



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

L'impact de l'apprentissage et
l'éducation des adultes sur la
santé et le bien-être, l'emploi
et le marché du travail, et la vie
sociale, civique et communautaire

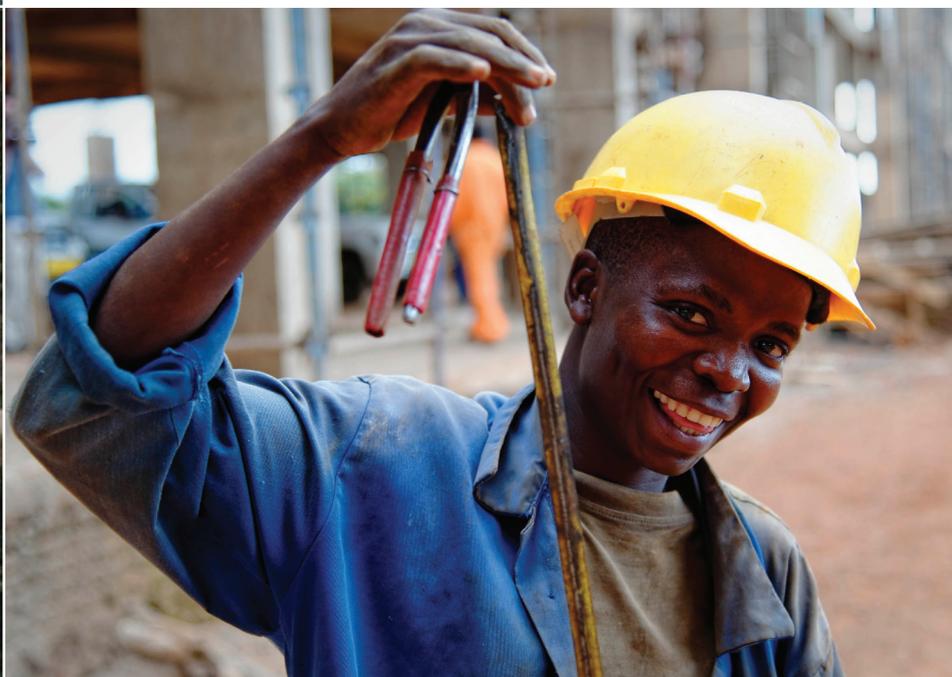


Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

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



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

L'impact de l'apprentissage et
l'éducation des adultes sur la
santé et le bien-être, l'emploi
et le marché du travail, et la vie
sociale, civique et communautaire



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



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

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

Publié en 2017 par

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

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

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

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

Le choix et la présentation des faits ainsi
que les opinions exprimées dans cette
publication n'engagent que leurs auteurs
et ne coïncident pas nécessairement avec
les positions officielles de l'UNESCO
ou de l'Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie.

Les appellations employées et la
présentation des données dans cette
publication n'impliquent de la part de
l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage tout au long de la
vie aucune prise de position quant au
statut juridique des pays, territoires, ou de
leurs autorités, ni quant au tracé de leurs
frontières ou limites.

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



Photos couverture :

De gauche à droite :

- © Hero Images/Getty Images
- © G.M.B. Akash/Panos
- © Giacomo Pirozzi/Panos
- © INEA
- © M. Crozet/ Organisation internationale
du travail

Maquette de la couverture et conception :

Christiane Marwecki

Imprimé par

Albert Schnell GmbH

ISBN : 978-92-820-2127-9

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	8
Irina Bokova	
Remerciements	10
Arne Carlsen	
Messages clés	13
Introduction	17
L'univers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	
PARTIE I	
Introduction	24
Chapitre 1	
Suivi du Cadre d'action de Belém	27
1.1 Définitions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et plans d'action	28
1.2 Politiques	31
1.3 Gouvernance	38
1.4 Financement	43
1.5 Participation, inclusion et équité	50
1.6 Qualité	56
Conclusions	63
PARTIE II	
Introduction	66
Chapitre 2	
Santé et bien-être	69
2.1 Pourquoi les liens entre l'AEA et la santé sont plus importants que jamais	69
2.2 Principes généraux pour comprendre les liens entre l'AEA et la santé	70
2.3 Données probantes : comment l'AEA peut améliorer la santé et le bien-être	71
2.4 Apprendre des bonnes pratiques	78
2.5 Les pays connaissent-ils les liens positifs entre l'AEA, la santé et le bien-être, et les exploitent-ils ?	81
2.6 Un programme politique : vers plus de cohérence dans l'éducation des adultes, la santé et le bien-être	84

Chapitre 3	
L'emploi et le marché du travail	91
3.1 L'importance de comprendre les liens entre l'AEA et le marché du travail	92
3.2 Données probantes : les bénéfices de l'AEA pour les individus, les organisations et les économies	92
3.3 Les pays connaissent-ils les liens positifs entre AEA, emploi et marché du travail, et les exploitent-ils ?	98
3.4 Leçons d'une étude de cas	104
3.5 Un programme politique : vers des résultats plus marqués de l'AEA sur le marché du travail	105
Chapitre 4	
Vie sociale, civique et communautaire	111
4.1 Données probantes : gains d'apprentissage et résultats de l'AEA pour la société	112
4.2 Enseignements tirés des études de cas	118
4.3 Défis à relever pour maximiser les bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour la vie sociale, civique et communautaire	120
4.4 Apprécier l'apprentissage et l'éducation des adultes en tant qu'atout fondamental pour la société	121
PARTIE 3	
Introduction	126
Chapitre 5	
Enseignements, tendances et leurs implications pour l'apprentissage et l'éducation des adultes	129
5.1 Enseignements tirés des activités de suivi : les pays ont-ils progressé en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes ?	129
5.2 Six grandes tendances mondiales et ce qu'elles signifient pour l'apprentissage et l'éducation des adultes	132
5.3 Un monde sans AEA	136
Chapitre 6	
Conclusion : Réaliser le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030	141
6.1 AEA et Programme de développement durable à l'horizon 2030	141
6.2 Trois implications politiques pour l'apprentissage et l'éducation des adultes	143
6.3 Effectuer le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et renforcer la base de connaissances	146
6.4 Interagir avec le <i>GRALE III</i> et participer au <i>GRALE IV</i>	147

Annexes

Annexe 1 : Liste des pays	151
Annexe 2 : Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015)	156

Liste des figures

0.1 Chevauchement des bienfaits de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	21
1.1 Pourcentage de pays dont les plans d'action CONFINTEA VI couvrent les différents domaines du Cadre d'action de Belém	31
1.2 Pourcentage de pays pour lesquels l'alphabétisme et les compétences de base sont une priorité absolue des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes (par région)	33
1.3 Groupes cibles d'apprenants (potentiels) particulièrement importants dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes	34
1.4 Réponses à la question « Existe-t-il dans votre pays un cadre politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel ? » (globalement et par région)	35
1.5 Pourcentage de pays qui sont d'accord/ne sont pas d'accord pour affirmer que la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est plus décentralisée qu'en 2009	38
1.6 Pourcentage de pays qui ont consulté les parties prenantes et la société civile à propos des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes (globalement, par groupe de revenu et par région)	39
1.7 Pourcentage de pays qui sont d'accord/ne sont pas d'accord pour affirmer que la gouvernance de l'AEA a renforcé la coopération entre les ministères depuis 2009	40
1.8 Pourcentage de pays qui sont d'accord/ne sont pas d'accord pour affirmer que la gouvernance de l'AEA a consolidé les initiatives de renforcement des capacités depuis 2009	41
1.9 Pourcentage de pays consacrant au moins 6 % de leur PNB à l'éducation (par région)	43
1.10 Dépenses consacrées à l'éducation, en pourcentage du PIB	44
1.11 Pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (par groupe de revenu)	45
1.12 Par groupe de revenu et par région, pourcentage de pays dont le gouvernement prévoit d'augmenter les dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes à l'avenir	47
1.13 Participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, par sexe et par type de programme	51
1.14 Évolutions des taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes pour différents groupes à l'échelle mondiale	53
1.15 Pourcentage de pays qui collectent systématiquement des informations sur les différents résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes	57

1.16	Pourcentage de pays qui disposent de programmes d'éducation et de formation initiales préalables pour les éducateurs d'adultes (par groupe de revenu, par région et globalement)	57
1.17	Pourcentage de pays qui exigent des qualifications initiales pour enseigner dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes	59
1.18	Pourcentage de pays qui disposent de programmes d'éducation et de formation en cours d'emploi pour les enseignants et les animateurs dans le domaine de l'apprentissage et l'éducation des adultes (globalement et par groupe de revenu)	59
1.19	Pourcentage de pays qui ont réalisé des analyses substantielles sur des sujets spécialisés du domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (résultats d'apprentissage, critères de qualité, diversité des prestataires, questions d'équité et impact des nouvelles technologies)	60
2.1	Pays qui reconnaissent que l'AEA contribue largement à la santé et au bien-être personnels (par région et globalement)	81
3.1	Perception qu'ont les pays des effets de l'AEA sur la productivité et l'emploi, au niveau mondial, par groupe de revenus et par région	99
3.2	Types d'AEA que les pays considèrent comme ayant l'effet le plus positif sur l'emploi et la productivité	100
3.3	Pourcentage de pays qui disposent de données sur l'impact de l'AEA sur le marché du travail, globalement, par groupe de revenus et région	100
3.4	Pourcentage de pays qui ont mené enquêtes et études approfondies sur l'impact de l'AEA sur l'emploi et le marché du travail, au niveau mondial, par groupe de revenus et par région	101
4.1	Le retard des femmes en matière d'alphabétisme	120

Liste des encadrés

0.1	Les trois objectifs du rapport <i>GRALE III</i>	18
0.2	Les divers bienfaits de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à l'échelle mondiale	21
1.1	Définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes selon l'enquête de suivi <i>GRALE III</i>	29
1.2	Définitions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes données par les pays : quelques exemples fournis en réponse à l'enquête de suivi <i>GRALE III</i>	30
1.3	Progrès dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes : les exemples du Mali, de la Géorgie et de la Grèce	32
1.4	Rappel des engagements pris en matière de gouvernance dans le Cadre d'action de Belém	38
1.5	Comment les gouvernements consultent les parties prenantes à propos des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes : le cas de la République de Corée	39
1.6	Liste des pays consacrant au moins 6 % de leur PIB à l'éducation (par région)	43

1.7	Pays ayant déclaré que les dépenses d'apprentissage et d'éducation des adultes en proportion des dépenses publiques pour l'éducation ont diminué entre 2009 et 2014 (par groupe de revenu)	47
1.8	Innovations dans le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes : le cas de l'Estonie	49
1.9	Stimuler la participation aux programmes d'alphabétisation des adultes : le programme Aksara Agar Berdaya (AKRAB) en Indonésie	55
2.1	L'AEA et la santé des hommes : Men's Sheds	76
3.1	L'alphabétisation et le marché du travail	103
4.1	Gains d'apprentissage et leurs bénéfiques pour les communautés et les sociétés	112
4.2	Cercles d'étude, dialogue et démocratie	117
4.3	Les bénéfiques du projet des latrines à biogaz dans le Kerala	119
4.4	Comment l'apprentissage et l'éducation des adultes favorisent l'inclusion et la cohésion sociale à Leicester	119

Liste des tableaux

0.1	Le <i>GRALE III</i> en bref	19
1.1	Participation des pays au <i>GRALE III</i> , globalement, par région et par groupe de revenu	28
1.2	Pays ayant adopté une définition officielle de l'AEA, dans le monde, par région et par groupe de revenu	29
1.3	Pays qui ont adopté de nouvelles politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et groupe de revenu)	36
1.4	Pays mentionnant des innovations importantes dans la gouvernance de l'AEA depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)	42
1.5	Évolution des dépenses publiques pour l'AEA en proportion des dépenses publiques pour l'éducation entre 2009 et 2014 (globalement, par région et par groupe de revenu)	46
1.6	Pays qui ont introduit une innovation importante dans le financement de l'AEA depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)	48
1.7	Évolution du taux de participation globale aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)	50
1.8	Nombre de pays qui mentionnent d'importantes innovations pour améliorer l'accès et la participation à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)	54
1.9	Pays qui ont introduit des innovations significatives pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)	61
2.1	Bénéfiques pour la santé et le bien-être dérivés de l'investissement dans l'AEA	71
2.2	Facteurs qui réduisent l'efficacité de l'AEA pour la santé et le bien-être	82
3.1	Les résultats de l'AEA sur le marché du travail	93

AVANT-PROPOS

Le troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE III*) est publié alors que la communauté internationale travaille au Programme de développement durable à l'horizon 2030. En montrant l'importante contribution que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter à de nombreux secteurs de la société, j'ai la conviction que ce rapport constituera un outil précieux pour l'avancement du nouvel agenda mondial.

Documents de référence et de sensibilisation, les trois Rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes sont une mine d'informations pour les analystes et les décideurs et rappellent aux États membres l'engagement qu'ils ont pris à la 6e Conférence internationale de l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) de 2009 d'aider à suivre la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém.

Dans cette troisième édition, les décideurs trouveront des données factuelles de grande qualité pour soutenir les politiques, les stratégies et les budgets. Les parties prenantes y trouveront des arguments convaincants démontrant que l'apprentissage et l'éducation des adultes favorisent le développement durable, des sociétés plus saines, de meilleurs emplois et une citoyenneté plus active. Les chercheurs y trouveront des points d'entrée et des idées pour leurs futurs travaux.

Ce rapport répond à trois objectifs : premièrement, analyser les résultats d'un suivi des États membres de l'UNESCO

et établir si les pays remplissent les engagements pris à CONFINTEA VI ; deuxièmement, promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes par des preuves de leurs effets positifs sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, ainsi que la vie sociale, civique et communautaire ; et troisièmement fournir une plate-forme de débat et d'action aux niveaux national, régional et international.

Comme il ressort du rapport *GRALE III*, les pays affichent des progrès dans la mise en œuvre de tous les domaines du Cadre d'action de Belém. Pourtant on dénombre encore quelque 758 millions d'adultes, dont 115 millions de personnes âgées de 15 à 24 ans, qui sont incapables de lire ou écrire une phrase simple. La plupart des pays n'ont pas atteint la cible de l'Éducation pour tous d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015. L'alphabétisation et l'acquisition des compétences de base chez les adultes restent une priorité de premier plan dans la grande majorité des pays, indépendamment de leur niveau de revenu.

L'inégalité entre les sexes est un autre sujet de préoccupation majeur. La majorité des exclus de l'école sont des filles : dans le monde 9,7 % des filles ne sont pas scolarisées contre 8,3 % des garçons. De même, la majorité (63 %) des adultes faiblement alphabétisés sont des femmes. L'éducation est essentielle aux droits de l'homme et à la dignité humaine, elle est une force d'autonomisation. L'éducation des femmes a également des effets puissants sur les familles et sur

l'éducation des enfants, par l'influence qu'elle exerce sur le développement économique, la santé et l'engagement civique dans l'ensemble de la société.

Pour avancer, l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent s'inscrire dans une approche holistique et intersectorielle. Cela nécessite d'agir dans l'ensemble des secteurs, guidé par la nécessité impérieuse de renforcer les partenariats. Nous devons continuer à informer tous les secteurs de l'importance majeure de l'éducation pour une réussite générale.

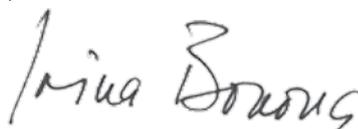
Il est essentiel de suivre et d'évaluer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Parce que l'éducation et l'apprentissage s'exercent souvent dans des espaces non formels et informels qui ne sont pas documentés, il peut s'avérer difficile de procéder à une évaluation précise. Nous devons continuer à améliorer la visibilité de l'apprentissage sous toutes ses formes et nous efforcer de suivre plus étroitement et de recueillir des données plus précises pour éclairer la prise de décisions.

En novembre 2015, à la 38e session de la Conférence générale de l'UNESCO, les États membres ont adopté la révision de la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (1976). Cette révision intitulée « Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes » (2015) guidera l'expansion de possibilités d'apprentissage équitables pour les jeunes et les adultes à l'échelle planétaire. Je suis convaincue que le Cadre d'action de Belém et la Recommen-

ation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015) fournissent des outils solides pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes dans le cadre de l'agenda Éducation 2030.

À partir de 2017, des décideurs de haut niveau se réuniront pour l'examen à mi-parcours de CONFINTEA VI. Le rapport *GRALE III* éclairera l'examen de la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém depuis 2009. Il aidera également les participants à se préparer à promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes, conformément à l'agenda l'Éducation 2030 et au Cadre d'action.

En conclusion, je souhaiterais remercier le Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie pour son leadership. M. Arne Carlsen a conduit ce projet dès le début en offrant ses conseils et sa direction intellectuelle ainsi qu'en coordonnant les équipes de recherche, le personnel et les partenaires. Je suis profondément reconnaissante à nos partenaires pour leurs précieuses contributions à ce travail, qui j'en suis sûre stimulera le débat, favorisera de nouveaux partenariats et intensifiera l'action menée.



Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO

REMERCIEMENTS

La publication du troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE III*) est à la fois une fin et un commencement : la fin de la phase de développement du *GRALE III* et le début du cycle de diffusion. C'est un véritable plaisir pour moi de remercier à cette occasion un grand nombre de pays, d'organisations et de personnes pour leur contribution importante au *GRALE III*.

Tout d'abord, je voudrais remercier les 139 États membres qui ont répondu à l'enquête de suivi *GRALE III*. J'exprime également ma gratitude aux Commissions nationales et aux bureaux hors Siège de l'UNESCO pour les conseils inestimables prodigués à différentes étapes du processus de mise au point du rapport. Je remercie tout particulièrement l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), le partenaire principal dans cette entreprise, ainsi que l'Institut de Statistique de l'UNESCO. En 2009, ces deux Instituts ont été chargés de piloter le Cadre d'action de Belém. Depuis, nous avons travaillé ensemble et avec succès sur trois rapports *GRALE*.

Les collègues du Siège de l'UNESCO ont également apporté une contribution inestimable tout au long de la rédaction du Rapport. Je voudrais les remercier pour leur expertise. L'équipe rédactionnelle de Tom Schuller et de Kjell Rubenson a défini la direction intellectuelle du rapport et a supervisé tout le processus, de la collecte des données et l'analyse à la rédaction. L'équipe a bénéficié de l'aide de Satya Brink qui a contribué à la révision globale et à l'écriture des chapitres.

Les chapitres du *GRALE* ont été écrits par un groupe d'universitaires et de chercheurs éminents. Je voudrais remercier Ricardo Sabates (Université de Cambridge), Richard Desjardins (Université de Californie, Los Angeles), Catherine Casey (Université de Leicester) et Miya Narushima (Université Brock). Ils ont été aidés par les membres de l'équipe de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Christine Glanz, Angela Owusu-Boampong, Silke Schreiber-Barsch et Madhu Singh, qui ont co-écrit les chapitres.

Des amis dont la participation a été cruciale ont soutenu le processus du *GRALE III* en faisant une lecture critique des différentes versions préliminaires. Parmi ces amis, figurent Erica Wheeler (OMS), Nils Fietje (OMS), Michael Axmann (OIT) et Ji Eun Chung (OCDE). Je voudrais également exprimer ma gratitude à Foziah AlSuker (gouvernement d'Arabie saoudite), Abdel Baba-Moussa (gouvernement du Bénin), John Field (Université de Stirling), Aaron Benavot (Rapport mondial de suivi sur l'éducation) et Friedrich Huebler (Institut de Statistique de l'UNESCO) pour leur expertise.

L'équipe de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a dirigé la dernière révision du Rapport. Leona English a repris le rôle rédactionnel et a collaboré avec Sinead Crowe, Jan Kairies, Werner Mauch, Christiana Winter et Felix Zimmermann pour aboutir à la version finale du rapport. Ils ont été aidés par leurs collègues Ulrike Hanemann, Subbarao Illapavuluri, Suehye Kim, Faith Miyandazi et Rika Yorozu. Je voudrais également remercier Ana Basoglu, Andrea Kloss, Bettina Kuster, Konstantinos Pagratis, Cassandra Scarpino, Cendrine Sebastiani et Max Weidlich ainsi que les stagiaires de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Clara Bucher, Sofia Chatzigianni, Edgar Felix, Trine Ludvigssen, Bernhard Obergruber, Annalisa Piersanti et Anna-Maria Pircher.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude à la chercheuse qui a travaillé avec moi pour jeter les bases de ce rapport *GRALE*, la professeure Lynne Chisholm, conseillère en recherche à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2014-2015). Malheureusement, la professeure Chisholm est décédée pendant l'élaboration du rapport mais sa précieuse contribution est très clairement perceptible dans le document final.

Je suis impatient de partager ce rapport avec les collègues et les États membres. Je les invite à le lire et à l'analyser, à en discuter et à en tirer des enseignements. Pendant ce cycle de diffusion, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie poursuivra son engagement fructueux avec les États membres de l'UNESCO et jettera les bases du *GRALE IV*.

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

MESSAGES CLÉS

1. LES PAYS FONT ÉTAT D'UN PROGRÈS DANS TOUS LES DOMAINES DU CADRE D'ACTION DE BELEM ADOPTÉ EN 2009

- Politiques** : 75 % des pays ont rapporté avoir amélioré significativement leurs politiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009. 70 % ont mis en œuvre de nouvelles politiques. Un nombre considérable de pays (85 %) ont déclaré que leur priorité politique absolue était l'alphabétisation et l'acquisition des compétences de base. 71 % des pays ont rapporté qu'ils disposaient de plans directeurs pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel.
- Gouvernance** : 68 % des pays ont témoigné de la tenue de consultations entre les parties prenantes et la société civile pour garantir l'adéquation entre les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes et les besoins des apprenants.
- Financement** : La proportion du financement public attribuée à l'apprentissage et l'éducation des adultes reste faible : 42 % des pays consacrent moins de 1 % de leur budget pour l'éducation publique à l'apprentissage et l'éducation des adultes, et seulement 23 % y consacrent plus de 4 %. Cependant, 57 % des pays et 90 % des pays à faible revenu prévoient d'augmenter leurs dépenses publiques relatives à l'apprentissage et l'éducation des adultes.
- Participation** : Les taux de participation ont augmenté dans trois pays sur cinq, mais trop d'adultes sont encore exclus des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Près d'un pays sur cinq a déclaré qu'il ne disposait pas d'informations sur l'évolution des taux de participation.
- Qualité** : 66 % des pays recueillent des données sur les taux de complétion, et 72 % sur la certification. 81 % des pays proposent des formations aux éducateurs et animateurs préalables et en cours d'emploi.

Les résultats complets de l'étude sont disponibles à l'adresse <http://uil.unesco.org/grale>. Ce site Internet permettra aux analystes de broser un tableau plus complet de l'état mondial de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

2. L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES SONT UNE COMPOSANTE ESSENTIELLE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET APPORTERONT UNE CONTRIBUTION MAJEURE AU PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'HORIZON 2030

- Le rapport *GRALE III* montre que l'apprentissage et l'éducation des adultes génèrent des bénéfices significatifs dans tout un éventail de domaines. De nombreux pays ont apporté toujours plus de preuves de l'impact positif de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, et la vie sociale, civique et communautaire

- L'alphabétisation est essentielle pour le développement de nouvelles compétences, ce qui a conduit 65 % des pays à identifier l'analphabétisme comme principale cause de la limitation de l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être. L'alphabétisation est également essentielle pour garantir l'efficacité et la sécurité des travailleurs sur leur lieu de travail. En outre, les deux tiers des pays ayant répondu à l'enquête de suivi *GRALE III* ont déclaré que les programmes d'alphabétisation contribuent au développement des valeurs démocratiques, de la coexistence pacifique, et de la solidarité au sein des communautés.
 - 35 % des pays ont répondu qu'une mauvaise collaboration interministérielle limite les bénéfices de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être. Seulement un tiers des pays ont déclaré qu'ils disposaient d'un organisme de coordination interministérielle ou transsectorielle chargé de promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes pour la santé et le bien-être des individus.
 - Selon 64 pays ayant répondu à l'enquête *GRALE III*, un financement inadéquat ou mal réparti est une cause importante de limitation de l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être.
 - Plus de la moitié des pays ont convenu que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent avoir un impact « modéré » à « fort » sur l'employabilité.
 - Environ 53 % des pays ont rapporté une amélioration de leur base de connaissances sur l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur le marché du travail.
 - Plus de neuf pays sur dix ont déclaré connaître désormais mieux l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur la société et les communautés par rapport à 2009.
 - L'apprentissage et l'éducation des adultes ont un fort impact sur la citoyenneté active, l'expression politique, la cohésion sociale, la diversité et la tolérance, et donc un effet bénéfique sur la vie en société et en communauté.
- ### 3. LA FAIBLESSE DES NIVEAUX D'ALPHABÉTISATION DES ADULTES DEMEURE ALARMANTE
- Environ 758 millions d'adultes, dont 115 millions sont âgés de 15 à 24 ans, ne savent toujours pas lire ou écrire une phrase simple. La plupart des pays n'ont pas atteint l'objectif du mouvement de l'Éducation pour tous d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015 ; seuls 39 pays ont pu atteindre cette cible.
 - 85 % des répondants ont déclaré que l'alphabétisation et l'acquisition des compétences de base figuraient parmi les priorités absolues de leurs programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Dans la plupart des pays, les décideurs politiques et les prestataires des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ont accordé une attention particulière aux adultes présentant un faible niveau d'alphabétisation et de compétences de base. Garantir l'alphabétisation et la maîtrise des compétences de base chez les adultes demeure une priorité absolue dans la grande majorité des pays, indépendamment de leur niveau de revenu.
- ### 4. LES INÉGALITÉS ENTRE LES SEXES SONT TOUJOURS PRÉOCCUPANTES
- Les inégalités en termes de soutien et de valorisation de l'éducation et des qualifications des femmes restent un problème prédominant. La majorité des enfants non scolarisés sont des filles, soit 9,7 % des filles à l'échelle mondiale, contre 8,3 % des garçons. De façon similaire, la majorité (63 %) des adultes ayant un faible niveau d'alphabétisation sont des femmes.
 - Néanmoins, certains signes sont porteurs d'espoir : dans 44 % des pays participants, la participation des femmes aux programmes

d'apprentissage et d'éducation des adultes s'est révélée supérieure à celle des hommes. Cependant, environ 24 % des pays ne disposaient pas de données pour étayer ce constat. L'amélioration des données relatives aux inégalités entre les sexes en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes est cruciale, dans la mesure où, en plus d'améliorer les conditions de vie à l'échelle individuelle, l'éducation des femmes a une puissante influence secondaire sur l'éducation de leur famille et de leurs enfants. L'éducation des femmes a également un fort impact sur le développement économique, la santé et l'engagement civique.

adultes sont une composante centrale des politiques publiques qui peut s'avérer utile pour relever ces défis. L'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent à la prévention des conflits et de la pauvreté, en aidant les populations à apprendre à vivre ensemble, en bonne santé, et à prospérer, indépendamment du contexte économique, social ou culturel. L'apprentissage et l'éducation des adultes apportent un changement en aidant les individus à entretenir leurs connaissances et leurs compétences de manière continue tout au long de leur vie, afin de conserver leur statut de membre actif et bien portant de la société.

5. **MALGRÉ DES PROGRÈS NOTABLES DANS LE SUIVI ET L'ÉVALUATION DEPUIS 2009, LES DONNÉES DE BASE SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES DEMEURENT INSUFFISANTES, ET LEURS EFFETS RÉELS SONT MAL COMPRIS**

- Le recueil des données pose problème dans toutes les régions du monde, y compris dans les pays où des systèmes d'information bien développés sont en place. Le *GRALE III* appelle donc à mener une réflexion sur la meilleure façon de concevoir des systèmes qui : (a) répondent aux problèmes empêchant actuellement le recueil des données et (b) s'adaptent aux capacités financières et humaines actuelles et futures des pays.

6. **VERS 2030 : COMMENT L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES PEUVENT DONNER AUX INDIVIDUS LES MOYENS DE RÉPONDRE AUX EXIGENCES DU FUTUR**

- Durant les 15 prochaines années et même au-delà, les pays seront confrontés à un ensemble complexe de défis en lien avec des thématiques telles que les migrations de masse, l'emploi, les inégalités, la durabilité environnementale et l'accélération des changements technologiques. L'apprentissage et l'éducation des

- Dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, des dirigeants du monde entier se sont engagés à fournir « des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », à améliorer les taux d'alphabétisation des adultes, et à favoriser l'essor d'autres compétences et savoirs essentiels. L'apprentissage et l'éducation des adultes contribueront à atteindre l'ensemble des objectifs de développement durable, du combat contre la pauvreté à la lutte contre la dégradation environnementale.
- Le Cadre d'action de Belém et la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015) constitueront des outils importants pour la promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les années qui viennent. À l'avenir, le *GRALE* suivra à la fois la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém et celle de la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015). Ces deux cadres complémentaires aideront la communauté internationale à piloter le développement des politiques et des pratiques relatives à l'apprentissage et l'éducation des adultes au sein des États membres de l'UNESCO. L'évaluation à mi-parcours de la CONFINTEA VI, prévue pour 2017, constituera pour les pays une précieuse opportunité de promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au sein du Cadre d'action Éducation 2030.



INTRODUCTION : L'UNIVERS DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Bienvenue dans l'univers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes de 2016. Cet univers apporte des réponses aux grands processus de transformation. La rapidité des avancées technologiques appelle les citoyens à acquérir de nouvelles compétences, tout en leur offrant une gamme d'opportunités d'apprendre plus vaste que jamais. L'allongement de l'espérance de vie dans de nombreux pays confronte les systèmes de santé et de protection sociale à un nouvel ensemble de défis, mais permet aussi aux plus jeunes de bénéficier du savoir et de l'expérience de leurs aînés. Les migrations de masse alimentent le débat politique et rendent plus importante que jamais la nécessité pour les individus issus de tous horizons économiques, sociaux et culturels d'apprendre à vivre ensemble en paix.

