. Les comprendre permettra aux parties prenantes de mieux aligner leurs activités liées aux informations en disposant d'un cadre de référence organisé.

Les programmes éducatifs et leurs effectifs

Les programmes d'éducation pour les jeunes et les adultes sont très divers non seulement de par leur organisation et la façon dont ils sont mis en œuvre, mais aussi de par les organismes qui participent à ces activités. Leurs objectifs sont tout aussi variés. Par rapport aux programmes scolaires ordinaires destinés aux enfants, les programmes d'éducation

ouverts aux jeunes et aux adultes sont beaucoup plus difficiles à cerner.

Nous pouvons néanmoins les classer dans trois catégories principales : (i) les programmes équivalents à ceux reconnus comme « officiels » dans le pays, qui mènent à des examens permettant d'obtenir des diplômes officiels donnant la possibilité de poursuivre des études dans le système d'éducation formelle ; (ii) les programmes avec des objectifs spécifiques destinés à répondre à des besoins particuliers et ne menant pas à des diplômes formels et (iii) un mélange des deux.

« Mesurer les résultats de l'apprentissage est probablement le domaine le plus difficile et le plus débattu en matière de génération de données relatives à l'éducation. »

Le premier groupe de programmes peut être défini comme entrant dans la structure des qualifications nationales et dans la classification internationale type de l'éducation (UNESCO/UIS 2013). L'organisation des inscriptions et de l'enregistrement des diplômes doit faciliter le transfert. Le second groupe pose un autre défi étant donné qu'il n'y a aucune nécessité de faire entrer les programmes qui en font partie dans des voies formelles, sauf s'il est nécessaire dans à des fins particulières de fournir une compilation standard d'informations. Dans ce cas, il est nécessaire de disposer d'un système de classification souple, reconnaissant la nature de ces programmes (en tant que programmes de formation continue ne menant pas à des certificats formels).

Dans les deux cas (de même que dans les cas où les deux types de programmes sont combinés), les intervenants doivent se mettre d'accord. Certaines d'entre eux devront se résoudre à accepter que la production d'informations ne se présente pas forcément sous la forme qu'ils souhaiteraient exactement, mais qu'il est globalement plus profitable de pouvoir faire une description complète et fiable des programmes d'éducation ouverts aux jeunes et aux adultes en général.

Dès que cette question a été mise au point, il faut se concentrer sur le recensement d'informations relatives aux effectifs des programmes. Il convient ici de différencier entre deux éléments d'observation distincts : (i) les individus et (ii) les unités de service (des individus desservis par un programme donné). L'un des problèmes courants vient du fait que l'on confond les deux : un individu peut être inscrit à plus d'un seul programme. Aussi convient-il de ne le compter qu'une seule fois (si l'on s'intéresse au comptage des effectifs), alors qu'il peut y avoir de nombreuses unités de service. Additionner les participants à différents programmes ne permet pas forcément de recueillir un nombre total de participants individuels. La seule exception : quand l'inscription à un programme donné exclut l'inscription à un autre programme pendant une durée déterminée.

Par contre, recenser les unités de service entraîne le risque de compter des programmes extrêmement différents comme s'ils étaient équivalents. Par exemple, un programme de six heures ne devrait pas compter comme l'équivalent d'un programme étalé sur un semestre à temps partiel. C'est vrai en particulier si l'on souhaite obtenir des informations concernant le financement et l'affectation de ressources. Utiliser des unités équivalentes comme, par exemple, des crédits pourrait être une façon de régler ce problème.

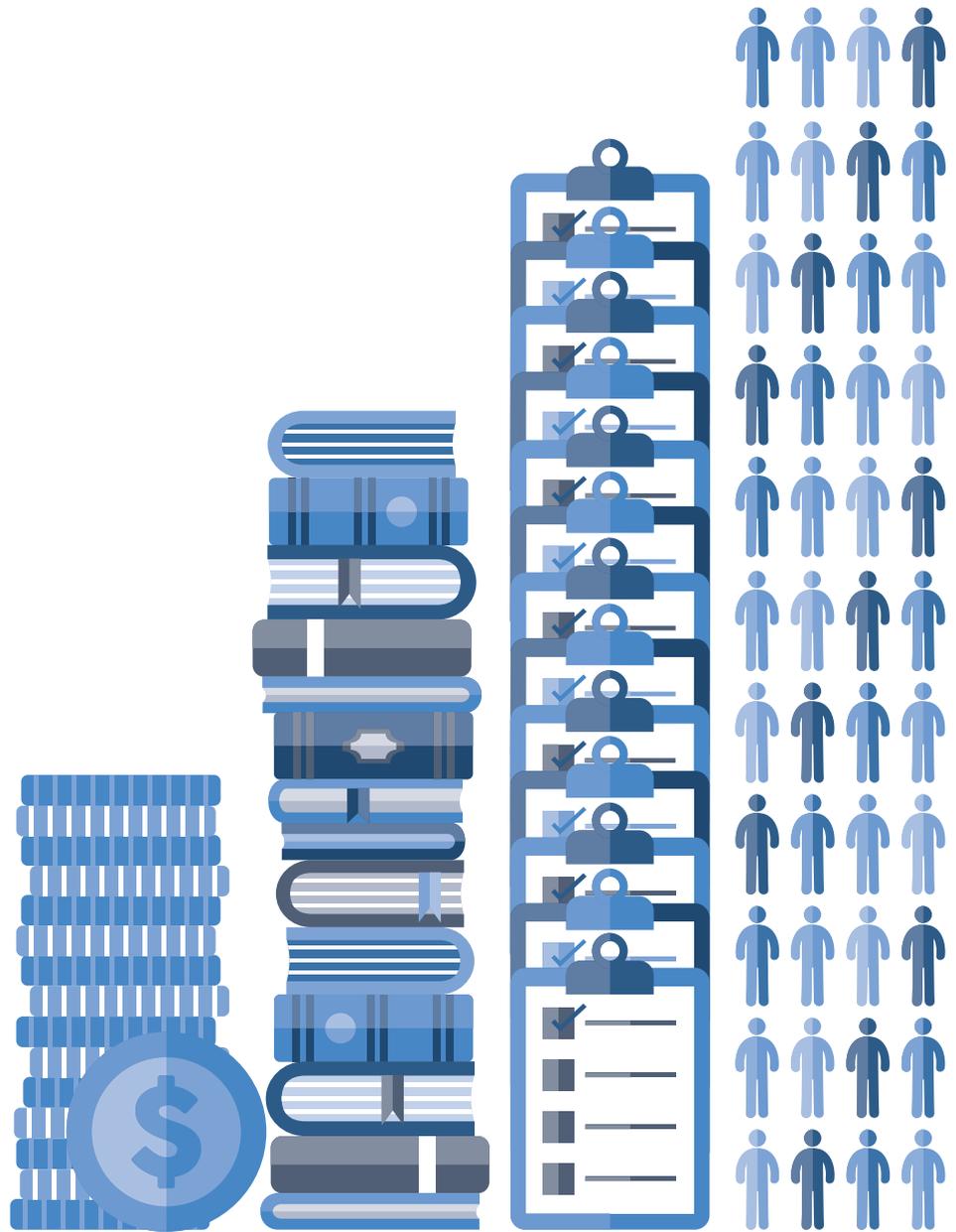
Ainsi serait-il finalement possible de recenser les participants (calcul des effectifs) de même que les unités de service en effectuant ce calcul en équivalents d'heures/de jours/de crédits des participants.

Les résultats de l'apprentissage

Mesurer les résultats de l'apprentissage est probablement le domaine le plus difficile et le plus débattu en matière de génération de données relatives à l'éducation. Comme dans toute tentative entreprise pour générer des informations, la question essentielle ici consiste à déterminer comment identifier dès le départ l'objectif/les objectifs poursuivi(s) avec la production de ces données. Si la dimension de comparaison (dans le temps, entre des groupes) est importante (pour déterminer des progrès ou des écarts), il convient de veiller à la prendre en compte à chaque étape tout au long du processus. Ceci inclut la façon dont les instruments de mesure sont conçus et gérés.

Les programmes sont d'habitude structurés pour aider les enseignants ou les facilitateurs à fournir une évaluation complète des progrès et résultats des participants. Ces évaluations sont nécessairement axées sur chaque contexte particulier, et réunissent par conséquent différents critères. Il est de ce fait difficile de produire des données agrégées utiles au-delà d'un pur comptage (pas très spécifique) des personnes ayant réussi/échoué à un programme ou étant allé jusqu'au bout de celui-ci. Nous n'obtenons ainsi aucune certitude quant aux compétences réelles que les participants ont acquises. Il est par conséquent difficile de suivre les progrès au fil du temps quand le véritable critère utilisé pour procéder à l'évaluation peut changer (si l'on veut mesurer le changement, il est important de ne pas changer l'unité de mesure) – d'où le fait qu'il pourrait être nécessaire de disposer de systèmes standardisés de mesure des connaissances et compétences. Toutefois, tester des compétences est une tâche complexe qui pose des difficultés liées à différentes questions, entre autre à la validité et à la fiabilité. À cet égard, il est important d'accorder l'attention qui convient à la complexité de la procédure de test (American Educational Research Association et coll. 2014) et de se méfier des propositions qui offrent une solution bon marché et rapide à un problème complexe.

Par exemple, un test peut être conçu de manière à constituer un classement parmi des individus (en faisant la différence entre ceux qui ont de meilleurs/de plus mauvais résultats que les autres, quel que soit le niveau de leurs résultats ; c'est ce l'on appelle généralement un test normatif). Il



peut aussi être conçu pour identifier la façon dont les gens réussissent par rapport à une attente formulée explicitement comme une sorte de standard ou de niveau de résultats (c'est ce que l'on appelle un test critérié). Il peut aussi combiner ces deux approches (Glaser 1963). Ceci a des répercussions majeures sur le choix des questions (items incluant un stimulus et une question ou une tâche) incluses dans un test donné.

Un test devrait être capable de représenter correctement ce qu'il affirme vouloir mesurer (« validité conceptuelle ou de construit »). Il devrait être en mesure de saisir les éléments essentiels de ce construit (« validité de contenu »). Il devrait aussi être valable du point de vue de ce qui relève d'un comportement observable particulier qu'il entend décrire (« validité convergente ») ou anticiper (« validité prédictive »). Enfin, il est primordial lors de la conception d'un mécanisme de me-

sure de s'intéresser aux conséquences (« validité conséquentielle ») qu'il peut avoir sur l'environnement social au sein duquel il intervient (Zumbo et Hubley 2016).

Ce dernier élément attire également l'attention sur l'importance de tenir compte de la situation institutionnelle globale et sur les conditions dans lesquelles un test donné a été conçu, géré et utilisé. On peut rassembler des informations dans des buts divers, y compris à des fins politiques sujettes à controverse (Gorur 2015, 2017 ; Grek 2009 ; Guadalupe 2017 ; Hamilton 2012).

Nous devons aussi prendre en compte la façon dont les informations vont être traitées et analysées. Les pratiques actuelles en matière de tests ont tendance à s'appuyer sur des modèles mathématiques regroupés sous l'intitulé *théorie des réponses aux items* (Baker 2001 ; Hambleton et

Jones 1993 ; Hambleton et coll. 1991). Cette approche permet d'aborder avec davantage de précisions les véritables attributs qu'ont des questions (items) individuelles lorsqu'on les applique à une population donnée, et elle permet par conséquent d'identifier des sujets en rapport avec la façon dont des populations fournissent des réponses différentes à des questions, ce qui peut se répercuter sur l'exploitabilité de certaines questions lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations comparables qui sont fiables (Zumbo 1999, 2007).

Enfin, si un test particulier doit être géré par des individus de différents milieux culturels et linguistiques, certaines questions spécifiques seront suscitées en rapport avec la traduction et l'adaptation de ce test (Hambleton 2005 ; Hambleton et coll. 2005).

La population cible

Les programmes d'éducation destinés aux jeunes et aux adultes revêtent une importance croissante dans un monde qui prend progressivement conscience du fait que l'éducation et l'apprentissage se déroulent tout au long de la vie. Il est de ce fait souvent difficile de trouver une définition de la population cible à desservir, ce qui empêche de dresser une estimation correcte de la couverture de ces programmes au-delà d'une simple mesure du « nombre de leurs participants ».

Une première façon d'aborder ce sujet consiste à faire des distinctions en fonction de l'intention des programmes : (i) les programmes avec un élément de remise à niveau lié au fait de ne pas avoir réussi à aller jusqu'au bout de la scolarité obligatoire et (ii) les programmes qui vont au-delà de la démarche de remise à niveau.

Il est clair qu'il faudrait faire correspondre une population cible définie au premier groupe de programmes : une population composée de personnes n'ayant pas terminé (voire même pas commencé) la scolarité obligatoire au moment où elles étaient supposées le faire. On peut utiliser pour cela les résultats d'une enquête réalisée auprès des ménages pour dresser une estimation de ce segment de population (Guadalupe et coll. 2016 ; Guadalupe et Taccari 2004 ; UNESCO Santiago 2004), ce type d'estimations étant éminemment important pour éviter une propension à des pratiques complaisantes, trop axées sur ce que nous faisons et négligeant ce que nous devons faire. En même temps, les estimations du nombre de personnes n'ayant pas achevé la scolarité obligatoire peut conduire à une sous-estimation de la nécessité de disposer de programmes de remise à niveau. Malheureusement en effet, beaucoup de gens achèvent leur scolarité sans avoir acquis les connaissances et compétences qu'ils auraient dues. On peut dresser une estimation de cette nécessité supplémentaire en réalisant une enquête sur la distribution des compétences au sein de la population adulte.

En ce qui concerne les programmes non axés sur la remise à niveau, il n'existe aucun moyen clair ni précis d'identifier une population cible. Par conséquent, la couverture ne peut être estimée que sous la forme d'un pourcentage de la population des jeunes et des adultes.

Recueillir des données sur les financements

Il s'agit probablement du domaine le plus problématique du fait de la diversité des façons dont les informations sont recensées dans les sources gouvernementales, mais aussi des immenses difficultés pratiques qui surgissent lorsque l'on tente de compiler des données organisées et systématiques à partir de sources non gouvernementales. Disposer de définitions standard pour des éléments importants (dépenses courantes par opposition aux investissements ; salaires en tant que dépenses distinctes d'autres dépenses courantes ; frais généraux ou frais administratifs) n'est pas toujours chose aisée.

En même temps, les informations concernant les finances devraient être interprétées par rapport à un point de référence qui fournirait un certain nombre de renseignements sur le degré de suffisance des ressources investies. Il est difficile de déterminer un point de référence (UNESCO Santiago 2007) étant donné qu'il est pour cela nécessaire d'avoir une estimation précise des besoins (qui sont divers, de sorte qu'y répondre entraîne des coûts eux aussi divers). Nous devons également ignorer les simplifications excessives qui ont peuplé l'univers de l'éducation pendant des décennies, par exemple en déterminant un pourcentage magique (impossible à respecter) pour quelque chose (production, dépenses publiques, etc.) qui semble applicable partout (comme si la diversité n'existait pas), dans un monde où la diversité et le changement sont des règles qui sont là pour durer (comme si le changement n'existait pas).

À présent, à vous de jouer !