Ces transformations impliquent que les gouvernements et les communautés continuent à s'intéresser à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et à s'y investir. Des pays dans le monde entier reconnaissent depuis longtemps que l'apprentissage et l'éducation des adultes ont un rôle important à jouer en faveur de l'inclusion sociale, de l'engagement citoyen, de la santé et de la croissance économique durable. Les citoyens du monde ont toujours considéré l'éducation comme un droit fondamental et une valeur en soi. Le présent rapport réaffirme l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes comme valeur intrinsèque et comme outil précieux pour traiter les défis contemporains. Il s'efforce de rappeler aux lecteurs que l'éducation aide à la fois les individus et les sociétés à atteindre leurs objectifs.

Il est important de nous remettre ces vérités en mémoire face aux quelque 758 millions d'adultes, dont 114 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans, qui sont aujourd'hui incapables de lire ou d'écrire une phrase simple. Deux tiers environ des adultes faiblement alphabétisés sont des femmes (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016). Ces chiffres démontrent qu'un trop grand nombre d'individus sont laissés pour compte, et que l'égalité entre les sexes est loin d'être une réalité. Dans un monde en pleine transition, ces données reflètent aussi une occasion manquée : une pleine participation à l'éducation est indispensable pour faire face aux nouveaux défis.

Les dirigeants mondiaux sont bien entendu conscients de ces défis et opportunités. Un grand nombre des enjeux mentionnés ci-dessus sont en effet au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030, que les gouvernements ont adopté à la soixante-dixième session de l'Assemblée générale des Nations Unies en 2015. Les 17 objectifs de développement durable de ce programme présentent une vision puissante pour l'avenir. Et, comme ce programme l'exprime clairement, les dirigeants mondiaux savent aussi que l'apprentissage et l'éducation des adultes ont un rôle à jouer pour transposer la vision 2030 dans la réalité.

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

Cette intention fait écho aux autres engagements récents relatifs à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, tels ceux émis en 2009 dans le Cadre d'action de Belém ainsi que dans la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015).

Il est donc évident que les enjeux politiques, économiques et sociaux sont particulièrement importants dans l'univers actuel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les gouvernements ne sont pas seulement conscients du fait que l'apprentissage et l'éducation des adultes ont un rôle à jouer dans la réalisation du développement durable ; ils se sont aussi engagés à les promouvoir pour qu'ils puissent remplir ce rôle.

Vue d'ensemble : **OBJECTIFS ET STRUCTURE DU RAPPORT**

Le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE)* joue un rôle de premier plan dans l'engagement de l'UNESCO à suivre et à diffuser la transposition du Cadre d'action de Belém dans les pays. Ce dernier a été adopté par 144 États membres de l'UNESCO lors de la 6e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), tenue en 2009 à Belém (Brésil). Les pays s'engagent dans ce document à améliorer l'apprentissage et l'éducation des adultes à travers cinq domaines d'action : politiques ; gouvernance ; financement ; participation, inclusion et équité ; qualité (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010b).

Le rapport *GRALE III* paraît au moment où la communauté de l'apprentissage et de l'éducation des adultes prépare un important congrès mondial : l'examen à mi-parcours de CONFINTEA VI en 2017. Le *GRALE III* aidera les décideurs de haut niveau à recenser les engagements de Belém qui ont été tenus depuis 2009. Il les aidera également à se projeter jusqu'en 2030. Les concepteurs de politiques examinent dès aujourd'hui comment réaliser les engagements pris en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et dans la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015). Le *GRALE III* alimentera leurs débats en montrant que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent contribuer à parvenir à de meilleurs résultats sanitaires, économiques et sociaux. Il identifiera les grands défis et analysera les conséquences pour l'apprentissage et l'éducation des adultes des principales tendances mondiales telles que les migrations et l'évolution démographique.

Le rapport *GRALE III* rassemble les données, analyses stratégiques et études de cas les plus récentes sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Les dirigeants politiques y trouveront des données factuelles de grande qualité pour soutenir leurs politiques, stratégies et budgets. Les partisans du changement en tireront des arguments convaincants qui démontrent que l'apprentissage et l'éducation des adultes favorisent le développement durable, des sociétés plus saines, de meilleurs emplois et une citoyenneté plus active. Les chercheurs y trouveront des points de départ et des idées pour les futures études et politiques.

Encadré 0.1

Les trois objectifs du rapport *GRALE III*

1. Suivre les progrès en apprentissage et éducation des adultes
2. Plaider pour l'apprentissage et l'éducation des adultes et favoriser l'action
3. Cerner les tendances et explorer des solutions

Ce chapitre d'introduction donne un aperçu général de la contribution de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à de meilleurs résultats économiques et sociaux. Il analyse comment mesurer et mieux cerner l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il fournit en outre un bref historique de la série de rapports *GRALE* et montre que le rapport actuel prolonge les éditions antérieures parues respectivement en 2009 et 2013.

Tableau 0.1
Le *GRALE III* en bref

Introduction	Objectif, vue d'ensemble et historique du rapport <i>GRALE</i>
1e partie	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi du Cadre d'action de Belém • Réponses à l'enquête de suivi <i>GRALE III</i>
2e partie	Bienfaits de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les domaines : <ul style="list-style-type: none"> • santé et bien-être • emploi et marché du travail • vie sociale, civique et communautaire
3e partie	<ul style="list-style-type: none"> • Principaux défis pour l'apprentissage et l'éducation des adultes • Tendances mondiales et implications pour l'apprentissage et l'éducation des adultes • Apprentissage et éducation des adultes et Programme de développement durable à l'horizon 2030

L'ouvrage se divise ensuite en trois parties. La première recense dans quelle mesure les pays parviennent à tenir leurs engagements dans chacun des cinq domaines du Cadre d'action de Belém. Il tire ces déductions des réponses fournies par 139 États membres de l'UNESCO à l'enquête de suivi *GRALE III*. Cette dernière a été menée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie en consultation avec l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, ainsi qu'avec des experts universitaires en apprentissage et éducation des adultes et divers partenaires, dont l'Organisation mondiale de la santé, l'Organisation internationale du travail et l'Organisation de coopération et de développement économiques. Cette première partie recense en outre les moyens de mieux opérer le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les prochaines années.

La deuxième partie comporte trois chapitres thématiques qui explorent les bienfaits potentiels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans trois domaines majeurs : la santé et le bien-être (chapitre 2), l'emploi et le marché du travail (chapitre 3), la vie sociale, civique et communautaire (chapitre 4).

Chacun de ces chapitres présente les chiffres les plus récents, la documentation afférente et des études de cas remarquables issues de toutes les régions mondiales. Sur la base de l'enquête de suivi *GRALE III*, ces chapitres explorent en outre dans quelle mesure les pays reconnaissent la valeur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et agissent en conséquence dans chacun des trois domaines. Cette partie confirme les bienfaits de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et fournit des arguments convaincants pour les futurs investissements dans le domaine.

La troisième partie fournit aux lecteurs et concepteurs de politiques une orientation pour la voie à suivre. Elle se compose de deux chapitres. Le chapitre 5 partage les conclusions et analyse les implications pour l'apprentissage et l'éducation des adultes relatives aux grandes tendances mondiales telles que les migrations, le vieillissement des populations, les changements dans la nature de l'emploi, les inégalités croissantes et la dégradation de l'environnement. Le chapitre 6 examine la place accordée à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, en recensant les objectifs, cibles et indicateurs les plus pertinents

pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Il envisage comment ce Programme pourrait ouvrir la voie à une collaboration intersectorielle renforcée dans l'apprentissage et l'éducation des adultes, et à un meilleur équilibre des opportunités éducatives entre tous les groupes d'âge. Il jette enfin un regard critique sur la disponibilité des données permettant de mesurer les progrès en apprentissage et éducation des adultes, et réfléchit aux moyens de combler les lacunes dans les connaissances.

Ce rapport conclut en invitant les lecteurs à se joindre à la communauté mondiale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et à utiliser le *GRALE* comme plateforme de débat et d'action. L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a conçu et réalisé la série *GRALE* en vue de contribuer à une formulation des politiques éclairée par les données factuelles. Tous ses partenaires, en particulier les responsables de politiques, sont invités à consulter les résultats et à opérer les changements nécessaires dans leurs politiques et leurs pratiques appliquées dans les contextes régionaux, nationaux et locaux.

Plaider pour l'apprentissage et l'éducation des adultes : **PRINCIPES ET CONSIDÉRATIONS**

À l'instar des rapports *GRALE* antérieurs, le troisième de cette série construit une solide argumentation fondée sur les données scientifiques et destinée à un large public en vue du soutien privé de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, et afin d'accroître l'efficacité et l'équitabilité des résultats.

Ce rapport se concentre sur les preuves de l'impact positif de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Mais comme l'énonce clairement le Programme de développement durable à l'horizon 2030, la création de diverses politiques et pratiques selon le modèle des silos ne fonctionnera pas. Les pays doivent apprendre comment interagissent les multiples politiques entre elles, et comment les combiner au mieux afin d'obtenir des effets durables.

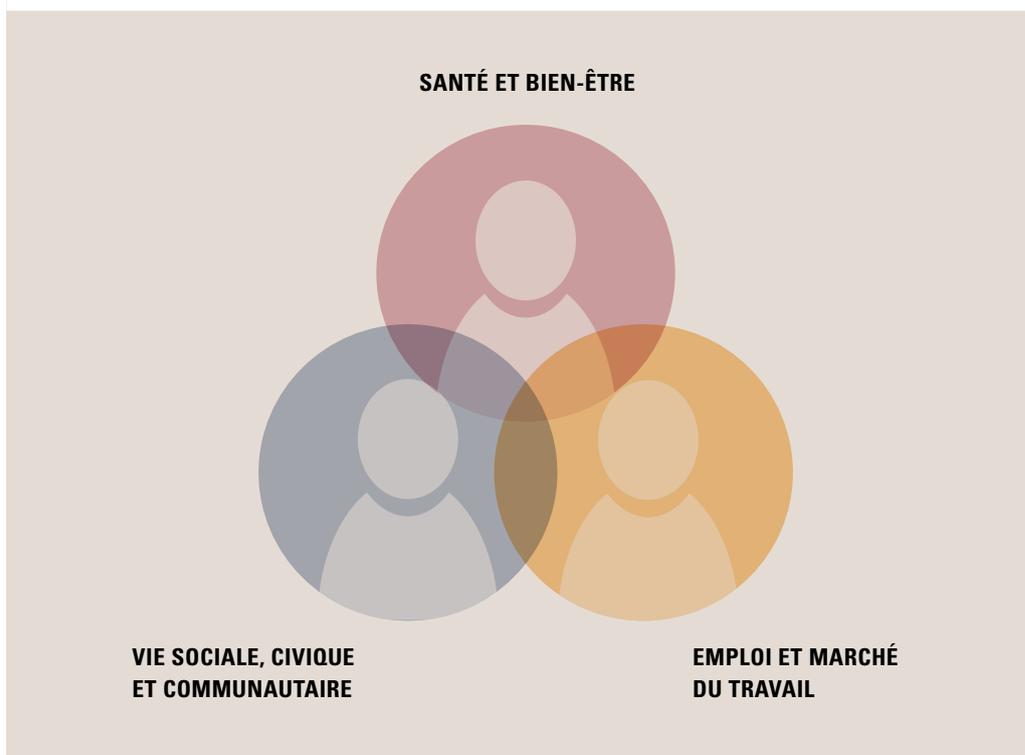
L'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être envisagés comme faisant partie d'un vaste ensemble de pratiques sociales, culturelles et économiques.

Au sein du secteur éducatif, il est nécessaire d'élaborer une approche plus précise. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 insiste sur le concept d'apprentissage tout au long de la vie. Celui-ci contraste avec les tendances récentes à concentrer l'attention éducative sur les toutes premières années de la vie. Mais il n'existe en fait aucune contradiction entre investissement précoce et investissement pour tous : une approche tout au long de la vie conjugue les investissements pour tous les groupes d'âges et reconnaît que l'investissement dans l'apprentissage des adultes apporte aussi des bienfaits considérables aux enfants.

Si nous voulons comprendre la véritable valeur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, nous devons concevoir des moyens perfectionnés d'en mesurer l'impact. Les mesures conventionnelles de la quantité investie (intrans) et du nombre d'individus ayant acquis des qualifications et des compétences (extrants) ne sont plus suffisantes. Le présent rapport se concentre sur les extrants en examinant comment l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes ajoute de la valeur à la vie des individus, à celle de leurs familles et communautés ainsi qu'à l'environnement social, politique et économique élargi dans lequel ils vivent et travaillent.

Le rapport *GRALE III* relève trois implications stratégiques globales. Tout d'abord, les pays doivent garder à l'esprit que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont une composante indispensable de l'éducation, et que l'éducation constitue un droit fondamental et habilitant de la personne. En second lieu, ils doivent envisager l'apprentissage et l'éducation des adultes comme partie intégrante d'une vie équilibrée. Enfin, ils doivent considérer l'apprentissage et l'éducation des adultes comme élément d'un programme systémique et intersectoriel de développement durable, qui renferme le potentiel d'apporter de multiples bienfaits et un impact durable.

Figure 0.1
Chevauchement des bienfaits de l'apprentissage et de l'éducation des adultes



Encadré 0.2
Les divers bienfaits de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à l'échelle mondiale

Quel que soit le lieu de vie, l'apprentissage et l'éducation des adultes aident les individus à améliorer leur santé, à optimiser leurs perspectives économiques et à devenir des citoyens mieux informés et plus actifs. Ce rapport abonde en exemples frappants :

- Aux Philippines, les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes visant à promouvoir l'allaitement et la nutrition infantile ont contribué à réduire la mortalité infantile (chapitre 2).
- Aux États-Unis, l'apprentissage et l'éducation des adultes ont permis d'améliorer les comportements vis-à-vis de l'environnement et d'accroître les compétences lettrées (chapitre 4).
- En Chine, l'exercice physique, la danse et les activités musicales ont contribué à améliorer la santé mentale et la résilience chez les personnes âgées (chapitre 2).
- Des dizaines d'études menées en Europe ont montré que les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes apportent des avantages économiques aux employeurs (chapitre 3).
- Dans plusieurs pays d'Afrique, les programmes d'éducation civique informent et autonomisent les individus, conduisant à des niveaux plus élevés de participation politique (chapitre 4).

Les bienfaits sanitaires, sociaux et économiques de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ne sont pas obligatoirement linéaires et faciles à identifier. Par exemple, étudier les sciences peut donner à un adulte l'assurance de contribuer plus activement à la société. Acquérir des capacités en informatique peut permettre à un adulte de se connecter avec d'autres personnes pour lutter contre la dégradation de l'environnement. Ces exemples montrent que les effets positifs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes peuvent ne pas être programmés et même fortuits et involontaires.

Le *GRALE* : HISTORIQUE 2009–2015

Depuis sa création en 1945, l'UNESCO favorise au niveau mondial le dialogue et l'action dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. En 1949, elle a organisé la première CONFINTEA. Depuis cette date, cinq autres conférences du même nom ont eu lieu à environ 12 ans d'intervalle et fournissent aux États membres de l'UNESCO une précieuse opportunité d'examiner, de comparer et de développer leurs approches en apprentissage et éducation des adultes.

Comme mentionné plus haut, la série *GRALE* se trouve au cœur du suivi mondial de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Chaque édition rassemble les données et preuves les plus récentes en la matière, signale les bonnes pratiques et les politiques efficaces, rappelle aux gouvernements leurs engagements afférents. Lors de la collecte des données destinées au rapport, l'UNESCO invite les pays à soumettre des rapports nationaux détaillés sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. La démarche incite ainsi les pays à entreprendre un exercice d'auto-évaluation et à examiner leurs progrès dans chacun des cinq domaines d'action énoncés dans le Cadre d'action de Belém. Après la publication de chaque rapport *GRALE*, ses résultats sont présentés lors de nombreux événements et analysés avec un large éventail de partenaires. Il engage donc les pays dans un dialogue

et les encourage à apprendre les uns des autres comment améliorer politiques et pratiques.

Le rapport *GRALE I* (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010a) était une contribution officielle à CONFINTEA VI en 2009, destinée à alimenter les débats. Lors de la préparation de cette première édition, les pays ont été invités à soumettre leurs rapports nationaux, présentés essentiellement sous forme narrative. À partir de ces rapports, le *GRALE I* a fourni une impression générale des tendances et identifié les enjeux majeurs en apprentissage et éducation des adultes. Il a établi que, si de nombreux pays avaient certes appliqué des politiques d'éducation des adultes, les gouvernements n'affectaient pas de fonds suffisants pour que le secteur puisse exploiter tout son potentiel.

Le rapport *GRALE II* (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013) paru en 2013 a été la première opportunité de dresser un bilan de la mise en œuvre du Cadre d'action de Belém. Les États membres ont été invités à répondre au questionnaire d'une enquête de suivi, plus structurée que les rapports narratifs rédigés pour la première édition. Le *GRALE II* a en outre éclairé un thème spécifique : l'alphabétisation des jeunes et des adultes, qualifiée dans le Cadre d'action de Belém de fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette édition a contribué à clarifier les divers concepts de l'alphabétisation et de l'alphabétisme, apportant une orientation et une inspiration pour la formulation finale de la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, adoptée en 2015.

L'enquête de suivi remaniée et menée auprès des pays pour collecter les données destinées au rapport *GRALE III* revêtait une forme plus succincte. Les résultats de cette enquête figurent au chapitre 1. Cette édition reflète par ailleurs l'évolution vers une conception plus systémique de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie, ancrée dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Cette perspective holistique sous-tend les chapitres portant sur la santé et le bien-être, l'emploi et le travail, la vie sociale, civique et communautaire.

L'UNESCO a d'ores et déjà entamé la préparation du rapport *GRALE IV*. Un défi majeur sera de continuer à enrichir les données existantes et à construire des indicateurs permettant d'analyser les tendances dans la durée. Parallèlement, le suivi devra à l'avenir tenir compte des engagements contractés par les pays en 2015, notamment la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes et le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Certaines implications de ces engagements sont explorées dans la troisième partie de ce rapport.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie possède une longue et fructueuse tradition de coopération avec ses partenaires en matière de sensibilisation, de recherche et de perfectionnement des capacités nationales dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il se réjouit de continuer à collaborer avec eux à l'avenir pour perfectionner et affiner le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, cerner leurs multiples dimensions, plaider pour un investissement accru, promouvoir le dialogue sur les politiques et favoriser l'apprentissage mutuel.

RÉFÉRENCES

- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2010a. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/grale_fr.pdf
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2010b. *Cadre d'action de Belém*. Hambourg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2013. *Second rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Repenser l'alphabétisation*. Hambourg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002255/225590f.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2016. *Publication des données 2016 sur l'alphabétisme*. Montréal. <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2016FR.aspx?SPSLanguage=FR>
- Nations Unies. 2015. *Transformer notre monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- UIL cf. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
- UNESCO. 2015. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>

PARTIE I

INTRODUCTION

En 2009, lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), 144 États membres de l'UNESCO se sont engagés à assurer un suivi des progrès accomplis dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Le Cadre d'action de Belém a réaffirmé que l'éducation des adultes est un élément essentiel du droit à l'éducation et qu'elle est fondamentale « pour parvenir à l'équité et à l'inclusion, pour aider à faire reculer la pauvreté et bâtir des sociétés de savoirs équitables, tolérantes et viables » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010, p.16). Les gouvernements sont convenus d'élaborer et de mettre en œuvre des mécanismes de suivi réguliers, dont certains sont fondés sur des enquêtes de suivi conçues par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, en coopération avec l'Institut de statistique de l'UNESCO.

En s'appuyant sur son expérience des deux premiers rapports, les *GRALE I* et *GRALE II*, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a produit une enquête de suivi simple pour le *GRALE III*, en lien avec l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, avec des partenaires extérieurs tels que l'Organisation mondiale

de la santé, l'Organisation internationale du travail et l'Organisation de coopération et de développement économiques, ainsi qu'avec des experts universitaires de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ce partenariat a permis de tirer profit des sources de données existantes, telles celles de l'Institut de statistique de l'UNESCO sur l'alphabétisation, pour élaborer 75 questions couvrant les cinq domaines d'action définis dans le Cadre d'action de Belém – la politique, la gouvernance, le financement, la participation, l'inclusion et l'équité, et la qualité. L'enquête, disponible en ligne, a été traduite dans les six langues de l'ONU (anglais arabe, chinois, espagnol, français, russe et.

Le chapitre suivant présente une analyse des réponses fournies par les pays à l'enquête de suivi *GRALE III*, afin d'évaluer les progrès réalisés dans la mise en œuvre des engagements pris à Belém.



CHAPITRE 1

SUIVI DU CADRE D'ACTION DE BELÉM

Le tableau 1.1 montre la participation des pays à l'enquête de suivi globalement, par région et par groupe de revenu. Les groupes régionaux sont fondés sur les classifications régionales utilisées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016a), tandis que les groupes de revenu sont ceux utilisés par la Banque mondiale (Banque mondiale, 2016). Globalement, 139 des 195 États membres de l'UNESCO ont participé au *GRALE III*, ce qui équivaut à un taux de réponse de 71 %. Sur le plan régional, 33 pays d'Afrique subsaharienne ont retourné le questionnaire de suivi (taux de participation de 72 % pour cette région) ; 13 États arabes (taux de participation de 65 %) ; 6 pays d'Asie centrale (taux de participation de 67 %) ; 14 pays d'Asie de l'Est et du Pacifique (taux de participation de 45 %) ; 8 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest (taux de participation de 89 %) ; 18 pays d'Europe centrale et orientale (taux de participation de 86 %) ; 23 pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (taux de participation de 85 %) et 24 pays d'Amérique latine et des Caraïbes (taux de participation de 71 %).

Les deux régions d'Asie centrale et d'Asie du Sud et de l'Ouest comprenant un très petit nombre de pays, elles ont été associées à la région Asie de l'Est et Pacifique, qui avait un faible taux de participation – 45 % –, pour former un seul groupe baptisé « Asie et Pacifique », lequel a ensuite été analysé dans la suite du présent rapport. Enfin, certains pays en conflit ou à la situation politique fragile n'ont pas été en mesure de fournir des informations : ils ne sont donc pas représentés dans le suivi global du *GRALE III*.

Le taux de participation était plus élevé pour les pays à revenu élevé : alors que 20 des 31 pays à faible revenu, 31 des 49 pays à revenu intermédiaire inférieur et 35 des 50 pays à revenu intermédiaire supérieur ont retourné le questionnaire de suivi *GRALE III*, 45 des 61 pays à revenu élevé l'ont rempli.

Le taux global de participation à l'enquête de suivi *GRALE III* et la qualité des réponses fournissent des données et une couverture suffisantes pour assurer le suivi des tendances dans le temps. Néanmoins, il convient de noter que 29 % des pays n'ont pas participé à l'enquête. En outre, les pays qui ont retourné le questionnaire n'ont pas tous répondu à l'ensemble des 75 questions. De plus, la ventilation des données par région ou groupe de revenu pose l'importante question de la représentativité des données aux fins d'analyse, à l'échelle mondiale ou régionale. Pour atteindre cette représentativité, le *GRALE III* ne cherche pas à pondérer les réponses à l'enquête, mais il présente au contraire le nombre de réponses et les pourcentages représentatifs des pays participants. La décision de ne pas pondérer les réponses se fonde sur l'existence de différences entre pays participants et non-participants et sur le fait que des coefficients relatifs à la population ou à une unité-pays n'expliqueraient probablement pas ces différences. Ainsi, les exemples donnés dans les différents chapitres ne sont pas nécessairement représentatifs de toutes les régions de l'UNESCO, car le rapport se fonde sur les données fournies par les répondants.

Tableau 1.1
Participation des pays au *GRALE III*, globalement, par région et par groupe de revenu

	Nombre total de pays	Pays ayant participé à l'enquête de suivi <i>GRALE III</i>	Taux de participation
Global	197	139	71 %
RÉGION			
Afrique subsaharienne	46	33	72 %
États arabes	20	13	65 %
Asie centrale	9	6	67 %
Asie de l'Est et Pacifique	31	14	45 %
Asie du Sud et de l'Ouest	9	8	89 %
Amérique du Nord et Europe occidentale	27	23	85 %
Europe centrale et orientale	21	18	86 %
Amérique latine et Caraïbes	34	24	71 %
REVENU			
Faible revenu	31	20	65 %
Revenu intermédiaire inférieur	49	34	69 %
Revenu intermédiaire supérieur	50	37	74 %
Revenu élevé	61	47	77 %
Non classé	6	1	17 %

1.1 DÉFINITIONS DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET PLANS D'ACTION

Selon l'UNESCO, l'apprentissage et l'éducation des adultes englobent toutes les formes d'apprentissage et d'éducation formels, non formels et informels, pour une vaste partie de la population adulte. Ils recouvrent l'apprentissage et l'éducation tout au long de la vie, en particulier auprès des adultes et des jeunes marginalisés ou défavorisés. L'UNESCO a affiné sa définition au fil du temps, fournissant à chaque fois une nouvelle réponse adaptée à l'évolution des besoins en termes d'apprentissage et d'éducation dans les pays. La première définition, élaborée en 1976 (UNESCO, 1976), mise à jour lors de CONFITEA V (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997), a encore été affinée et améliorée en 2015. La Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (UNESCO, 2015a) a ainsi été ratifiée après que l'enquête de suivi *GRALE III* a été effectuée.

L'encadré 1.1 fournit la définition donnée dans l'enquête de suivi. Elle a été spécialement conçue afin d'en assurer le suivi.

Le tableau 1.2 montre que 101 pays disposent d'une définition officielle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, ce qui représente 75 % des pays qui ont répondu à cette question de l'enquête de suivi.

Il est essentiel d'identifier les principales modifications apportées à la définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis l'adoption du Cadre d'action de Belém pour en assurer le suivi. C'est pourquoi les pays ont été invités à indiquer si leur définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes avait été modifiée depuis 2009 et, le cas échéant, si cette modification était importante. Parmi les 118 pays qui ont répondu à cette question, 62 % ont indiqué que la définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes n'avait subi aucun changement depuis 2009 ; 25 % ont répondu que la définition avait été un peu modifiée et 13 % – ce qui équivaut à 15 pays – ont déclaré l'avoir modifiée de façon substantielle. Les pays qui ont apporté une

Encadré 1.1 Définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes selon l'enquête de suivi *GRALE III*

L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) englobe toutes les formes d'apprentissage formel, non formel et informel ou occasionnel et de formation continue (dans les domaines généraux ou professionnels, avec une démarche théorique ou pratique) auxquels prennent part des adultes (tel que ce terme est défini dans le pays concerné). Les participants à l'AEA ont généralement terminé leur enseignement initial, puis ont opéré un retour à un certain type d'apprentissage. Mais dans tous les pays, il y aura des jeunes et des adultes qui n'ont pas eu l'opportunité de commencer ou de terminer leur enseignement scolaire à l'âge prévu, et qui participent à des programmes d'AEA, notamment des programmes qui leur permettent d'acquérir des compétences de base et d'améliorer leur niveau d'alphabétisation, ou en tant que « deuxième chance » pour obtenir des certificats reconnus.

modification substantielle à leur définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009 sont l'Argentine, le Bélarus, la Bolivie (l'État plurinational de), la Chine, le Costa Rica, l'Équateur, les Émirats arabes unis, le Gabon, la Grèce, le Honduras, Maurice, le Nicaragua, la Pologne, la République-Unie de Tanzanie et la Serbie.

Les pays ont fait part de définitions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes qui recouvrent ses objectifs généraux, les populations concernées, ainsi que le type de disposition, d'outils et de sources de financement. Celles-ci comprenaient parfois des déclarations normatives. L'encadré 1.2 présente quelques exemples des définitions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes fournies par les pays.

Ces exemples montrent que les définitions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes par les pays varient considérablement, en fonction des priorités, des contextes et des besoins immédiats de leurs populations. Certains pays placent de l'alphabétisation au centre de leurs activités d'apprentissage et d'éducation des adultes, tandis que d'autres l'envisagent plus largement, comme un processus qui se poursuit

Tableau 1.2
Pays ayant adopté une définition officielle de l'AEA, dans le monde,
par région et par groupe de revenu

	Nombre total de réponses à cette question	Nombre de pays disposant d'une définition officielle	%
Global	135	101	75
RÉGION			
Afrique subsaharienne	31	26	84
États arabes	12	9	75
Asie et Pacifique	28	20	71
Amérique du Nord et Europe occidentale	23	12	52
Europe centrale et orientale	18	13	72
Amérique latine et Caraïbes	23	21	91
REVENU			
Faible revenu	20	17	85
Revenu intermédiaire inférieur	31	25	81
Revenu intermédiaire supérieur	36	26	72
Revenu élevé	47	33	70

Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 1.1 : « Votre pays a-t-il adopté une définition officielle de l'AEA ? »

Encadré 1.2**Définitions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes données par les pays : quelques exemples fournis en réponse à l'enquête de suivi *GRALE III*****Azerbaïdjan**

L'éducation des adultes est un type d'enseignement complémentaire, qui vise à offrir aux citoyens une formation continue en prise avec les changements constants de la société et de l'économie.

Burkina Faso

La loi sur l'éducation de juillet 2007 ne distingue pas l'apprentissage et l'éducation des adultes de l'alphabétisation. Celle-ci est définie comme l'ensemble des activités d'éducation et de formation destinées aux jeunes et aux adultes, qui visent à faire acquérir aux apprenants des compétences de base dans une langue donnée et à les autonomiser. Elle est un élément de l'éducation non formelle.

Colombie

L'éducation des adultes se réfère à des actions et des processus éducatifs conçus pour répondre spécifiquement aux besoins et au potentiel de personnes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas terminé certains niveaux de l'enseignement public aux âges habituels, ou qui souhaitent améliorer leurs capacités, enrichir leurs connaissances et accroître leurs compétences techniques et professionnelles.