Cet article propose un bref résumé des questions essentielles liées au domaine de la production d'informations en matière d'éducation des jeunes et des adultes. La génération de données (pas leur collecte puisque les données ne sont pas des éléments naturels susceptibles d'être cueillis comme des fruits mais qu'elles sont des constructions sociales reposant sur des concepts, des intérêts, des idées, etc.) ne peut pas être considérée comme une simple question ou comme quelque chose de purement technique, dépourvu d'éléments politiques et idéologiques. Inversement, les décisions concernant le choix des données à générer et la façon de les produire, de les compiler, de les analyser et de les communiquer reposent fondamentalement sur les buts et priorités qu'un acteur particulier souhaite faire progresser (Guadalupe 2015). Par conséquent la pierre angulaire de tout effort entrepris pour produire des données consiste en une définition substantielle et explicite du ou des buts de cette production d'informations.

En même temps, ce point ne devrait pas être utilisé comme alibi pour justifier une décision concernant les données : certaines difficultés et attributs spécifiques doivent être correctement pris en compte dans toute génération de données si l'on veut produire et communiquer des informations solides et utiles. Les solutions bon marché et rapides font généralement fi des propriétés scientifiques que les données solides possèdent et qui les rendent par conséquent exploitables. Généralement, il vaut mieux ne pas disposer d'informa-

tions et être conscient de cette absence de preuves plutôt que d'avoir des données de mauvaise qualité en pensant que nous tenons des éléments auxquels nous pouvons nous fier. La première situation conduit à agir avec circonspection (y compris en abordant le manque d'informations) alors que la seconde entraîne des erreurs qui affectent la vie des gens.

Références

American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education (2014) : Standards for educational & psychological tests. Washington, DC : AERA.

Baker, F. B. (2001) : The basics of item response theory (2^e éd.). USA : ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Glaser, R. (1963) : Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. Dans : American Psychologist, 18(8), 519-521. <https://bit.ly/2vgo7Bd>

Gorur, R. (2015) : Assembling a Sociology of Numbers. Dans : Hamilton, M. ; Maddox, B. et Addey, C. (dir. publ.) : Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes, 1-16. Cambridge : Cambridge University Press.

Gorur, R. (2017) : Towards productive critique of large-scale comparisons in education. Dans : Critical Studies in Education, 58(3), 1-15. <https://bit.ly/2Mbw1Ce>

Grek, S. (2009) : Governing by Numbers: The PISA "Effect" in Europe. Dans : Journal of Education Policy, 24(1), 23-37.

Grek, S. (2015) : Transnational education policy-making: international assessments and the formation of a new institutional order. Dans : Hamilton, M ; Maddox, B. et Addey, C. (dir. publ.) : Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment, 35-52. Cambridge : Cambridge University Press.

Guadalupe, C. et Taccari, D. (2004) : Conclusión Universal de la Educación Primaria: ¿cómo evaluar el progreso hacia esta meta? Santiago du Chili : UNESCO. <https://bit.ly/2M9UmlI>

Guadalupe, C. (2015) : Contar para que cuente: una introducción general a los sistemas de información educativa. Lima : Universidad del Pacífico. <https://bit.ly/2n5LFUU>

Guadalupe, C. ; Castillo, L. E. ; Castro, M. P. ; Villanueva, A. et Urquiza, C. (2016) : Conclusión de estudios primarios y secundarios en el Perú: progreso, cierre de brechas y poblaciones rezagadas (Documentos de Discusión no DD1615). <https://bit.ly/2OEy8zQ>

Guadalupe, C. (2017) : Standardisation and diversity in international assessments: barking up the wrong tree? Dans : Critical Studies in Education, 58(3), 326-340. <https://bit.ly/2vpWhRW>

Hambleton, R. K. et coll. (1991) : Fundamentals of Item Response Theory. Newsbury Park, Londres, New Delhi : Sage.

Hambleton, R. K. et Jones, R. W. (1993) : An NCME Instructional Module on Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory and their Applications To Test Development. Dans : Educational Measurement: Issues and Practice, 12(3), 38-47. <https://bit.ly/2J6bmi7>

Hambleton, R. K. (2005) : Issues, Designs and Technical Guidelines for Adapting Tests Into Multiple Languages and Cultures. Dans : Hambleton, R. K. ; Merenda, P. et Spielberger, C. (dir. publ.) : Adapting Psychological and Educational Tests for Cross-Cultural Assessment, 38 (3). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, R. K. ; Merenda, P. et Spielberger, C. (dir. publ.) (2005) : Adapting Psychological and Educational Tests for Cross-Cultural Assessment, 3-38. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hamilton, M. (2012) : Literacy and the Politics of Representation. Oxon : Routledge.

UNESCO Santiago (2004) : La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca? Santiago du Chili : UNESCO. <https://bit.ly/2vvmPBt>

UNESCO Santiago (2007) : Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Santiago du Chili : UNESCO. <https://bit.ly/2f0VWOK>

UNESCO/UIS (2013) : International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montréal : UNESCO/UIS.

Zumbo, B. (1999) : A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-type (Ordinal) Item Scores. Ottawa : Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

Zumbo, B. (2007) : Three Generations of DIF Analyses: Considering Where It Has Been, Where It Is Now, and Where It Is Going. Dans : Language Assessment Quarterly, 4(2), 223-233. <https://bit.ly/2LOO0sE>

Zumbo, B. et Hubley, A. M. (2016) : Bringing consequences and side effects of testing and assessment to the foreground. Dans : Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 23(2), 299-303. <https://bit.ly/2vbhJuZ>

Discuter de cet article lors de notre séminaire virtuel (voir page 100)

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2019

L'auteur

César Guadalupe est titulaire d'un doctorat en éducation (Sussex) et d'une maîtrise en pensée politique et sociale (Sussex), et il est sociologue (PUCP). Il est enseignant-chercheur à l'Universidad del Pacífico (Pérou). Auparavant, il a travaillé pendant onze ans à l'Institut de statistique de l'UNESCO, et à l'UNESCO/Santiago. Il est membre du Conseil national péruvien de l'éducation (2014-2020) dont il est l'actuel président (2017-2020).

Contact :
ca.guadalupe@up.edu.pe

Histoires vraies



Uwe Gartenschlaeger, Laos

Des formateurs mobiles à la rescousse

Uwe Gartenschlaeger est directeur régional de DVV International en Asie du Sud-Est. Au Laos, l'Institut travaille avec des « formateurs mobiles » dans le but d'améliorer les moyens de subsistance des villageois pauvres.

Éducation des adultes et développement : DVV International a envoyé des formateurs dans les régions éloignées du Laos. Pouvez-vous nous donner un petit aperçu des conditions de vie dans ces régions ?

Uwe Gartenschlaeger : Ce sont des villages isolés classés comme extrêmement pauvres par le gouvernement laotien. Les villageois travaillent en grande partie dans l'agriculture de subsistance. Bon nombre d'entre eux appartiennent à des minorités ethniques, et le taux d'abandon scolaire dans le primaire et le secondaire est élevé. Comme les villages sont loin des agglomérations les plus proches, les villageois n'ont aucune possibilité d'avoir accès à des formations, ces dernières étant exclusivement proposées par les établissements d'EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels) formels des agglomérations plus importantes.

Les formateurs, qu'est-ce que c'est et que font-ils ?

Ce sont des enseignants réguliers des établissements formels d'EFTP. Deux d'entre eux visitent les villages sélectionnés, discutent avec les autorités locales sur les besoins en formation et leur offrent le portfolio complet de leur établissement. Ensuite, ils conçoivent des formations sur mesure de deux semaines maximum, et les mettent en œuvre dans les villages. Notre expérience montre que les plus appréciées sont les formations en agriculture, les connaissances de base en électricité, la réparation de petits appareils, la couture et certains domaines du bâtiment. Plus de la moitié de la formation est consacrée aux compétences pratiques. C'est une manière de former les gens, vu que la majorité des villageois ne sont pas en mesure de suivre des formations dans les écoles centralisées, loin de leurs champs et de leurs familles.

En 2017, vous avez demandé une étude de suivi sur ce programme. Selon vous, quels sont les principaux résultats ?

L'étude prouve que les villageois sont très intéressés par ces types de formations et que les établissements d'EFTP formels sont capables de les leur offrir grâce à leurs formateurs mobiles. De plus, deux ans après les formations, on a pu constater des améliorations des moyens de subsistance (p. ex. une meilleure nutrition), et dans certains cas une augmentation des revenus – même s'il est un peu risqué d'en déduire que c'est dû essentiellement aux formations ! L'étude a néanmoins prouvé que les formations mobiles sont un moyen rentable d'offrir des formations techniques et professionnelles axées sur les besoins des personnes les plus marginalisées !

Selon vous, comment faire pour que cet impact soit durable ?

Il faudrait intégrer ce genre de formations dans le système officiel d'EFTP. Nous, chez DVV International, nous chargeons de démontrer l'efficacité et l'impact de ces approches, mais c'est au gouvernement d'offrir ces formats sur une base régulière et dans tout le pays ! Actuellement, notre tâche consiste à intégrer les formations mobiles dans le secteur de l'EFTP.



Uwe Gartenschlaeger

Reem Eslim, Palestine

« Un bon formateur, c'est un apprenant permanent »

Reem Eslim est formatrice en développement humain et responsable des projets de développement au ministère du Développement social. Elle a suivi une formation qui lui a permis de travailler avec des styles d'apprentissage différents, des perspectives et des méthodes différents.

Éducation des adultes et développement : Pourquoi avez-vous participé à la formation de formateurs ?

Reem Eslim : En tant que formatrice, je pense que les gens ont toujours la capacité d'exploiter efficacement leurs potentiels. C'est pourquoi j'ai voulu renforcer mes propres capacités et mettre à profit mes nouveaux acquis pour responsabiliser les participants. J'ai été dans des formations avec des participants de différents secteurs, et ce qu'ils ont tous en commun, c'est qu'ils font la formation dans l'espoir d'obtenir de meilleurs résultats professionnels ou individuels. Ce qu'ils veulent, c'est mieux pouvoir s'adapter à leurs difficiles conditions de vie. J'ai participé au programme de formation des formateurs parce que je suis convaincue que j'ai besoin de me développer moi-même pour devenir quelqu'un qui croit en ses chances d'autonomiser les autres et d'agir en conséquence.

Qu'avez-vous appris pendant la formation ?

J'en ai tiré des bénéfices multiples. Sur le plan personnel, j'ai constaté des changements dans la manière dont je me vois moi-même en tant qu'individu et en tant que formatrice ; pourquoi je fais cela, quels sont mes rôles, comment je peux

utiliser mes connaissances pour aider les autres à se développer. J'ai une perspective plus ouverte sur mes besoins et mes priorités, sans être soumise à des concepts prédéfinis que les autres m'imposent ou attendent de moi. Ceci m'ouvre des opportunités complètement nouvelles dans mon travail, jamais envisagées auparavant. Au niveau professionnel, j'ai changé ma manière de voir au niveau de la dynamique de groupe et de l'approche de « types » de participants différents. En tant que formatrice, j'ai appris à prendre conscience des espaces que je peux créer pour que les participants pensent plus ouvertement et plus librement ; j'ai appris à les guider pour « libérer » leurs pensées en fonction du sujet de formation.

Quel a été l'impact de la formation sur votre travail ?

Je suis parvenue à mobiliser et à former 100 collègues afin de les sensibiliser aux approches de formation émancipatrices, participatives et responsabilisantes. J'ai aussi utilisé mes nouveaux acquis pour changer mes propres méthodes de formation avec mes groupes cibles habituels (centres de formation professionnelle). J'ai mis sur pied un nouveau programme, dans mon travail, qui forme les formateurs des centres à des méthodes et approches d'éducation des adultes. Ce programme est reconnu comme novateur par le ministère, il aide à ouvrir des horizons et à élaborer des idées nouvelles pour les centres de formation professionnelle.

Qu'est-ce qu'un bon formateur ?

Je crois que la principale qualité d'un bon formateur, c'est de savoir respecter les idées des participants, d'être capable de manifester ce respect dans la pratique, en particulier quand ces idées ne sont pas les siennes. Une autre qualité consiste à évaluer correctement non seulement les capacités et les expériences des participants, mais aussi leurs limites, et s'y adapter pour être sûr que chacune et chacun prend part au processus d'apprentissage. Un bon formateur doit également être flexible, capable de traiter de n'importe quelles idées. Un bon formateur se considère comme un membre à part égale du groupe d'apprenants. En fait, un bon formateur, c'est un apprenant permanent qui possède des connaissances bien mises à jour dans son propre domaine.



Reem Eslim

Kebeh Kollie, Liberia

« Dès que tu apprends, tu es différent »

Kebeh Kollie a participé, en tant qu'adulte, à des cours d'alphabétisation et de calcul. Aujourd'hui, ses affaires sont florissantes – elle a remboursé son prêt et gère son épicerie avec succès. L'alphabétisation ciblée produit des miracles !

Éducation des adultes et développement : Pourquoi n'avez-vous pas appris à lire et à écrire quand vous étiez enfant ?

Kebeh Kollie : Quand j'étais enfant, je n'en ai jamais eu la possibilité. Mes parents, plus spécialement ma mère, n'ont jamais eu d'argent pour envoyer à la fois mon frère et moi-même à l'école. C'est donc mon frère qu'on a fait étudier, et pas moi. Chez nous, on dit que c'est l'homme qui reste dans la famille et qui en prend soin. La femme va toujours dans une autre famille. C'est pour ça qu'ils ont préféré envoyer mon frère à l'école, et pas moi. Maintenant, mon frère ne fait pas grand-chose pour moi. Il a commencé à m'aider avant la guerre, quand il avait du travail. Aujourd'hui, il n'a pas de travail et il a la vie dure. Je crois que si c'était moi qu'on avait envoyée à l'école, les choses iraient bien mieux. Les femmes ont beaucoup de possibilités quand elles font des études.

Pourquoi avoir voulu étudier ?

J'ai voulu étudier parce qu'avec le temps, j'ai compris que l'éducation est ce qu'il y a de plus précieux pour quiconque veut réussir. L'éducation change notre vie et notre statut vis-à-vis de nos amis. J'ai constaté que dès que tu apprends, tu es différente. D'abord, j'ai cru qu'il était trop tard. Mais mes amis étudiaient. Alors j'ai relevé le défi.

Comment l'alphabétisation a-t-elle changé votre vie ?

La première chose, c'est que l'alphabétisation a énormément amélioré ma vie en m'aidant à apprendre les chiffres. Je crois qu'une personne qui n'a pas d'éducation est partiellement aveugle. Deuxièmement, en sachant reconnaître les chiffres, je peux utiliser mon portable correctement : j'appelle les clients pour les informer des nouveaux produits et leur dis que s'ils viennent me voir tel ou tel jour, je leur ferai un rabais. Troisièmement, je tiens des registres avec le suivi des bénéficières et des pertes. Je connais certains

chiffres. Pas tous. Parfois je regrette de ne pas avoir été envoyée à l'école quand j'étais enfant. Mais mieux vaut tard que jamais. Et je continuerai à apprendre à lire et à écrire jusqu'à ma mort.

Dans la méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture REFLECT, qu'est-ce que vous avez aimé le plus ?

Je suis impressionnée par le travail en équipe avec les autres femmes de mon âge, et par le fait que les leçons ont si directement trait à notre vie. Nous n'apprenons pas comme les enfants. La plupart des leçons traitent de ce que nous faisons dans nos communautés ou à la maison. Quand j'ai commencé à apprendre avec cette méthode, j'ai trouvé ça drôle et j'ai pensé que c'était une blague. Quand mes amies des autres écoles d'alphabétisation ont dit qu'elles devaient passer des examens, j'ai pris peur. Mais REFLECT ne nous a jamais fait passer aucun test. La méthode est simple, elle parle de lecture, d'écriture, de notre famille et de la vie au sein de notre communauté.