Cuba

L'éducation des adultes s'entend comme un processus social d'éducation permanente, qui prend en compte les besoins, les motivations et les intérêts d'une population participante hétérogène. Le processus d'apprentissage et d'éducation des adultes à Cuba est inclusif : il englobe tous les moyens et voies par lesquels l'enseignement est dispensé. Il inclut donc l'éducation formelle, non formelle et informelle, grâce à un système de collaboration entre le ministère de l'éducation et les différents organismes et institutions qui fondent la société cubaine. Dans le domaine de l'éducation des adultes, l'enseignement et l'apprentissage opèrent par un sous-système, selon un processus complexe, qui, pour réussir, suppose que deux conditions essentielles soient réunies : d'une part, une relation bilatérale entre apprenants et enseignants (base fondamentale de l'enseignement) ; d'autre part, des méthodes d'enseignement appropriées (base méthodologique).

Espagne

Processus continu et inachevé d'apprentissage, qui ne se limite pas à un modèle, à une période de la vie ou à un contexte particuliers d'éducation. Il permet aux individus d'acquérir et d'améliorer les éléments d'apprentissage que ceux-ci considèrent comme pertinents pour leur développement personnel, social et professionnel et de s'adapter à des contextes dynamiques et changeants.

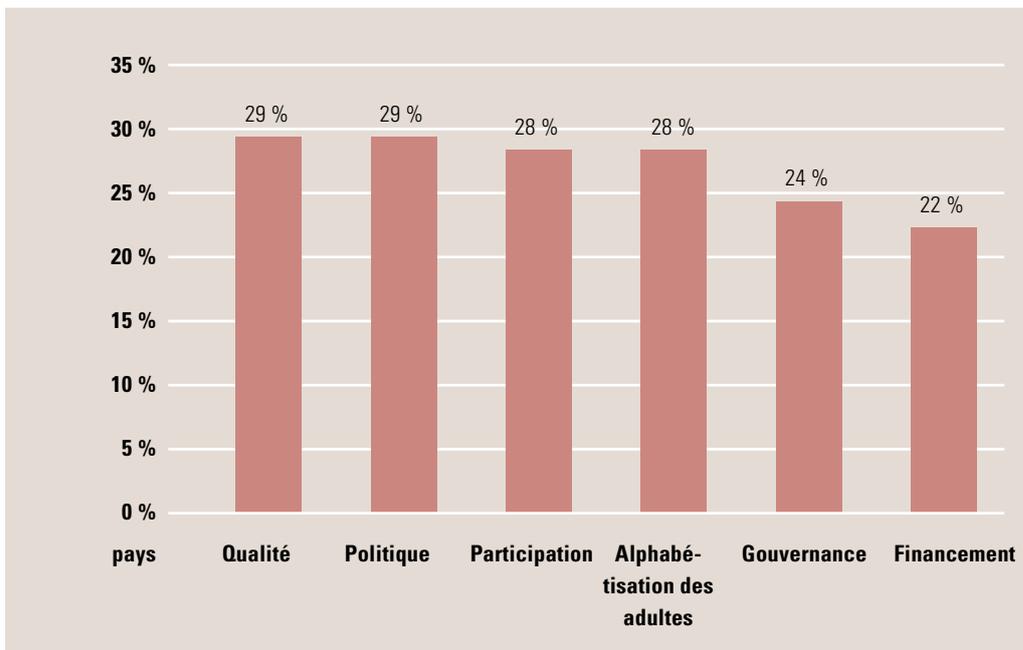
tout au long de la vie. D'autres pays, enfin, insistent sur la fourniture effective des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, et sur la collaboration entre institutions et partenaires au cours de ce processus.

Une autre question importante de l'enquête de suivi concerne l'engagement des pays à concevoir les plans d'action mentionnés lors de CONFINTEA VI. Au total, 109 pays ont répondu à la question de savoir s'ils avaient établi un plan d'action CONFINTEA VI, comme le Cadre

d'action de Belém le recommandait, et 41 % d'entre eux ont déclaré qu'ils avaient élaboré un plan d'action CONFINTEA VI.

La figure 1.1 montre, pour chaque domaine du Cadre d'action de Belém, le pourcentage de pays qui le couvrent dans leur plan d'action national. Il en résulte que 29 % des pays couvrent les questions de qualité et de politique ; 28 %, le domaine de la participation ; 28 %, celui de l'alphabétisation des adultes ; 24 %, celui de la gouvernance ; et 22 %, celui du financement.

Figure 1.1
Pourcentage de pays dont les plans d'action CONFINTEA VI couvrent les différents domaines du Cadre d'action de Belém



Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 1.5 : « Votre pays a-t-il formulé un plan d'action CONFINTEA VI suite au Cadre d'action de Belém ? Si oui, quels domaines couvre-t-il ? »

1.2 POLITIQUES

Selon le Cadre d'action de Belém, « les politiques et les mesures législatives en faveur de l'éducation des adultes doivent être complètes, inclusives et intégrées, dans la perspective de l'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie, sur la base d'approches à l'échelle du secteur et intersectorielles couvrant et articulant entre elles toutes les composantes de l'apprentissage et de l'éducation » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010, p.17). L'élaboration de politiques en matière d'apprentissage des adultes reconnaît la valeur de l'apprentissage tout au long de la vie et son influence potentielle sur d'autres domaines de la vie des individus, tels que la famille, la santé et la participation sociale (voir Walters *et al.*, 2014). En outre, ces politiques d'éducation des adultes sont une véritable déclaration d'intention qui oriente les actions, énonce les principes et crée les circonstances requises pour élargir les opportunités d'apprentissage et permettre aux apprenants adultes d'en bénéficier, indépendamment de leur situation.

Cependant, tous les pays n'interprètent pas ces politiques comme une déclaration spécifique : certains l'envisagent dans un sens plus large, pour désigner des mesures législatives et des décisions budgétaires qui sont ensuite traduites en activités de programmation. Certains utilisent aussi le terme « politique » pour faire référence à des pratiques établies en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a collecté un ensemble de politiques et de stratégies nationales relatives à l'apprentissage tout au long de la vie dans le monde entier (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2016). Cette série a pour objet d'aider les pays à traduire l'apprentissage tout au long de la vie sur le plan opérationnel. Les données de l'enquête de suivi *GRALE III* complètent ce travail visant à élaborer une définition opérationnelle de l'apprentissage tout au long de la vie et à proposer des indicateurs pour l'évaluer.

S'agissant de l'engagement politique, il est utile de rappeler les trois messages-clés mis en exergue par le *GRALE II* :

1. L'apprentissage et l'éducation des adultes font partie intégrante de l'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie, en tant que cadre visant à encourager et soutenir l'épanouissement d'une citoyenneté démocratique active.
2. Bien qu'une approche de long terme soit requise pour mesurer l'incidence des politiques nationales sur les résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, il est important d'évaluer régulièrement les progrès accomplis en ce qui concerne l'évolution et l'inclusion des politiques et des cadres stratégiques relatifs à l'apprentissage et l'éducation des adultes.
3. Il faut poursuivre les recherches pour éclairer l'élaboration des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, afin que celles-ci puissent non seulement cibler les revenus et la productivité sur le marché du travail, mais aussi, plus largement, les bienfaits personnels et sociaux.

Le suivi des avancées dans le domaine des politiques et de l'engagement politique figurait au centre de l'enquête de suivi *GRALE III*. Les pays étaient en particulier invités à indiquer s'ils notaient des améliorations significatives dans leurs politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, notamment les approches politiques relatives à l'alphabétisation et aux compétences de base; s'ils avaient conçu des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes pour des groupes d'apprenants potentiels dont certains avaient été exclus ou marginalisés dans le passé ; s'ils avaient élaboré des cadres stratégiques pour reconnaître, valider et accréditer l'apprentissage informel et non formel ; et s'ils avaient adopté de nouvelles politiques dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009. Trois quarts des 128 pays ayant répondu à la question relative aux progrès dans la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes ont mentionné des avancées significatives depuis 2009. Différents aspects de la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes ont été soulignés. Le Kenya a par exemple indiqué que sa politique nationale sur l'éducation des adultes et la formation professionnelle (2010) comprend différentes approches en

Encadré 1.3

Progrès dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes : les exemples du Mali, de la Géorgie et de la Grèce

Au Mali, le budget de l'apprentissage et de l'éducation des adultes a considérablement augmenté avec le lancement et la mise en œuvre du Programme vigoureux d'alphabétisation et de promotion des langues nationales. Ce programme a également favorisé l'adoption de politiques et de stratégies éducatives conçues pour faire dialoguer plus efficacement les filières formelles et non formelles d'apprentissage. En outre, la création de directions nationales pour renforcer l'éducation permanente vise à améliorer l'employabilité des jeunes des zones rurales.

En Géorgie, le ministère des sports et de la jeunesse a identifié neuf compétences clés dans le domaine de l'éducation non formelle. Réparties en modules thématiques, elles sont axées sur les défis auxquels les jeunes sont confrontés.

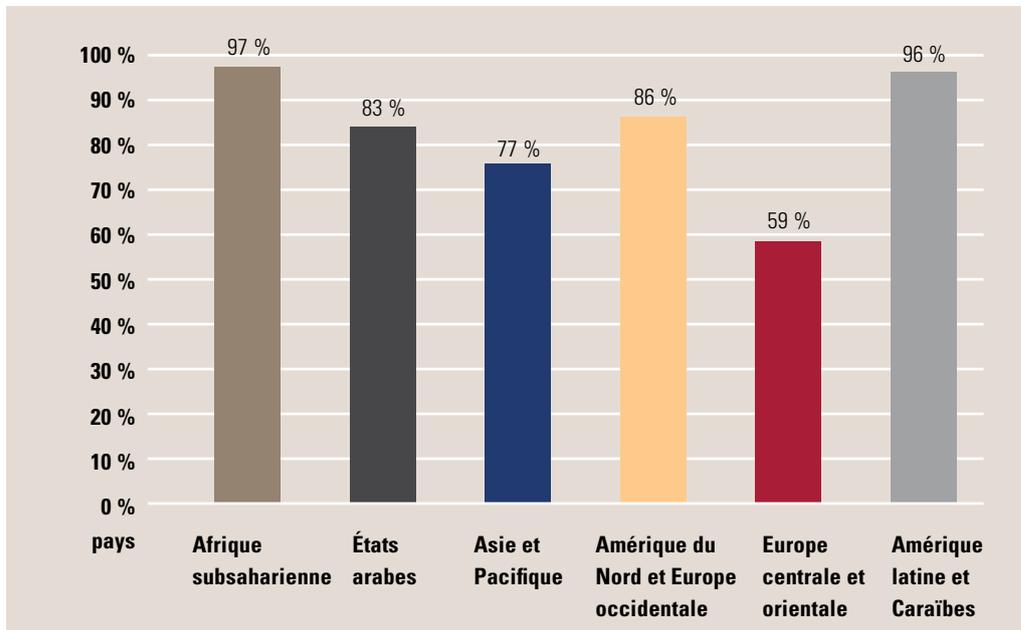
En Grèce, la loi 4186/2013 relative à l'organisation des services régionaux d'éducation non formelle a créé des unités décentralisées pour l'apprentissage tout au long de la vie, placées sous le contrôle du secrétariat général pour l'apprentissage tout au long de la vie et la jeunesse.

Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 2.4 : « Depuis 2009, votre pays a-t-il adopté de nouvelles politiques importantes concernant l'AEA ? Le cas échéant, veuillez indiquer le nom de la politique, l'année d'adoption et, si possible, un lien vers le document. »

matière de formation. Le Liban a évoqué la restructuration du Comité national pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes (2010) comme une composante importante de la politique d'apprentissage et d'éducation des adultes. En Lituanie, une version actualisée de la loi relative à l'éducation et à la formation continues non formelles des adultes a récemment été adoptée, qui contribue à renforcer le dispositif d'apprentissage et d'éducation des adultes. D'autres pays tels que la Bolivie (État plurinational de), El Salvador, la Géorgie (voir l'encadré 1.3), la Grèce

Figure 1.2

Pourcentage de pays pour lesquels l'alphabétisme et les compétences de base sont une priorité absolue des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes (par région)



Source : enquête de suivi GRALE III, question 1.3 « L'alphabétisme et les compétences de base figurent-ils parmi les principales priorités des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes pour votre pays ? » Nombre total de réponses : États arabes 12, Asie et Pacifique 26, Europe centrale et orientale 17, Amérique latine et Caraïbes 23, Amérique du Nord et Europe occidentale 22, Afrique subsaharienne 31

(voir l'encadré 1.3), le Mali (voir l'encadré 1.3), Maurice, le Nicaragua, Oman, le Paraguay et les Philippines ont mis l'accent de manière explicite sur les jeunes adultes, tout en cherchant à leur fournir les compétences qui favoriseront leur employabilité et à répondre aux besoins de la population adulte dans son ensemble. Cet engagement politique est important pour réduire les inégalités structurelles qui pèsent sur l'offre d'éducation.

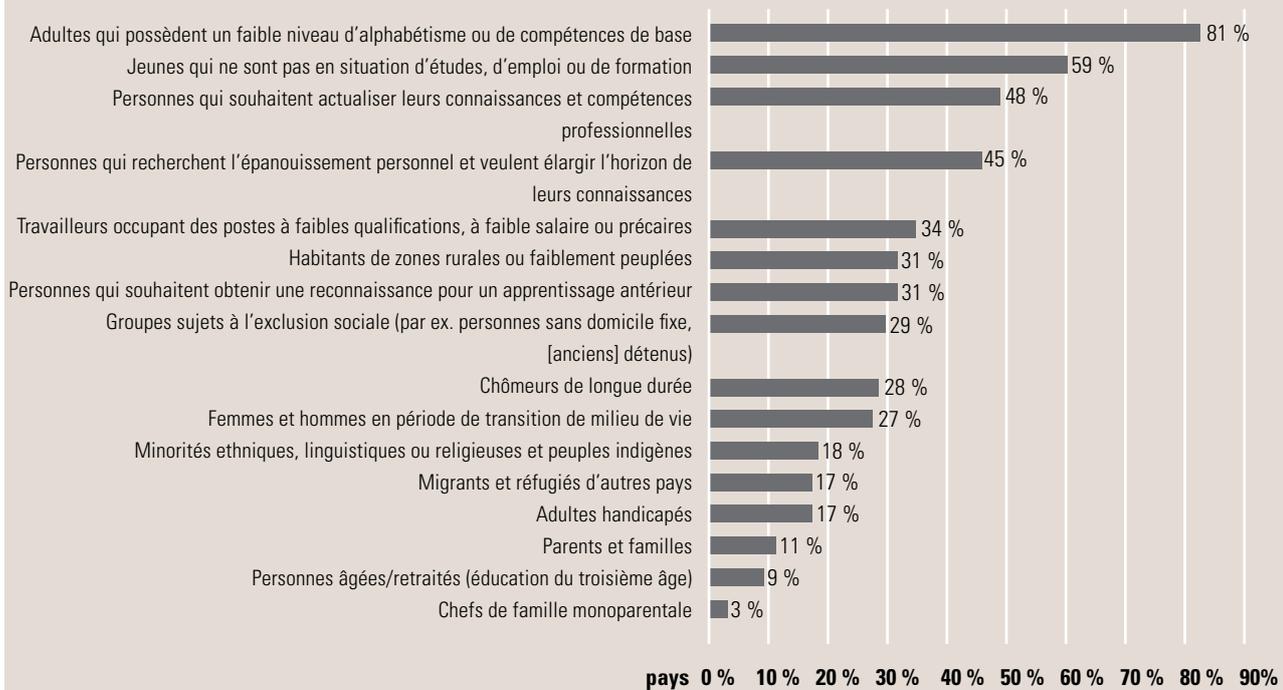
Certains pays européens, reconnaissant le rôle important que joue l'apprentissage non formel dans l'amélioration des situations sociales, intègrent à leurs politiques des références à l'offre d'apprentissage et d'éducation non formels des adultes. Au Luxembourg, par exemple, l'éducation non formelle est un instrument clé de la politique d'intégration, notamment par le biais des programmes linguistiques.

Parmi les 131 pays répondants, 111 (85 %) ont considéré l'alphabétisme et les compétences de base comme une priorité absolue pour les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Sur le plan régional, la plupart des pays répondants d'Afrique subsaharienne, d'Amérique latine et des Caraïbes (plus de 95 %) ont indiqué que l'alphabétisme et les compétences de base étaient une priorité absolue des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes alors que seuls 59 % des pays d'Europe centrale et orientale leur confèrent ce statut (voir la figure 1.2).

Les pays font part des principales conclusions suivantes s'agissant des approches politiques en matière d'alphabétisme et de compétences de base :

- Le droit fondamental à l'éducation devrait fonder toute politique mettant l'accent sur l'alphabétisme et les compétences de base.
- Les politiques devraient se concentrer sur les compétences ayant un impact sur la santé, la cohésion sociale, ainsi que sur le développement économique et la réduction de la pauvreté, comme sur le rôle central que joue l'alphabétisation pour atteindre ces résultats élargis.

Figure 1.3**Groupes cibles d'apprenants (potentiels) particulièrement importants dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes**

Source : enquête de suivi GRALE III, question 2.3 : « Quels groupes cibles d'apprenants (potentiels) sont particulièrement importants dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes dans votre pays ? »

- Il importe que les politiques soulignent l'importance de reconnaître formellement les progrès et les opportunités d'évolution résultant de l'apprentissage, dès lors que l'alphabétisme et les compétences de base sont mieux maîtrisées.
- Les politiques devraient cibler les personnes marginalisées et défavorisées, afin de réduire les inégalités en termes d'alphabétisme et de compétences de base.
- Les politiques devraient s'engager sur le long terme à obtenir des résultats quantifiables dans le domaine de l'alphabétisme et des compétences de base.

Pour réduire les inégalités d'accès aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes et apporter un soutien à ceux qui en ont le plus besoin, il importe d'identifier des groupes cibles spécifiques dans les politiques d'apprentissage et d'éducation des

adultes. La figure 1.3 montre que 81 % des pays ayant répondu à l'enquête de suivi *GRALE III* ont identifié les adultes présentant un faible niveau d'alphabétisme ou de compétences de base comme le groupe cible le plus important pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Un nombre plus restreint de pays évoque des groupes cibles plus spécifiques, tels que les minorités ethniques, les réfugiés, les adultes handicapés et autres groupes socialement exclus, comme étant particulièrement importants pour les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. Ce résultat suggère que la reconnaissance de ces groupes cibles demeure un enjeu à l'échelle planétaire.

Identifié par 59 % des pays répondants, le groupe des jeunes qui ne sont pas en situation d'études, d'emploi ou de formation apparaît comme le deuxième groupe cible d'apprenants potentiels le plus mentionné. Les groupes cibles varient largement selon les régions : en Afrique

subsaharienne, de nombreux pays ont identifié les habitants de zones rurales ou faiblement peuplées comme un groupe cible clé, alors que le groupe des chômeurs de longue durée a été particulièrement mis en avant dans la région Amérique du Nord et Europe occidentale.

À travers le Cadre d'action de Belém, les pays se sont engagés à mettre en place des structures et des mécanismes pour reconnaître, valider et accréditer l'apprentissage non formel et informel. L'Institut de statistique de l'UNESCO définit l'enseignement non formel comme l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus de l'apprentissage tout au long de la vie des individus. [...] L'enseignement non formel peut comprendre des programmes

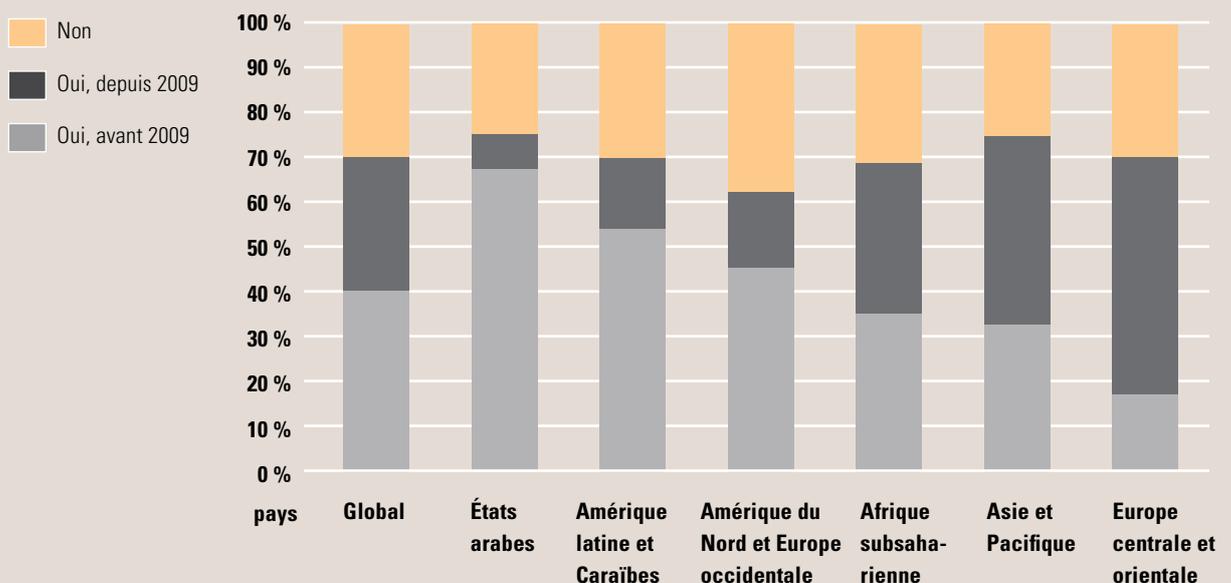
d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition d'aptitudes utiles à la vie ordinaire ou professionnelle et de développement social ou culturel. (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012, p. 12 et 13)

Quant à l'apprentissage informel, il se réfère aux

formes d'apprentissage intentionnelle ou volontaires mais non institutionnalisées. Dès lors, il est moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société. (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012, p. 13)

Figure 1.4

Réponses à la question « Existe-t-il dans votre pays un cadre politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel ? » (globalement et par région)



Source : enquête de suivi GRALE III, question 2.2 : « Existe-t-il dans votre pays un cadre politique pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation et de l'apprentissage non formel et informel ? » Nombre de réponses par région : États arabes 12, Amérique latine et Caraïbes 24, Amérique du Nord et Europe occidentale 22, Afrique subsaharienne 33, Asie et Pacifique 25, Europe centrale et orientale 17

Tableau 1.3
Pays qui ont adopté de nouvelles politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et groupe de revenu)

	Nombre total de réponses	Nombre de pays qui ont adopté de nouvelles politiques	%
Monde	131	92	70
RÉGION			
Afrique subsaharienne	31	18	58
États arabes	13	7	54
Asie et Pacifique	26	17	65
Amérique du Nord et Europe occidentale	23	21	91
Europe centrale et orientale	16	15	94
Amérique latine et Caraïbes	22	14	64
REVENU			
Revenu faible	19	12	63
Revenu intermédiaire inférieur	33	23	70
Revenu intermédiaire supérieur	33	18	55
Revenu élevé	45	39	87

Source : enquête de suivi GRALE III, question 2.4 : « Depuis 2009, votre pays a-t-il adopté de nouvelles politiques importantes concernant l'AEA ? »

Pour soutenir l'enseignement non formel et informel, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a lancé l'Observatoire mondial de la reconnaissance, de la validation et de l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel, accessible en ligne (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2012b). Après avoir procédé au recueil descriptif d'études de cas, il élabore à présent un outil plus analytique afin de garantir aux gouvernements une information satisfaisante s'agissant des politiques et des pratiques liées à la reconnaissance, la validation et l'accréditation, ainsi que de la façon de mieux intégrer ces dernières dans les cadres de qualifications issus de divers contextes nationaux et régionaux. À ce jour, le site de l'Observatoire rassemble 27 profils de pays et 44 études de cas.

La figure 1.4 montre que 41 % des 133 pays répondants disposaient avant 2009 d'un cadre politique pour reconnaître, valider et accréditer l'apprentissage non formel et informel. Trente pour cent de ces pays ont mis en place ce cadre depuis 2009 ; les 29 % restants n'en disposent pas encore. Sur le plan régional, 11 des 33 pays d'Afrique subsaharienne (le Bénin,

le Cap Vert, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Kenya, le Mali, la Namibie, le Niger, Sao Tomé-et-Principe, le Tchad et le Zimbabwe) ont mis en place un tel cadre politique depuis 2009 ; 10 des 25 pays d'Asie et du Pacifique (l'Arménie, l'Azerbaïdjan, le Bangladesh, le Bhoutan, la Géorgie, l'Inde, la Malaisie, les Îles Marshall, le Népal et l'Ouzbékistan) ; 4 des 22 pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (Chypre, la Fédération de Russie, la Grèce, Malte et la Suède) ; 9 des 17 pays d'Europe centrale et orientale (la Bulgarie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Serbie, la Slovaquie, la Slovénie et l'Ukraine) et 4 des 24 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, (Barbade, Cuba, l'Équateur et la République dominicaine) ont fait de même depuis 2009. Les pays des trois régions d'Afrique subsaharienne, d'Europe centrale et orientale et d'Asie et Pacifique ont été plus nombreux que la moyenne à mettre en place des cadres politiques pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation de l'apprentissage non formel et informel depuis 2009. Un nouveau cadre politique indique que l'engagement politique d'un pays s'accroît.

De même, l'adoption de nouvelles politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes peut témoigner d'un engagement politique renforcé. Comme le montre le tableau 1.3, 70 % des 131 pays répondants à l'échelle mondiale ont déclaré avoir adopté de nouvelles politiques d'envergure dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009. Sur le plan régional, 94 % des 15 pays d'Europe centrale et orientale et 91 % des 23 pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont adopté de nouvelles politiques depuis 2009, alors que, dans les autres régions, ce pourcentage se situait entre 54 % et 65 % des pays. Les données par groupe de revenu reflètent également les valeurs élevées obtenues par l'Europe et l'Amérique du Nord : 87 % des 45 pays appartenant au groupe à revenu élevé ont indiqué avoir adopté de nouvelles politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Parmi les mesures législatives et les stratégies à long terme introduites depuis 2009, on peut citer les exemples suivants :

- L'Espagne a adopté la loi 8/2013 créant notamment le Plan national de garantie pour la jeunesse, qui vise à accroître les niveaux d'éducation des jeunes sans emploi et non scolarisés.
- Dans l'ex-République yougoslave de Macédoine, la loi relative aux universités civiques ouvertes pour l'apprentissage tout au long de la vie, qui met l'accent sur les prestataires spécialisés dans l'éducation des adultes, a été adoptée en 2011.
- Le décret-loi 54/2014 pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des compétences pour les adultes a été adopté au Cap-Vert.
- En 2009, la Jordanie s'était dotée d'une mesure pour identifier et mesurer le niveau des adultes qui souhaitent poursuivre leurs études et celui des diplômés des centres d'éducation et d'alphabétisation des adultes : depuis, ses principes réglementaires ont conduit à l'adoption d'une loi.
- La Suisse a adopté une loi fédérale sur la formation continue en 2014.
- Un document de politique intitulé Principaux axes de l'éducation tout au long de la vie a été approuvé par le ministère mongol de l'éducation et de la science en 2013.
- Chypre a adopté deux stratégies nationales d'apprentissage tout au long de la vie pour les périodes 2007-2013 et 2014-2020. Elles visent non seulement à augmenter le nombre de prestataires et les modes de prestation, mais aussi à améliorer la formation des éducateurs dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.
- La Plateforme stratégique de développement pour l'éducation des adultes dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie a été adoptée en Bosnie-Herzégovine pour la période 2014-2020.
- En Mauritanie, le cadre de réforme de l'éducation fourni par le Programme national de développement du secteur éducatif 2011-2020 (PNSDE II) poursuit la stratégie nationale d'éducation des adultes et d'alphabétisation adoptée en 2006. Il regroupe des éléments liés à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle, à l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, ainsi qu'à l'éducation sanitaire.
- Le Programme décennal de développement de la formation professionnelle pour l'emploi a été lancé au Mali en 2010.
- La Bulgarie s'est dotée d'une stratégie nationale pour promouvoir la lecture et améliorer les compétences en alphabétisme sur la période 2014-2020.
- En Pologne, un document stratégique intitulé Perspectives pour l'apprentissage tout au long de la vie a été publié en 2013. Adoptée la même année dans une perspective intersectorielle, la stratégie de développement du capital humain comprend également des éléments relatifs à l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Dans l'ensemble, les pays fournissent de nombreux exemples notables de leur engagement politique en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, un certain nombre d'entre eux signalant des progrès significatifs dans ce domaine depuis 2009. Certains pays ont défini les adultes dont l'alphabétisme et les compétences de base sont insuffisantes comme une priorité des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, tandis que d'autres ont interprété l'équité visée par l'objectif de développement

durable 4 comme un appel à maintenir les groupes vulnérables et marginalisés au premier plan de l'agenda pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Enfin, les pays doivent continuer à s'appuyer sur des cadres politiques pour reconnaître, valider et accréditer l'enseignement non formel.

Encadré 1.4

Rappel des engagements pris en matière de gouvernance dans le Cadre d'action de Belém

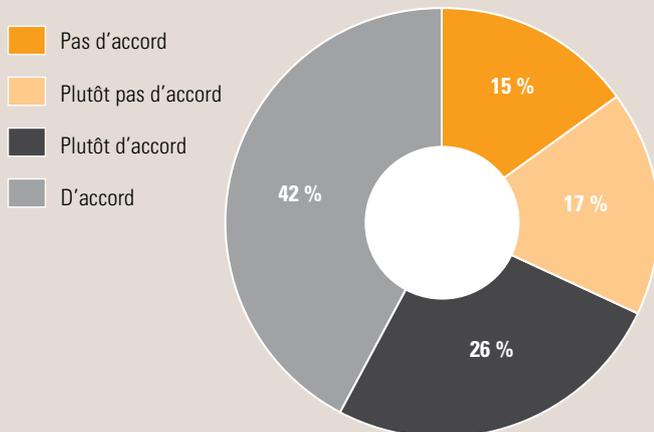
[N]ous nous engageons :

1. à créer et maintenir des mécanismes propres à assurer la participation des pouvoirs publics à tous les niveaux de l'administration, des organisations de la société civile, des partenaires sociaux, du secteur privé, de la collectivité et des organisations d'apprenants adultes à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation des politiques et des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ;
2. à prendre des mesures de renforcement des capacités afin de faciliter la participation constructive et éclairée des organisations de la société civile, de la collectivité et des organisations d'apprenants adultes, selon le cas, à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation des politiques et des programmes ;
3. à promouvoir et soutenir la coopération intersectorielle et interministérielle.