Kebeh Kollie

Un indicateur taillé sur mesure : l'INAF – pour évaluer les niveaux d'alphabétisation



Roberto Catelli Jr.
Ação Educativa
Brésil

Résumé – Cet article fait l'analyse d'une expérience menée au Brésil et visant à mettre en place et en pratique l'indicateur d'alphabétisation fonctionnelle (INAF) en tant qu'instrument de mesure des niveaux d'alphabétisation. Cette méthode facilite le débat sur l'analphabétisme et peut être utilisée pour améliorer les politiques éducatives publiques pour les jeunes et les adultes. L'étude constate un recul de l'analphabétisme absolu au Brésil entre 2001 et 2015, mais enregistre également un nombre important de personnes possédant un niveau d'alphabétisation rudimentaire.

Les nouvelles recherches sur les niveaux d'apprentissage ont commencé en Europe et aux États-Unis dans les années 1980. Le débat portait sur les changements économiques et sociaux intervenus pendant la seconde moitié du 20^e siècle. Pendant cette période, bon nombre de processus et de conditions d'insertion sur le marché du travail ont changé, et ce à la fois dans les pays riches et dans les économies périphériques, notamment en Amérique latine. Ces changements ont entraîné une réorganisation des processus éducatifs, mettant en évidence le problème posé par les faibles niveaux d'éducation. La recherche a permis d'élaborer des stratégies visant à créer des processus pédagogiques et d'évaluation pouvant fournir des informations sur les connaissances effectivement acquises par les jeunes et les adultes, tout en tenant compte de leurs besoins personnels et professionnels.

Des organismes internationaux comme l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont formulé des concepts, des méthodes d'évaluation et des politiques en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes, notamment après l'adoption du concept d'éducation tout au long de la vie, mettant ainsi un terme à une vision qui considérait l'éducation des jeunes et des adultes comme une politique purement compensatoire.

L'OCDE¹ a présenté les résultats de sa première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)

Tableau 1 : niveaux d'alphabétisation au Brésil selon l'INAF, 2001–2015

	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015
Analphabète	12 %	13 %	12 %	11 %	9 %	7 %	6 %	4 %
Rudimentaire	27 %	26 %	26 %	26 %	25 %	20 %	21 %	23 %
De base/élémentaire (2015)*	34 %	36 %	37 %	38 %	38 %	46 %	47 %	23 % *
Complet/intermédiaire (2015)*	26 %	25 %	25 %	26 %	28 %	27 %	26 %	42 % *
Compétent (2015)*								8 % *
Analphabète fonctionnel	39 %	39 %	38 %	37 %	34 %	27 %	27 %	27 %
Fonctionnellement alphabétisé	61 %	61 %	62 %	63 %	66 %	73 %	73 %	73 %

* L'interprétation des résultats de l'INAF a été restructurée en 2015 afin de mieux les mesurer. Le niveau de base et le niveau complet ont donc été éliminés et réorganisés en élémentaire, intermédiaire et compétent.

en 1995. Cette évaluation a été réalisée en 1994 auprès de jeunes et d'adultes de 16 à 65 ans originaires du Canada, de France, d'Allemagne, des Pays-Bas, de Pologne, de Suisse, de Suède, d'Irlande et des États-Unis. L'EIAA est devenu le premier profil d'alphabétisation de la population adulte et a permis d'établir des comparaisons entre plusieurs pays.

« L'INAF analyse les niveaux d'alphabétisation dans le but d'influencer le débat sur le développement de l'éducation dans le pays et de contribuer à redéfinir l'analphabétisme, qui ne peut être réduit à une notion binaire de lecture et d'écriture. »

Les premiers résultats indiquaient que de nombreux pays devaient développer des stratégies visant à améliorer le niveau d'alphabétisation de leurs populations. En Pologne, au Canada francophone et aux États-Unis, la moitié de la population ou plus se plaçait aux deux niveaux les plus bas dans le domaine de la *compréhension de textes schématiques*². Le Canada francophone, la Pologne et la Suisse présentaient des résultats négatifs dans le domaine de la *compréhension de textes suivis*. Enfin, la Pologne et le Canada fran-

cophone obtenaient les résultats les plus mauvais dans le domaine des *textes au contenu quantitatif*³. Dans tous les pays néanmoins, un pourcentage élevé de personnes avait un faible niveau d'alphabétisation, ce qui confirmait le besoin de stratégies nouvelles visant à améliorer le niveau d'alphabétisation de la population globale tout en tenant compte des nouvelles exigences du marché du travail.

La création de l'INAF au Brésil

Les résultats de l'OCDE ainsi que l'initiative de l'UNESCO axée sur l'étude de ce que l'on appelait l'alphabétisation fonctionnelle en Amérique latine ont abouti, au Brésil, à la création de l'indicateur d'alphabétisation fonctionnelle (INAF) coordonné par l'ONG Ação Educativa et l'Institut Paulo Montenegro.

En 1998, Ação Educativa a participé à l'Atelier régional du Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (OREALC) afin d'analyser les niveaux d'alphabétisation dans la région, en se concentrant plus particulièrement sur les adultes. Depuis, Ação Educativa a développé une méthode qui permet de mesurer le niveau d'alphabétisation des 15 à 64 ans, en collaboration avec l'Institut Paulo Montenegro. L'INAF n'a pas été créé dans le but d'analyser le processus d'insertion des Brésiliens sur le marché national du travail, mais plutôt en tant qu'instrument susceptible d'aider à défendre les droits des Brésiliens à l'éducation et de stimuler le débat sur l'éducation dans le pays (Ribeiro 2015).

L'INAF analyse les niveaux d'alphabétisation dans le but d'influencer le débat sur le développement de l'éducation dans le pays et de contribuer à redéfinir l'analphabétisme, qui ne peut être réduit à une notion binaire de lecture et d'écriture (c.-à-d. *x nombre de personnes* ne sachant ni lire ni écrire). Les instruments qui cherchaient à saisir la complexité du phénomène ont été formulés à la fois en termes de capacités cognitives et de pratiques sociales dans différents contextes d'expérience de vie des jeunes et des adultes. Ces instruments ont été utilisés sur le terrain pour la première fois en 2001 et ont pu fournir des informations sur le degré d'alphabétisation de la population brésilienne.

L'étude est organisée autour d'un test cognitif et d'un questionnaire contextuel. Les interviews ont été menées pour la première fois en 2002 dans l'ensemble du pays, tant en zones urbaines que rurales, et auprès de personnes âgées de 15 à 64 ans. Les interviews sont réalisées chez les gens, et les résultats sont établis en se basant sur la théorie des réponses aux items⁴ afin de créer une échelle de mesure des compétences.

« Les résultats ont révélé que la majorité des Brésiliens n'utilisent que très peu la lecture et l'écriture sur leur lieu de travail. »

Les items qui constituent le test d'alphabétisation impliquent la lecture et l'interprétation de textes de tous les jours (nouvelles, instructions, textes narratifs, graphiques, tableaux, cartes et publicités). Le questionnaire contextuel aborde les caractéristiques sociodémographiques et les pratiques de lecture, d'écriture et d'arithmétique que les gens accomplissent dans leur vie quotidienne.

Ce que révèlent les chiffres

Les études ont été réalisées chaque année entre 2001 et 2005, en mettant alternativement l'accent sur la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Depuis 2007, les avancées méthodologiques ont permis d'intégrer ces deux dimensions dans la même banque d'items et sur la même échelle de compétences. Depuis, l'étude nationale a été menée tous les deux ans et le champ de réalisation étendu à trois ans à partir de 2011.

L'observation des séries chronologiques des résultats de l'INAF permet de réfléchir sur l'importance que l'éducation des adultes pourrait avoir pour les jeunes et les adultes, et d'en tirer des conclusions pour la conception de programmes d'enseignement et d'offres d'apprentissage pour ce groupe.

Les résultats obtenus après plus d'une décennie révèlent un fort recul du nombre d'analphabètes, passant de 12 % à 4 %. En termes de niveau d'alphabétisation, cela signifie qu'un nombre nettement plus élevé de Brésiliens parviennent à utiliser la lecture, l'écriture et l'arithmétique au quotidien, même à un niveau rudimentaire. Au cours de

cette même période, on a enregistré un léger recul – 27 % à 23 % – du pourcentage de personnes ayant un niveau d'alphabétisation rudimentaire, ce qui veut dire que plus d'un quart de la population avait des difficultés considérables à utiliser la lecture, l'écriture et l'arithmétique pour résoudre des problèmes de la vie courante – p. ex. comprendre une information sur une affiche ou une brochure, ou même savoir calculer le prix d'une marchandise ou le taux d'intérêt le plus bas lors d'un achat.

Il convient également de noter que nous avons observé une stagnation, à partir de 2009, de l'augmentation des personnes pouvant être considérées comme des alphabètes fonctionnels en termes de lecture et d'écriture. Dans l'étude de 2001-2002, 61 % des répondants étaient considérés comme alphabètes fonctionnels, passant à 66 % en 2007. Dans les trois études réalisées entre 2009 et 2015, le pourcentage d'alphabètes fonctionnels s'est maintenu à 73 %, ce qui veut dire que selon l'INAF, 27 % de la population étaient fonctionnellement analphabètes en 2015.

L'école n'est pas une garantie

L'INAF de 2015 indique également que parmi les personnes qui ne sont jamais allées à l'école, 46 % des répondants avaient un niveau d'alphabétisation rudimentaire ou élémentaire (8 %). C'est-à-dire que ces personnes étaient capables d'utiliser la lecture et l'écriture dans certaines activités quotidiennes, bien qu'elles aient acquis ces compétences dans des environnements non scolaires comme la famille, la formation professionnelle ou l'éducation non formelle.

En revanche, seuls 40 % de ces répondants ayant fait des études secondaires se situaient aux deux niveaux les plus élevés de l'échelle d'alphabétisation de l'INAF, ce qui prouve que le fait d'avoir fréquenté l'école ne garantit pas que l'on ait les compétences suffisantes pour utiliser la lecture et l'écriture dans les différents contextes de la vie quotidienne.

Une étude spéciale menée par l'INAF en 2015 s'est traduite par une recherche visant à savoir si les activités du marché du travail pouvaient elles aussi contribuer à accroître les niveaux d'alphabétisation. Les résultats ont révélé que la majorité des Brésiliens n'utilisent que très peu la lecture et l'écriture sur leur lieu de travail. 41,5 % des répondants n'avaient rien lu au cours des trois derniers mois au travail, et 21 % ont déclaré ne rien avoir lu chez eux au cours des trois derniers mois. Seuls 3 % utilisaient l'e-mail au travail ; 21 % utilisaient les fonctions agenda et calendrier ; 2 % seulement lisaient des formulaires et 3,5 % des messages. Il est donc évident que le lieu de travail ne constitue pas un espace dans lequel l'utilisation de la lecture et de l'écriture peut contribuer à améliorer le niveau d'alphabétisation de la majorité des Brésiliens.

Des questions difficiles

Les évaluations effectuées par l'OCDE depuis les années quatre-vingt-dix ont pour principal objectif l'insertion des ci-

toyens sur le marché du travail, en fonction de leur niveau d'alphabétisation. L'INAF a déjà fourni des résultats qui contribuent au débat sur les droits d'accès à la société alphabétisée. Demandons-nous comment ces études peuvent faire avancer le débat sur la formulation de programmes d'enseignement ou de programmes extrascolaires pour les jeunes et les adultes : comment mieux focaliser les programmes pour les jeunes et les adultes sur les vrais problèmes de la vie, sans devoir revenir à la conception d'itinéraires d'apprentissage conçus comme des stratégies pédagogiques pour les enfants ? Comment faire en sorte que la majorité des personnes identifiées comme analphabètes fonctionnels puissent utiliser la lecture, l'écriture et l'arithmétique, ainsi que les connaissances scientifiques et les sciences humaines, pour accéder plus facilement à la société alphabétisée ?

Les réponses ne sont certes pas simples, mais une analyse plus précise des rapports basés sur ces évaluations, une analyse de certains éléments de preuve et les profils des personnes concernées pourraient aider à cerner les particularités des apprenants adultes dans notre pays et à identifier les carences en compétences, afin que les gens puissent vivre de manière plus autonome dans une société alphabétisée. Ceci permettrait peut-être de proposer des offres plus pertinentes aux jeunes et aux adultes, à la fois en milieu scolaire, extrascolaire et professionnel. Ce dernier pourrait être également un domaine riche en offres de formation, voire même encourager la création de stratégies utilisant davantage la lecture et l'écriture pour mener à bien des tâches dans divers champs d'activités.

Notes

1 / L'OCDE, fondée en 1948, est une organisation internationale regroupant 34 pays. En Amérique latine, le Mexique et le Chili en font partie. Cette institution prône le marché libre afin de solutionner les problèmes auxquels sont confrontés ses membres. C'est dans cet objectif que sont menées des études comparatives dans divers domaines économiques, y compris les rapports avec l'éducation.

2 / Connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques.

3 / À part l'arithmétique et la géométrie, la compréhension de textes au contenu quantitatif inclut aussi la logique, l'analyse de données et la probabilité. Elle permet d'analyser des faits, de lire des graphiques, de comprendre des arguments logiques, de détecter les erreurs logiques, de comprendre des éléments de preuve et d'évaluer les risques. Comprendre des textes au contenu quantitatif, c'est savoir raisonner et penser.

4 / La théorie des réponses aux items (TRI) est un moyen d'analyser les réponses à des tests ou à des questionnaires dans le but d'améliorer la précision et la fiabilité des mesures. Si vous voulez que votre test mesure réellement ce qu'il est censé mesurer (c'est-à-dire la capacité mathématique, la capacité de lecture d'un élève ou ses connaissances historiques), le TRI est un moyen de développer vos tests

Références

Ribeiro, V. M. ; Lima, A. L. et Gomes, A. A. B. (Orgs.) (2015) : Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf. São Paulo: Global/Ação Educativa.

Lectures complémentaires

Benton, L. et Noyelle, T. (1992) : Adult Illiteracy and Economic Performance. Paris : OCDE.

Haddad, S. et Ribeiro, V. M. (1997) : Alfabetismo e analfabetismo funcional. Campinas : Cadernos Cedes.

Murray, T. S. ; Kirsch, I. S. et Jenkins, L. B. (1998) : Adult Literacy in OECD Countries : Technical Report on the First International Adult Literacy Survey. Washington : Department of Education.

OCDE (2005) : Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey (2005). Ottawa/Paris : Statistics Canada, OCDE.

Ribeiro, V. M. (1999) : Alfabetismo e atitudes. Campinas : Papyrus.

Tiana Ferrer, A. (2009) : ¿Qué sabemos hoy acerca de la evaluación de los aprendizajes de jóvenes y adultos? Una perspectiva internacional. Dans : Evaluación de aprendizajes en alfabetización y educación de adultos. Madrid : OEI.

i

L'auteur

Roberto Catelli Jr. est détenteur d'un master en histoire économique de l'université de São Paulo (1993) et d'un doctorat en éducation de la faculté d'éducation de l'université de São Paulo. Il est coordinateur du programme d'éducation des jeunes et des adultes de l'Ação Educativa, coordinateur de l'indicateur d'alphabétisation fonctionnelle (INAF), et éditeur.