(UNESCO Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010)

Figure 1.5

Pourcentage de pays qui sont d'accord/ne sont pas d'accord pour affirmer que la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est plus décentralisée qu'en 2009



Source : enquête de suivi GRALE III, question 3.1 : « Ces affirmations s'appliquent-elles à votre pays ? » Sous-question 4 : « Depuis 2009, la gouvernance de l'AEA s'est décentralisée (De 1=Pas d'accord à 4=D'accord) ». Nombre total de réponses : 125

1.3 GOUVERNANCE

Dans le Cadre d'action de Belém, les États membres de l'UNESCO ont adopté deux principes clés pour une bonne gouvernance dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. Selon le premier principe, la gouvernance devrait aider à mettre en œuvre les politiques et les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes selon des modalités efficaces, transparentes, responsables et équitables. Le second principe énonce que l'ensemble des parties prenantes devraient largement participer pour garantir la prise en compte des besoins des apprenants, en particulier des plus défavorisés (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010).

En Éthiopie, la consultation des parties prenantes entre dans la relation dynamique qu'entretiennent le gouvernement fédéral et les gouvernements régionaux avec les kébélés, les plus petites unités administratives locales. S'agissant de la gouvernance de l'apprentissage des adultes, le gouvernement fédéral a pour rôle de déterminer les objectifs, de formuler les lignes directrices de la politique, d'assurer la coordination avec les parties prenantes et les bailleurs de fonds dans la définition des priorités et de fournir le cadre réglementaire d'ensemble pour l'éducation des adultes, notamment en matière d'accréditation, de recherche, de diffusion des informations et de documentation. Au niveau local, les kébélés coordonnent les services pour aider à mettre en place les programmes, identifient les besoins et les demandes d'apprentissage sur le plan local, et facilitent le recrutement et l'inscription des apprenants.

Le *GRALE II* a montré l'importance de la décentralisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes au niveau régional et local. Celle-ci peut avantageusement responsabiliser les parties prenantes, renforcer leur participation et accroître la transparence. Selon le *GRALE II*, la décentralisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes n'est efficace que si la coordination, le financement et le renforcement des capacités sont de qualité. Dans l'enquête de suivi *GRALE III*, les pays ont été invités à estimer si

la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes était plus décentralisée qu'en 2009. Comme le montre la figure 1.5, quelque 42 % des répondants étaient entièrement d'accord avec cette affirmation, 26 %, plutôt d'accord et 32 % en désaccord ou plutôt pas d'accord.

L'encadré 1.5 présente l'exemple de décentralisation fourni par la République de Corée dans l'enquête de suivi *GRALE III*. En matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, le gouvernement central coréen conçoit le cadre stratégique et les programmes politiques d'ensemble. Quant aux administrations locales, elles remplissent l'ensemble des missions politiques précisées, en fonction des besoins locaux.

Soixante-huit pour cent des pays participant à l'enquête de suivi *GRALE III* ont indiqué que leur gouvernement a consulté les parties prenantes et la société civile à propos de la formulation, de la mise en œuvre et de l'évaluation des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (voir la figure 1.6). Les variations régionales sont faibles, à l'exception de l'Amérique du Nord et de l'Europe (occidentale, centrale et orientale),

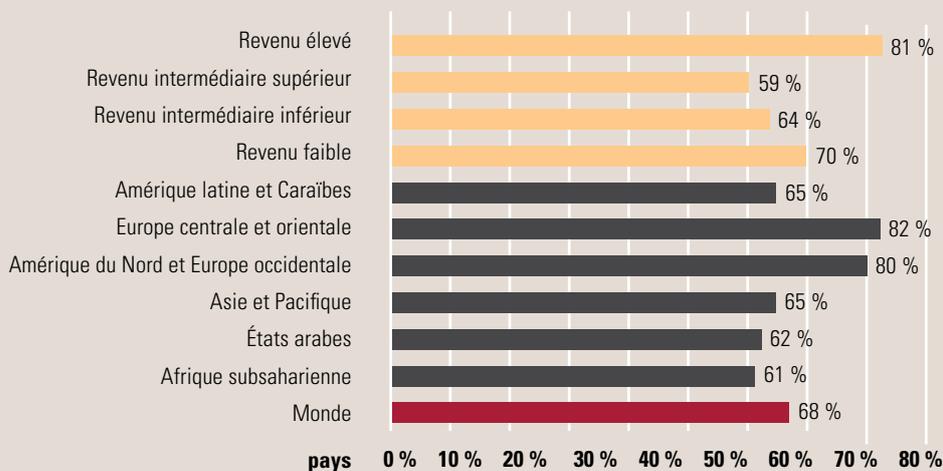
Encadré 1.5

Comment les gouvernements consultent les parties prenantes à propos des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes : le cas de la République de Corée

« Conformément à la loi sur l'éducation tout au long de la vie, le gouvernement coréen a institué un organe consultatif comme l'un des principaux organismes chargés de concevoir et de mettre en œuvre les politiques nationales relatives à l'éducation tout au long de la vie. Ces organismes consultatifs comprennent le Comité de promotion de l'éducation tout au long de la vie (au niveau central), des comités provinciaux/municipaux de promotion de l'éducation tout au long de la vie et des comités locaux de promotion de l'éducation tout au long de la vie (au niveau des cantons ou des communautés). Le Comité de promotion de l'éducation tout au long de la vie est présidé par le ministre de l'éducation et composé de personnalités politiques ayant rang de vice-ministres, du président de l'Institut national pour l'éducation tout au long de la vie et d'experts nommés par le président du comité. Il a pour responsabilité de délibérer sur les politiques nationales d'éducation tout au long de la vie, de les coordonner, de les analyser et de les évaluer. Aux niveaux provincial, municipal, cantonal et communautaire, les comités régionaux de promotion de l'éducation tout au long de la vie incluent non seulement les responsables des gouvernements régionaux mais aussi des décideurs régionaux, de sorte que chaque région peut discuter de ses propres politiques d'éducation tout au long de la vie et prendre des décisions dans ce domaine. Dans le système politique décentralisé de la République de Corée, si le gouvernement central conçoit le cadre stratégique et les programmes politiques d'ensemble s'agissant de l'apprentissage tout au long de la vie, il revient toutefois aux administrations locales de remplir l'ensemble des missions politiques définies par le gouvernement central, en fonction des besoins locaux. Ainsi, les différentes suggestions qui émanent de chaque niveau de gouvernement et des experts externes convergent lors de conférences et de discussions approfondies au sein des comités politiques consultatifs durant l'élaboration de plans directeurs nationaux relatifs à l'éducation tout au long de la vie ».

Figure 1.6

Pourcentage de pays qui ont consulté les parties prenantes et la société civile à propos des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes (globalement, par groupe de revenu et par région)



Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 3.2 : « Depuis 2009, le gouvernement a-t-il consulté les parties prenantes et la société civile sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes ? »

Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 3.2 : « Depuis 2009, le gouvernement de votre pays a-t-il consulté les parties prenantes et la société civile à propos de la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes ? »

où une proportion plus élevée de pays a consulté les parties prenantes depuis 2009. L'analyse des réponses par groupe de revenu révèle un résultat similaire : une proportion plus élevée de pays à revenu élevé a consulté les parties prenantes depuis 2009. Pour élaborer sa Stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie, la Roumanie a par exemple organisé de vastes consultations publiques auxquelles ont participé des représentants du gouvernement, des prestataires d'enseignement et de formation, des employeurs et des partenaires sociaux. Outre les discussions de groupe, en face à face, organisées dans six des huit régions de développement en Roumanie, une consultation en ligne a été menée. Au total, plus de 530 intervenants ont été consultés à tous les niveaux : 49 personnes ont notamment participé aux discussions en face à face, et 103 au niveau régional et local ; 386 intervenants ont répondu à un questionnaire en ligne.

Pour accroître la participation des parties prenantes, notamment des acteurs de la société civile, il est également important de mettre en place des mesures de renforcement des capacités. Ainsi, entre 2009 et 2011, le Paraguay a organisé un vaste processus de participation collective, qui comprenait 12 consultations publiques dans six villes différentes. Au total, 343

personnes, représentant 35 organisations de la société civile et 11 entités publiques, ont participé au processus. Les femmes, les jeunes, les communautés autochtones, les Afro-Paraguayens, les personnes handicapées, les homosexuels, lesbiennes, bisexuels et transgenres, les personnes incarcérées, les personnes âgées et les fonctionnaires ont pris part aux consultations pour mettre sur pied la politique publique d'éducation permanente.

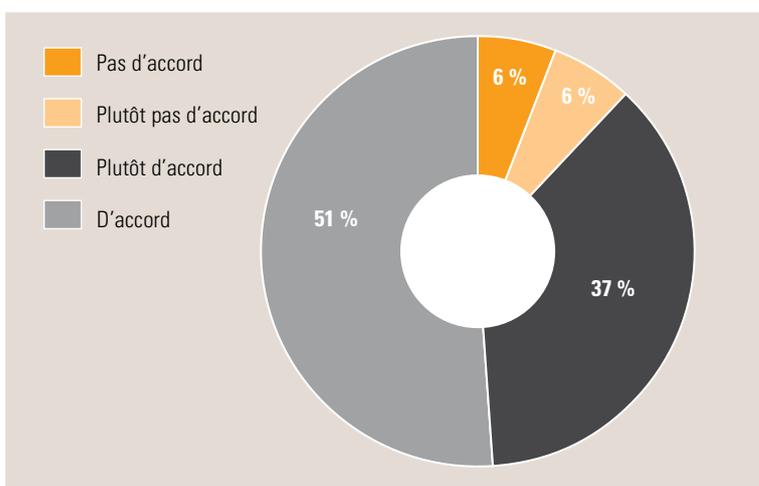
Quant au Mexique, il a mis l'accent sur la participation des communautés autochtones. Dans le cadre du Plan national de développement 2013-2018, un forum consultatif national intitulé « Le Mexique : une éducation de qualité pour tous » s'est tenu à Palenque, au Chiapas, en avril 2013. Il comprenait notamment une table ronde « Retard éducationnel et analphabétisme ».

Les membres des communautés autochtones participant au forum consultatif ont mis en évidence les problèmes structurels auxquels ils sont confrontés en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes : infrastructures insuffisantes, programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes peu spécifiques et peu pertinents, et éducateurs de faible qualité.

La coopération entre les ministères est importante pour atteindre les groupes potentiels d'apprenants adultes précédemment exclus ou marginalisés. Comme le montre la figure 1.7, 51 % des pays ayant répondu à l'enquête de suivi *GRALE III* ont estimé que la gouvernance de l'AEA a renforcé la coopération entre les ministères depuis 2009 et 37 % des répondants ont indiqué être plutôt d'accord avec cette affirmation. En Oman, par exemple, une collaboration accrue entre le ministère de l'éducation, le ministère des dotations et affaires religieuses, et le ministère du développement social a conduit à des projets communs visant des groupes ciblés d'apprenants en milieu carcéral ainsi qu'à une collaboration avec les associations de femmes omanaises pour améliorer l'alphabétisation, en particulier dans les villages reculés.

En Géorgie, la collaboration s'est accrue entre le ministère de l'éducation et de la science, le ministère du travail et

Figure 1.7
Pourcentage de pays qui sont d'accord/ne sont pas d'accord pour affirmer que la gouvernance de l'AEA a renforcé la coopération entre les ministères depuis 2009



Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 3.1 : « Ces affirmations s'appliquent-elles à votre pays ? » Sous-question 3.1.7 : « Depuis 2009, la gouvernance de l'AEA a renforcé la coopération entre les ministères ». Réponses totales : 128.

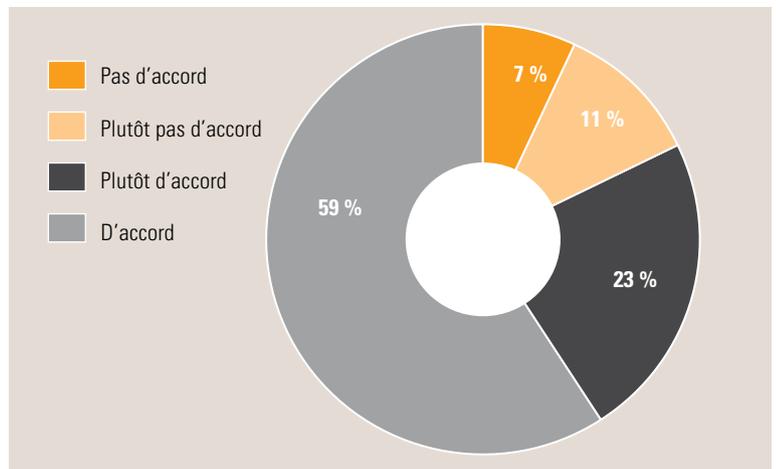
celui de la santé et des affaires sociales, afin de professionnaliser les éducateurs d'adultes. De même, le ministère de l'éducation et le ministère de la justice ont davantage collaboré pour fournir une formation professionnelle aux éducateurs travaillant avec les personnes incarcérées. En octobre 2013, le parlement slovène a adopté le nouveau Plan directeur 2013-2020 pour l'éducation des adultes, qui définit les priorités, les programmes, les activités de soutien, les groupes cibles, les instruments de suivi et la portée des financements publics de l'éducation des adultes. Son innovation la plus importante consiste à intégrer plusieurs autres ministères au champ de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ainsi, outre les ministères de l'éducation, des sciences et des sports et du travail, de la famille et des affaires sociales, d'autres entités comme le ministère de la culture, le ministère de l'agriculture, des forêts et de l'alimentation, le ministère de la santé, le ministère de l'environnement et de l'aménagement du territoire, et le ministère de l'intérieur sont désormais concernés par l'AEA.

D'autres pays ont mis l'accent sur la gouvernance de l'éducation non formelle des adultes. Au Népal, par exemple, le Centre de l'éducation non formelle s'attache à formuler des politiques, à mettre en œuvre et à suivre les activités d'apprentissage non formel. Il consulte la société civile et d'autres parties prenantes sur la formulation des politiques spécifiquement liées à l'éducation non formelle des adultes. Au Burkina Faso, le gouvernement consulte sur les politiques d'apprentissage et d'éducation non formels des adultes par le biais de forums spécifiques pour la promotion de l'éducation non formelle.

Les pays reconnaissent l'importance des mesures de renforcement des capacités pour appuyer la participation constructive et éclairée des organisations de la société civile, des apprenants adultes et des instructeurs. D'après la figure 1.8, 59 % des pays ayant répondu à l'enquête estiment que la gouvernance de l'AEA a consolidé les initiatives en matière de renforcement des capacités. L'Allemagne présente des initiatives collaboratives solides, qui rassemblent des experts, des chercheurs et des partenaires sociaux impliqués dans l'AEA. En 2012, par

Figure 1.8

Pourcentage de pays qui sont d'accord/ne sont pas d'accord pour affirmer que la gouvernance de l'AEA a consolidé les initiatives de renforcement des capacités depuis 2009



Source : enquête de suivi GRALE III, question 3.1 : « Laquelle de ces affirmations correspond à la situation de votre pays ? » Sous-question 3.1.4 : « Depuis 2009, la gouvernance de l'AEA a consolidé les initiatives de renforcement des capacités ». Nombre total de réponses : 124.

exemple, l'Association allemande pour l'éducation des adultes a collaboré avec la Bertelsmann Stiftung, une fondation privée sans but lucratif, afin d'organiser des forums de discussion pour les citoyens dans plus de cinquante villes de toute l'Allemagne.

Enfin, les pays ont été invités à mentionner les innovations ou évolutions importantes dans la gouvernance de l'AEA depuis 2009, qui pourraient intéresser d'autres pays.

Le tableau 1.4 montre que 63 % des pays ayant répondu à cette question ont indiqué des innovations importantes dans la gouvernance de l'AEA depuis 2009. Proportionnellement, davantage d'innovations ont eu lieu dans les pays à faible revenu : 78 % des 18 pays appartenant à ce groupe ont signalé de nouvelles innovations ou évolutions dans la gouvernance de l'AEA.

Au titre des innovations dans la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, les pays ont notamment mentionné les exemples suivants :

- En 2010, le Tchad a mis en place le Programme national de développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, tout en élaborant des

Tableau 1.4
Pays mentionnant des innovations importantes dans la gouvernance de l'AEA depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)

	Nombre total de réponses à la question	Pays mentionnant une innovation dans la gouvernance	%
Monde	123	77	63
RÉGION			
Afrique subsaharienne	28	19	68
Etats arabes	12	6	50
Asie et Pacifique	25	16	64
Amérique du Nord et Europe occidentale	19	12	63
Europe centrale et orientale	15	11	73
Amérique latine et Caraïbes	24	14	58
REVENU			
Faible revenu	18	14	78
Revenu intermédiaire inférieur	30	19	63
Revenu intermédiaire supérieur	34	17	50
Revenu élevé	40	28	70

Source : enquête de suivi GRALE III, question 3.3 : « Y a-t-il eu dans votre pays depuis 2009 une innovation ou un progrès important dans le domaine de la gouvernance de l'AEA, qui pourrait intéresser d'autres pays ? »

mécanismes de suivi pour identifier les besoins en matière de renforcement des capacités des acteurs de l'AEA, s'agissant de l'enseignement et des cadres organisationnels et institutionnels.

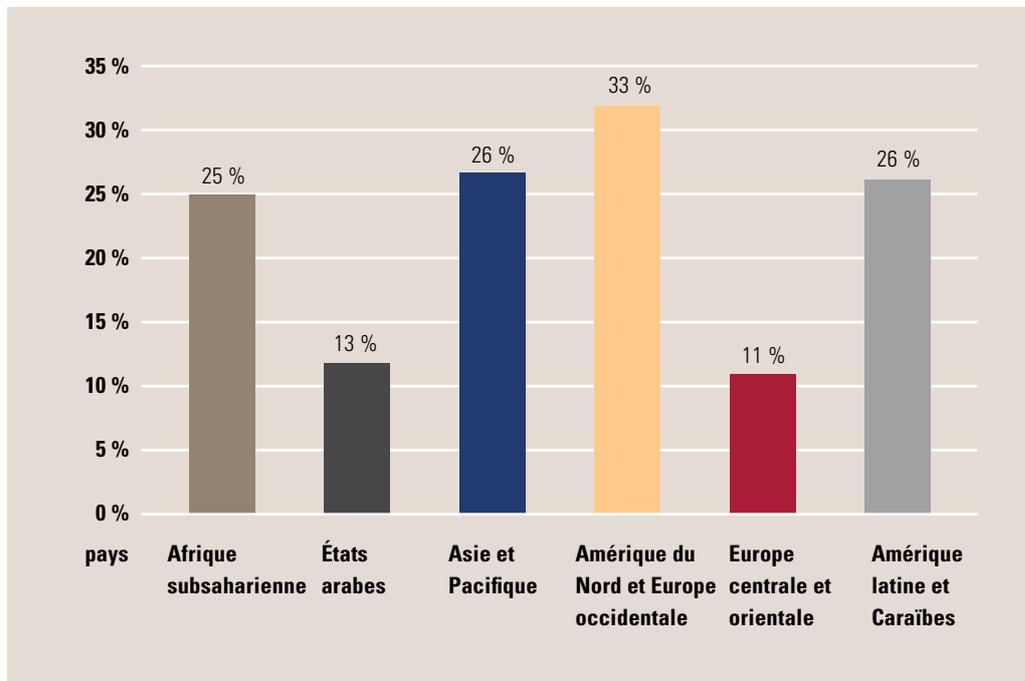
- En Érythrée, un programme fournissant les bases de l'apprentissage tout au long de la vie a été élaboré pour les adultes et les jeunes non scolarisés. Il s'accompagne de mécanismes d'accréditation de l'éducation et de la formation obtenues hors de l'enseignement formel et offre également des possibilités d'apprentissage telles que des salles de lecture communautaires dans certaines régions éloignées, pour promouvoir la lecture et l'alphabétisation.
- L'Estonie a introduit un module sur les qualifications professionnelles dans son système de qualification, afin d'instaurer des passerelles entre le marché du travail et le système d'apprentissage tout au long de la vie.
- Les Philippines ont mis en place le programme d'éducation non formelle « Accréditation et équivalence », qui fournit des certificats d'apprentissage. Il vise à ouvrir une autre voie d'apprentissage pour les jeunes et les

adultes qui ont acquis les compétences de base en alphabétisme sans avoir achevé les dix ans d'éducation de base rendus obligatoires par la constitution philippine. Grâce à ce programme, les personnes qui ont abandonné l'école peuvent terminer l'enseignement primaire et secondaire en dehors du système scolaire formel.

- En Arabie saoudite, le ministère de l'éducation, le ministère du travail et celui des affaires sociales ont conclu un accord pour mettre en œuvre une politique d'apprentissage de voisinage, définir des programmes d'éducation des adultes, concevoir des outils d'évaluation continue et mettre en place d'autres politiques et réglementations relatives à l'éducation des adultes dans le pays.

Dans l'ensemble, l'enquête de suivi *GRALE III* montre que la décentralisation de la gouvernance de l'AEA s'est accrue depuis 2009, ce qui signifie que les acteurs des niveaux plus locaux décident s'agissant de la demande spécifique de programmes comme de l'offre adéquate. Cela pose certaines difficultés : il convient par exemple de renforcer les capacités de différents niveaux de gouvernement afin de leur permettre d'évaluer correctement

Figure 1.9
Pourcentage de pays consacrant au moins 6 % de leur PNB à l'éducation
(par région)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016b. Nombre de pays par région : Afrique subsaharienne 44 ; États arabes 16 ; Asie et Pacifique 43 ; Amérique du Nord et Europe occidentale 27 ; Europe centrale et orientale 19 ; Amérique latine et Caraïbes 34

Encadré 1.6
Liste des pays consacrant au moins 6 % de leur PIB à l'éducation
(par région)

Afrique du Sud ; Aruba ; Belgique ; Belize ; Bolivie (État plurinational de) ; Botswana ; Brésil ; Chypre ; Comores ; Congo ; Costa Rica ; Cuba ; Danemark ; Finlande ; Ghana ; Honduras ; Îles Marshall ; Îles Salomon ; Irlande ; Islande ; Jamaïque ; Kirghizistan ; Kiribati ; Lesotho ; Malaisie ; Malawi ; Maldives ; Malte ; Maroc ; Micronésie (États fédérés de) ; Moldova (République de) ; Mongolie ; Mozambique ; Namibie ; Norvège ; Nouvelle-Zélande ; Palaos ; Sao Tomé-et-Principe ; Suède ; Swaziland ; Tunisie ; Ukraine ; Venezuela (République bolivarienne du) ; et Viet Nam

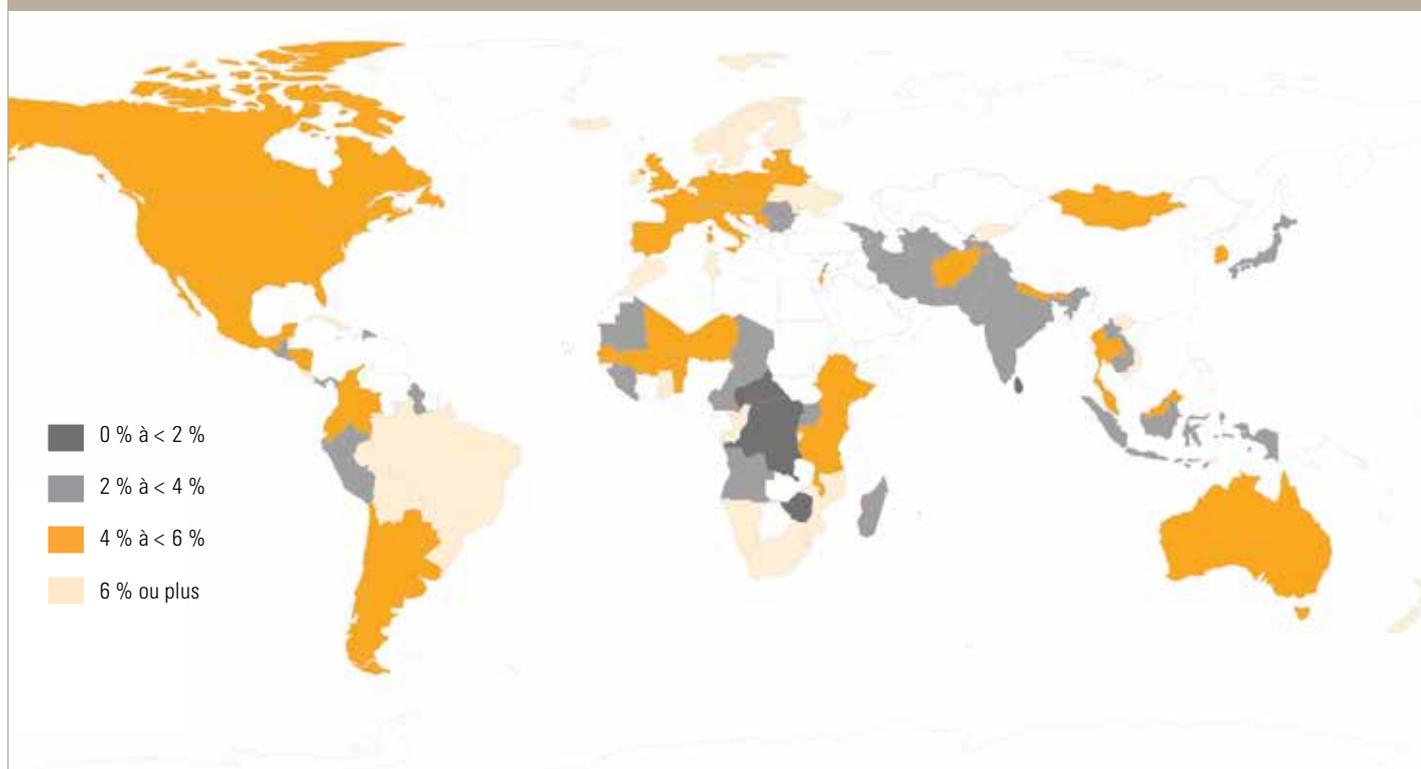
Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016b

les besoins d'apprentissage et de mettre en place une offre éducative adéquate pour les satisfaire. Des initiatives conjointes, qui répondent à des besoins multiples, sont nécessaires pour réduire les écarts en matière d'apprentissage. La coopération entre ministères est la seule façon de conjuguer les efforts et les ressources pour faire face aux diverses formes d'inégalités à l'âge adulte.

1.4 FINANCEMENT

Des ressources financières adéquates sont indispensables pour créer des possibilités d'apprentissage de qualité pour les adultes, notamment pour ceux qui ont les plus grands besoins. Au travers du Cadre d'action de Belém, les pays ont pris des engagements dans cinq domaines d'intervention spécifiques s'agissant du financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ils se sont engagés à (i) chercher à consacrer au moins 6 % du PNB à l'éducation, en accroissant la part des ressources dédiée à l'apprentissage

Figure 1.10
Dépenses consacrées à l'éducation, en pourcentage du PIB



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016

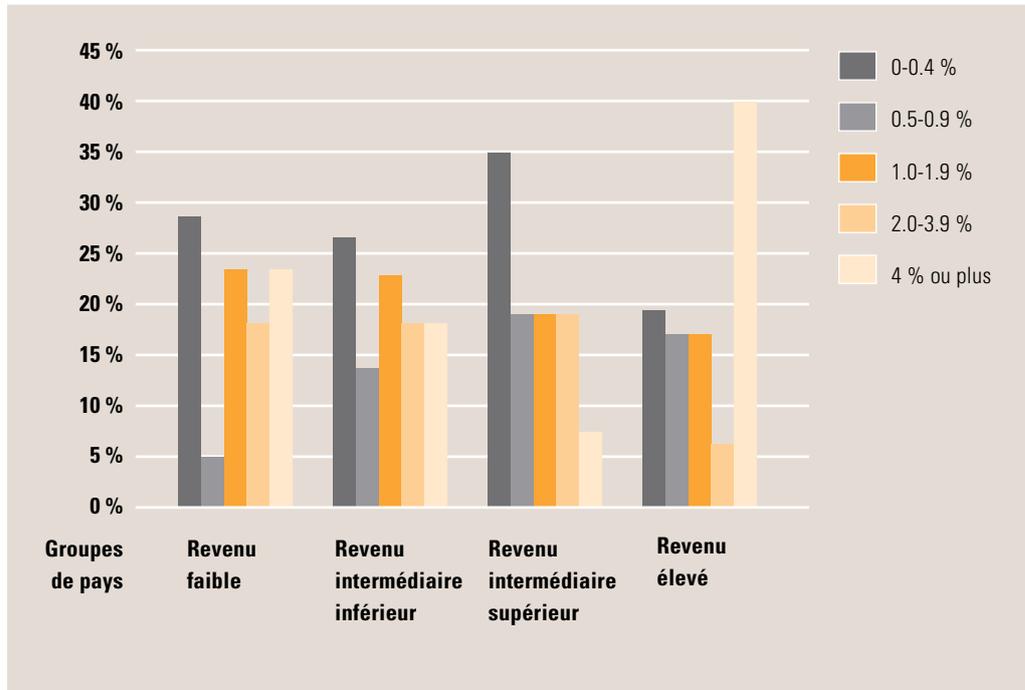
et à l'éducation des adultes ; (ii) inclure l'AEA dans les stratégies financières des différents ministères, pour créer une stratégie intégrée propre à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ; (iii) lancer de nouveaux programmes transnationaux de financement de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ; (iv) créer des incitations propres à mobiliser de nouvelles sources de financement telles que les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les communautés et les individus [...] ; et (v) investir en priorité dans l'AEA des populations vulnérables et marginalisées, notamment des personnes handicapées.