Contact :
catelli.roberto@gmail.com

Évaluer l'impact de l'éducation des adultes : un exemple avec le projet EduMAP



De gauche à droite :

Francesca Endrizzi
DVV International
Allemagne

Beate Schmidt-Behlau
DVV International
Allemagne

Résumé – *Comment évaluer l'efficacité, les résultats et les lacunes des initiatives éducatives ? Telle est la question clé étudiée dans le cadre du projet européen EduMAP – L'éducation des adultes en tant que moyen de citoyenneté participative active. Cet article décrit la manière dont le projet a été conçu afin d'identifier l'impact de l'éducation des adultes, et présente les premières conclusions.*

L'éducation des adultes est un domaine complexe. Il peut s'avérer extrêmement difficile d'identifier les facteurs qui influencent la transformation, les changements et même l'autonomisation des personnes en situation à risque. Le gain potentiel vaut bien l'effort. À condition de réussir, un projet comme EduMAP peut nous aider à comprendre comment s'articulent les différents éléments d'un système composé de décideurs, de fournisseurs institutionnels, de professionnels et d'apprenants. Autrement dit, le projet nous aide à analyser l'impact de l'éducation des adultes au niveau des politiques et des pratiques.

Poser les bonnes questions

Le projet de recherche intitulé « L'éducation des adultes en tant que moyen de citoyenneté participative active (EduMAP) » fait l'examen des politiques et des pratiques d'éducation des adultes qui offrent des services aux jeunes Européens de 16 à 30 ans menacés d'exclusion sociale¹. Il se compose d'équipes de recherche de Finlande, d'Estonie, de Hongrie, du Royaume-Uni, d'Allemagne, de Grèce et de Turquie ; un groupe développe un prototype de système d'aide à la décision intelligente. Nous, les auteures, appartenons à l'une des organisations menant la phase de collecte et d'analyse des données, et sommes impliquées dans le développement de la conception globale et dans la réalisation de la recherche.

Comment l'éducation des adultes peut-elle contribuer à accroître la résilience des individus et des communautés à risque, comment les jeunes peuvent-ils devenir plus actifs et

Questions de recherche

Q.R. 1. Dans le domaine de l'éducation des adultes, de quelles pratiques a-t-on besoin pour inclure les jeunes menacés d'exclusion sociale dans la citoyenneté participative active en Europe ?

Q.R. 1.2 Dans le domaine de l'éducation des adultes, de quelles politiques a-t-on besoin pour inclure les jeunes menacés d'exclusion sociale dans la citoyenneté participative active en Europe ?

Q.R. 2 Comment faire en sorte que les programmes et les pratiques d'éducation des adultes soient mieux connus aux fins de :

- *toucher les jeunes menacés d'exclusion sociale et établir des liens solides avec eux ;*
- *renforcer l'interaction et l'engagement des apprenants ;*
- *renforcer l'engagement et la collaboration au sein des organismes d'éducation des adultes et avec des acteurs externes pertinents ?*

Q.R.3 De quel type d'information les décideurs, les autorités éducatives et les professionnels de l'éducation des adultes ont-ils besoin pour mieux concevoir ou mieux élaborer les politiques et les programmes, de façon à pouvoir répondre aux besoins des jeunes vulnérables ?

plus participatifs dans la société ? Le projet examine une série de programmes qui s'adressent notamment aux NEET (« celles et ceux qui ont quitté l'école, sont sans emploi ni formation »), aux migrants et aux réfugiés, aux Roms et à d'autres minorités ethniques, aux décrocheurs scolaires, aux sans-abri et aux détenus.

Élaboration de la collecte de données

Le projet de recherche est organisé en différentes phases de travail. La première étape a consisté à se faire une idée générale en créant un inventaire des politiques d'éducation des adultes relatives aux jeunes vulnérables dans 28 États membres de l'Union européenne (UE) et en Turquie. La disponibilité et l'accessibilité des données ont également été explorées aux fins de mieux pouvoir justifier la création de la base de données. L'étude de la disponibilité, de l'accessibilité et de l'exploitabilité des données a révélé des pratiques et des politiques diverses qui font apparaître des divergences au niveau des processus de collecte de données. Des pratiques éducatives réussies ont été identifiées dans 20 pays² en sélectionnant des cas. Quarante cas de ce type au total ont été étudiés à l'aide d'interviews individuelles auprès de plus de 800 répondants et groupes représentatifs parmi les décideurs, les professionnels de l'éducation des adultes et les jeunes participant aux programmes éducatifs. Parallèlement, les « écosystèmes de la communication » des prestataires et des bénéficiaires potentiels des pratiques éducatives ont été examinés et cartographiés dans le but d'identifier les flux d'information, les besoins de communication et les canaux utilisés par certains groupes de jeunes (plus de détails plus loin).

Le processus de recherche

Le processus de recherche doit faire face aux défis de la recherche sociale et effectuer un examen du domaine de l'éducation des adultes, qui est à la fois varié et intersectoriel. Il est apparu dès le début qu'il existe des paramètres propres à chaque pays, mais aussi des paramètres contextuels, en commençant par l'identification de politiques et de pratiques d'éducation des adultes pertinentes. Face aux politiques très divergentes et aux fortes divisions en matière de données statistiques dans les membres de l'UE et en Turquie, dues à la complexité de notre sujet, nous avons décidé d'adopter une approche d'investigation inductive pour le travail de terrain.

Pour faire une étude de l'impact, on a besoin de données comparables. Du fait que l'on travaille dans des cadres et des pays différents, la conception de la recherche et les documents de référence sont particulièrement importants. Ceux-ci ont été développés au sein d'EduMap afin de permettre une collecte conjointe de données pour toutes les questions de recherche (voir encadré à gauche). Le but des interviews semi-structurées utilisées dans le travail de terrain était d'une part, d'examiner l'efficacité, les résultats et les lacunes des initiatives éducatives visant à faire participer les apprenants à la vie sociale, politique et économique, d'autre part de cartographier et d'étudier les diverses écologies de la communication qui prévalent entre les prestataires d'initiatives éducatives et les jeunes vulnérables. Le concept de recherche avait préalablement été expérimenté en Roumanie. L'expérimentation était nécessaire non seulement pour affiner le concept de recherche et les questions posées dans les interviews, mais aussi pour se faire une idée des problèmes potentiels auxquels les équipes de recherche allaient se heurter sur le terrain. Afin d'avoir une vision et une approche communes, un atelier de formation supplémentaire a été organisé avec tous les chercheurs en amont de la phase de travail de terrain en avril 2017.

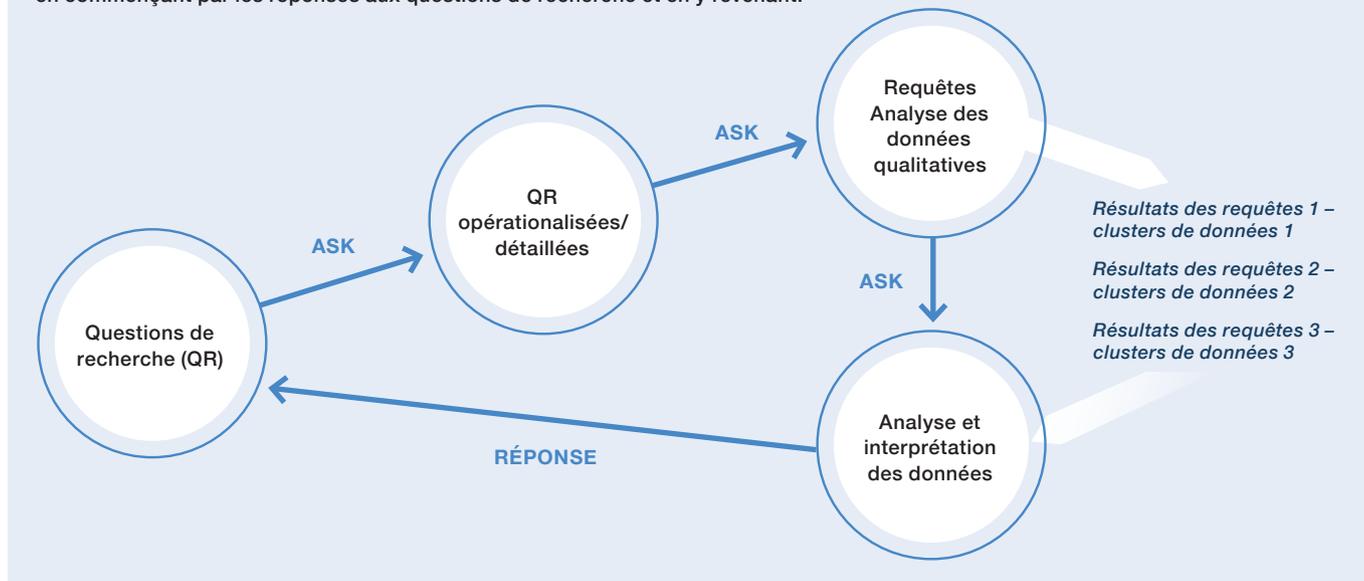
Conception de la recherche, outils et analyse

La conception finale de la recherche se composait de trois volets.

Volet #1 Analyse du contexte. Cette phase a été essentielle dans la mesure où elle a permis de bien situer le contexte et de valider les programmes éducatifs identifiés. Elle a également permis d'explorer l'accessibilité à des fins de recherche et d'obtenir l'accès à la recherche.

Volet #2 Recherche ciblée sur des cas déterminés. C'est dans ce volet que le projet est entré sur le terrain, que des interviews individuelles semi-structurées ont été menées et

Figure 1 : phase d'analyse. Représentation graphique des étapes essentielles du processus d'analyse des données, en commençant par les réponses aux questions de recherche et en y revenant.



que des groupes de discussion entre trois catégories de répondants ont été organisés :

1. décideurs³, y compris les autorités éducatives, les politiciens, les offres politiques, les experts politiques et les coordinateurs de programmes nationaux,
2. professionnels de l'éducation des adultes, c'est-à-dire enseignants et éducateurs, assistants sociaux, conseillers et coaches,
3. participants aux programmes d'éducation des adultes (âgés de 16 à 30 ans).

Volet #3 Recherche ciblée sur les jeunes à risque : cartographie des écologies de la communication. Ce volet de recherche était ciblé sur les jeunes plutôt que sur les programmes éducatifs, et incluait des personnes qui ne participaient pas à ce moment-là – voire n'avaient jamais participé – à des actions d'éducation des adultes. L'intention était de comprendre leur situation, leurs pratiques de communication et leurs modes de regroupement, leurs expériences, leurs barrières, leurs attitudes et leurs aspirations vis-à-vis de l'éducation des adultes et de la citoyenneté active. Les données ont été collectées au moyen d'une cartographie des écologies de la communication.

La cartographie des écologies de la communication est un outil conceptuel et méthodologique utilisé pour comprendre comment les jeunes en situation particulière de risque ont accès à l'information générale sur l'éducation des adultes. Intégrée dans une approche ethnographique, cette cartographie nous aide à étudier les pratiques et les besoins de communication dans le contexte de vie et des structures sociales et culturelles des personnes (Lennie & Tacchi 2013). Cette méthode a permis de faire la lumière sur les interconnexions et les déséquilibres entre les volets prestataires et les volets utilisateurs de l'éducation des adultes, mais également d'identifier les possibilités de communication inexploitées.

Au moment où nous écrivons, nous nous trouvons à mi-parcours de la phase d'analyse des données. L'analyse des données a été réalisée à l'aide d'une approche hybride combinant le codage déductif et inductif avec les cycles interactifs (voir figure 1). Ceci veut dire que les éléments marquants, les résultats des études pilotes et notre cadre conceptuel nous ont incités à développer une bibliothèque de codes (livre-code directeur) pour tout le consortium des partenaires (voir figure 2 à titre d'exemple). Sur la base du livre-code directeur, nous avons codé les données collectées à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative des données, puis sélectionné et partitionné les données nécessaires pour répondre aux questions de recherche.

Les données vont être analysées au niveau des pays tout en mettant l'accent sur les particularités et l'impact de chaque cas étudié. Les résultats finaux vont aider à tirer des conclusions afin de mettre en place des politiques habilitantes et des conditions de terrain favorables, mais aussi pour concevoir des programmes d'éducation des adultes axés sur l'inclusion des jeunes menacés d'exclusion sociale dans la citoyenneté participative, visant ainsi à renforcer l'impact de l'éducation des adultes.

Bien que n'étant pas un outil direct de recherche, le processus de communication permet aux chercheurs de participer au développement de la conception de la recherche et de créer un sentiment d'appropriation, crucial si l'on veut tenir tout le monde au courant. Des discussions et des réflexions sur les données marquantes, ainsi qu'un partage de connaissances et d'expériences, ont eu lieu dans le cadre de réunions virtuelles au sein de l'équipe. Des notes ont été prises sur un carnet au cours du travail de terrain afin de retenir les éléments et les conversations concrètes, mais aussi les impressions et les interprétations de ce qui se passait et se disait. Ces notes prises sur le terrain ont fortement contribué à mieux comprendre les données et à théoriser peu à peu sur la recherche.

Figure 2 : quelques codes développés pour répondre à la Q.R.2, faisant partie du livre-code directeur utilisé par le consortium EduMAP pour l'analyse des données.

QR 1.2 Dans le domaine de l'éducation des adultes, de quelles politiques a-t-on besoin pour inclure les jeunes menacés d'exclusion sociale dans la citoyenneté participative active en Europe ?

Domaine de l'éducation des adultes	Politiques d'éducation des adultes	Autres politiques pertinentes
Descriptions du domaine de l'EA	Politiques locales	Descriptions des politiques (autres)
Conditions défavorables et défis	Politiques régionales	Politiques habilitantes (autres)
Conditions favorables	Politiques nationales	Politiques adverses (autres)
Rôles professionnels	Politiques internationales	
Organisations	Description des politiques	
Collaboration en EA (dans un même organisme)	Politiques et facteurs habilitants	
Collaboration en EA (entre les organismes)	Politiques et facteurs adverses	

Défis et leçons apprises

Des défis multiples ont certes surgi au cours du processus, mais ils ont renforcé la motivation à effectuer des recherches sur le rôle et l'impact, à la fois complexes et utiles, de l'éducation des adultes. On en mentionnera les trois ci-dessous.

1. Problèmes conceptuels

Le premier problème concernait la définition et l'utilisation des termes *vulnérabilité*, en ce qui concerne le groupe cible de la recherche, et *citoyenneté participative active*, qui sont tous deux étroitement liés.

Le groupe s'est clairement opposé à l'utilisation de l'expression « groupes vulnérables ». Regrouper les gens de cette manière contribue à les stigmatiser et à leur ap-

poser une étiquette. La vulnérabilité pourrait être considérée comme faisant partie de la condition humaine, affectant potentiellement chaque individu d'une manière particulière en fonction de sa situation personnelle et sociale. Nous avons adopté cette perspective et avons décidé de la définir comme étant une restriction des choix et des capacités des personnes (Abrisketa et al. 2015). Dans ce sens, le concept utilisé dans le projet EduMAP est étroitement lié à celui de « personnes défavorisées » présentant certains désavantages ou manquant éventuellement d'opportunités.