Les données issues du rapport *GRALE II* ont montré que les pays avaient légèrement progressé vers leur objectif de consacrer 6 % de leur PNB à l'éducation. Selon des études récentes de l'Institut de statistique de l'UNESCO, les dépenses publiques totales pour l'éducation rapportées au PIB s'élèvent à 4,7 % en Afrique subsaharienne, 4,3 % dans les États arabes, 4,3 % en Asie et dans le Pacifique, 5,3 % en Amérique du

Nord et en Europe occidentale, 4,7 % en Europe centrale et orientale et 5 % en Amérique latine et dans les Caraïbes (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016b). La figure 1.9 montre que 33 % des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale consacrent déjà au moins 6 % de leur PIB à l'éducation, alors que seuls 11 % des pays d'Europe centrale et orientale parviennent à atteindre ce pourcentage. Dans cette perspective, il importe de s'intéresser aux statistiques que publient les pays sur les dépenses d'éducation : alors que, dans le *GRALE II*, des données sur l'éducation n'étaient disponibles que dans 64 pays, 183 pays les recueillent désormais.

Il reste pourtant très difficile d'accroître la part des dépenses publiques pour l'éducation consacrée à l'apprentissage et à l'éducation des adultes car les gouvernements et les organisations internationales continuent de voir dans ce secteur une priorité d'investissement limitée. Les données recueillies pour le *GRALE II* auprès d'un très petit nombre de pays avaient montré que

Figure 1.11
Pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (par groupe de revenu)



Source : enquête de suivi *GRALE III*, question 4.1 : « Quel pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation est actuellement alloué à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ? » Nombre total de réponses : 97. Par groupe de revenu : revenu faible 17 ; revenu intermédiaire inférieur 22 ; revenu intermédiaire supérieur 26 ; revenu élevé 30

le pourcentage moyen des dépenses publiques pour l'éducation consacré à l'apprentissage et à l'éducation des adultes s'élevait à environ 0,9 % dans les pays à faible revenu, 2,2 % dans les pays à revenu intermédiaire et 2,7 % dans les pays à revenu élevé. Dans l'enquête de suivi *GRALE III*, les pays devaient indiquer le pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation qu'ils consacrent actuellement à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Parmi les 97 pays qui ont communiqué ces informations, 41 ont indiqué qu'ils consacraient moins de 0,9 % de leurs dépenses d'éducation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ; 34 pays, que ces dépenses représentent entre 1 % et 3,9 % de leurs dépenses d'éducation et 22 pays ont consacré 4 % ou plus de leurs dépenses d'éducation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.

La figure 1.11 montre que plus d'un quart des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire qui ont publié des statistiques sur les dépenses d'éducation ont alloué moins de 0,4 % de ces

dépenses à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Près de 40 % des pays à revenu élevé ayant rendu publiques leurs dépenses d'éducation ont consacré 4 % ou plus à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, un pourcentage similaire à celui indiqué dans le *GRALE I*. Il importe de souligner que, dans tous les pays, le montant des dépenses d'éducation consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes rapporté au PIB est minuscule, ce qui révèle l'ampleur du manque de financements disponibles pour ce secteur.

De nombreux pays sont toujours confrontés à la difficulté de recueillir suffisamment d'informations financières. Sans ces données, il leur est difficile d'élaborer des plans stratégiques réalistes et réalisables pour l'avenir de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Globalement, 24 pays ont déclaré qu'ils ne disposaient pas de statistiques sur leurs dépenses d'éducation, tandis que 19 pays n'ont pas répondu à cette question (soit, au total, 31 % des 139 pays participant au *GRALE III*). Par groupe de

Tableau 1.5
Évolution des dépenses publiques pour l'AEA en proportion des dépenses publiques pour l'éducation entre 2009 et 2014 (globalement, par région et par groupe de revenu)

	Nombre total de réponses à cette question	A augmenté %	A peu varié %	A diminué %	Ne sait pas %
Monde	129	46	33	13	8
RÉGION					
Afrique subsaharienne	32	44	28	22	6
États arabes	12	50	25	25	0
Asie et Pacifique	26	42	46	8	4
Amérique du Nord et Europe occidentale	20	40	40	5	15
Europe centrale et orientale	16	38	25	13	25
Amérique latine et Caraïbes	23	61	30	9	0
REVENU					
Faible revenu	20	45	30	20	5
Revenu intermédiaire inférieur	32	41	44	16	0
Revenu intermédiaire supérieur	33	45	30	15	9
Revenu élevé	43	51	28	7	14

Source : enquête de suivi GRALE III, question 4.2 : « Entre 2009 et 2014, les dépenses publiques pour l'AEA, en proportion des dépenses publiques pour l'éducation, ont augmenté/sont restées à peu près inchangées/ont diminué/ Ne sait pas »

revenu, 15 % des pays à faible revenu, 35 % des pays à revenu intermédiaire inférieur, 30 % des pays à revenu intermédiaire supérieur et 36 % des pays à revenu élevé qui participent au *GRALE III* n'ont pas fourni d'information financière. Accroître les montants alloués à l'apprentissage et à l'éducation des adultes représente un défi permanent depuis 2009. Dans le monde entier, les pays ont vu leurs ressources économiques se réduire en raison de la crise financière mondiale de 2008 et 2009, et des ralentissements économiques qu'ont subis les principales puissances économiques – États-Unis d'Amérique, Union européenne et Chine.

En outre, des secteurs clés tels que la santé, les infrastructures et le bien-être social, prioritaires pour l'investissement, disputent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes l'allocation des ressources. De plus, la complexité de ce secteur et le manque de coordination entre les ministères traitant de ses différents aspects sont autant d'obstacles pour mobiliser efficacement les ressources.

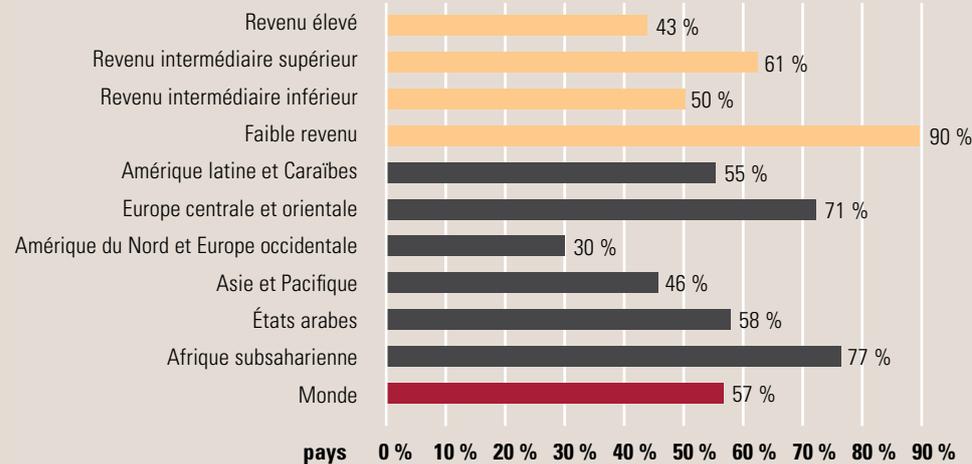
En dépit de ces difficultés, les pays ont mentionné des progrès s'agissant de l'investissement dans l'AEA. À l'échelle mondiale, parmi les 129 pays ayant répondu à cette question, 46 % ont déclaré que les dépenses allouées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en proportion des dépenses d'éducation ont augmenté entre 2009 et 2014 (voir le tableau 1.5). En outre, 33 % des répondants ont indiqué que ces dépenses n'ont pas changé au cours de cette période, alors que pour seulement 13 % des pays, elles ont diminué au cours de la même période. Huit pour cent des pays n'étaient pas en mesure de communiquer cette information.

L'encadré 1.7 présente, par groupe de revenu, les pays ayant déclaré que les dépenses qu'ils consacrent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en proportion des dépenses publiques pour l'éducation ont diminué entre 2009 et 2014.

Globalement, il semble y avoir une volonté politique d'investir davantage dans l'AEA : 57 % des 130 pays ayant répondu à

Figure 1.12

Par groupe de revenu et par région, pourcentage de pays dont le gouvernement prévoit d'augmenter les dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes à l'avenir



Source : enquête de suivi GRALE III, question 4.3 : « Le gouvernement prévoit-il d'augmenter ou de diminuer les dépenses pour l'AEA ? » Nombre total de réponses dans le monde : 130. Par région : Afrique subsaharienne 31 ; États arabes 12 ; Asie et Pacifique 28 ; Amérique du Nord et Europe occidentale 20 ; Europe centrale et orientale 17 ; Amérique latine et Caraïbes 22. Par groupe de revenu : Faible revenu 20 ; revenu intermédiaire inférieur 32 ; revenu intermédiaire supérieur 33 ; revenu élevé 44

Encadré 1.7

Pays ayant déclaré que les dépenses d'apprentissage et d'éducation des adultes en proportion des dépenses publiques pour l'éducation ont diminué entre 2009 et 2014 (par groupe de revenu)

Faible revenu :

Bénin, Guinée, Népal, Ouganda

Revenu intermédiaire inférieur :

Égypte, Ghana, Kenya, Nigéria, Pakistan

Revenu intermédiaire supérieur :

Gabon, Grenade, Liban, Pérou, Tunisie

Revenu élevé :

Hongrie, Pays-Bas, Slovaquie

cette question prévoient d'augmenter les dépenses allouées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Cette volonté résulte en partie des nouveaux objectifs de développement durable, qui non seulement comportent un objectif spécifique lié à l'alphabétisation des jeunes et des adultes, mais aussi intègrent l'AEA aux autres objectifs. La volonté d'investir davantage dans l'AEA est aussi en partie due à la reconnaissance politique du rôle que joue l'apprentissage des adultes pour renforcer la transmission intergénérationnelle de la réussite scolaire. L'engagement des pays à faible revenu à augmenter les dépenses consacrées à l'apprentissage et à l'éducation des adultes est particulièrement remarquable, 90 % des pays à faible revenu ayant déclaré qu'ils avaient l'intention d'augmenter les dépenses allouées à ce secteur.

Les pays ont été invités à indiquer s'ils ont introduit depuis 2009 une innovation importante dans le financement de l'AEA qui pourrait intéresser les autres pays. Le tableau 1.6 montre que, dans le monde, 48 % des pays (soit 55 pays sur 115) ont

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2016b

Tableau 1.6
Pays qui ont introduit une innovation importante dans le financement de l'AEA depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)

	Nombre total de réponses à la question	Pays ayant introduit des innovations	%
Monde	115	55	48
RÉGION			
Afrique subsaharienne	28	13	46
Etats arabes	12	4	33
Asie et Pacifique	25	12	48
Amérique du Nord et Europe occidentale	18	12	67
Europe centrale et orientale	14	5	36
Amérique latine et Caraïbes	18	9	50
REVENU			
Faible revenu	18	8	44
Revenu intermédiaire inférieur	29	12	41
Revenu intermédiaire supérieur	31	16	52
Revenu élevé	36	19	53

Source : enquête de suivi GRALE III, question 4.4 : « Votre gouvernement a-t-il introduit depuis 2009 une innovation importante dans le domaine du financement de l'AEA qui pourrait intéresser d'autres pays ? »

mis en place des innovations importantes dans le financement de l'AEA depuis 2009. Les variations régionales sont peu marquées, près de la moitié des pays répondants ayant indiqué avoir introduit une innovation significative dans le financement de l'AEA.

Les pays ont notamment mentionné les innovations suivantes dans le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes :

- Le Tchad a créé un Fonds d'appui au développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (FADAENF) en 2014.
- Le gouvernement chinois soutient la création de centres privés d'éducation des adultes et le renforcement de la coopération entre les écoles et les entreprises privées. L'investissement des différents secteurs dans l'AEA s'en trouve accru.
- Le gouvernement d'Israël a augmenté de façon significative les crédits destinés à promouvoir l'éducation chez des adultes de différents niveaux d'éducation, en insistant sur l'éducation dans certains secteurs.

Ces investissements ont pour principal objectif d'aider à mieux intégrer toutes les populations au marché du travail.

- L'Indonésie a mis en place un système de fonds concurrentiel, où tous les centres d'enseignement non formel peuvent prétendre à une subvention du gouvernement.
- Les Philippines ont introduit la budgétisation ascendante (ou *bottom-up budgeting*, BUB), un processus de budgétisation participative émanant de la base, où les entités gouvernementales locales et les organisations de la société civile peuvent proposer des programmes et des activités répondant à leurs besoins.
- En Pologne, le Fonds national de formation a été lancé en 2014 dans le cadre de la réforme des services sur le marché du travail. Les employeurs peuvent recevoir des financements couvrant jusqu'à 80 % des coûts de formation et d'éducation de leurs salariés – et jusqu'à 100 % pour les micro-entrepreneurs. Ils peuvent utiliser les ressources du Fonds national de formation, notamment pour financer un diagnostic des besoins de

Encadré 1.8**Innovations dans le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes : le cas de l'Estonie**

L'Estonie a modifié son système de formation professionnelle, [en effectuant] une transition [...] vers une approche fondée sur les besoins [des chômeurs]. Des bons de formation personnalisés ont été introduits à cette fin en 2009. Ils constituent un outil flexible pour faire correspondre le plus précisément possible la formation aux besoins individuels du demandeur d'emploi. Les bons peuvent être utilisés pour choisir une formation offerte par des prestataires agréés par le Fonds d'assurance chômage. [...] Alors qu'en 2009 et 2010, ils n'étaient valables que pour une formation continue, ils ont pu être également utilisés pour une reconversion à partir de 2011. Au cours d'une période de chômage, un demandeur d'emploi peut utiliser jusqu'à 2 500 € de bons de formation. En outre, [...] sur la période 2008-2013, le Fonds social européen a financé trois programmes estoniens d'éducation des adultes :

1. **Formations liées à l'emploi dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels et développement de l'éducation des adultes** : Ce programme a été lancé à l'été 2009 sous la tutelle du département Formation professionnelle et éducation des adultes du ministère de l'éducation et de la recherche. [...] Des formations gratuites liées à l'emploi ont eu lieu dans les établissements d'enseignement professionnel et dans les établissements d'enseignement supérieur professionnel qui dispensent une formation professionnelle. Ce programme, qui a permis à 41 200 participants de prendre part à des formations liées à l'emploi, visait la population adulte en âge de travailler de toute l'Estonie.
2. **Formations dans les établissements d'éducation populaire des adultes** : Ce programme a été créé en 2008 [...] par l'Association estonienne de l'éducation non formelle des adultes. Les formations, dispensées dans 45 centres d'éducation populaire des adultes, dans tous les comtés, ont permis de recueillir des informations sur les connaissances et les compétences requises pour accroître la compétitivité professionnelle ainsi que sur les principales compétences conduisant à la réussite en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Sur toute la durée du programme, plus de 33 000 personnes ont participé à plus de 2 000 formations.
3. **Populariser l'éducation des adultes** : Ce programme, lancé en 2008, a été mené par l'Association des éducateurs estoniens d'adultes (ANDRAS). Il comprenait notamment l'organisation de la Semaine des apprenants adultes et la diffusion d'émissions de radio et de séries TV en [...] estonien et en russe.

Source : réponse de l'Estonie à l'enquête de suivi *GRALE III*, question 4.4 : « Votre gouvernement a-t-il introduit depuis 2009 une innovation importante dans le domaine du financement de l'AEA, qui pourrait intéresser d'autres pays ? »

- formation, des formations, des études de troisième cycle ou des examens.
- La Serbie a modifié la loi sur l'éducation des adultes afin que les crédits alloués à l'éducation des adultes soient intégrés aux budgets de la Serbie, des provinces et des unités d'autonomie locale.
- L'Estonie a fourni un exemple détaillé d'une approche novatrice de financement (voir l'encadré 1.8).

Dans l'ensemble, les données montrent une certaine amélioration dans le suivi du financement de l'AEA depuis 2009. Il est encourageant qu'un plus grand nombre de pays aient fourni des informations sur le financement pour l'enquête de suivi *GRALE III* que pour celle du *GRALE II*. En outre, les réponses attestent clairement une volonté politique d'investir davantage dans l'AEA à l'échelle mondiale. Cependant, des difficultés subsistent en matière de financement

Tableau 1.7
Évolution du taux de participation globale aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)

	Nombre total de réponses à la question	A augmenté %	Est resté inchangé %	A diminué %	Ne sait pas %
Monde	126	60	13	7	19
RÉGION					
Afrique subsaharienne	31	55	16	3	26
États arabes	11	45	0	27	27
Asie et Pacifique	25	56	4	0	40
Amérique du Nord et Europe occidentale	20	65	30	0	5
Europe centrale et orientale	17	71	12	12	6
Amérique latine et Caraïbes	22	68	14	14	5
REVENU					
Faible revenu	19	63	5	5	26
Revenu intermédiaire inférieur	30	60	10	3	27
Revenu intermédiaire supérieur	33	61	12	9	18
Revenu élevé	43	60	21	9	9

Source : enquête de suivi GRALE III, question 5.1 : « Depuis 2009 et pour la population adulte dans son ensemble, le taux de participation (en %) à l'apprentissage et à l'éducation des adultes a augmenté / est resté à peu près inchangé / a diminué / Ne sait pas – cette information n'est pas disponible. »

de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Premièrement, dans la plupart des pays, les financements disponibles pour l'AEA ne représentent toujours qu'une très faible part des dépenses publiques totales d'éducation. Deuxièmement, plusieurs pays ne disposent toujours pas d'informations actualisées s'agissant des investissements dans l'AEA.

Troisièmement, les investissements dans l'AEA ne sont pas protégés des ralentissements économiques, et les acteurs publics risquent d'opérer des coupes dans ce secteur

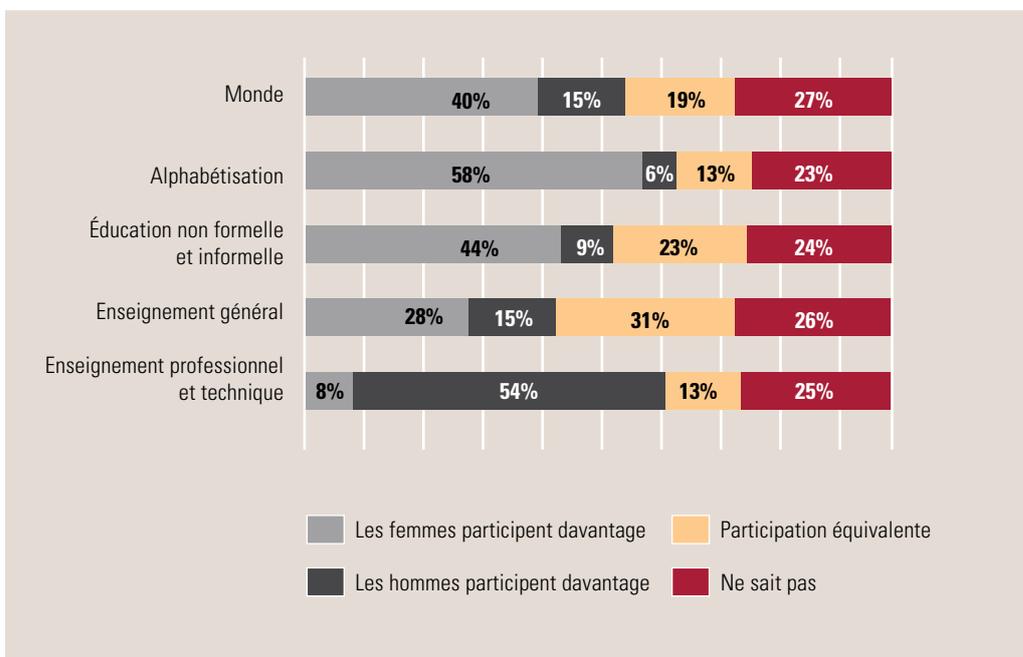
1.5 PARTICIPATION, INCLUSION ET ÉQUITÉ

L'accès et la participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes sont essentiels en ce qu'ils permettent aux individus de percevoir les potentiels bienfaits de l'apprentissage des adultes. Au travers du Cadre d'action de Belém, les pays sont convenus d'introduire des mesures visant à faciliter un accès plus équitable aux programmes d'apprentissage

et d'éducation des adultes, en particulier à ceux répondant aux besoins de groupes qui, hier encore, étaient exclus des opportunités d'apprentissage. La collecte systématique des données est importante pour suivre l'accès, la participation globale à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et les progrès réalisés dans ces domaines.

Alors que le *GRALE I* avait souligné non seulement la faible participation globale à l'éducation des adultes dans la plupart des pays, mais aussi des inégalités dans l'accès et la participation à la fois au sein des pays et entre eux, le *GRALE II* a mis en évidence que près de 100 pays ont collecté des informations sur la participation à des programmes d'alphabétisation des adultes ou de formation des adultes en général. Cependant, ces données sont d'une utilité limitée pour suivre la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, car les pays n'utilisent généralement pas d'indicateurs cohérents et comparables. Le *GRALE II* a néanmoins montré que de nombreux adultes, en particulier ceux qui vivent dans la pauvreté et dans des zones

Figure 1.13
Participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes,
par sexe et par type de programme



Source : enquête de suivi GRALE III, question 5.2. : « Quelles différences y a-t-il entre les femmes et les hommes en ce qui concerne leurs taux de participation (en %) aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ? »
Nombre total de réponses : 139

rurales isolées, les membres de minorités ethniques, les femmes, les réfugiés et les migrants, étaient encore exclus des opportunités d'éducation. Le rapport a en effet révélé que ces personnes ne pouvaient généralement pas accéder aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, et que, même lorsque cet accès était possible, il aboutissait à une offre éducative d'une qualité souvent discutable.

Pour le *GRALE III*, les pays ont été invités à indiquer si le taux de participation de la population adulte dans son ensemble a augmenté, diminué ou est demeuré inchangé depuis 2009, ou s'ils ne disposent pas de cette information. Le tableau 1.7 montre que le taux de participation globale a augmenté depuis 2009 pour 60 % des 126 pays répondants, alors qu'il n'a pas varié pour 13 % d'entre eux. Seuls 7 % des pays ont mentionné une baisse depuis 2009. Au total, 19 % des pays ont déclaré qu'ils ignoraient comment le taux de participation globale aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes avait évolué.

Le tableau 1.7 ne montre pas de différence très marquée entre les groupes de revenu en ce qui concerne l'évolution des taux de participation déclarés depuis 2009. Les différences sont plus nettes au sein des groupes de revenu s'agissant de la proportion de pays pour lesquels cette information est disponible. Ainsi, seuls 9 % des pays à revenu élevé ont indiqué qu'ils ne disposaient d'aucune information sur l'évolution de ce taux, contre environ 25 % des pays à revenu intermédiaire inférieur et des pays à faible revenu. Sur le plan régional, 40 % des pays d'Asie et du Pacifique ont déclaré ne pas savoir comment les taux de participation globale aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes avaient évolué depuis 2009.

Le genre est un aspect important d'une participation équitable à l'apprentissage et à l'éducation des adultes (Hanemann et Scarpino, 2015). Bien que les inégalités entre les sexes aient diminué (UNESCO, 2015b), des données récentes suggèrent que les différences entre les sexes en termes d'apprentissage et d'éducation des adultes peuvent dépendre de la formation

et ainsi influencer les choix futurs des apprenants. Afin de suivre la participation à différents programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes selon le sexe, les pays ont été invités à indiquer si davantage d'hommes ou de femmes suivent ces programmes. Certaines des différences obtenues sont significatives. La figure 1.13 montre que les femmes ont davantage participé que les hommes aux programmes d'éducation non formelle dans 44 % des pays participants. Dans 9 % des pays répondants, ce sont les hommes qui ont davantage participé à ces programmes, alors que dans 23 % des pays, la participation était égale pour les deux sexes. Enfin, 24 % des pays n'ont pas pu fournir ces informations.

Au Bangladesh, l'égalité entre les sexes est une préoccupation majeure du programme Ganokendra, un programme éducatif non formel et intergénérationnel qui crée des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie durables, contextuellement appropriées et fondées sur les besoins à l'intention des enfants non scolarisés, des jeunes et des adultes vivant dans les bidonvilles des communautés rurales et urbaines marginalisées. Bien que le programme soit destiné à tous les membres de la communauté, des efforts particuliers sont faits pour cibler les femmes, non seulement parce qu'elles sont souvent mises à l'écart des programmes d'enseignement existants, mais aussi parce qu'elles sont essentielles au développement familial et communautaire. En tant que telles, les femmes constituent actuellement près de 70 % de l'effectif du programme, qui excède les 85 300 bénéficiaires.

L'alphabétisation est un autre domaine où des taux de participation plus élevés chez les femmes reflètent des besoins plus importants : 58 % des pays répondants ont indiqué que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à participer à des programmes d'alphabétisation. En Inde, par exemple, le programme Saakshar Bharat, financé par l'administration centrale, s'attache à accroître le taux d'alphabétisation des femmes. Lancé en 2009 par le département indien de l'enseignement scolaire et de l'alphabétisation, il vise à réduire le nombre d'adultes analphabètes en Inde et

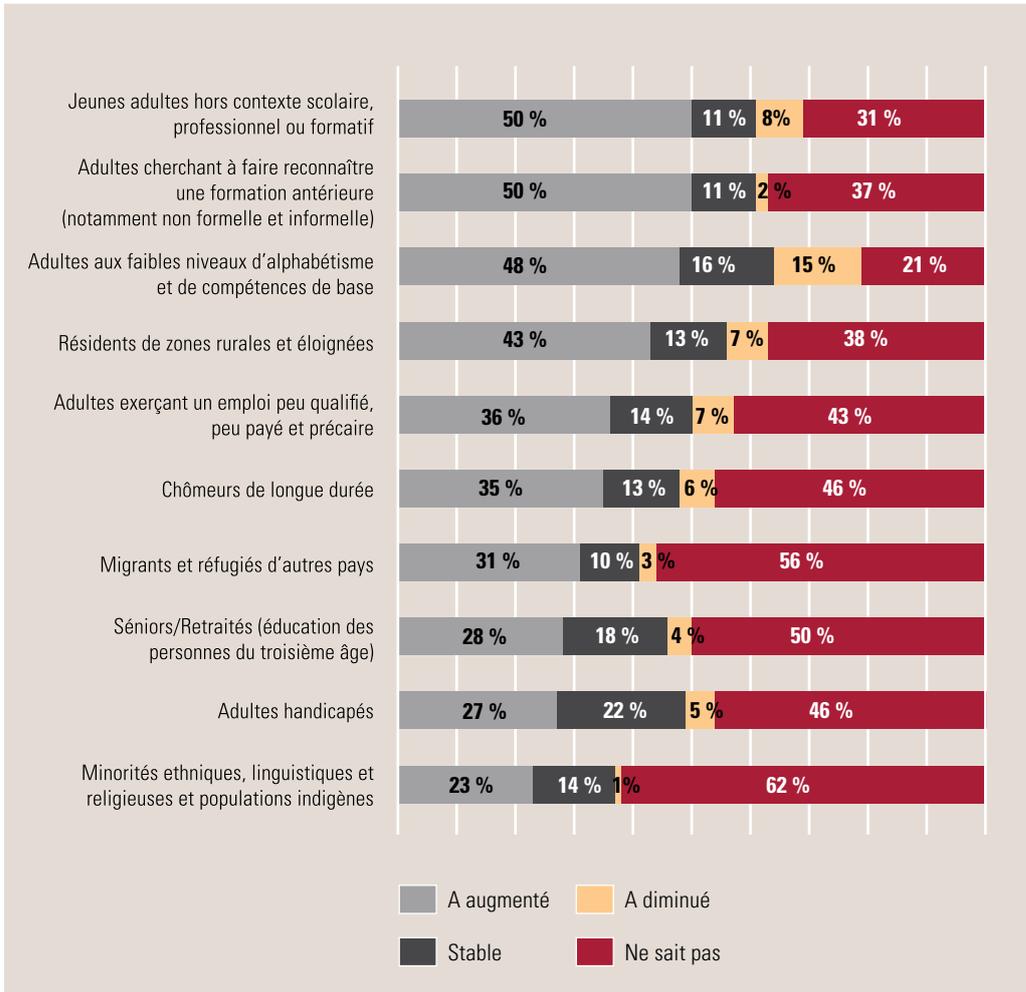
à promouvoir au sein des communautés un environnement qui encourage l'apprentissage tout au long de la vie. Si le recensement de 2011 a montré que le taux d'alphabétisation des adultes indiens a atteint 69 %, soit une augmentation de 7 % par rapport au recensement de 2001, le taux d'alphabétisation des femmes (59 %) continue d'être nettement inférieur, à celui des hommes (79 %). Le programme vise à réduire cette disparité entre les sexes et à réaliser ainsi l'objectif gouvernemental de 80 % d'alphabétisation sur le plan national en 2030. Cet objectif sera atteint grâce à des programmes d'alphabétisation de base pour plus de 70 millions de personnes, dont 60 millions de femmes (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013).

L'enquête de suivi *GRALE III* a révélé que, dans 54 % des pays répondants, les hommes sont plus nombreux que les femmes à participer aux programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Le chapitre 3, qui traite de l'emploi et du marché du travail, fournit de plus amples précisions sur la dimension de genre s'agissant de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, en lien avec l'emploi.

Les données disponibles sur la participation et l'accès de groupes spécifiques étant relativement peu nombreuses, les pays rencontrent des difficultés pour en évaluer les besoins et en piloter les progrès au fil du temps. La figure 1.14 montre que 43 % des pays participant au *GRALE III* n'ont pas fourni d'informations sur les taux de participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes pour les travailleurs peu qualifiés, peu payés et précaires. Parallèlement, 62 % des pays participants n'ont pas fourni d'éléments sur les taux de participation des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques. Cela peut être dû au fait que, dans de nombreux pays, ces groupes sont exclus du fait de leurs origines ou parce qu'ils vivent souvent dans des régions rurales isolées ou éloignées, ce qui rend le suivi et le recueil d'informations sur leur participation difficiles.