Nous avons défini la citoyenneté participative active en fonction de trois dimensions : la dimension *politico-juridique* – qui comprend la participation civique et politique, le fait de se présenter aux élections de comités et de conseils similaires, de s'engager activement dans des activités de proximité ou

Les premiers résultats

- Les besoins des apprenants sont importants. Il s'avère que les programmes éducatifs qui utilisent une approche centrée sur l'apprenant ont un impact significatif et sont plus efficaces lorsqu'il s'agit de mieux satisfaire les besoins des jeunes et d'accroître le développement de leurs compétences pour pratiquer une citoyenneté participative active.
- Un réseau de services de soutien, qu'il soit intégré ou non aux pratiques éducatives, renforce l'impact de l'éducation des adultes. Soutenir les participants pendant le processus d'apprentissage en leur offrant des services sur mesure comme le soutien financier, psychologique et social, les aide à mieux gérer les situations difficiles auxquelles ils sont confrontés.
- Les équipes professionnelles impliquées dans l'éducation des adultes devraient être pluridisciplinaires. Outre les formateurs techniques et les enseignants traditionnels, d'autres spécialistes du domaine tels que les psychologues, les coaches et les conseillers d'orientation travaillant pour ou collaborant avec les prestataires de services éducatifs, contribuent au succès.
- Les compétences relationnelles font toute la différence. Les professionnels de l'éducation des adultes reconnaissent tous que l'empathie, l'écoute et les compétences de communication, l'attitude positive, la flexibilité et l'expérience préliminaire dans le secteur sont des compétences clés qui permettent d'améliorer l'impact et les résultats.

de diriger des projets communautaires – la dimension *socio-culturelle* – qui comprend le développement de compétences sociales et/ou du capital social, la participation active à des réseaux et des activités culturelles, la promotion d'activités artistiques – et la dimension *économique* liée au développement de tous types de compétences favorisant l'employabilité et les connaissances sur les droits et les aides disponibles, en se concentrant sur le secteur de l'emploi. Au sein du projet EduMAP, nous considérons que l'éducation contribue à consolider la cohésion sociale et la citoyenneté active. Tout en adhérant au concept de résilience humaine, qui est l'opposé de la vulnérabilité, nous tentons de comprendre comment la promotion de la citoyenneté participative active aide les jeunes à mieux faire face aux risques et aux échecs⁴.

2. Le problème de l'accessibilité

Un problème plus concret consistait à explorer l'accessibilité des cas et à garantir l'accès à la recherche. À cet égard, la phase d'analyse du contexte a été fondamentale. Nous sommes partis de contacts et de réseaux existants tels les organismes éducatifs et les professionnels de l'éducation, qui ont proposé des bonnes pratiques basées sur leurs connaissances et leur expérience dans le secteur. Une fois le contact établi avec les « contrôleurs d'accès », en l'occurrence un directeur d'organisme ou un coordinateur de programme, l'accès a été garanti. D'autres acteurs importants ont été identifiés à l'aide de la méthode boule de neige, tandis que les professionnels identifiaient des répondants potentiels parmi les jeunes.

3. Problèmes méthodologiques

L'interaction avec les jeunes s'est également avérée difficile. Le recours à des interviews semi-structurées pour collecter les données n'est pas apparu comme étant la méthode la plus efficace pour recueillir des informations auprès de jeunes en situation particulièrement défavorisée. En outre, on n'avait pas le temps d'établir une relation de confiance, voire même de réaliser une interview, vu que la plupart des jeunes étaient soumis à des contraintes de temps. L'utilisation de la cartographie des écologies communicatives a été une expérience positive, et il s'est avéré que la participation des personnes à l'élaboration de la cartographie est un outil plus approprié du fait qu'il est interactif et plus pratique, ce qui a aidé les jeunes répondants à surmonter la situation d'interview qui les mettait mal à l'aise.

Conclusion

L'analyse qualitative des données s'est avérée être un outil efficace de recherche approfondie sur les programmes d'éducation des adultes. L'étude des différentes expériences et des différents points de vue des principaux acteurs impliqués, y compris les bénéficiaires directs, nous a permis d'avoir une vision globale de la nature systémique de chaque cas et de mieux évaluer leur impact.

Notes

1 / Le projet de recherche est financé dans le cadre du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne.

2 / Les études de cas ont été réalisées en Allemagne, en Autriche, à Chypre, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en France, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Lettonie, à Malte, aux Pays-Bas, au Portugal, en Roumanie, en Suède, au Royaume-Uni et en Turquie.

3 / Nous avons adopté la définition du décideur présentée dans l'Évaluation des écosystèmes pour le millénaire (2003), qui définit un décideur comme « une personne ayant le pouvoir d'influencer ou de déterminer les politiques et les pratiques au niveau international, national ou local ».

4 / Pour se faire une meilleure idée de la conceptualisation de la vulnérabilité et de la citoyenneté participative active dans le cadre du projet EduMAP, voir Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship: A Concept Note. <https://bit.ly/2pWyBT2>

Plus d'informations sur le projet

Les résultats et les activités du projet EduMAP peuvent être consultés sur le site web du projet : www.uta.fi/edumap

Références

Abrisketa, J.; Churruca, C.; de la Cruz, C.; Garcia, L.; Marquez, C.; Morondo, D.; Nagore, M.; Sosa, I. et Timmer, A. (2015) : Human rights priorities in the European Union's external and internal policies : An assessment of consistency with a special focus on vulnerable groups. FRAME Project Fostering Human Rights among European Policies : Lot No. 12 – Produit No. 2. <https://bit.ly/2ujWnef>

Lennie, J. et Tacchi, J. (2013) : Evaluating communication for development : A framework for social change. Londres : Routledge.

Millennium Ecosystem Assessment (2003) : Ecosystems and Human Well-Being. <https://bit.ly/2mbhGu2>

i

Les auteurs

Beate Schmidt-Behlau a une formation en sciences de l'éducation et a occupé divers postes chez DVV International depuis 2002. Elle est actuellement responsable principale Amérique du Sud et coordinatrice locale de recherche au sein du projet EduMAP.

Contact :
schmidt-behlau@dvv-international.de

Francesca Endrizzi travaille depuis 2017 en tant que jeune chercheuse chez DVV International. Auparavant, elle a fait de la recherche dans les domaines du développement institutionnel et de la politique d'innovation sociale.

Contact :
endrizzi@dvv-international.de

Créer un lien entre l'éducation des adultes et le développement

Avec l'adoption des Objectifs de développement durable (ODD), le développement mondial est entré dans une ère nouvelle. Les Objectifs sont à présent appliqués à tous les pays, et non plus seulement aux pays en développement ou émergents. En outre, la place accordée à l'éducation s'est considérablement accrue. L'objectif 4 de l'Agenda met l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie. Il inclut également l'éducation des adultes (non formelle), qui est implicitement intégrée dans plusieurs sous-objectifs. L'éducation des adultes attire donc spécialement l'attention dès lors qu'il s'agit d'atteindre des sous-objectifs comme la lecture, l'écriture et le calcul, l'élimination des disparités de genre, la formation professionnelle et l'éducation pour le développement durable.

L'éducation est essentielle à la réalisation de tous les Objectifs de développement durable. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne l'acquisition de compétences non formelles et les activités éducatives. Le fait que l'éducation soit conçue de manière holistique dans l'Agenda 2030 élargit potentiellement l'espace réservé à l'éducation des adultes. De cette manière, le lien entre l'éducation des adultes et le développement se resserre. Les ODD donnent à l'éducation des adultes une chance unique de jouer un rôle plus décisif – à la fois au sein du secteur éducatif et en tant que part de l'Agenda 2030. L'approche intersectorielle poursuivie par le troisième Rapport global sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE III) fait un grand pas dans ce sens du fait qu'il met en exergue l'apport de l'éducation des adultes dans d'autres domaines de développement comme la santé et le bien-être, l'emploi et le marché de l'emploi, ou encore la vie sociale, civique et communautaire. Néanmoins, le débat actuel ne reflète pas suffisamment bien la façon dont les approches intégrées peuvent promouvoir à la fois l'éducation et d'autres objectifs ancrés dans l'Agenda 2030. C'est une question de corrélation certes, mais aussi d'interaction directe, quand par exemple l'alphabétisation est liée à l'acqui-

sition de compétences professionnelles, à des activités génératrices d'emploi ou à l'éducation politique.

L'éducation des adultes et le développement sont indissociables. Il suffit de regarder les concepts et les objectifs clés qu'ils poursuivent, l'un comme l'autre : réduction de la pauvreté, participation, promotion de la démocratie, égalité des genres et santé, prévention des conflits et durabilité. À condition de pouvoir compter sur l'engagement d'une société civile forte, l'éducation des adultes offre son concours et des solutions extrêmement importantes à de nombreuses questions liées au développement, en particulier pour les personnes défavorisées vivant dans des régions éloignées. Nous devons examiner ce contexte de plus près en nous appuyant sur des données probantes, et le rendre public bien au-delà du secteur de l'éducation des adultes.

L'éducation des adultes est cruciale. Mais aujourd'hui nous devons avoir des preuves spécifiques, à la fois sous forme de résultats mesurables à court terme et d'effets à long terme. Nous devons nous concentrer sur les aspects centraux en dépit de la diversité des domaines d'activité et des différences qui prévalent entre les régions. Nous avons besoin de messages clés clairs et de conclusions quantitativement justifiées. C'est un langage que comprennent les donateurs et les gouvernements. Eu égard au nombre considérable de petits acteurs de la société civile, collecter des données fiables représente un défi particulier. L'une des solutions pourrait consister à accorder un plus grand soutien aux réseaux afin de pouvoir collecter, regrouper et communiquer les résultats de manière plus systématique. Les études interdisciplinaires devraient mettre en évidence, de manière plus précise, les liens qui prévalent entre l'éducation des adultes et le développement. C'est seulement si nous sommes mieux à même de démontrer le potentiel que recèle l'éducation des adultes dans le contexte des ODD, que celle-ci aura une chance d'attirer l'attention et les fonds qu'elle mérite.



Christoph Jost est directeur de DVV International, Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes.

Contact :
jost@dvv-international.de

Mesurer l'impact des politiques d'éducation des adultes



Shermaine Barrett
Université de technologie
Jamaïque

Abstract – *Cet article se penche sur des facteurs, questions et recommandations à prendre en compte lorsque l'on mesure l'impact des politiques d'éducation des adultes. Il se base sur une étude qui recense les points de vue de praticiens de l'éducation des adultes, d'universitaires et de décideurs politiques au sujet des principes décisifs et des mesures adéquates nécessaires pour déterminer l'impact des politiques d'éducation des adultes.*

L'éducation des adultes est richement représentée dans les documents politiques régionaux, nationaux et internationaux qui en décrivent grossièrement les objectifs et qui fixent des cibles. Le Cadre d'action de Belém, l'agenda Éducation 20130 et les différentes politiques nationales d'éducation des adultes et/ou d'apprentissage tout au long de la vie en font partie. Toutefois, comme Heck (2004) le faisait remarquer, « les politiques peuvent définir des orientations et fournir un cadre pour produire un changement mais elle ne déterminent pas directement les résultats ». Par conséquent la phase d'évaluation des politiques est un aspect décisif de leur mise en œuvre. Étudier l'impact des politiques d'éducation des adultes consiste à les évaluer au moyen d'une solide méthode systématique pour déterminer la mesure dans laquelle elles ont obtenu les résultats escomptés, identifier leurs défauts notables et déterminer si elles peuvent être maintenues.

Le présent article s'appuie sur les réflexions de huit spécialistes européens, africains, latino-américains et caribéens de l'éducation des adultes et sur leur façon d'évaluer l'impact de l'éducation des adultes.

Définition, portée et but de l'éducation des adultes

Le Cadre d'action de Belém (2010) définit l'éducation des adultes comme « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent

développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société » (p. 1). Cette définition révèle l'ampleur et la portée de l'éducation des adultes, et par conséquent sa complexité. Donc, il n'existe pas de cadre conceptuel ni d'hypothèses ou principes de base à partir desquels tous les éducateurs d'adultes portent un regard sur ce domaine. L'UNESCO et nombre d'organisations de la société civile comme le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) envisagent l'éducation des adultes du point de vue des droits alors que d'autres entités, y compris des organismes internationaux de financement, la voient sous un angle plus économique.

Le but de l'éducation des adultes se caractérise par un vaste ensemble de réflexions et d'idées. Alors que les pays cherchent à répondre à un nombre de demandes croissants en satisfaisant à un ensemble d'objectifs souvent contradictoires, motivés par les besoins des personnes, des entreprises et de la société en général, des tensions surgissent en ce qui concerne le but de l'éducation des adultes (Alfred, Robinson et Alfred 2011). Les débats sur le but de l'éducation des adultes se heurtent à un certain nombre de questions comme : i) le souci économique de doter les adultes des compétences et connaissances professionnelles adéquates permettant aux nations de concourir sur les marchés mondiaux ; ii) le souci civique d'avoir d'un agenda de l'éducation qui préparerait les adultes à participer plus pleinement à la vie publique et iii) le souci individuel de développement personnel grâce à l'éducation tout au long de la vie (Kubow et Fossum 2007). Malgré ces préoccupations diverses, nous sommes majoritairement d'accord pour dire que l'éducation [y compris l'éducation des adultes] produit de meilleurs citoyens et qu'en tant que telle, elle aide à améliorer le niveau de vie d'une société en général (Olaniyan et Okemakinde 2008 ; McGrath 2010).

Les politiques : leur rôle et leur fonction

Selon une publication en ligne de l'UNESCO (2018) : « Des politiques et des plans robustes et cohérents forment une base permettant de bâtir des systèmes éducatifs durables, d'atteindre les objectifs de développement en matière d'éducation et de contribuer efficacement à l'apprentissage tout au long de la vie. » Fitzpatrick, Sanders et Worthen (2012) définissent la politique comme un acte plus vaste d'organisation publique ou une branche du gouvernement conçue pour produire certains résultats ou changements. Une politique peut être articulée comme une loi ou une réglementation fournissant directives et règles permettant au changement de survenir.

Pourquoi faut-il évaluer l'impact ?

L'évaluation d'un impact correspond à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation d'informations qui éclairent les effets d'un changement politique sur un ensemble de résultats présen-

tant un intérêt, y compris de résultats fortuits. Il est important d'évaluer un impact pour démontrer la pertinence, l'efficacité, la qualité et la tangibilité de la politique examinée. Une personne interrogée a fait remarquer que : « Les politiques sont mises en place afin de créer un environnement favorable pour répondre à des besoins, notamment de populations insuffisamment desservies. Par conséquent, évaluer les politiques d'éducation des adultes devient essentiel pour définir la mesure dans laquelle : i) elles ont répondu aux besoins de la population ; ii) les buts, objectifs et résultats fixés pour cette politique ont été atteints ; iii) la politique a fidèlement été mise en œuvre ; iv) des ressources adéquates étaient déployées et v) on a procédé aux ajustements nécessaires de la politique » (personne interrogée n° 1). À un autre niveau, l'évaluation de l'impact d'une politique est important du fait que – comme les gouvernements luttent avec de maigres ressources et dans de nombreux cas avec des déficits budgétaires au milieu de problèmes sociaux qui se font concurrence – il est nécessaire de disposer d'informations concernant l'efficacité des programmes et politiques afin de pouvoir faire des choix judicieux et de prendre des décisions intelligentes (Fitzpatrick et coll. 2012). L'une des personnes interrogées a fait observer que « l'impact est important pour la légitimation des dépenses publiques (personne interrogée n° 7). C'est grâce aux études d'impact des politiques que les gouvernements peuvent déterminer les politiques fructueuses et celles qui ne fonctionnent pas. Des questions telles que : i) qu'est-ce qui fonctionne bien ? ii) qu'est-ce qui échoue ? et iii) que peut-on faire pour améliorer la situation ? sont des moteurs essentiels pour une évaluation de ce type. Ceci soulève en outre la question de la transparence dont les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête avaient le sentiment qu'elle livrait une raison essentielle pour mener des études d'impact sur l'éducation des adultes.