Les données disponibles sur la participation des migrants et des réfugiés aux programmes d'apprentissage

Figure 1.14
Évolutions des taux de participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes pour différents groupes à l'échelle mondiale



Source : enquête de suivi GRALE III, question 5.3 : « Pour chacun des groupes suivants, comment la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes a-t-elle changé depuis 2009 ? » Nombre total de réponses : 139

et d'éducation des adultes sont également peu nombreuses : 56 % des pays participants ont indiqué qu'ils ne disposaient pas d'informations sur la participation de ces groupes aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Cela s'explique peut-être par le fait que de nombreux pays d'accueil perçoivent ces groupes comme des résidents temporaires dans leurs pays, et qu'ils ne s'attachent donc pas à recueillir des informations sur leur participation à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Quant au groupe des adultes handicapés, sa visibilité en termes de participation à l'apprentissage et à l'éducation des

adultes reste très faible : 46 % des pays répondants ont déclaré qu'ils ne disposaient pas d'informations sur la participation des adultes handicapés aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les adultes handicapés ont tendance à être une minorité vulnérable dans de nombreux pays, mais aussi un groupe hétérogène, dont les besoins d'apprentissage diffèrent selon le type de handicap. Or le recueil des informations tend à s'effectuer selon une approche holistique, dans le cadre de l'aide sociale aux adultes handicapés. Enfin, de nombreux pays manquent d'informations sur les taux de participation des personnes âgées : 50 % des pays participants ont ainsi déclaré qu'ils ne

Tableau 1.8
Nombre de pays qui mentionnent d'importantes innovations pour améliorer l'accès et la participation à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)

	Nombre total de réponses à la question	Pays ayant introduit des innovations importantes	%
Monde	115	79	69
RÉGION			
Afrique subsaharienne	27	21	78
Etats arabes	10	6	60
Asie et Pacifique	24	14	58
Amérique du Nord et Europe occidentale	19	11	58
Europe centrale et orientale	15	13	87
Amérique latine et Caraïbes	20	14	70
REVENU			
Faible revenu	16	13	81
Revenu intermédiaire inférieur	29	21	72
Revenu intermédiaire supérieur	30	17	57
Revenu élevé	39	28	72

Source : enquête de suivi GRALE III, question 5.4 : « Votre gouvernement a-t-il introduit depuis 2009 une innovation importante dans le domaine de l'AEA pour améliorer l'accès et la participation qui pourrait intéresser d'autres pays ? »

disposaient pas d'informations sur les taux de participation des personnes âgées aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

La figure 1.14 montre que 50 % des pays participants ont signalé une augmentation de la participation des jeunes adultes hors contexte scolaire, professionnel ou formatif depuis 2009. De même, pour la moitié des pays répondants, la participation des adultes qui cherchent à faire reconnaître une formation antérieure, notamment un apprentissage non formel ou informel, a augmenté. Les taux de participation des adultes présentant de faibles niveaux d'alphabétisme et de compétences de base ont également augmenté. Dans l'ensemble, ces tendances reflètent une focalisation accrue sur les jeunes adultes, en particulier ceux qui ne travaillent pas, et sur les adultes qui ont de faibles compétences de base.

Sans une information adéquate sur la participation à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, il est difficile de planifier avec précision l'offre et les besoins futurs en

termes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Pour cette raison, les pays se sont engagés dans le Cadre d'action de Belém à recueillir des données détaillées sur la participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes. Le Luxembourg, par exemple, mène une enquête sur l'éducation des adultes ainsi qu'une enquête sur la formation professionnelle continue. Il recueille également des données sur les pratiques de formation dans le cadre d'une enquête nationale portant sur la formation continue des entreprises et sur l'accès des employés à la formation.

Enfin, en ce qui concerne l'amélioration de l'accès et de la participation, les pays ont été invités à indiquer les innovations importantes introduites depuis 2009, qui pourraient présenter un intérêt pour les autres pays. Le tableau 1.8 montre que 69 % des pays qui ont répondu à cette question ont mentionné des innovations significatives. Sur le plan régional, 87 % des 15 pays répondants d'Europe centrale et orientale ont signalé des innovations ; en Afrique subsaharienne, 78 % des pays participants ont indiqué des innovations pour améliorer l'accès

et la participation. Par groupe de revenu, les pays à faible revenu ont indiqué un nombre proportionnellement plus élevé d'innovations. Quelque 81 % des 16 pays à faible revenu qui ont répondu ont mentionné des innovations pour améliorer l'accès et la participation à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes depuis 2009, cette proportion étant plus élevée que celle des autres groupes de revenu.

On trouvera ci-dessous quelques exemples d'innovations pour accroître la participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, mentionnés par les pays :

- La stratégie nationale pour le développement de l'éducation prévoit de créer des centres régionaux de ressources pour les participants à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans tout l'Azerbaïdjan.
- Le Bahreïn est parvenu à accroître la participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, en particulier celle des femmes, en organisant un transport entre des points proches du domicile des apprenants et les centres d'éducation des adultes. Il a également mis en place des bourses pour les femmes ayant achevé leurs études secondaires, qui envisagent de poursuivre une formation dans différents domaines.
- Afin d'accroître la participation à l'apprentissage des adultes, le Belize a lancé dans chacun de ses six districts un programme alternatif visant à délivrer une attestation d'équivalence d'études secondaires. En outre, le gouvernement, en partenariat avec le secteur privé, a mis en œuvre le programme « Alphabétisation financière et création d'entreprise » à l'intention des jeunes adultes et des adultes.
- La Chypre a présenté le Plan d'action pour mettre en œuvre l'Agenda européen pour l'éducation des adultes, un élément de la stratégie Europe 2020. Ce plan vise à accroître la

Encadré 1.9

Stimuler la participation aux programmes d'alphabétisation des adultes : le programme Aksara Agar Berdaya (AKRAB) en Indonésie

Le programme Aksara Agar Berdaya (AKRAB) en Indonésie offre aux adultes des cours d'alphabétisation initiale et avancée en langues locales et en bahasa Indonesia (indonésien). De nombreuses parties prenantes assurent sa coordination et sa mise en œuvre, ce qui constitue l'un de ses principaux points forts. En effet, si la conception du programme AKRAB est de la responsabilité du ministère indonésien de l'éducation et de la culture, d'autres ministères tels que le ministère de l'action sociale, le ministère de l'intérieur, le ministère des affaires religieuses, le ministère des finances et le ministère de l'autonomisation des femmes, sont aussi impliqués. Quant aux autorités provinciales et municipales, elles contribuent également à mettre en œuvre le programme, tout comme diverses organisations, notamment des organisations non gouvernementales, des groupements féminins, des centres d'apprentissage communautaires, des institutions religieuses, des mouvements écologistes et des universités. Le programme AKRAB a rencontré un grand succès en termes de participation. Entre 2008 et 2012, plus de 4 millions de personnes y ont participé, parmi lesquelles plus de 3 millions ont reçu un certificat d'alphabétisation. Plus de 3 500 tuteurs en alphabétisation des adultes ont été formés et plus de 6 179 jardins de lecture communautaires ont été créés dans les espaces publics. Enfin, le nombre de centres d'apprentissage communautaires a augmenté de 30 % entre 2007 et 2012, et l'écart entre les sexes s'est réduit, passant de 4,32 points en 2007 à 2,7 points en 2011.

participation des adultes à l'éducation et à la formation par le biais de campagnes de sensibilisation, de journées d'information, de brochures et d'autres documents d'information.

- Le programme Compétences des jeunes adultes fait partie du système de garantie pour la jeunesse du gouvernement finlandais. Il offre la possibilité aux jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans et qui n'ont pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire de suivre tout ou partie d'une formation professionnelle qualifiante dans un établissement d'enseignement ou en apprentissage. Une part importante du programme est consacrée à créer des liens avec le groupe cible et à fournir orientation et conseils durant les études.
- Au Kenya, des cours d'alphabétisation destinés uniquement aux hommes ont été mis en place dans certaines régions éloignées afin de stimuler la participation des hommes en suivant leurs traditions culturelles. En outre, des programmes mobiles d'apprentissage et d'éducation des adultes ainsi que des bibliothèques mobiles ont été créés pour les populations nomades, tandis que les centres urbains tels que Nairobi, Kisumu, Mombasa et Mandera organisent des programmes du soir pour permettre aux actifs de prendre part à l'apprentissage après leurs heures habituelles de travail. De plus, les apprenants sont impliqués dans la création de leurs propres supports de lecture, ce qui les aide à s'identifier avec leurs supports d'apprentissage et encourage la participation.
- Le gouvernement de la République de Corée gère notamment le projet des villes d'apprentissage tout au long de la vie et celui des centres d'apprentissage tout au long de la vie pour le bonheur. Ces projets visent à accroître la participation en construisant des installations à proximité des zones résidentielles et en offrant des programmes d'apprentissage personnalisés qui tiennent compte des besoins spécifiques de la communauté. Les centres d'apprentissage tout au long de la vie pour le bonheur donnent la priorité aux résidents de communautés rurales, qui

bénéficient rarement d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Ils sont créés en restructurant des installations existantes dans les communautés – bibliothèques, centres communautaires, centres pour séniors, appartements au sein d'immeubles. Chaque centre d'apprentissage tout au long de la vie pour le bonheur dispose d'un responsable sur le terrain.

Les programmes d'alphabétisation, dont l'encadré 1.9 présente un exemple, sont également parvenus à stimuler la participation.

1.6 QUALITÉ

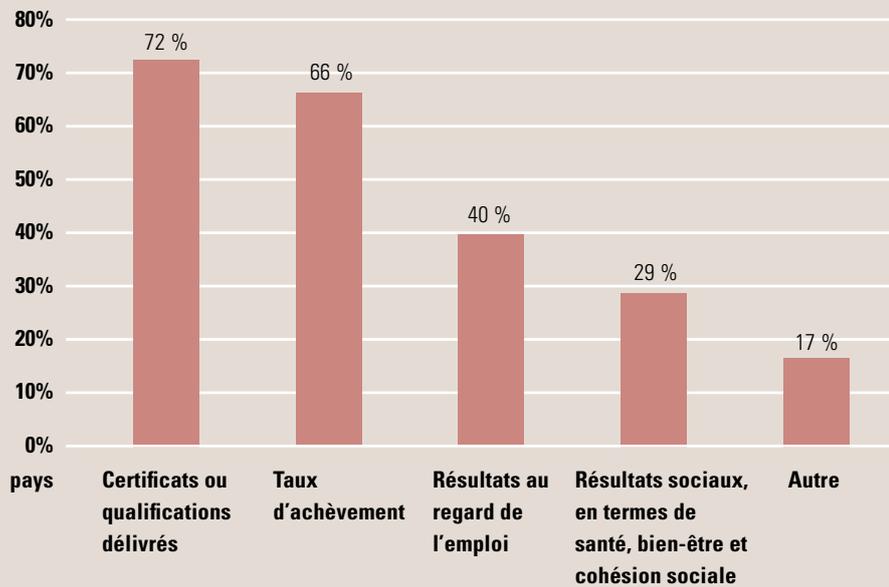
Le Cadre d'action de Belém insiste sur le fait que « la qualité de l'apprentissage et de l'éducation est une pratique et un concept multidimensionnels et globaux, qui exigent une attention constante et des efforts de développement continu » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010, p.19). Depuis le *GRALE I*, différentes dimensions de la qualité dans l'offre de programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ont été mis en avant à des fins de suivi, notamment la pertinence, l'équité, l'efficacité et l'efficacité. Le *GRALE II* a souligné le fait que de nombreux pays ont mis au point et appliqué des critères de qualité. Cependant, ces critères sont conceptualisés et définis de manière très différente.

Le *GRALE III* a défini les cinq éléments suivants comme essentiels pour assurer une offre d'apprentissage et d'éducation des adultes de qualité :

1. Recueillir systématiquement des informations.
2. Mettre en place des programmes d'éducation et de formation préalables pour les enseignants et les facilitateurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.
3. Rendre les qualifications initiales obligatoires pour enseigner au sein des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.
4. Lancer des programmes de formation et d'éducation continues en cours d'emploi pour les enseignants et les facilitateurs de l'apprentissage des adultes.

Figure 1.15

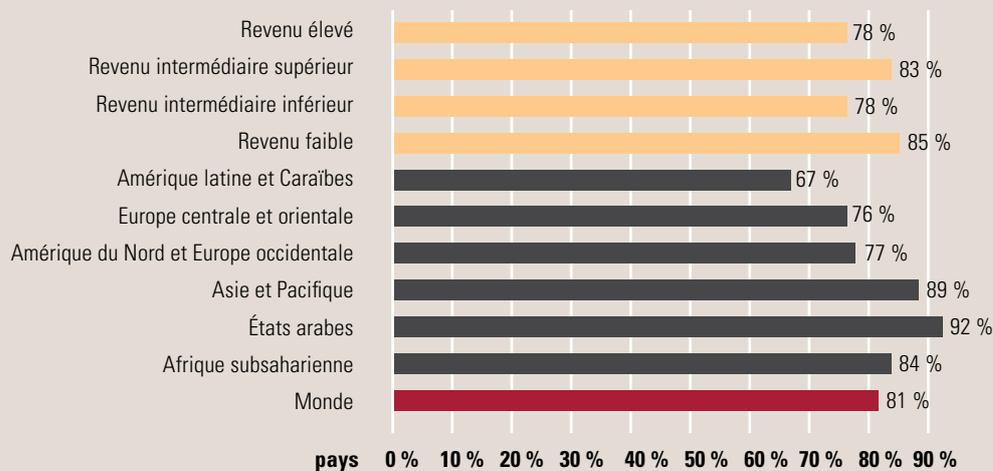
Pourcentage de pays qui collectent systématiquement des informations sur les différents résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes



Source : enquête de suivi GRALE III, question 6.1 : « Votre pays collecte-t-il systématiquement des informations sur les résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ? » Nombre total de réponses à l'échelle mondiale : 139

Figure 1.16

Pourcentage de pays qui disposent de programmes d'éducation et de formation initiales préalables pour les éducateurs d'adultes (par groupe de revenu, par région et globalement)



Source : enquête de suivi GRALE III, question 6.2 : « Existe-t-il des programmes d'enseignement et de formation initiaux pour les enseignants/animateurs d'apprentissage et d'éducation des adultes dans votre pays ? » Nombre total de réponses à l'échelle mondiale : 134. Par région : Afrique subsaharienne 32 ; États arabes 12 ; Asie et Pacifique 27 ; Amérique du Nord et Europe occidentale 22 ; Europe centrale et orientale 17 ; Amérique latine et Caraïbes 24. Par groupe de revenu : faible revenu 20 ; revenu intermédiaire inférieur 32 ; revenu intermédiaire supérieur 35 ; revenu élevé 46

5. Réaliser de solides travaux de recherche sur des sujets spécialisés en lien avec l'AEA.

Comme le montre la figure 1.15, 66 % des pays participant au *GRALE III* ont indiqué qu'ils recueillent des informations sur les taux d'achèvement, et 72 % qu'ils collectent des données systématiques sur les certificats délivrés, deux résultats identifiables dont il est facile d'assurer le suivi. Cependant, seuls 40 % des pays ont indiqué qu'ils recueillaient systématiquement des données sur les résultats en matière d'emploi et 29 % seulement, qu'ils collectaient des informations sur les résultats sociaux au sens large. Si les prestataires d'apprentissage et d'éducation pour adultes peuvent facilement rassembler eux-mêmes des données sur les certificats et les diplômes délivrés comme sur les taux d'achèvement, la mesure des bienfaits économiques et sociaux, bien plus difficile, nécessite diverses approches méthodologiques de collecte des données, la coopération de nombreuses institutions et davantage de temps pour l'analyse. Enfin, la figure 1.15 montre également que 17 % des pays répondants, soit 23 pays, ne collectent aucune information systématique sur les résultats mentionnés dans l'enquête de suivi.

En ce qui concerne les programmes d'éducation et de formation initiales pour les éducateurs d'adultes et les animateurs, ils existent déjà dans 81 % des 134 pays répondants (voir la figure 1.16). La proportion des pays qui prévoient une telle formation préalable pour les éducateurs d'adultes varie peu selon le groupe de revenu. Cependant, ces données indiquent simplement l'existence de programmes d'éducation et de formation initiales pour les éducateurs d'adultes, sans préciser la proportion d'enseignants qui les intègrent réellement. Il s'agit donc d'un indicateur général, mais qui facilite le recueil de données comparables. En outre, bien que la formation du personnel éducatif soit essentielle, il importe de noter que la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes n'en dépend pas uniquement. La motivation et les incitations pécuniaires et non pécuniaires des enseignants, ainsi que l'infrastructure, les supports et les programmes jouent également un grand rôle. Enfin, la mise à disposition d'une formation initiale ne doit pas intervenir

uniquement dans le cadre de l'offre formelle d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les éducateurs d'adultes et les animateurs devraient pouvoir bénéficier d'une formation initiale et continue même lorsque l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes est non formelle.

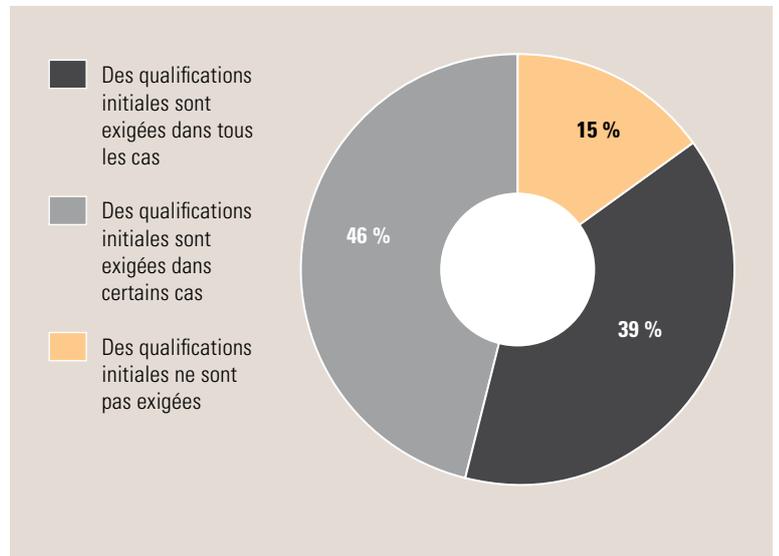
Le gouvernement de la République de Corée a créé le programme « Éducateur pour l'apprentissage tout au long de la vie », un système national de certification pour les éducateurs professionnels travaillant dans le secteur de l'apprentissage tout au long de la vie, qui vise à garantir une haute qualité d'enseignement et d'apprentissage. L'article 24 de la loi sur l'éducation tout au long de la vie définit l'éducateur d'adultes comme « un spécialiste de terrain chargé de gérer l'ensemble du processus d'apprentissage tout au long de la vie, de la planification du programme à sa mise en œuvre, son analyse, son évaluation et son enseignement. » Pour recevoir une certification, l'éducateur d'adultes doit valider un nombre prédéterminé de crédits dans un domaine connexe d'une université ou d'un institut d'études supérieures, ou suivre les cours de formation dispensés par des institutions désignées. En outre, la loi sur l'éducation tout au long de la vie prévoit « le recrutement et l'emploi d'éducateurs pour l'apprentissage tout au long de la vie », ce qui oblige les instituts municipaux et provinciaux pour l'éducation tout au long de la vie ainsi que les centres pour l'apprentissage et l'éducation des adultes dans les villes, les comtés et les villages à employer ces derniers. Les écoles et les écoles maternelles qui mettent en place des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes sont également invitées à recruter ces éducateurs (Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie, 2009).

Les éducateurs d'adultes ne sont pas toujours tenus de posséder des qualifications pour enseigner, en partie parce que très peu de possibilités de formation leur sont offertes. Ainsi, la figure 1.17 montre que moins de la moitié (46 %) des 134 pays répondants ont indiqué que des qualifications préalables sont exigées pour enseigner dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Par ailleurs, 39 % des pays ont déclaré que celles-ci sont requises dans certains cas,

contre 15 % des pays qui ne requièrent aucune qualification pour enseigner au sein des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

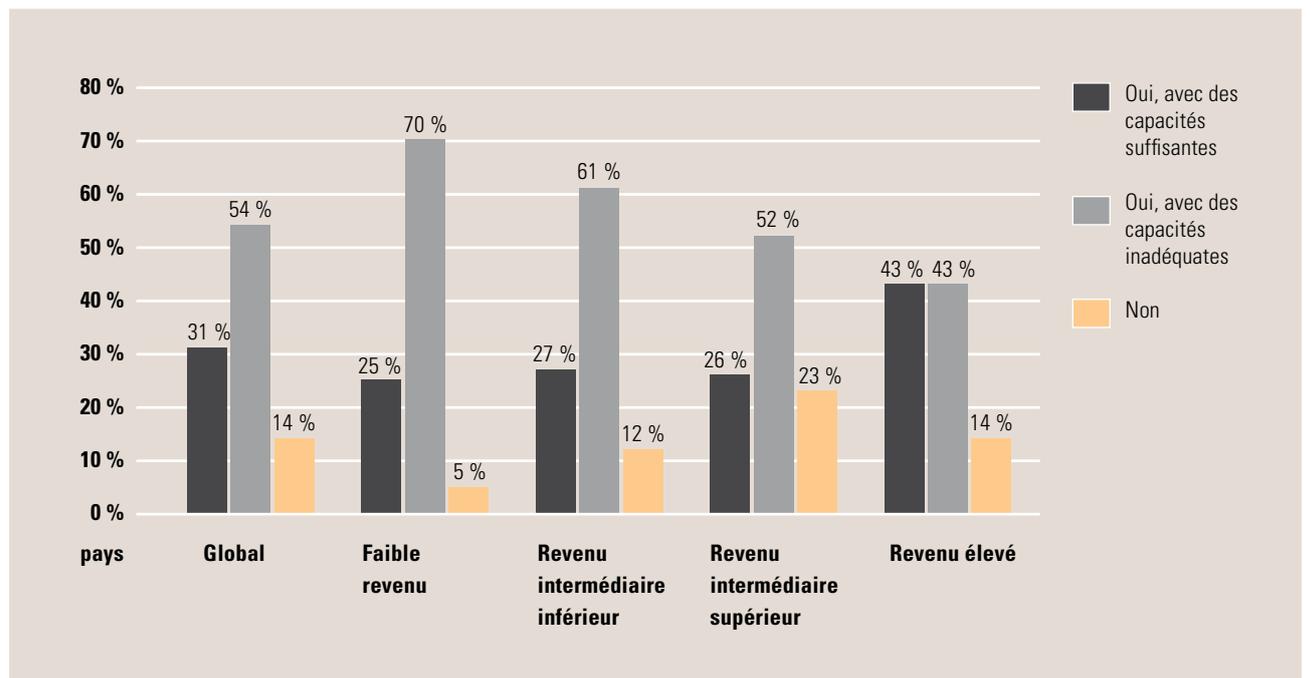
L'Afrique du Sud a indiqué que son gouvernement a conclu des contrats de court terme pour enseigner l'alphabétisation et les compétences de base aux adultes avec des chômeurs diplômés et des jeunes détenteurs d'un certificat de fin d'études secondaires. Ce dispositif témoigne du manque d'enseignants qualifiés dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Tout en soulignant que les qualifications seules ne garantissent pas le professionnalisme des éducateurs d'adultes, il importe de rappeler que celui-ci requiert, outre l'offre d'une formation initiale et continue, la sécurité de l'emploi, une rémunération équitable, des possibilités d'évolution et la reconnaissance de la qualité du travail fourni pour réduire les écarts en matière d'éducation parmi la population adulte.

Figure 1.17
Pourcentage de pays qui exigent des qualifications initiales pour enseigner dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes



Source : enquête de suivi GRALE III, question 6.3 : « Des qualifications initiales sont-elles exigées pour enseigner dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ? » Nombre total de réponses 134

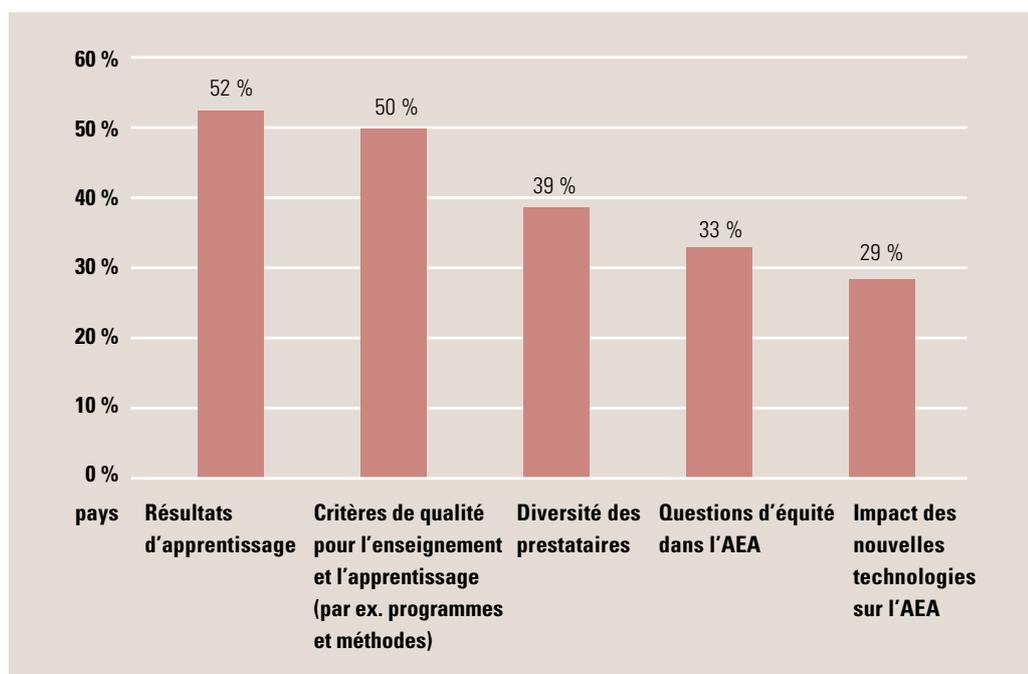
Figure 1.18
Pourcentage de pays qui disposent de programmes d'éducation et de formation en cours d'emploi pour les enseignants et les animateurs dans le domaine de l'apprentissage et l'éducation des adultes (globalement et par groupe de revenu)



Source : enquête de suivi GRALE III, question 6.4 : « Existe-t-il des programmes d'enseignement et de formation continus pour les enseignants/animateurs d'apprentissage et d'éducation des adultes dans votre pays ? » Nombre total de réponses 127. Par groupe de revenu : faible revenu 20, revenu intermédiaire inférieur 33, revenu intermédiaire supérieur 31, revenu élevé 42

Figure 1.19

Pourcentage de pays qui ont réalisé des analyses substantielles sur des sujets spécialisés du domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (résultats d'apprentissage, critères de qualité, diversité des prestataires, questions d'équité et impact des nouvelles technologies)



Source : enquête de suivi GRALE III, question 6.5 : « Depuis 2009, des analyses substantielles ont-elles été réalisées sur les sujets suivants dans votre pays ? » Nombre total de réponses : 139

S'agissant des qualifications et de l'assurance qualité dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, le royaume de Bahreïn a relaté une expérience significative. Il a en effet créé l'Autorité nationale pour les qualifications et l'assurance qualité de l'éducation et de la formation, qui élabore des normes de qualité pour les programmes, les méthodes d'enseignement et l'évaluation. Cette autorité a pour fonction :

- (1) De fixer des normes et des lignes directrices pour évaluer la performance des établissements d'enseignement et de formation, et de dresser un inventaire des qualifications nationales ;
- (2) de procéder à des évaluations de la qualité des établissements d'enseignement et de formation afin d'assurer l'obligation redditionnelle et d'améliorer la qualité de leur offre ;
- (3) de concevoir et de mettre en œuvre un système national d'examens, qui évalue de manière fiable la réussite des apprenants dans les cycles pré-universitaires ;

- (4) de gérer le cadre national de qualifications, qui comprend toutes les formes d'apprentissage et intègre les qualifications nationales fondées sur les résultats répondant aux besoins du marché du travail du pays ;
- (5) de publier des évaluations, des qualifications et des rapports sur l'examen national précis et transparents, afin d'améliorer la qualité et d'aider à la prise de décision ;
- (6) de renforcer les capacités nationales pour qu'elles contribuent à améliorer durablement la qualité dans les établissements d'enseignement et de formation du royaume ; et
- (7) de renforcer le partenariat et la communication avec les organes compétents.

Outre la formation initiale, le perfectionnement professionnel continu est essentiel pour maintenir la qualité de l'offre éducative dans l'AEA. La figure 1.18 indique, par groupe de revenu, la proportion des pays répondants qui assure le perfectionnement professionnel

Tableau 1.9

Pays qui ont introduit des innovations significatives pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009 (globalement, par région et par groupe de revenu)

	Nombre total de réponses à la question	Pays qui ont introduit des innovations significatives	%
Global	116	75	65
RÉGION			
Afrique subsaharienne	27	16	59
Etats arabes	12	7	58
Asie et Pacifique	22	16	73
Amérique du Nord et Europe occidentale	18	11	61
Europe centrale et orientale	14	10	71
Amérique latine et Caraïbes	23	15	65
REVENU			
Faible revenu	16	9	56
Revenu intermédiaire inférieur	30	22	73
Revenu intermédiaire supérieur	32	18	56
Revenu élevé	37	26	70

Source : enquête de suivi GRALE III, question 6.6 : « Votre gouvernement a-t-il introduit depuis 2009 une innovation importante concernant la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui pourrait intéresser d'autres pays ? Donnez des détails et indiquez des sources ainsi que des liens URL si possible. »

en cours d'emploi de son personnel enseignant dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. À l'échelle mondiale, seuls 31 % des pays répondants ont déclaré disposer d'un cadre de perfectionnement professionnel continu en cours d'emploi dont les capacités sont suffisantes, alors que pour 54 % d'entre eux, de telles formations existent mais leurs capacités sont insuffisantes. Enfin, 14 % des pays ont déclaré ne pas agir du tout en matière de perfectionnement professionnel continu. Par groupe de revenu, 70 % des pays à faible revenu, 61 % des pays à revenu intermédiaire inférieur, 52 % des pays à revenu intermédiaire supérieur et 43 % des pays à revenu élevé ont indiqué qu'ils disposaient de capacités inadéquates en matière de développement professionnel continu.