« Les praticiens interrogés pour cet article ont fait état de trois thèmes qui influent sur les résultats d'une politique : le contexte dans lequel se situe la politique, le type de politique et l'objectif de cette politique. »

Autre raison importante d'évaluer une politique, quoique moins souvent abordée, révélée dans cette étude : la possibilité de faire des résultats des outils de plaidoyer. L'une des personnes interrogées a indiqué que « la preuve de l'impact est primordiale pour le plaidoyer, en particulier parce que l'apprentissage et l'éducation des adultes se trouvent confrontés à la difficulté que nombre de décideurs politiques pensent qu'il est « bon de les avoir » mais qu'ils ont un impact limité par rapport à la scolarité » (personne interrogée n° 7).

Comment faut-il évaluer l'impact ?

Autre question essentielle de cet article : comment faut-il mener une évaluation d'impact ? Ceci comprend : i) les types de résultats à évaluer ; ii) comment déduire un impact ; iii) les méthodes de collecte des données ; iv) les types de preuves à utiliser et v) comment financer l'évaluation.

Les praticiens interrogés pour cet article ont fait état de trois thèmes qui influent sur les résultats d'une politique : le contexte dans lequel se situe la politique, le type de politique et l'objectif de cette politique. En ce qui concerne le contexte, ils pensent qu'une politique sociale, une politique d'éducation des adultes, ne peut pas être envisagée séparément de son contexte social. L'une des personnes interrogées a fait remarquer que les types de résultats dépendent du contexte. Il n'y a pas de solutions toutes faites » (personne interrogée n° 3). Ils admettent globalement en ce qui concerne le type de politique que tout dépend si la politique est menée à l'échelle du secteur de l'éducation tout entier ou si elle est limitée à l'une de ses parties. L'une des personnes interrogées a déclaré que les résultats à évaluer dépendent largement du type de politique et de l'étendue de « l'intervention » politique : s'étend-elle à tous les secteurs de l'éducation des adultes ou juste à quelques-uns de ses segments ? S'adresse-t-elle à certains groupes cibles, aborde-t-elle certaines questions ou concerne-t-elle un ensemble de principes à mettre en place (personne interrogée n° 2). Une autre personne interrogée a déclaré que l'impact « dépend clairement des objectifs fixés pour la politique. Ceux-ci devraient générer des impacts » (personne interrogée n° 6).

Si l'on tient compte des trois éléments dont il a été question ci-dessus, les résultats identifiés sont d'ordre éducatif, économique et social, et concernent aussi le bien-être. L'une des personnes interrogées a fait observer que les résultats devraient entre autres être obtenus dans les domaines mentionnés ci-dessous.

- Résultats éducatifs : quel pourcentage de la population adulte a atteint un niveau d'alphabétisation de base, par exemple dans la maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'outil informatique ? Quel pourcentage d'adultes a amélioré son niveau d'instruction ?
- Résultats économiques : combien d'apprenants adultes ont trouvé un emploi mieux rémunéré après avoir participé à des programmes d'éducation des adultes ? Il conviendrait d'accorder de l'attention à l'amélioration du niveau de vie.
- Résultats en matière de bien-être : les adultes ont-ils davantage confiance en eux-mêmes, leurs compétences en matière de communication, leur santé émotionnelle et physique, et leurs compétences douces se sont-elles améliorées ?
- Résultats sociaux : comment le comportement civique des apprenants adultes s'est-il amélioré ? Sont-ils devenus des citoyens actifs du fait qu'ils ont participé à des programmes d'éducation des adultes ?

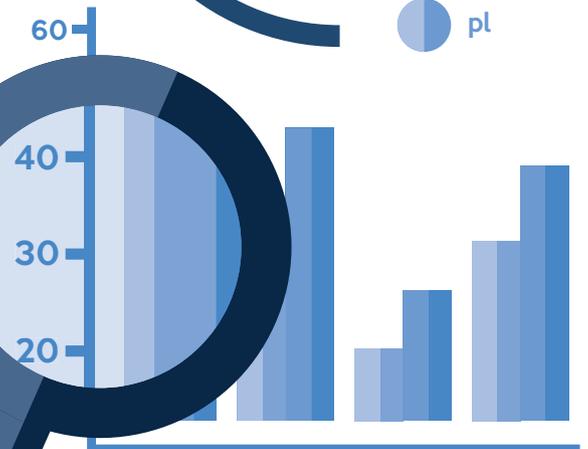
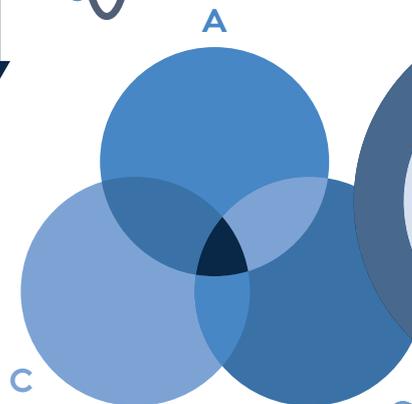
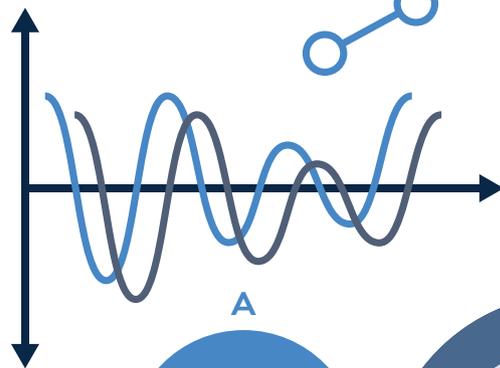
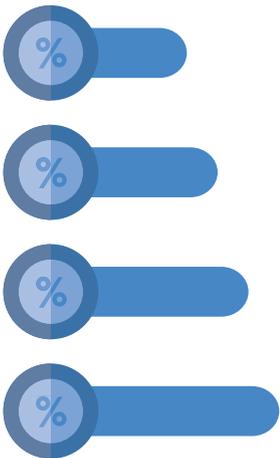
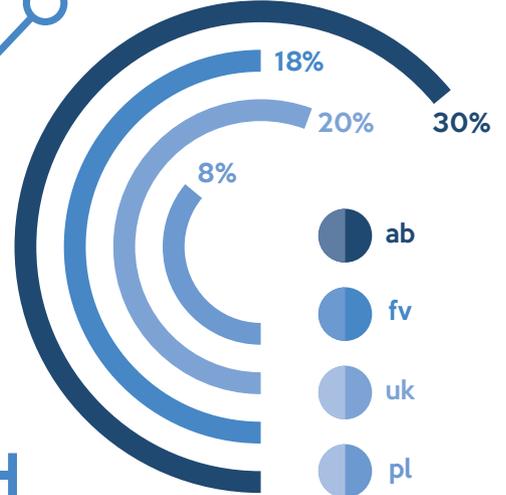
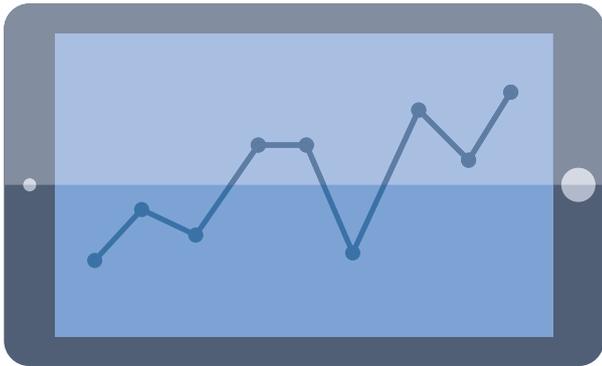
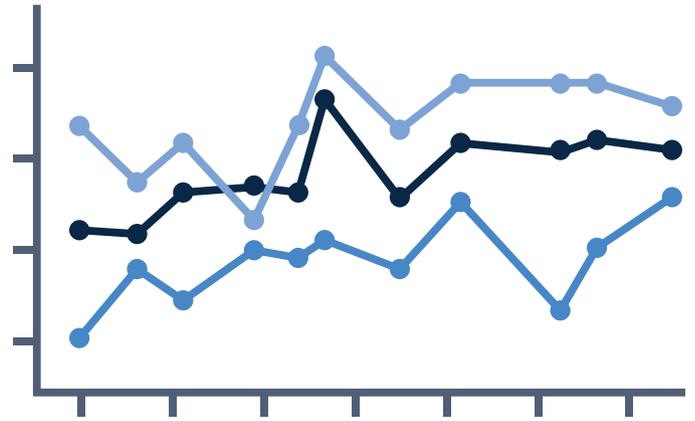
- Résultats environnementaux : dans quelle mesure les connaissances des apprenants adultes en matière d'environnement et de ses impacts se sont-elles approfondies (personne interrogée n° 8) ?

En nous penchant sur notre façon de déduire un impact, une personne interrogée a argumenté que « l'impact indiquerait clairement les mesures qui révèlent un changement du problème reposant sur les acquis du début et sur ceux venus plus tard, au moment où l'on a entrepris de procéder à ces mesures » (personne interrogée n° 4). Ceci laisse supposer que pour pouvoir déduire un impact, il faut disposer d'un ensemble d'indicateurs de réussite ou n'en avoir aucun. Les indicateurs de résultats sont des variables quantitatives ou qualitatives qui fournissent des moyens simples et fiables de mesurer des accomplissements et prendre en compte des changements liés à une intervention (Kusek et Rist 2004).

Mesurer ce qu'il faut

En ce qui concerne les mesures d'éléments indiquant des changements, le Cadre d'action de Belém (2010) fournit un ensemble d'indicateurs de performances fiables : i) un environnement politique favorable et une politique dotée des moyens qui conviennent ; ii) des structures de bonne gouvernance ; iii) des dispositions pour fournir de la qualité ; iv) une participation, une inclusion et une équité accrues pour la population insuffisamment desservie et v) un financement adéquat. Cependant, l'emploi de ces indicateurs dépend du point de vue de leur utilisateur en ce qui concerne le but de l'éducation des adultes. Ceci est dû au fait que les convictions au sujet du but, du rôle et de la fonction de l'éducation des adultes affectent sans aucun doute la perception de ce qui indique un impact. Une des personnes interrogées a très bien résumé l'importance du point de vue sur les décisions concernant les indicateurs en faisant observer qu'il « est très important d'être conscient du paradigme derrière notre approche de l'évaluation (ce qui inclut la méthode, les indicateurs...) étant donné que celle-ci déterminera les résultats. L'utilisation exclusive d'une approche (par exemple celle du capital humain) peut réduire notre perception des effets et de l'impact d'une politique, voire créer une image erronée de celle-ci. L'analyse critique du discours est utile pour préparer l'évaluation d'impact, et lors de la collecte des données, nous devrions être conscients des objectifs, méthodes et indicateurs qui reposent sur certains paradigmes (positiviste, interprétatif, transformateur ou critique-émancipateur). Ceci peut également faire la lumière sur différents types de préjugés susceptibles d'influer sur l'analyse » (personne interrogée n° 2).

En ce qui concerne le type de preuves qui démontreraient l'impact, les personnes interrogées pensaient qu'elles englobaient tant des mesures statistiques que des données qualitatives. L'une des personnes interrogées l'a exprimé ainsi : « Les preuves obtenues à partir de données quantitatives (statistiques dans le domaine de l'éducation, mais aussi d'autres secteurs, en fonction de l'étendue de l'évaluation), les différentes mesures statistiques et les données qualita-



tives devraient servir d'indicateurs pour renseigner au sujet des changements positifs provoqués par l'intervention politique et pour prouver qu'ils sont survenus grâce à elle... Les indicateurs devraient être choisis avant la mise en œuvre de la politique, quoique l'on puisse inclure un certain nombre de nouveaux indicateurs non planifiés et fortuits » (personne interrogée n° 2).

Un autre participant à l'enquête a exprimé une mise en garde en déclarant qu'il « est important de rester attentif au fait que l'impact peut être favorable comme défavorable » (personne interrogée n° 3). En accord avec cette idée, un autre a fait remarquer qu'il « est nécessaire de disposer de preuves concernant tous les aspects des réactions positives et négatives pour démontrer un impact » (personne interrogée n° 8).

Choisir le moment pour mener une évaluation d'impact

Choisir le moment pour mener une évaluation d'impact est une question importante à prendre en compte lorsque l'on réfléchit à la façon de mesurer l'impact d'une politique. Les personnes interrogées se sont accordées sur le fait qu'une évaluation devrait être réalisée pendant et après la période durant laquelle une politique est en vigueur. En d'autres termes, cette évaluation devrait être menée en permanence. L'une des personnes interrogées a fait observer que « le suivi et l'évaluation d'une politique basés sur ses résultats incitent à réaliser l'évaluation 'd'impact' au terme du cycle de mise en œuvre de la politique ; cependant, il conviendrait de recourir à une évaluation formative durant la phase de mise en œuvre de la politique » (personne interrogée n° 1). L'idée d'une évaluation en continu a été soutenue par Heck (2004) qui recommandait de rendre les études efficaces en adoptant une approche longitudinale par la collecte de données à différents stades de la mise en œuvre des politiques et des effets que celles-ci produisent.

Qui devrait participer à l'évaluation ?

La façon de recueillir des données d'évaluation d'impact et auprès de qui on les collecte sont deux points qu'il convient d'aborder lors de la planification. D'ordinaire, les politiques publiques ciblent les citoyens, dans leur totalité ou en partie, en fonction de leur portée. Par conséquent, toute évaluation de ces politiques devrait englober leurs cibles. Les apprenants ciblés par des politiques d'éducation des adultes doivent être inclus. Ce sont eux qui sont concernés directement ou indirectement par ces interventions politiques.

En outre, les différents acteurs « tels que les gouvernements, les ministères, les organismes de financement, les instituts qui promeuvent et assurent les programmes d'éducation des adultes, les administrateurs de programmes et les facilitateurs... » devraient être inclus (personne interrogée n° 8). En outre, selon la nature de la politique, le groupe des parties prenantes peut inclure des acteurs du secteur privé et différents organismes de la société civile.

Ainsi que les personnes interrogées pour cette étude l'ont admis, recueillir des données auprès d'un échantillon

aussi vaste de personnes exige sans aucun doute des méthodes dépassant la quantification numérique et les statistiques. Toutes ont suggéré pour cela l'emploi d'une approche mixte. Allant dans ce sens, l'une d'elles a déclaré : « Je pense que pour fournir une analyse complète, il faut disposer de données quantitatives (ex. : obtenues par le biais d'enquêtes, en ligne et autres) ainsi que de données plus qualitatives (ex. : recueillies lors d'interviews) en effectuant des mesures discrètes (personne interrogée n° 3). Un autre participant à l'enquête s'est exprimé plus en détail : « Différentes approches peuvent être adoptées : observations, interviews, questionnaires, enquêtes, comparaisons (entre les groupes concernés par l'intervention politique et ceux qui ne le sont pas ; points de données multiples : les mêmes groupes avant et après l'intervention ; entre les régions, les secteurs...), expérimentations, tests, analyses de rapports, groupes thématiques, visites d'étude, réunions ciblées, narrations, histoires personnelles, études de cas, etc. » (personne interrogée n° 2).

Ces points sont étayés par l'avis de Streatfield (2009) qui plaide en faveur des méthodes tant quantitative que qualitative. Les informations qualitatives sont utiles pour recueillir des données liées à l'efficacité, tandis que les informations quantitatives sont nécessaires pour évaluer l'efficacité.

La question du financement de l'évaluation d'impact est cruciale étant donné qu'elle est susceptible d'influer sur les personnes participant à l'étude, sur la façon de la réaliser, sur les domaines politiques ciblés et, ce qui est particulièrement important, sur la façon d'utiliser les résultats. À ce sujet, les personnes interrogées se sont accordées à dire que les gouvernements devraient être une source de financement essentielle puisque les résultats devraient les intéresser. L'une des personnes interrogées a indiqué que la réalisation d'une « étude d'impact des politiques de l'éducation est très importante pour le développement d'un pays, quel qu'il soit. Par conséquent, [...] une telle étude devrait être financée par le gouvernement/le ministère de l'Éducation » (personne interrogée n° 8).

En plus des gouvernements, les participants pensaient également que le secteur privé et des partenaires internationaux en matière de développement pourraient de même fournir des financements et que le type de politique et son étendue devraient influencer sur la source de financement. À ce sujet, une personne interrogée a déclaré que : « tout dépend du type de l'intervention politique et de sa portée : un organe gouvernemental (étant donné qu'il s'agit probablement du principal acteur en matière de planification et de mise en œuvre de la politique) pourrait assumer les coûts, mais en ce qui concerne certains aspects de l'impact, les groupes participants ou concernés pourraient participer à son évaluation (par exemple le secteur privé qui participe à la création et la mise en œuvre de politiques d'éducation et de formation professionnelle). Les agences de développement à l'étranger pourraient (également) faire partie des sources de financement » (personne interrogée n° 2).

Les autres réflexions incluaient l'idée selon laquelle « dans un monde idéal, quand une politique est promulguée,

les responsables de sa promulgation devraient déterminer des financements... » (personne interrogée n° 5). De même, un autre participant a fait remarquer que l'évaluation d'une politique devrait représenter « un pourcentage du budget de cette politique [et] devrait être prévue dans le budget du projet initial » (personne interrogée n° 6).

Les défis

L'une des personnes interrogées a souligné que : « Globalement, mesurer l'impact des politiques, en particulier dans le domaine de l'éducation, pouvait se révéler compliqué. Dans la mesure du possible, il serait utile de rester attentif au fait que tout ne peut pas être mesuré. Par exemple, des observations peuvent être tout aussi importantes pour permettre de comprendre. De telles informations peuvent se présenter sous forme de récits des changements survenus, relatés par des acteurs clés. Les influences politiques, la façon dont la politique a été comprise, communiquée, mise en œuvre, etc. font aussi partie des considérations pertinentes. Il est également utile d'identifier des informateurs clés bien renseignés, susceptibles de fournir des regards sur des dynamiques potentielles passées inaperçues comme, par exemple, des comportements ou relations qui auraient pu influencer l'impact » (personne interrogée n° 3).

Une autre personne interrogée attire notre attention sur un défi peut-être plus visible dans certaines juridictions que dans d'autres, à savoir que « les chercheurs peuvent rencontrer des difficultés étant donné l'absence possible de politiques écrites spécifiques concernant l'apprentissage et l'éducation des adultes, et qu'il est possible qu'il n'existe aucun registre officiel dans lequel sont consignées les activités menées réellement en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes » (personne interrogée n° 8).

N'oublions pas deux choses

Pour conclure, je souhaite revenir sur deux points soulevés dans cet article. Premièrement : « Des politiques et des plans robustes et cohérents forment une base permettant de bâtir des systèmes éducatifs durables, d'atteindre les objectifs de développement en matière d'éducation et de contribuer efficacement à l'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO 2018). Toutefois, « les politiques peuvent définir des orientations et fournir un cadre pour produire un changement mais elles ne déterminent pas directement les résultats » (Heck 2004). Par conséquent, l'étude périodique de l'efficacité de ce type de politiques est cruciale pour assurer qu'elles accomplissent ce pour quoi elles ont été prévues. Lorsque l'on mène de telles études, il est toutefois absolument essentiel d'accorder de l'attention à la façon de procéder, au moment de les réaliser et à leurs participants. Il conviendrait d'articuler minutieusement nos objectifs, d'examiner les indicateurs d'impact, de choisir les preuves à recueillir et, ensuite, la façon de les utiliser pour déterminer l'impact et en dernière analyse la valeur de la politique.

Références

- Alfred, M. V. ; Robinson, P. E. et Alfred, M. C. (2011)** : Adult education and lifelong learning in the Caribbean and Latin America. <https://bit.ly/2KliUMW>
- Barrett, S. (2014)** : Adult education, social change and development in Post-Colonial Jamaica: Investing in human capital. Allemagne : Lambert Academic Publishing.
- Fitzpatrick, J. L. ; Sanders, J. R. et Worthen, B. R. (2012)** : Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (4^e éd.). New Jersey, NJ : Pearson Education.
- Heck, R. H. (2004)** : Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods. Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2010)** : Cadre d'action de Belém. <https://bit.ly/2wzvudY>
- Kubow, P. et Fossum, P. (2007)** : Comparative and international education. Exploring issues in international context. New Jersey : Pearson Education, Inc.
- Kusek, J. Z. et Rist, R. C. (2004)** : Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system. Washington, DC : Banque mondiale.
- McGrath, S. (2010)** : The role of education in development: An educationalist's response to some recent work in development economics. *Comparative Education*, 46(2), 237-253.
- Olaniyan, D. A. et Okemakinde, T. (2008)** : Human capital theory: Implications for educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24(2), 157-162.
- Streatfield, D. (2009)** : What is impact assessment and why is it important? <https://bit.ly/2vviH17>
- UNESCO (2018)** : Politique et planification de l'éducation. <https://bit.ly/2NzsT3J>

i

L'auteure

Shermaine Barrett est maître de conférences à l'université de technologie de Jamaïque. Actuellement, elle est vice-présidente du Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) pour la région caribéenne et présidente du Conseil jamaïcain pour l'éducation des adultes (JACAE). Ses recherches portent, entre autres, sur l'enseignement destiné aux adultes, l'apprentissage des adultes, l'éducation de la main-d'œuvre et le développement professionnel des enseignants.

Contact :
shermainebarrett@gmail.com

Suppléments en ligne

Notre revue continue en ligne ! Vous trouverez quelques compléments de lecture sur le rôle et l'impact de l'éducation des adultes, écrits exclusivement pour la version numérique d'Éducation des adultes et développement. Ces textes sont disponibles sur www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/. Sélectionnez tout simplement le numéro 85 et cherchez la section des suppléments en ligne dans la liste des contenus.

Planter les graines dans une coopérative de moringa

Nthakoana Jemina
Maliehe-Arko
TEFL Academy
Afrique du Sud

Lineo R. Johnson
Université d'Afrique du Sud

Résumé – La coopérative Sedikong sa Lerato dans la province de Limpopo en Afrique du Sud illustre le rôle et l'impact de l'éducation des adultes pour le développement du pouvoir d'agir au sein de communautés grâce à la culture du moringa oleifera. Pour créer des revenus, la coopérative recourt à des activités telles l'alphabétisation et l'éducation de base. Les résultats indiquent que ce projet d'éducation des adultes a pu développer le pouvoir d'agir de communautés marginalisées dans des zones rurales d'Afrique du Sud.

De l'alphabétisation à l'apprentissage structuré

Jorge F. V. Viapiano
Universidad Nacional de Moreno
Argentina

Résumé – En Argentine, des jeunes et des adultes en quête de formations se réunissent dans des centres et des écoles. Ils ont besoin de trouver des réponses aux défis qui se posent constamment à eux dans leur environnement social. Cet article se penche sur la façon dont l'éducation des adultes relève le défi qui consiste à concevoir les outils qui mènent à un travail – et à une vie meilleure.

Comment l'éducation des adultes a sauvé des filles du suicide

Wanga Weluzani
Chakanika
Université Chalimbana
Zambie

Davies Phiri
Université de Zambie

Nelson Sakala
Ministère des Chefs
et des Affaires traditionnelles
Zambie

Phyllis I. Sumbwa
Université de Zambie

Résumé – En Zambie, la pratique du mariage des enfants s'est répandue comme une pandémie qui perpétue le cycle de la pauvreté. Cet article décrit comment le chef Madzimawe emploie l'éducation des adultes pour réduire cette pratique dans sa chefferie. Il démontre comment ces principes andragogiques ont contribué à réintégrer à différents niveaux d'enseignement des élèves libérés de la pratique du mariage des enfants.

Participez !
EAD en ligne

Lisez-nous en ligne

La revue est disponible en ligne. Vous pouvez en lire l'intégralité ou choisir de ne consulter que certains articles. Pour y accéder en ligne, tapez :

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Vous pouvez aussi utiliser notre index en ligne sur www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement pour rechercher des articles parus dans des numéros précédents. Cet index propose un système de classement par auteurs, numéros, années de parution, thèmes, régions et pays.

Rejoignez-nous sur Facebook

Si vous souhaitez envoyer des commentaires ou des suggestions, partager des infos ou indiquer des événements intéressants à nos lecteurs, rejoignez-nous sur Facebook à l'adresse :

facebook.com/AdEdDevjournal

Numéro 86

Le bon éducateur d'adultes

Le prochain numéro d'*Éducation des adultes et développement* sera consacré à la professionnalisation dans le secteur de l'éducation des adultes. Actuellement, le nombre de questions l'emporte sur celui des réponses. Par quoi se caractérise un bon éducateur d'adultes ? Comment se former pour le devenir ? L'éducation des adultes devrait-elle devenir une discipline obligatoire dans le cadre de la formation initiale des enseignants ? Que faire en ce qui concerne les nombreux enseignants hautement qualifiés mais qui n'ont jamais fait d'études d'enseignement ? Nous avons besoin de votre aide.

Nous sommes à la recherche d'articles des types suivants :

- points de vue théoriques et empiriques de la recherche sur le secteur professionnel de l'éducation des adultes, ses dilemmes et ses défis ;
- modèles de développement professionnel des éducateurs d'adultes :
 - approches pour une formation en éducation des adultes influant sur les qualifications des professionnels dans des domaines comme la numérisation, l'éthique et les valeurs ;
 - exemples de formations produisant d'excellents enseignants (établissements et programmes) ;
- exemples de validation des acquis des éducateurs d'adultes qui, bien que disposant de nombreuses années d'expérience, ne possèdent pas de qualifications formelles ;
- exemples de programmes de développement professionnel performants destinés aux éducateurs d'adultes ;
- exemples de programmes nationaux de formation d'éducateurs d'adultes, de modèles de financement et de soutien financier.

Si vous souhaitez nous soumettre un article ou une étude de cas, nous serions ravis que vous nous fassiez parvenir un résumé de son contenu (pas plus de 100 mots). Veuillez l'envoyer avant le 1^{er} avril 2019 au rédacteur en chef Johann Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com) et à la directrice éditoriale Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv.international.de)

Participez !
Appel à la
soumission d'articles

86
2019

Participez !

Inclusion et diversité – variations sur le thème de la vie : le séminaire virtuel 2018



Timothy D. Ireland est professeur d'éducation des adultes à l'université fédérale du Paraíba, à João Pessoa (Brésil).

Contact
ireland.timothy@gmail.com

Les défis que présentent l'inclusion et la diversité en matière d'éducation des adultes sont profondément complexes. C'était toutefois le sujet du dernier numéro d'Éducation des adultes et développement, et du séminaire virtuel qui s'est déroulé en mars 2018. Nous avons débattu sur les thèmes suivants : la méthodologie inclusive de l'enseignement, l'utilisation des récits et des biographies comme moyens pour aider les femmes à exprimer leur identité sexuelle, le théâtre en tant qu'outil de développement et la composition du personnel employé dans le secteur de l'éducation des adultes. Les auteurs des articles – quatre femmes et un homme – qui constituaient le point de départ du séminaire virtuel étaient originaires de Palestine, d'Autriche, de Zambie et de Jamaïque. Leurs textes ont suscité un vaste ensemble de réactions. Partant de ces discussions, quelle est ma conception du rapport entre inclusion, diversité et éducation des adultes ?

La vigne de la vie

Mon point de départ : nous sommes tous pareils, de même que nous sommes tous différents. Nous sommes tous pareils du fait que la « vie » est notre dénominateur commun, l'élément que nous partageons tous et qui nous rend tous égaux : mais la façon dont la vie parvient à s'exprimer nous rend aussi tous différents. Par conséquent, nous ne pouvons pas limiter notre débat sur l'inclusion et la diversité à un point de vue étroit de l'éducation en tant qu'espace neutre, que ce qui se passe autour de lui ne touche pas. Comme l'affirmait Paulo Freire dans sa Pédagogie des opprimés, lorsqu'il parlait de la méthodologie de l'alphabétisation : « Il ne suffit pas de lire qu'Ève vit la vigne. » Il est nécessaire de comprendre la position qu'occupait Ève dans son contexte social, de savoir qui produisait le raisin et à qui profitaient les fruits de ce travail. »

L'éducation se déroule dans le contexte de la mondialisation, et la mondialisation n'est pas un processus homogène qui traite pareillement tous les pays ou même les différentes régions d'un même pays. La mondialisation n'est pas inclusive, quelle que soit la façon dont on la présente.

Les rapports entre le Nord et le Sud ou entre les nations développées et en développement ne sont pas eux non plus inclusifs. Ils illustrent les rapports de force dont toutes nos actions et relations sont imprégnées, qu'elles soient économiques, culturelles, sociales ou éducatives. Comme l'a constaté Meenu Vadera dans son commentaire : « Ce n'est pas seulement le fait que les peuples sont différents mais

qu'il existe des rapports de force définis, qui assurent que la différence soit préservée et maintenue au profit de quelques-uns. » Manzoor Ahmed poursuit dans le même esprit en affirmant que « l'appartenance à une classe et les circonstances débordent les différents niveaux de la diversité (...) et influent sur les perceptions, l'état d'esprit, l'estime de soi, l'assurance et sur ce que l'on attend de la vie. »

L'intégration n'est pas la même chose que l'inclusion

La structure du pouvoir sur laquelle nos sociétés réparties en classes sociales reposent ne permet pas d'inclure – et nous ne devrions pas confondre intégration et inclusion. Ces deux notions se fondent sur l'exclusion ou sur ce que l'on pourrait appeler inclusion encadrée. L'inclusion ne veut pas dire que l'on soit inclus selon des conditions imposées par un autre groupe. L'inclusion fait partie de notre droit humain à l'égalité et à la dignité humaine. Dans notre monde d'inégalités, l'inclusion revient souvent à être accepté et à suivre les règles établies par les privilégiés. En théorie, nous naissons tous égaux, mais dans la réalité, force est d'admettre qu'un enfant noir né à Soweto (en Afrique du Sud), n'aura probablement pas les mêmes chances dans la vie qu'un enfant blanc né dans une famille de la classe moyenne à Boston (États-Unis). Par conséquent, nous ne pouvons pas nous attendre à ce que l'éducation « règle à elle seule le problème » de l'exclusion, qu'elle assure ou crée l'inclusion, ou qu'elle neutralise le type de discrimination dont se nourrissent nos sociétés. L'éducation peut exacerber l'exclusion ou juste conduire à une inclusion mitigée, ce qu'elle fait souvent. Dans de nombreux pays, l'éducation des adultes constitue une seconde chance ou une éducation compensatoire pour ceux qui sont devenus des citoyens de deuxième classe. L'éducation est souvent un processus qui exclut la diversité au nom de la méthodologie et tente d'homogénéiser au nom d'un faux consensus, ou de ce que l'on qualifie de cohésion sociale.