La construction de savoirs et de données fournit une base solide pour améliorer la qualité. C'est pourquoi les travaux de recherche sur des thématiques spécialisées en relation avec l'AEA constituent le dernier

élément de la démarche qualité que les informations réunies permettent de piloter. Les pays ont été invités à indiquer s'ils ont mené d'importantes recherches depuis 2009 sur les résultats d'apprentissage, la qualité, la diversité, l'impact des nouvelles technologies ou l'équité dans l'AEA (voir la figure 1.19). À l'échelle mondiale, 52 % des pays répondants ont déclaré avoir effectué des recherches importantes sur les résultats d'apprentissage ; 50 % ont mentionné d'importantes recherches sur les critères de qualité dans l'enseignement et l'apprentissage, y compris dans les programmes et la pédagogie ; 39 % sur la diversité des prestataires ; 33 % sur les questions d'équité dans l'AEA et 29 % sur l'impact des nouvelles technologies sur l'AEA.

L'Allemagne a mentionné de très nombreuses activités de recherche, données et autres informations relatives à la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Parmi celles-ci, on trouve par exemple :

1. Le *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* (Institut allemand pour l'éducation des adultes) produit une publication intitulée *Trendanalyse* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2013) qui rassemble et analyse les travaux de recherche en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Ce document traite des prestataires, du personnel, des formations et des programmes, de la participation, du financement, des compétences et des qualifications ainsi que des structures de gouvernance dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.
2. La base de données en ligne libre d'accès *Forschungslandkarte* (<http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx?lang=en>) cartographie l'offre de formation des adultes et de formation continue. Elle permet aux utilisateurs de rechercher des projets clos et en cours, menés dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Cette base de données a été développée par le *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* en coopération avec le département Éducation des adultes de l'Association allemande de recherche en éducation.
3. L'*étude Leo.-Niveau 1* sur l'analphabétisme fonctionnel, menée par l'Université de Hambourg entre 2009 et 2012 (Grotlüschen, 2012), visait à fournir des données précises sur les niveaux d'alphabétisation en Allemagne, en particulier pour le plus faible niveau de compétences, appelé « niveau 1 ». Elle a fourni non seulement les premiers chiffres fiables sur l'ampleur de l'analphabétisme fonctionnel en Allemagne, mais également des données importantes sur les conditions de vie du groupe concerné.

Enfin, les pays ont été invités à indiquer s'ils ont introduit des innovations ou des évolutions importantes pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009. Le tableau 1.9 montre qu'à l'échelle mondiale, 65 % des pays répondants ont déclaré des innovations importantes dans la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des

adultes depuis 2009. Rien n'indique clairement que l'innovation relative à la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dépend des revenus des pays. Cela ne signifie pourtant pas que les ressources financières ne jouent aucun rôle dans la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, mais simplement que l'innovation est possible, indépendamment des ressources économiques.

Pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, les pays ont cité les innovations suivantes :

- Le Canada a mentionné d'importantes innovations visant à améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans plusieurs provinces et territoires depuis 2009. La province de Manitoba a par exemple créé une certification pour les formateurs en alphabétisation des adultes. En partenariat avec l'Université du Manitoba, elle a ouvert une formation en alphabétisation des adultes. Le Nouveau-Brunswick a élaboré un cadre de qualité pour les prestataires de services communautaires d'apprentissage pour adultes. Les Territoires du Nord-Ouest ont développé un programme et des ressources modulaires, pour des formations en alphabétisation et en mathématiques de base, qui ont été dispensées en 2015/16. Quant à la province de l'Ontario, elle a publié en avril 2012 le Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario, un cadre axé sur les compétences, qui prend en charge le développement des apprenants adultes et les programmes d'alphabétisation.
- L'Égypte a créé l'Agence nationale pour l'excellence et approuvé les normes de qualité élaborées en matière d'éducation des adultes. Au niveau régional, cette agence a introduit un mécanisme d'accréditation des formateurs professionnels et des formateurs adjoints en alphabétisation et éducation des adultes.
- En Estonie, la loi sur l'éducation des adultes (2015) prévoit des programmes axés sur les résultats pour l'éducation continue. Cette nouvelle loi a pour objectifs d'accroître la transparence et

la qualité de l'éducation continue ainsi que d'élargir les responsabilités de ses prestataires.

- En Hongrie, la loi relative à l'éducation des adultes oblige tout prestataire à présenter un certificat approprié du gouvernement, si la formation ou l'apprentissage ont un but professionnel, s'ils comportent un apprentissage linguistique ou si l'État les finance. Ces certificats visent à bâtir un système de qualité fiable et à accroître la transparence dans chaque établissement d'enseignement ou de formation des adultes.
- Au Kenya, un système de gestion intégré de l'éducation a été introduit : tous les supports ont été revus pour mieux répondre aux besoins des apprenants adultes.
- Un diplôme national d'enseignement aux adultes a été mis en place par la Direction de l'apprentissage tout au long de la vie, à Malte. S'agissant des études supérieures, l'Université de Malte a créé un diplôme de master en éducation des adultes comprenant deux spécialisations, l'une en éducation communautaire et l'autre en formation des adultes.
- Le gouvernement du Nicaragua a fait de l'éradication de l'analphabétisme sa priorité. C'est pourquoi, il a accéléré la mise en place de modules d'alphabétisation, aux modalités d'enseignement flexibles, et accru le nombre d'enseignants dans les zones rurales reculées.
- En Suède, l'Agence nationale pour l'éducation a développé un outil complet d'auto-évaluation de la qualité pour soutenir la démarche d'assurance qualité systématique.
- La Zambie a élaboré des lignes directrices pour les établissements d'enseignement ouvert et à distance. Des supports pour l'alphabétisation de base et fonctionnelle ont également été produits dans les langues locales et des manuels de formation aux aspects méthodologiques de l'alphabétisation des adultes ont été rédigés.

CONCLUSIONS

S'agissant du pilotage de la qualité en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, il ressort en premier lieu que le recueil systématique de données pertinentes s'est accru depuis 2009. Toutefois, les informations sur les résultats économiques et non économiques d'une participation à l'apprentissage et à l'éducation des adultes font encore défaut. Le manque de données comparables au niveau international entrave également le pilotage. En second lieu, l'existence d'une formation préalable, des qualifications initiales ainsi que des programmes d'éducation et de formation en cours d'emploi pour les éducateurs d'adultes sont essentiels pour garantir une offre de grande qualité. Ces éléments ne suffisent cependant pas. Pour assurer le suivi de la qualité de l'offre éducative, les systèmes doivent continuer de prêter attention à l'institutionnalisation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi qu'à leur base de financement, à leurs programmes, à leur disponibilité et à leurs modes de prestation. Les éducateurs d'adultes ont besoin d'être soutenus pour dispenser un enseignement qui réponde aux besoins des apprenants. Enfin, la recherche dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes devrait continuer à éclairer les politiques et les pratiques, tant les savoirs et les données ont un rôle crucial à jouer pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

REFERENCES

- Banque mondiale. 2016. *World Bank List of Economies (Liste complète des économies classées par groupe de revenu, juillet 2016)*. Washington D.C., Banque mondiale. <http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/CLASS.XLS> (en anglais)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Institut allemand pour l'éducation des adultes). 2013. *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 (Tendances de la formation continue. Analyse des tendances 2014 par le DIE)*. Bielefeld, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Grotlüschen, A. et Riekmann, W. 2012. *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der Ersten Leo. - Level-One Studie (Analphabétisme fonctionnel en Allemagne : résultats de la première étude Leo.-Niveau 1)*. Munster, Waxmann.
- Hanemann, U. et Scarpino, C. 2015. *Narrowing the Gender Gap: Empowering Women through Literacy Programmes (Réduire l'écart entre les sexes : l'autonomisation des femmes grâce aux programmes d'alphabétisation)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation. 1997. *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafra.htm>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2010. *Cadre d'action de Belém*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2012a. AKRAB! (S'alphabétiser, c'est pouvoir). *Base de données des pratiques d'alphabétisation efficaces* (LitBase). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&programme=121>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2012b. *Observatoire mondial de la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.uil.unesco.org/uil-global-observatory-recognition-validation-and-accreditation-rva-non-formal-and-informal-learning> (en anglais)
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2013. Saakshar Bharat Mission. *Base de données des pratiques d'alphabétisation efficaces* (LitBase). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=9&programme=132&language=fr>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2016. *Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies (Recueil de politiques et de stratégies en matière d'apprentissage tout au long de la vie)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policy-analysis/collection-lifelong-learning-policies-and> (en anglais)
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2012. *Classification internationale type de l'éducation*. CITE 2011. Montréal. Institut de statistique de l'UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-fr.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2016a. *Profils régionaux et par pays*. Montréal. Institut de statistique de l'UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regionsFR.aspx>
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2016b. *Dépenses pour l'éducation en % du PIB*. Montréal. Institut de statistique de l'UNESCO. <http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>
- Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie. 2009. *Lifelong Education Act*. Séoul. <http://www.moleg.go.kr/FileDownload.mo?flSeq=30743> (en anglais).
- UIL voir Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
- UIS voir Institut de statistique de l'UNESCO
- UNESCO. 1976. *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (1976)*. Paris, UNESCO. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO. 2015a. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015)*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
- UNESCO. 2015b. *Rapport mondial de suivi. Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- Walters, S., Yang, G., et Roslander, P. 2014. *Key issues and policy considerations in promoting lifelong learning in selected African countries: Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda, and Tanzania (Questions-clé et considérations sur les politiques de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et leurs principaux enjeux dans quelques pays d'Afrique : Éthiopie, Kenya, Namibie, Rwanda et Tanzanie)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Yang, J. 2015. *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO Member States (Reconnaissance, validation et accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel dans les États membres de l'UNESCO)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf> (en anglais)

PARTIE 2

INTRODUCTION

L'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA) doivent être envisagés dans le cadre d'un ensemble plus large de pratiques sociales, culturelles et économiques. Situer l'AEA dans le cadre général du développement durable est l'objectif de cette partie du rapport, qui examine comment l'apprentissage et l'éducation des adultes interagissent avec et influent sur les trois domaines importants suivants :

- Santé et bien-être (Chapitre 2) ;
- Emploi et marché du travail (Chapitre 3) ; et
- Vie sociale, civique et communautaire (Chapitre 4).

Chaque chapitre analyse les conclusions et la documentation les plus récentes sur les liens entre l'AEA et ces domaines de politiques. Ces chapitres présentent également des études de cas du monde entier qui procurent des enseignements intéressants pour les décideurs politiques et les praticiens. Ils confirment les bénéfices de l'AEA et fournissent des arguments convaincants pour que les gouvernements, le secteur privé et les individus investissent dans ce domaine. Cependant, ces chapitres font également preuve de la prudence qui s'impose : nombre de liens entre l'AEA et les résultats sociaux et économiques plus larges sont indirects. Il n'est pas toujours facile, ni même recommandé, d'établir des relations de cause à effet directes.

Ces chapitres explorent également dans quelle mesure les pays reconnaissent la valeur de l'AEA dans chacun des trois domaines. Les résultats de l'enquête effectuée pour le *GRALE III* sont un point de départ utile pour cette analyse : en plus de demander aux pays s'ils amélioreraient l'AEA conformément au Cadre d'action de Belém de 2009, cette enquête leur demandait également s'ils pensaient que l'AEA avait un impact dans chaque domaine, et de quelle façon.

De nombreux pays connaissent un vieillissement sans précédent de leur population, et les dépenses de santé ou liées à la santé deviennent un enjeu politique controversé. L'AEA pourrait s'avérer être un investissement à long terme très judicieux, à même de contribuer à réduire les dépenses liées à la santé. Il est donc de plus en plus important de comprendre comment l'AEA favorise la santé et le bien-être. C'est le sujet du Chapitre 2.

En Afrique subsaharienne, en revanche, l'explosion de la population de jeunes et les dividendes démographiques ont fait couler beaucoup d'encre. Pour les pays concernés, il deviendra indubitablement de plus en plus urgent de veiller à ce que les jeunes hommes et femmes disposent d'opportunités de travail décentes. Ces pays devront acquérir une solide compréhension de la façon dont l'AEA peut aider les citoyens à entrer sur le marché du travail et à y rester, un sujet abordé dans le Chapitre 3.



CHAPITRE 2

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Le lien fondamental qui existe entre santé et éducation ne fait plus de doute : des individus instruits sont plus susceptibles de savoir comment prendre soin de leur santé, et en conséquence, des sociétés instruites ont de grandes chances d'avoir une population en meilleure santé. Ce chapitre cherche cependant à aller plus loin, en examinant et en présentant les conclusions les plus récentes sur les liens complexes entre l'éducation et la santé, et en identifiant les bénéfices de l'éducation en général, et de l'AEA en particulier, pour la santé et le bien-être.

Il explique tout d'abord pourquoi il est aujourd'hui plus important que jamais que les décideurs politiques comprennent et renforcent les liens entre l'éducation et la santé. Il aborde ensuite brièvement la nature complexe de la relation entre éducation et santé. Puis il décrit les nombreux effets directs et indirects que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent avoir sur la santé et le bien-être des individus et des sociétés, avant de présenter des études de cas qui illustrent la façon dont l'AEA et la santé peuvent s'articuler en pratique.

Après cela, ce chapitre examine les réponses données à l'enquête de suivi *GRALE III*, très révélatrices, sur la reconnaissance des liens positifs entre l'AEA et la santé dans les pays, et sur la manière dont ils y répondent. On pourrait supposer que les pays ont mis en place des mesures pour veiller à maximiser les bénéfices de l'AEA pour la santé. Or l'enquête révèle que beaucoup reste à faire. De nombreux pays déclarent reconnaître les bénéfices de l'AEA pour la santé et le bien-être, mais peu ont mis en place des mécanismes de coordination adéquats.

Le chapitre conclut en adressant aux pays un appel à surmonter les obstacles à une coordination intersectorielle efficace. En adoptant le Programme de développement durable à l'horizon 2030, les dirigeants internationaux ont reconnu l'urgence d'adopter des approches impliquant l'ensemble du gouvernement. Confortés par les conclusions de ce chapitre et soutenus par l'élan politique du Programme de développement durable à l'horizon 2030, les pays devraient être prêts à agir.

2.1 POURQUOI LES LIENS ENTRE L'AEA ET LA SANTÉ SONT PLUS IMPORTANTES QUE JAMAIS

Les gouvernements savent depuis longtemps qu'une action intersectorielle est essentielle pour obtenir des résultats positifs dans le domaine de la santé. La Déclaration d'Alma-Ata de 1978 (Organisation mondiale de la santé, 1978), par exemple, appelait à coordonner les actions avec d'autres secteurs (notamment l'éducation) pour améliorer les soins de santé primaires. Mais comme ce chapitre le montrera plus loin, les progrès réalisés pour tisser un lien entre ces deux secteurs sont lents.

Aujourd'hui, la nécessité d'une approche coordonnée est plus forte que jamais, et ce, pour trois raisons principales. Tout d'abord, le coût des services de santé augmente considérablement dans de nombreux pays. Cette hausse est due à un grand nombre de facteurs, notamment des modes de vie nocifs pour la santé, le vieillissement des populations et un manque de connaissances dans le domaine de la santé. Dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques, les dépenses publiques pour la santé

ont augmenté, passant de 5 % du PIB en 2000 à 6,5 % en 2013. En-dehors de l'Union européenne, le total des dépenses publiques et privées pour la santé a augmenté d'environ 2,6 % pour la seule année 2013, avec une croissance particulièrement forte en Asie et en Amérique latine. Au Chili et en République de Corée, les dépenses ont augmenté de plus de 5 % en 2013, tandis que les dépenses par habitant ont augmenté de presque 25 % depuis 2009 (Organisation de coopération et de développement économiques, 2015 ; tous les chiffres sont donnés en termes réels). Avec des budgets compressés, les gouvernements doivent trouver les moyens de gérer et maîtriser les coûts de la santé. L'éducation et l'apprentissage ont un rôle majeur à jouer pour montrer aux populations comment prévenir les troubles de santé et pour encourager des comportements plus sains. À long terme, des investissements modestes dans la prévention peuvent réduire les besoins en investissements plus lourds dans les soins actifs et les hôpitaux.

La deuxième raison pour laquelle il importe d'adopter une approche coordonnée est qu'au cours des dernières décennies, la définition de la santé s'est considérablement élargie, pour englober le concept de bien-être. Selon l'Organisation mondiale de la santé (1948, p.1), elle peut être définie comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». L'éducation et l'apprentissage sont des instruments pour atteindre ce bien-être, car ils permettent aux personnes d'exercer un plus grand contrôle sur la qualité et la signification de leurs vies. La santé mentale est particulièrement importante ici. L'Organisation mondiale de la santé définit la santé mentale comme « un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté » (Organisation mondiale de la santé, 2014a). Atteindre cet état de santé mentale exige d'acquérir certaines capacités et compétences, un domaine où l'éducation et l'apprentissage jouent un rôle majeur.

Enfin, il est de plus en plus admis que les différents secteurs ne peuvent plus résoudre leurs problèmes de façon isolée. À l'échelle mondiale, les Objectifs de développement durable appellent une démarche politique intégrée, faisant participer l'ensemble du gouvernement. À l'échelle nationale, les études montrent que les résultats obtenus dans le domaine de la santé dépendent de bien plus que le seul système de santé. Par exemple, une étude réalisée au Canada a conclu que 50 % des résultats en matière de santé pouvaient être attribués à des facteurs socio-économiques tels que l'éducation et les revenus. La biologie et la génétique contribuaient à 15 % des résultats, et l'environnement physique à 10 %. Il ne restait que 25 % des résultats à attribuer au système de santé (Comité sénatorial permanent des Affaires sociales, des Sciences et de la Technologie, 2009).

2.2 PRINCIPES GÉNÉRAUX POUR COMPRENDRE LES LIENS ENTRE L'AEA ET LA SANTÉ

Pour examiner les données sur le rapport entre l'AEA et la santé, il est important de garder à l'esprit quelques principes importants. Tout d'abord, bien qu'il ait été établi que l'éducation est un facteur social déterminant pour la santé (Solar et Irwin, 2010, cité par l'Organisation mondiale de la santé, 2012), il faut se garder de supposer qu'une meilleure éducation conduit de façon linéaire à une meilleure santé. Cette complexité devient particulièrement évidente la vie dans toute sa durée est prise en compte. Les partisans de l'apprentissage et l'éducation des adultes envisagent depuis longtemps ces derniers comme un effort soutenu tout au long de la vie, qui comprend l'apprentissage formel, non formel et informel. De la même façon, la santé et le bien-être devraient être considérés comme un effort à accomplir sur toute la durée de la vie. Lorsque les jeunes deviennent adultes et vieillissent, ils doivent être capables de gérer leurs propres santé, maladies et handicaps, ainsi que celles des personnes dont ils ont la charge. Cela requiert des connaissances, des compétences, des comportements et des attitudes qui se développent non seulement à travers l'éducation et l'apprentissage initiaux, mais tout au long de la vie.

Un autre élément de complexité réside dans le fait que les besoins en matière d'apprentissage et de santé varient énormément selon les contextes socio-économiques et culturels, ainsi que selon le sexe. Un comportement considéré comme sain dans une certaine communauté peut être considéré comme malsain dans une autre communauté. Différentes langues, valeurs et visions du monde peuvent avoir des conséquences extrêmement importantes pour la santé et l'éducation, comme on peut le voir par exemple dans le cadre des débats sur la prévention du VIH/SIDA en Afrique. Les décideurs politiques doivent donc comprendre les interactions entre la santé et l'éducation dans le contexte local. Ils doivent également encourager un apprentissage mutuel entre les familles,

les éducateurs et les professionnels de la santé (Ntseane et Chilisa, 2012).

À toutes les étapes de la vie et dans tous les contextes, l'éducation et la santé peuvent interagir de façon mutuellement profitable et complémentaire. Le défi consiste à mieux comprendre ces interactions, à mieux utiliser leur potentiel et leurs synergies, et à en tenir compte dans les politiques et dans la pratique.

2.3 DONNÉES PROBANTES : COMMENT L'AEA PEUT AMÉLIORER LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE

L'éducation procure des bienfaits pour la santé des individus et de la société dans son ensemble. Elle peut amener de

Tableau 2.1
Bénéfices pour la santé et le bien-être dérivés de l'investissement dans l'AEA

Bénéfice	Niveau individuel	Niveau de la population
Bonne santé générale	Meilleurs résultats d'apprentissage grâce à la baisse de l'absentéisme à l'école et au travail, et à une plus grande capacité à assumer les responsabilités familiales et à participer au sein de la communauté	Capital humain accru ; pleine participation des citoyens dans l'économie et la société
Attitudes et comportements sains	Plus grande responsabilité personnelle en matière de santé	Attitudes positives envers la prévention et la culture de la santé au sein de la population
Plus grande espérance de vie	Espérance de vie plus longue ; période plus longue de vie sans handicap et donc avec une plus grande indépendance	Plus grande espérance de vie sans handicap ; frais de santé plus faibles
Réduction de la maladie, des consultations médicales et des hospitalisations	Moins de jours de maladie ; meilleure santé autogérée	Coûts plus faibles pour le système de santé publique grâce à une utilisation accrue des soins ambulatoires et une baisse des hospitalisations
Meilleure santé mentale et taux de dépression plus faibles	Meilleures capacités et stratégies d'adaptation ; meilleure qualité de vie ; plus grande satisfaction dans la vie	Population plus productive et plus autonome
Bénéfices intergénérationnels		Augmentation des niveaux de santé de la population

meilleurs résultats en matière de santé (réduction des maladies et meilleure santé mentale), une plus grande longévité, des comportements plus sains (par exemple une meilleure alimentation) et une réduction des coûts de santé (grâce à une baisse des hospitalisations, par exemple). Avant d'analyser chacun de ces bénéfices pour la santé un à un, cette section propose une vue d'ensemble des données et tendances.

2.3.1 VUE D'ENSEMBLE, DONNÉES GÉNÉRALES ET TENDANCES

Le tableau 2.1 fournit une vue d'ensemble des nombreux bénéfices liés à la santé et au bien-être qui dérivent de l'investissement dans l'AEA.

Une grande partie des études sur l'impact de l'éducation sur la santé se concentre sur l'éducation formelle plutôt que sur l'apprentissage non formel ou informel, et donne la priorité à l'éducation scolaire et supérieure des jeunes plutôt qu'à l'AEA. La logique qui sous-tend l'investissement dans l'éducation s'applique cependant à tous les âges, et à toutes les formes d'éducation. L'acquisition de connaissances, compétences et savoir-faire est susceptible d'améliorer la santé et le bien-être des individus quel que soit leur âge.

Les études ont conclu que l'éducation a un impact fort et mesurable sur la santé et le bien-être. De fait, il a été suggéré que parmi l'ensemble des bénéfices de l'AEA, les plus importants sont la santé, la santé mentale et le bien-être (Dolan *et al.*, 2012). Les bénéfices de l'apprentissage pour la santé sont « potentiellement extrêmement grands » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006), même lorsque les variables dues aux traits génétiques et au contexte familial sont neutralisées (Cutler et Lleras-Muney, 2006). Pour les individus, l'éducation formelle au début de la vie a des effets sur le long terme : il existe une relation forte entre le niveau d'études et l'état de santé plus tard dans la vie (Baker *et al.*, 2012). Ainsi, selon Hannum et Buchmann (2003), « les pays dont les citoyens sont plus instruits tendent à avoir des populations plus saines, qui vivent plus longtemps,

avec des individus qui font des choix en matière de santé mieux informés, et ont des enfants en meilleure santé¹. » En outre, une étude sur les compétences des adultes, menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques, a suggéré que le niveau d'alphabétisation d'une personne a un effet direct sur sa santé. L'alphabétisation est restée un facteur important, même en neutralisant les variables démographiques, des niveaux d'éducation et du statut sur le marché du travail (Organisation de coopération et de développement économiques, 2013).

Les actions directes pour enrichir les connaissances sur les questions de santé peuvent se révéler très fructueuses. Par exemple, les communautés de huit pays d'Amérique centrale ont appris à éviter d'utiliser l'insecticide DDT pour prévenir le paludisme. Plutôt que le DDT, qui est nocif pour l'environnement et qu'on soupçonne d'être nocif pour la santé humaine, ces communautés ont été encouragées à éviter de stocker l'eau collectée, à améliorer leurs systèmes d'évacuation et à veiller à la propreté. En conséquence, l'incidence du paludisme a chuté de 63 % (Organisation mondiale de la santé / PAHO, 2009).

Les effets de l'éducation peuvent être directs et indirects. Les effets directs comprennent l'utilisation de médicaments appropriés, et les effets indirects comprennent une utilisation plus efficace des services de santé, des modes de vie plus sains, de meilleurs environnements de travail et des niveaux de stress plus faibles (Ronson et Rootman, 2012).

On peut observer des cercles vicieux et vertueux dans l'impact de l'AEA sur la santé. Les personnes en mauvaise santé ont une espérance de vie plus courte, ce qui raccourcit la période pendant laquelle les bénéfices de l'éducation peuvent s'accumuler (Acemoglu *et al.*, 2003). Cela réduit l'intérêt pour les investissements dans l'AEA. À l'inverse, une compréhension claire des bénéfices est associée à des horizons temporels plus longs et à une plus grande espérance de vie.

1 Notre traduction

Différents effets de l'éducation ont été constatés à différentes étapes de la vie. Par exemple, l'éducation a un plus grand impact sur la santé mentale pour les groupes d'âge jeunes et sur la fonction physique pour les personnes plus âgées (Regido *et al.*, 1999). Des recherches plus poussées sont cependant nécessaires pour mieux comprendre les liens entre les résultats spécifiques en matière de santé et certains types d'éducation. Nous devons également en apprendre davantage sur les âges auxquels les différents types d'apprentissage sont les plus efficaces.

2.3.2 **BÉNÉFICES SPÉCIFIQUES DE L'AEA POUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LES SYSTÈMES DE SANTÉ**

Amélioration des comportements et attitudes en matière de santé

L'éducation est étroitement liée à l'adoption de modes de vie sains et à la connaissance des questions de santé. Les personnes instruites sont plus susceptibles d'avoir une bonne compréhension des maladies, d'être informées sur les traitements disponibles et de disposer des compétences nécessaires pour prendre soin de leur santé (Higgins *et al.*, 2008). Elles indiquent passer moins de jours alitées et manquer moins de jours de travail pour cause de maladie (Cutler et Lleras-Muney, 2006). Des études internationales ont établi un lien entre l'éducation et des facteurs déterminants pour la santé, comme adopter un comportement sain et utiliser des services de prévention. Les personnes instruites sont moins susceptibles de fumer, de boire en excès ou d'utiliser des drogues illégales. Elles sont également plus susceptibles de faire de l'exercice physique, d'utiliser la ceinture de sécurité en voiture, de se faire vacciner et de participer aux programmes de dépistage (Feinstein *et al.*, 2006).

Des liens spécifiques entre l'AEA et une meilleure santé ont également été mis en évidence. Par exemple, une étude britannique a conclu que quelle que soit la voie que les adultes ont empruntée dans leur jeunesse, prendre part à l'éducation entre 33 et 42 ans a des effets positifs sur l'arrêt du tabac, l'exercice physique

et la satisfaction dans la vie (Feinstein et Hammond, 2004). Usman (2009) a étudié l'alphabétisation des adultes et les programmes d'éducation à la santé en zones rurales dans cinq villages du nord du Nigeria sur une période de cinq ans. Il a observé 30 femmes peules nomades et a mené avec elles des entretiens de groupe. Les résultats comprenaient une autonomisation dans le domaine de la santé (c'est-à-dire une plus grande maîtrise sur les décisions affectant leur propre santé et celle de leurs enfants), l'acquisition de connaissances et pratiques pour réduire la morbidité génésique chez les femmes pastorales, due aux naissances prématurées et à des maladies infectieuses telles que le VIH/SIDA, une meilleure planification familiale, une alimentation plus saine, des pratiques plus saines en matière d'hygiène et de désinfection, et une plus grande collaboration avec leurs époux dans les prises de décision grâce à une meilleure communication (Usman, 2009). Une étude effectuée sur des personnes âgées suédoises participant à des cercles d'étude sur l'alimentation a montré que leur état nutritionnel était meilleur que celles qui ne participaient pas à ce type d'initiative (Westergren et Hedin, 2010). La recherche suggère que, pour les adultes, l'apprentissage communautaire améliore la santé mentale ainsi que les connaissances et compétences (Lewis, 2014). L'éducation non formelle à travers la radio, la télévision ou le téléphone mobile est également une source très efficace d'apprentissage sur la santé. En Éthiopie, par exemple, où des messages de promotion de l'hygiène ont été diffusés jusqu'à 14 fois par jour pendant trois ans, on a pu mesurer une réduction spectaculaire de l'observation de mains sales, de 74 % à 26 %, Cela s'est traduit par une réduction de 20 % de la prévalence du trachome sans recours aux antibiotiques (Head *et al.*, 2015).

Espérance de vie et espérance de vie sans handicap

L'éducation est un facteur majeur de prédiction de l'espérance de vie dans la plupart des pays, indépendamment de leur niveau de développement. En 1980, les jeunes de 25 ans aux États-Unis d'Amérique possédant une éducation de niveau supérieur pouvaient espérer vivre encore 54,4 ans en moyenne, près de

trois années de plus que les jeunes de 25 ans ne possédant qu'un diplôme d'études secondaires, qui pouvaient espérer vivre encore 51,6 ans. Une étude menée en 2000 a conclu que cet écart s'était creusé, pour atteindre sept ans (Cutler et Lleras-Muney, 2006). Ainsi, bien que l'éducation puisse être bénéfique pour une partie de la population, elle peut également accroître les inégalités, ce qui implique que l'AEA a un rôle important à jouer pour combler les lacunes d'apprentissage plus tard dans la vie.