Comment pouvons-nous dès lors tenter d'inclure sans nier en même temps la diversité ? Comment introduire la diversité en classe et dans nos pratiques pédagogiques ? Paulo Freire a écrit que même si l'éducation à elle seule ne suffit pas à transformer la société, la société ne peut néanmoins pas changer sans elle. Il poursuit en ajoutant : « Une éducation systématique ne modèle pas la société, c'est au contraire la société qui, en fonction de sa structure particulière, façonne l'éducation par rapport aux fins et intérêts de ceux qui contrôlent le pouvoir au sein de cette société. » Toutefois, il dit aussi : « L'éducation ne change pas le monde. L'éducation change les gens. Les gens changent le monde. »

L'objet véritable de la lutte

Ceci nous ramène à ce que Rima Abboud de l'organisation Aswat en Palestine nous dit au sujet de l'éducation qui participe d'une lutte plus vaste pour la justice et la liberté : « Nous croyons que l'on ne peut pas promouvoir les questions des LGBTQI+ sans prendre position contre l'oppression, l'occupation et la discrimination d'autres groupes et

Séminaire virtuel 2018

Toutes les contributions au séminaire virtuel peuvent être consultées en ligne à l'adresse : <http://virtualseminar.icae.global/>.

Les enregistrements vidéo des webinars sont disponibles sur YouTube :

Webinar avec Shermaine Barrett (université de technologie, Jamaïque) sur le concept de la réflexivité : <https://bit.ly/2NTMw64>

Webinar avec Selina Banda (Zambian Open University) sur le théâtre pour le développement : <https://bit.ly/2PGyUfS>

Éducation des adultes et développement

Numéro 84 >

< Inclusion et diversité >

Des exemplaires gratuits du numéro 84 d'Éducation des adultes et développement sur le thème « Inclusion et diversité » sont encore disponibles et peuvent être commandés à l'adresse info@dvv-international.de.



peuples, ou en se faisant les complices d'ordres établis qui perpétuent des mécanismes d'oppression et de discrimination. » C'est pour cette raison que Paulo Freire soulignait constamment la nature politique de l'éducation. L'éducation n'est jamais neutre. C'est un processus politique qui sert un agenda politique qui favorise quant à lui soit l'oppression soit l'émancipation. Par conséquent, l'éducation des adultes peut être utilisée soit pour faire rentrer les moutons dans le rang, comme dans le cas de bien des campagnes d'alphabétisation de masse, ou être développée comme un moyen pour tenter de développer un esprit critique afin de renforcer l'autonomie et la participation.

Le droit à l'éducation ne devrait pas dépendre du fait d'être inclus. Toutefois, étant donné que nos sociétés sont structurées en classes, davantage exclusives qu'inclusives, l'éducation ne peut réussir à inclure les gens dans les mêmes conditions que si elle contribue à susciter chez nous une réflexion critique nous faisant prendre conscience que nos différences – dans toute notre diversité – constituent une dimension fondamentale de notre humanité. Nous n'apprenons pas à vivre, mais nous apprenons en vivant ou vivons en apprenant.

Participez ! CIEA Séminaire virtuel 2019

À la suite de chaque parution d'*Éducation des adultes et développement*, notre partenaire, le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA), vous donne la possibilité de débattre sur les sujets soulevés dans le numéro imprimé de la revue à l'occasion d'un séminaire virtuel.

Le prochain séminaire virtuel sur le rôle et l'impact de l'éducation des adultes se déroulera fin février 2019 sur une période d'environ quatre semaines. Les articles suivants de ce numéro en constitueront le point de départ :

Comment l'éducation des adultes peut vous sauver la vie

Henrique Lopes, Portugal
(voir page 16)

Les clés d'une Afrique pacifique et prospère

Samuel Asnake Wollie, Éthiopie
(voir page 49)

L'impact au-delà des tests : une éducation des adultes qui fait une vraie différence

Chanell Butler-Morello, États-Unis
(voir page 50)

La production d'informations et ses défis

César Guadalupe, Pérou
(voir page 72)

Le séminaire est gratuit et ouvert à tous. Souhaitez-vous y participer ?

Envoyez un courriel à policy@icae.global. Les inscriptions sont dès à présent ouvertes, et ce jusqu'au début du séminaire.

Le séminaire virtuel se déroulera en anglais par le biais du courriel. Vous pouvez toutefois aussi nous envoyer vos contributions en français ou en espagnol ; celles-ci seront traduites en anglais.

Si vous avez des questions avant le séminaire, n'hésitez pas à contacter Ricarda Motschilnig (policy@icae.global).

Webinars supplémentaires : en plus du séminaire virtuel, le CIEA organisera une discussion en ligne sous forme de webinars. Les sujets et dates de ces webinars vous seront communiqués durant le séminaire virtuel.



Participez ! S'abonner à EAD

La revue *Éducation des adultes et développement* est disponible gratuitement en *français*, en *anglais* et en *espagnol*.

- Je souhaite m'abonner (gratuitement) à Éducation des adultes et développement (EAD).
- Je ne souhaite plus recevoir la revue. Veuillez me désabonner.
- Je souhaite continuer à recevoir la revue, mais l'adresse et/ou le destinataire ont changé.

Coordonnées

Nom

Prénom

Organisation

Fonction

Rue

Numéro

Code postal

Localité

Pays

Courriel

Je souhaiterais recevoir la revue dans la langue suivante :

anglais espagnol français

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

ou faxez-le au : +49 228 975 69 55,

ou envoyez-nous un courriel à l'adresse : info@dvv-international.de,

ou remplissez le formulaire d'inscription sur notre site Internet à l'adresse :

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Veillez signifier votre accord au traitement de vos données personnelles en cochant la case ci-dessous. Conformément à la loi européenne, nous avons besoin de votre accord pour traiter votre abonnement.

- Je suis d'accord pour que mes données personnelles, telles qu'indiquées dans le formulaire, soient sauvegardées et utilisées pour traiter mon abonnement. Mes données seront exclusivement utilisées à cette fin. Aucune de ces données ne sera transmise à des tiers.

Vous trouverez davantage d'information, y compris concernant vos droits quant au retrait de votre consentement et à l'effacement de vos données dans la déclaration de DVV International concernant la protection des données à l'adresse <https://www.dvv-international.de/fr/protection-des-donnees/>.

Veillez aussi consulter au dos de cette page les informations sur le traitement de vos données personnelles conformément au règlement général sur la protection des données (RGPD).

Informations conformément à l'article 13 du règlement général sur la protection des données (RGPD) concernant la collecte de données à caractère personnel (collecte directe)

Si vous vous abonnez à notre revue Éducation des adultes et développement, nous traiterons vos coordonnées afin de pouvoir vous la faire parvenir. Depuis le 25 mai 2018, le règlement général sur la protection des données (RGPD) de l'Union européenne est entré en vigueur. Il nous oblige à vous informer au sujet du traitement de vos données au sein de notre organisation. Nous vous informons ci-après conformément à l'article 13 du RGPD sur le traitement de vos données.

Identité du responsable

DVV International

Institut de Coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verband e.V.)

Obere-Wilhelmstrasse 32

53225 Bonn

Allemagne

Tél. : +49 228 97 56 90

Courriel : info@dvv-international.de

Site Internet : <http://www.dvv-international.de>

Directeur de l'Institut : Christoph Jost

Directrice adjointe de l'Institut : Esther Hirsch

Coordonnées du délégué à la protection des données

Vous pouvez joindre le délégué à la protection des données compétent à l'adresse suivante :

Délégué à la protection des données de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Datenschutzbeauftragter „Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.“)

Guido Dickmeiß

Courriel : dsb@dvv-vhs.de

Finalités du traitement des données et base juridique

Notre entreprise s'appuie sur l'article 6, paragraphe 1, point a) du règlement général sur la protection des données (RGPD) comme base juridique des opérations de traitement des données pour lesquelles nous demandons l'autorisation de procéder à un traitement à des fins particulières.

Si le traitement des données à caractère personnel sert à l'exécution du contrat ou est nécessaire à la réalisation de mesures précontractuelles dont le contractant est la personne concernée, le traitement des données reposera alors sur l'article 6, paragraphe 1, point b) du RGPD. Si notre entreprise est soumise à une obligation légale la contraignant à procéder au traitement de données à caractère personnel, par exemple pour répondre à des obligations fiscales, le traitement des données reposera sur l'article 6, paragraphe 1, point c) du RGPD. Enfin, les opérations de traitement des données peuvent s'appuyer sur l'article 6, paragraphe 1, point f) du RGPD. Les opérations de traitement qui s'appuient sur cette base légale sont celles qui n'entrent pas dans les catégories précédemment citées, quand le traitement des données est nécessaire pour préserver un intérêt légitime de notre entreprise ou d'un tiers, dans la mesure où les intérêts et les droits et libertés fondamentaux de la personne concernée ne prévalent pas. Nous sommes notamment

autorisés à procéder à ce type d'opérations de traitement des données, du fait que le législateur européen en a fait particulièrement mention. L'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (DVV International) a pour mission d'aider la création et le développement de structures durables d'éducation des jeunes et des adultes dans ses pays partenaires, de promouvoir l'éducation des adultes à l'échelle internationale et de soutenir l'apprentissage global au sein des universités populaires allemandes (Volkshochschulen).

Catégories de données et origine des données

Nous traitons les catégories de données suivantes : adresses, données de communication.

Les données appartenant aux catégories mentionnées nous ont été fournies par vous-même.

Durée du stockage

Si les données ne sont pas soumises à des durées de conservation légales, elles sont supprimées dès qu'elles ne sont plus nécessaires au regard des finalités pour lesquelles elles ont été collectées.

Droits de la personne concernée

Si les conditions légales sont réunies, vous disposez des droits suivants, conformément aux articles 15 à 22 du règlement général sur la protection des données (RGPD) : droit à l'information, à la modification, à la suppression, à la limitation du traitement, au transfert des données. En outre, conformément à l'article 13, paragraphe 2, point b) associé à l'article 21 du règlement général sur la protection des données (RGPD), vous disposez d'un droit d'opposition au traitement des données s'appuyant sur l'article 6, paragraphe 1, point f) du RGPD.

Droit de recours auprès de l'autorité de surveillance

Conformément à l'article 77 du règlement général sur la protection des données, vous disposez d'un recours auprès de l'autorité de surveillance si vous jugez que le traitement des données à caractère personnel n'est pas effectué dans le cadre de la loi.

L'adresse de l'autorité de surveillance compétente pour notre organisation est la suivante :

Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit Nordrhein-Westfalen (commissaire à la protection des données du land Rhénanie-du-Nord-Westphalie)

Helga Bock

Postfach 200444

40102 Düsseldorf

Allemagne

ou

Kavalleriestr. 2-4

40213 Düsseldorf

Allemagne

Téléphone : +49 211 38 42 40

Fax : +49 21 13 84 24 10

Courriel : poststelle@ldi.nrw.de

Participez !
Faites-nous part de vos commentaires !

Questionnaire sur *Éducation des adultes et développement* 85 :
Rôle et impact de l'éducation des adultes

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.

Veillez cocher seulement une case par ligne.

Je suis satisfait(e) de la revue *Éducation des adultes et développement*.

J'apprécie le fait que ce numéro soit consacré à un thème particulier.

La mise en page de la revue facilite sa lecture.

Les articles ont une longueur convenable.

Dans l'ensemble, je me sens bien informé(e) par la revue.

La revue permet de me faire une bonne idée du développement dans les différents pays.

Le contenu d'informations des différents articles est bon.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile pour une mise en pratique dans le domaine de l'éducation.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile au plan scientifique.

1 Absolument pas d'accord
2 Pas tout à fait d'accord
3 Plutôt d'accord
4 Tout à fait d'accord

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Veillez maintenant indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes au sujet des différentes catégories de cette revue.

Veillez cocher seulement une case par ligne.

Grâce aux articles, je peux me faire une bonne idée du sujet.

Les interviews de personnalités célèbres sont intéressantes.

Les illustrations incitent à la réflexion.

Le photoreportage représente bien le sujet.

1 Absolument pas d'accord
2 Pas tout à fait d'accord
3 Plutôt d'accord
4 Tout à fait d'accord

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous n'avez pas été d'accord avec certaines affirmations ci-dessus, veuillez en expliquer ici la raison. Ceci nous aidera à nous améliorer.

Veillez tourner la page pour continuer le questionnaire.

Ce qui m'a vraiment plu dans ce numéro...

Que changeriez-vous à la revue ?

Sexe

Femme

Homme

Âge

J'ai

ans

Pays

Je suis

éducateur/éducatrice d'adultes

militant(e) d'une organisation de la société civile

politicien(ne)

fonctionnaire

scientifique

Je travaille dans la coopération au développement.

étudiant(e)

bibliothécaire

Autre

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,

ou envoyez-nous un courriel à : info@dvv-international.de,

ou remplissez ce questionnaire directement sur notre site Internet sur :

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Merci beaucoup de votre aide !

Les artistes dans ce numéro

Shira Bentley

Auteure de la couverture et illustratrice



Shira Bentley est illustratrice. Elle vit en Australie, à Sydney. Elle a débuté en tant que graveuse en exposant ses œuvres dans tout le pays. Son amour des récits collaboratifs l'a rapidement attirée sur la voie de l'illustration où elle a aiguisé son « superpouvoir » qui consiste à transformer des idées en récits visuels débordants de couleurs, d'humour et de fragments de la vie quotidienne.

Contact

Courriel : info@shirabentley.com

Site web : <http://shirabentley.com/>

Shira Bentley sur la façon dont sa perception du rôle de l'éducation des adultes a changé en réalisant la

conception graphique de ce numéro : « Travailler à ces illustrations a considérablement élargi ma conception du rôle et de l'impact de l'éducation des adultes, notamment en ce qui concerne les zones qui sortent de conflits. Voir le nombre de domaines du quotidien impactés par l'accès à l'éducation, à tous les âges de la vie, est ce qui m'a le plus frappée. J'ai beaucoup de chance de vivre dans un pays où l'éducation est tellement subventionnée par le gouvernement et où tant de projets sont organisés pour encourager les individus à acquérir de nouvelles compétences et connaissances. J'espère pouvoir voir une tendance similaire au plan mondial, étant donné que la solution à nombre de nos plus grandes difficultés est l'éducation. »

Steve Joseph Camargo Zenteno

Photographe



Steve Camargo est un photographe et auteur de documentaires boliviano-américain. Il vit en Bolivie, à Cochabamba. Ses travaux ont été exposés et publiés en Amérique, en Europe et en Asie. Actuellement, il travaille comme photographe indépendant et enseigne en tant que professeur à l'université.

Contact

Courriel : contacto@stevecamargo.com

Site web : <http://www.stevecamargo.com/>

Steve Camargo sur ce qu'il a appris en réalisant ce photo-

reportage : « J'ai eu la chance de pouvoir constater que la vieille formule : 'détermination humaine plus bonnes occasions et éducation adaptée' continue aujourd'hui encore de faire une différence dans la vie des gens. »

Rôle et impact de l'éducation des adultes

Éducation des adultes et développement est un forum ouvert aux andragogues du monde entier. Il réunit la pratique et la théorie, une rencontre de laquelle naît un dialogue mondial, régional et local.

Si vous intervenez en tant que praticien, chercheur, activiste ou politique dans le secteur de l'éducation, cette revue est faite pour vous. Si vous vous intéressez à l'éducation des adultes et au développement ou aux deux, cette revue est faite pour vous. Si vous êtes curieux du monde et souhaitez en savoir plus sur lui, cette revue est pour vous. Si vous êtes enseignant dans l'éducation des adultes ou si vous êtes apprenant adulte, cette revue est faite pour vous.

Éducation des adultes et développement est publiée depuis 1973 par DVV International – l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV). Elle paraît une fois par an en français, en anglais et en espagnol. Chaque numéro est consacré à un thème.

Après chaque parution, le CIEA (Conseil international pour l'éducation des adultes), notre partenaire, propose un séminaire virtuel d'accompagnement ouvert à des participants du monde entier.

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/

Publié par



En coopération avec