L'éducation a un effet sur la durée et sur la qualité de la vie. L'espérance de vie sans handicap et l'espérance de vie sans maladie sont très utilisées comme indicateurs pour mesurer les véritables bénéfices de la santé pour les années gagnées. Minicuci et Noale (2005) se sont servi de l'Étude longitudinale italienne du vieillissement et ont observé que se remettre d'un handicap léger ajoute des années à l'espérance de vie, et qu'un niveau d'éducation élevé augmente la probabilité de rétablissement et réduit la probabilité que le handicap léger empire. Une étude menée dans 22 pays européens a conclu que les personnes ayant un niveau d'éducation faible sont plus susceptibles d'indiquer que leur état de santé général est mauvais et qu'elles souffrent de limitations fonctionnelles (Knesebeck *et al.*, 2006). Au Danemark, la probabilité de déclarer être en excellente santé est huit fois plus élevée chez les hommes et les femmes qui ont étudié 18 ans que chez ceux qui n'ont étudié que sept ans (Arendt, 2005).

Réduction des maladies liées au mode de vie

Les maladies liées au mode de vie sont responsables de 63 % des décès dans le monde, et 80 % des décès dans les pays à revenus faibles et moyens sont dus à des maladies non transmissibles (Organisation mondiale de la santé, 2014b). Les interventions médicales ne peuvent apporter qu'une solution très partielle. Les pays doivent également aider leurs habitants à mieux comprendre leur situation et à apprendre ce qui constitue un mode de vie sain. Les personnes possédant un niveau d'éducation élevé sont moins susceptibles de succomber aux maladies aiguës et chroniques les

plus courantes, telles que les maladies cardiovasculaires, les accidents vasculaires cérébraux, l'hypertension, le cholestérol, l'emphysème, le diabète, l'asthme et les ulcères.

L'efficacité de l'éducation préventive est optimale lorsque le contexte de vie favorise une bonne santé. La nature de l'industrie alimentaire, le niveau de pollution environnementale et la prévalence de la pauvreté sont des facteurs contextuels cruciaux pour la santé. De fait, l'Organisation mondiale de la santé (2016a) indique qu'environ un décès sur quatre dans le monde (12,6 millions de personnes) est associé à un environnement nocif pour la santé. L'AEA donne aux populations la capacité de transformer leur environnement pour le rendre plus sain.

Les résultats des études examinant l'impact de l'éducation sur l'obésité sont mitigés. Par exemple, la prévalence du surpoids et de l'obésité est plus réduite chez les personnes instruites dans les pays développés (Grossman et Kaestner, 1997 ; Cutler et Lleras-Muney, 2006). Mais Jones-Smith *et al.* (2012) ont étudié la relation entre l'éducation et l'obésité chez les femmes dans 39 pays à revenus faibles et moyens, et ont observé que l'obésité avait une prévalence plus élevée chez les femmes instruites, car c'est un signe de richesse. Cependant, la même étude a conclu que les augmentations de la prévalence du surpoids étaient plus marquées chez les femmes possédant des niveaux d'éducation faibles. Une chose est claire, le surpoids et l'obésité sont de plus en plus fréquents partout dans le monde. Leurs coûts en termes de soins de santé sont élevés, et même les petites réductions portent leurs fruits. Aux États-Unis d'Amérique, les frais de santé des maladies associées à l'obésité sont estimés à 190,2 milliards de dollars américains par an, ce qui représente près de 21 % des dépenses médicales annuelles (Cawley et Meyerhoefer, 2012). Si les taux d'obésité pouvaient rester comparables à ceux de 2010, cela se traduirait par une économie estimée à 549,5 milliards de dollars américains sur les vingt prochaines années (Finkelstein *et al.*, 2012).

De nombreux pays mettent en œuvre ou envisagent de mettre en œuvre des programmes d'éducation pour prévenir

les maladies liées au mode de vie telles que le diabète, qui dépend beaucoup de l'alimentation, de l'exercice physique et de la maîtrise du poids. On prévoit la hausse des coûts médicaux pour le traitement des patients atteints de diabète et des troubles rénovasculaires associés. En Asie du Sud, par exemple, on estime que l'incidence du diabète de type 2 augmentera de plus de 150 % entre 2000 et 2035 (Nanditha *et al.*, 2016). La Fédération internationale du diabète observe que 60 % des personnes diabétiques vivent en Asie, dont environ la moitié en Inde et en Chine (Chan *et al.*, 2009). L'éducation sur le sujet du diabète fait partie des principales stratégies de la fédération pour lutter contre ce problème.

Bénéfices pour le bien-être

En général, l'apprentissage et l'éducation des adultes ont des effets positifs sur la santé et le bien-être. Selon Sabates et Hammond (2008), « un niveau de qualification élevé est associé à un degré plus élevé de bonheur, de satisfaction dans la vie, d'estime de soi, de sentiment d'auto-efficacité, et à un risque réduit de dépression². » Sabates et Hammond indiquent aussi que les effets positifs de l'éducation « sur le bonheur et le bien-être résultent de plusieurs processus intermédiaires, qui comprennent probablement un revenu supérieur, un travail non aliénant, la composition du foyer, les comportements en matière de santé, l'utilisation des services de santé, la résilience émotionnelle, les capacités sociales et, chez les adultes plus âgés, une meilleure santé physique³. »

La santé mentale englobe les états d'esprit, l'estime de soi, le respect de soi-même, le bonheur, l'identité et la prise de décision. Jack *et al.* (2014) indiquent que les pays à revenus faibles et moyens dépensent 870 milliards de dollars américains chaque année en frais liés à la santé mentale, et que ce chiffre va probablement atteindre 2,1 billions en 2030, soit plus du double. Quatre-vingt pour cent des personnes souffrant de problèmes mentaux vivent dans les pays à revenus faibles et moyens (Organisation mondiale de la santé, 2010).

La santé mentale est meilleure chez les personnes instruites (Cutler et Lleras-Muney, 2006). Colom et Lam (2005) indiquent que le succès des traitements pour la santé mentale est plus grand lorsque les individus sont capables de comprendre les relations complexes entre les symptômes, la personnalité et les environnements interpersonnels.

Différentes formes d'AEA – modes formel, non formel et informel – peuvent avoir une efficacité optimale auprès de différents groupes et à différentes étapes de la vie. On a pu observer que les cours de formation non professionnelle ont stimulé le bien-être des personnes âgées en offrant des opportunités de stimulation mentale et d'interaction sociale. Les études qualitatives indiquent généralement des bénéfices psychosociaux pour les personnes âgées qui prennent part à l'éducation communautaire (par exemple Narushima, 2008). Sun *et al.*, (2013) ont examiné l'AEA communautaire pour la prévention de la dépression et des maladies mentales chez les personnes âgées en Chine. Les adultes qui ont participé à des programmes d'AEA ont amélioré leur équilibre psychologique, santé mentale et résilience mentale par rapport au groupe de contrôle. Le tai chi et la danse sont les activités qui avaient l'effet le plus positif sur la dépression, la santé mentale et la résilience, tandis que jouer d'un instrument et chanter avaient un effet plus modéré. L'apprentissage, plus précisément au cours d'activités concernant la musique et les arts, a également été associé à un plus grand bien-être psychologique dans une étude réalisée à grande échelle sur des personnes âgées au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord (Jenkins, 2011).

Une autre étude longitudinale britannique a conclu que les adultes de 16 ans et plus possédant des niveaux élevés de qualification étaient plus susceptibles non seulement d'indiquer qu'ils étaient moyennement ou très satisfaits de leur vie mais aussi de considérer leurs activités comme utiles ou intéressantes. Ceux qui avaient participé à un programme d'éducation formel ou non formel à temps partiel au cours de l'année passée avaient un niveau de bien-être supérieur à ceux qui ne l'avaient pas fait. L'apprentissage dans

² Notre traduction

³ Notre traduction

un domaine lié aux loisirs ou à un hobby augmente également la satisfaction dans la vie (Duckworth et Cara, 2012). Dans l'étude *Benefits of Lifelong Learning in Europe* (Les bienfaits de l'apprentissage tout au long de la vie en Europe), financée par la Commission européenne, 84 % des apprenants adultes ont constaté des changements positifs en termes de bien-être mental, et 83 % ont constaté des changements positifs à travers le sentiment d'avoir un but dans la vie (Manninen *et al.*, 2014).

L'impact de l'apprentissage formel et informel sur la confiance en soi s'est révélé être très important, plus de deux fois l'effet de l'emploi (Dolan *et al.*, 2012). L'impact sur le sentiment de valeur personnelle était en général plus important pour les hommes et les personnes âgées de 40 ans et plus. De nombreuses études

qualitatives sur les effets de l'éducation et de la formation des adultes ont également relevé ce bénéfice (par ex. Schuller *et al.*, 2004). L'apprentissage des adultes augmentait l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité, et faisait office de déclencheur pour le recours à la médecine préventive (Hammond, 2003).

Impact sur le système de santé

Outre les bénéfices intrinsèques d'une meilleure éducation pour la santé, l'AEA peut procurer des bénéfices systémiques en réduisant les coûts des services de santé et en augmentant leur efficacité. Aux États-Unis d'Amérique, les dépenses additionnelles en soins de santé causées par des compétences faibles en matière de santé ont été estimées à environ 73 milliards de dollars américains en 1998, 30 milliards de dollars pour la population

Encadré 2.1

L'AEA et la santé des hommes : Men's Sheds

Les travaux de recherche qui examinent les effets de l'AEA sur la santé des hommes sont rares par rapport à la littérature abondante sur la santé et le bien-être des femmes. Quelques études se sont pourtant intéressées à un mouvement local unique dans le domaine de l'apprentissage des adultes, « Men's Sheds », lancé en Australie et en Irlande (Carragher et Golding, 2015 ; Golding, 2011 ; Cordier et Wilson, 2014). Les gouvernements australien et irlandais intègrent Men's Sheds dans leurs politiques nationales pour la santé des hommes, dans le cadre de leurs efforts sexospécifiques pour la promotion de la santé et du bien-être des groupes d'hommes fragilisés tels que les chômeurs, les vétérans de guerre, les retraités âgés, les Aborigènes, les hommes vivant avec un handicap, les hommes vivant dans des zones reculées et les homosexuels. Men's Sheds vise à réduire la marginalisation et l'exclusion sociale que ces hommes peuvent subir. Ce mouvement s'est depuis étendu à la Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni de Grande Bretagne et d'Irlande du Nord, et au Canada. Les programmes Men's Sheds sont pilotés par les organismes locaux de santé et de service, qui offrent un mentorat de pair à pair et intergénérationnel à l'aide d'activités d'intérêt commun réalisées dans un environnement conçu pour les hommes.

Une enquête internationale réalisée auprès de 383 coordinateurs de Men's Sheds a analysé l'efficacité et les tendances générales du programme (Cordier et Wilson, 2014). Les résultats montrent que la vaste majorité des participants (par ex. 89 % en Australie) estiment que leurs programmes de mentorat sont efficaces. Les facteurs clés derrière l'efficacité des Men's Sheds sont notamment leur caractère local, informel, régulier et social, et le fait qu'il s'agit d'apprentissage pratique en petits groupes. Par exemple, les participants fabriquent quelque chose ensemble, et partagent ainsi des compétences pratiques tirées de leur vie professionnelle. L'enquête a également conclu que, contrairement à la vision stéréotypée selon laquelle les hommes seraient indifférents à la santé et à la forme physique (Golding, 2011), la plupart des hommes exprimaient un grand désir d'apprendre à rester en forme et en bonne santé.

fonctionnellement analphabète et 43 milliards de dollars pour la population très peu alphabète (National Academy on an Aging Society 1999). Le taux d'alphabétisation ne s'étant pas amélioré, et les coûts des soins de santé ayant augmenté, ce chiffre a sûrement progressé au cours des deux dernières décennies.

L'AEA peut réduire les coûts des soins de santé en influençant la façon dont les individus interagissent avec le système de santé et évoluent au sein de ce système. Une connaissance limitée des informations sanitaires et des systèmes de santé est associée à une augmentation des consultations à l'hôpital et des hospitalisations évitables (Berkman *et al.*, 2004). Une étude a conclu que parmi les adultes qui ont passé la nuit dans un hôpital américain en 1994, ceux qui possédaient des compétences faibles en matière de santé effectuaient en moyenne 6 % de consultations à l'hôpital et restaient à l'hôpital presque deux jours de plus que les adultes qui possédaient des compétences plus élevées en matière de santé. Les patients qui possèdent des compétences faibles en alphabétisme étaient deux fois plus susceptibles d'avoir été hospitalisés au cours de l'année précédente, un rapport qui s'est maintenu même après neutralisation des variables de l'état de santé et des facteurs socio-économiques (American Medical Association, 1999). La participation à des cours d'AEA est également associée à une réduction du nombre de consultations auprès de médecins généralistes (Dolan *et al.*, 2012). Bénéficiant d'une meilleure compréhension, ces personnes prennent des décisions plus judicieuses et ont plus de facilité à suivre les instructions des médecins, par exemple pour prendre leurs médicaments (Muenning, 2000). En outre, l'éducation peut encourager les individus à planifier à plus long terme. Par exemple, ils peuvent adopter des comportements sains dont les bénéfices à long terme sont cumulatifs, et peuvent investir davantage dans l'éducation permanente aujourd'hui, avec un effet bénéfique sur leur santé demain (Sander, 1995).

Il faut ici remarquer que les personnes instruites sont plus susceptibles d'identifier leurs besoins en soins de santé, et d'avoir recours aux services de santé. Elles vivent aussi plus longtemps,

et peuvent donc profiter de davantage de soins de santé au cours de leur vie (Muenning, 2000). Pour formuler cela sous un angle plus positif, une meilleure éducation peut aider à stimuler le soutien public à un meilleur investissement dans la santé. L'idée essentielle est que l'éducation peut alléger les lourdes contraintes qui pèsent sur le système de santé, faciliter une utilisation plus efficace des compétences professionnelles et libérer les ressources pour les utilisateurs qui en ont le plus besoin.

Bénéfices et gains intergénérationnels

L'éducation peut aboutir à des résultats multigénérationnels positifs pour la santé, lorsque les parents transmettent les bénéfices à leurs enfants (Hanemann, 2015). Par exemple, les résultats de l'étude Identification and Prevention of Dietary and Lifestyle Induced Health Effects in Children and Infants (Identification et prévention des effets nocifs de l'alimentation sur la santé et le mode de vie des enfants et des nourrissons) ont révélé qu'en Europe les parents possédant un niveau d'éducation élevé pouvaient donner à leurs enfants des aliments plus nutritifs (Fernández-Alvira, 2013). De la même façon, une étude camerounaise a conclu que l'alphabétisme des parents peut affecter la santé des enfants à travers l'allaitement maternel et une meilleure alimentation (Nouemsi *et al.*, 2007), tandis qu'aux États-Unis d'Amérique un faible niveau d'alphabétisme en matière de santé est associé à l'obésité chez les enfants de 7 à 11 ans (Chari *et al.*, 2014). À Beijing, en Chine, la prévalence du surpoids chez les enfants ayant pris part à un cours sur l'alimentation et des activités physiques avec leurs parents était de seulement 9,8 %, contre 14,4 % dans les écoles du groupe de contrôle, tandis que l'obésité concernait seulement 7,9 % de ces enfants, contre 13,3 % dans le groupe de contrôle. Cette intervention comprenait la distribution de supports pédagogiques aux parents, des classes sur l'obésité et de l'activité physique (Organisation mondiale de la santé, 2016b). Il ne faut pas oublier que l'AEA peut également avoir un effet positif à plus long terme sur la santé des jeunes générations, à travers l'influence de l'éducation des parents sur le niveau d'études que leurs enfants atteignent (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006).

2.3.3 **COMPRENDRE LES LIENS ENTRE L'ÉDUCATION, LA SANTÉ ET L'INÉGALITÉ**

Selon l'Organisation mondiale de la santé, « les inégalités en santé sont des différences en ce qui concerne l'état de santé ou la répartition des ressources entre différents groupes de population » (Organisation mondiale de la santé, 2016c). L'inégalité en matière de santé ne peut pas être abordée uniquement à travers le secteur de la santé, mais doit être envisagée dans le cadre de ses articulations avec les autres moteurs de l'inégalité. Par exemple, nous savons que le moyen le plus efficace pour réduire l'inégalité en matière de santé est d'améliorer les circonstances des personnes les plus défavorisées (Marmot, 2010). Cependant, ces personnes sont aussi les moins susceptibles de participer à des activités d'apprentissage tout au long de la vie, qui ont des effets positifs sur la santé.

C'est sur le marché du travail que les inégalités en matière de santé et d'éducation sont les plus évidentes. L'éducation et la santé sont étroitement liées à l'emploi et aux revenus. Ce sont les personnes qui ont un faible niveau d'éducation et une mauvaise santé qui ont les plus grandes difficultés à échapper aux situations d'emploi précaire et de revenus faibles, ce qui confère au désavantage un caractère cumulatif tout au long de la vie. La comparaison entre différentes communautés et différents quartiers met également en évidence ce type de désavantage cumulatif. Les communautés où les niveaux d'éducation sont plus bas, les taux de chômage plus élevés, les revenus plus faibles et les conditions environnementales plus mauvaises sont également celles où les individus ont une santé plus précaire, or ces quartiers sont mal desservis en infrastructures de santé.

La visibilité de l'inégalité en matière de santé tend à être maximale dans les villes, où la densité élevée de la population est souvent associée à des taux de maladie plus élevés, non seulement parce que l'infection est plus facile, mais aussi à cause de la pollution, de mauvaises conditions de logement, de l'accès limité à l'eau et aux services d'hygiène publique

et d'autres risques affectant la santé (Organisation mondiale de la santé, 2016b). Sous cet angle, il est alarmant de lire l'estimation de l'Organisation mondiale de la santé, selon laquelle 66 % de la population mondiale vivra en milieu urbain en 2050. En outre, le nombre absolu de personnes vivant dans des bidonvilles augmente continuellement. Actuellement, le PNUEH estime que le nombre de personnes vivant dans des conditions de bidonville est de 863 millions, contre 760 millions en 2000 et 650 millions en 1990 (Organisation mondiale de la santé, 2016d). Un développement urbain qui favorise des villes apprenantes inclusives et durables, comme le propose le Réseau mondial de villes apprenantes de l'UNESCO, est un moyen prometteur de résoudre ces défis.

L'inégalité entre les sexes est un autre facteur important dont il faut tenir compte pour analyser les liens entre l'éducation et la santé. De nombreux pays passent à côté des bénéfices de l'égalité des chances. Une femme instruite est susceptible de se marier plus tard, d'avoir moins d'enfants et de bénéficier d'une meilleure santé pour elle-même et sa famille. Les « dividendes démographiques » – lorsqu'un pays passe d'une structure de grandes familles avec une espérance de vie faible à une structure de petites familles avec une longue espérance de vie – sont étroitement liés à l'apprentissage des femmes. L'écart entre les hommes et les femmes n'est cependant pas limité aux pays à revenus faibles. Le Maroc a un revenu par habitant de 3 450 dollars américains, mais 63 % des femmes de 15 ans et plus sont toujours analphabètes.

2.4 **APPRENDRE DES BONNES PRATIQUES**

Les études de cas suivantes mettent en lumière des idées politiques, des leçons et des expériences provenant d'un éventail varié de pays. Ces programmes ont non seulement obtenu de bons résultats en termes d'éducation et de santé, mais se sont également révélés avantageux dans des domaines tels que les télécommunications et la migration.

ÉTUDE DE CAS 1 : Éducation mSanté et promotion de la santé

Le terme « éducation mSanté » se réfère à l'utilisation de dispositifs mobiles et sans fil pour améliorer à faible coût les résultats en matière de santé, en fournissant des informations personnalisées et interactives au bon moment. La mSanté a fait les preuves de son efficacité dans les pays développés et en développement. Nombre de pays les moins avancés, manquant d'infrastructures de ligne terrestre, sont passés directement à la téléphonie mobile. L'éducation mSanté y a eu du succès parce que la technologie mobile est très répandue dans ces pays : 2 milliards de personnes dans les pays en développement utilisent des téléphones mobiles (Union Internationale des Télécommunications, 2015). Quelques exemples de programmes d'éducation mSanté visant différents objectifs en matière de santé sont cités ci-dessous. Ces programmes sont pilotés par les gouvernements, des partenariats public-privé et des organisations à but non lucratif.

Colombie : En s'appuyant sur la démarche pédagogique mSanté, le ministère colombien de la santé a envoyé des messages de texte aux femmes enceintes pour les informer sur les soins prénataux, le dépistage du VIH/SIDA et la vaccination (Organisation mondiale de la santé, 2011b).

Inde : L'éducation mSanté fournit aux utilisateurs de téléphones mobiles des informations intimes et personnelles que les adultes pourraient être réticents à recevoir dans le contexte d'un apprentissage en groupe. Par exemple, le programme CommCare dans l'État du Bihar a fourni aux adolescentes et aux femmes un service de conseil sur l'hygiène menstruelle, les maladies sexuellement transmissibles et les méthodes de planification familiale (National Academy of Sciences, 2010).

Philippines : Le programme d'éducation mSanté pour encourager l'allaitement maternel et la bonne alimentation des nourrissons s'est révélé efficace ; les évaluations ont montré une augmentation de l'allaitement maternel et une baisse de la mortalité infantile (National Academy of Sciences, 2010).

Ouganda : Text to Change est une organisation à but non lucratif qui collabore avec les opérateurs de télécommunications pour envoyer par SMS des quizz qui informent les utilisateurs de téléphone mobile sur le VIH/SIDA et d'autres questions de santé (Organisation mondiale de la santé, 2011b).

Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord et Nouvelle-Zélande : L'Organisation mondiale de la santé et l'Union Internationale des Télécommunications ont lancé un programme d'arrêt du tabac en 2011. Les personnes qui souhaitent arrêter de fumer recevaient des messages de texte et des informations sur les traitements disponibles, les outils et programmes de soutien près de chez eux (National Academy of Sciences, 2010).

Bangladesh : Le ministère bangladais de la Santé et de la Protection de la famille a tenté une expérience en 2007 après avoir appris que le nombre des utilisateurs de téléphones mobiles avait fortement augmenté. Pour la Journée nationale de la vaccination, le ministère a envoyé un message de texte à tous les numéros de téléphones mobiles du pays, demandant aux parents de faire vacciner leurs enfants. La réponse a été très positive (Rahman, 2007). Depuis lors, le gouvernement a mis au point le Plan Digital Bangladesh Vision 2021, qui comprend notamment un volet d'éducation en matière de santé. Un service lancé en 2010 permet aux utilisateurs de téléphones mobiles de s'inscrire pour un tarif nominal à un service SMS qui envoie régulièrement des messages de texte sur un éventail de questions de santé. Le ministère de la Santé et de la Protection de la famille est responsable du contenu des messages et travaille en coordination avec la Commission de réglementation des télécommunications du Bangladesh.

Leçons apprises de la mSanté au Bangladesh

Le gouvernement bangladais a transformé une limitation (le manque d'infrastructures en lignes téléphoniques terrestres) en opportunité en intégrant la technologie mobile à l'éducation en matière de santé. Cela a requis une collaboration étroite et soutenue entre le ministère de la Santé et de la Protection de la famille, l'organisme

de régulation des télécommunications et les opérateurs mobiles, qui contribuent à cette initiative au titre de leur responsabilité sociale d'entreprise. La structure réglementaire est un grand atout, car elle permet à la Commission de réglementation des télécommunications du Bangladesh d'ordonner aux opérateurs de téléphonie mobile de diffuser les messages de texte provenant du ministère et d'autres agences gouvernementales. Le réseau actuel de téléphonie mobile couvre 98 % de la population cible du ministère. C'est donc un outil idéal pour la promotion de la santé et la diffusion de messages pédagogiques sur la santé. Les initiatives de mSanté sont donc peu coûteuses, et ont une large portée.

Le ministère évalue actuellement l'impact de ses projets de mSanté. L'aspect positif est que les projets ont suscité une énorme réponse. Par exemple, des messages pour une campagne de vaccination ont été envoyés à environ 55 millions d'utilisateurs de téléphones mobiles. Ce service a également allégé la charge de travail du ministère en réduisant les tâches administratives et les appels à partir d'une ligne fixe. Cependant, des carences ont également été relevées. Par exemple, les messages sont envoyés en anglais uniquement. Il n'a pour l'instant pas été possible d'envoyer ni de recevoir des messages en bangla, la langue officielle parlée par 98 % de la population. Le manque de personnel technique qualifié au sein du ministère, pose également problème.

(National Academy of Sciences, 2010 ; Rahman, 2007 ; Kaplan, 2006)

ÉTUDE DE CAS 2 : Éducation en matière de santé et programmes d'alphabétisation pour les migrants vulnérables difficiles à atteindre

En 2015, 244 millions de personnes vivaient en-dehors de leur pays d'origine. Certains migrants sont instruits, ce qui facilite leur intégration dans la société de leur pays hôte, mais beaucoup ne le sont pas. La migration légale (par ex. au sein d'unions économiques) tend à être bien gérée, mais de nombreux migrants sont difficiles à atteindre parce qu'ils vivent dans des établissements en marge de la légalité et n'ont pas d'adresse fixe. Il est

donc difficile de satisfaire leurs besoins en services de santé, et leur état de santé peut être menacé. La moitié de ces migrants sont des femmes, dont la plupart sont en âge de procréation (Nations Unies, 2016).

Les programmes de santé destinés aux migrants leur fournissent des supports audio sur les soins de santé, des informations visuelles pour se frayer un chemin dans les systèmes de santé ainsi que des informations et des mots de vocabulaire simples pour leur permettre de communiquer avec les professionnels de la santé. Quelques exemples sont détaillés ci-dessous.

Alberta Network for Safe and Healthy Children

Le réseau Alberta Network for Safe and Healthy Children de la ville d'Alberta, au Canada, a créé un ensemble de ressources audio pour les jeunes parents, destiné aux immigrants et réfugiés qui non seulement ne parlent ni anglais ni français (les langues officielles du Canada), mais ont également des compétences faibles en alphabétisme dans leur propre langue. Ces ressources audio « Developing Parents, Developing Children » (Parents en développement, enfants en développement) sont de brefs enregistrements disponibles en mandarin, français, somali, espagnol et arabe soudanais qui donnent des informations essentielles pour accoucher, devenir un parent et prendre soin d'un nourrisson. Ils durent de 5 à 12 minutes et traitent de sujets tels que la croissance et le développement du bébé au cours des 18 premiers mois.

Le projet Take Care

L'objectif du projet Take Care de l'Union européenne est d'aider les migrants à améliorer leurs compétences linguistiques et leurs connaissances en matière de santé dans le pays où ils ont migré. Le manque de compétences linguistiques et de connaissances de base sur le système de santé rend les migrants particulièrement vulnérables lorsqu'ils ont besoin d'aide médicale.

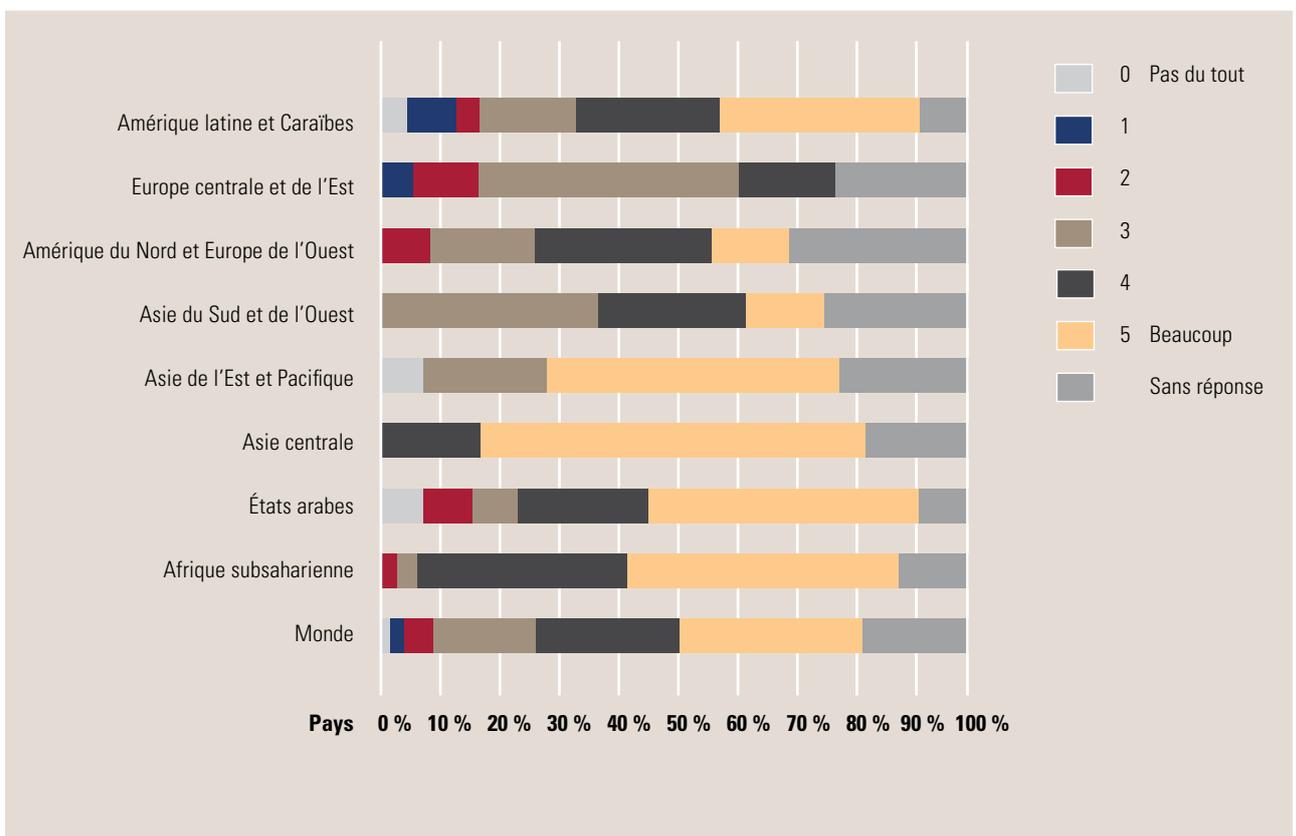
Ce projet a mis au point deux ensembles de ressources. Le premier soutient l'intégration et l'inclusion sociale des migrants en fournissant des informations sur le pays hôte, tandis que le deuxième concerne la santé. Il comprend un Guide du langage de la santé pour les migrants, qui vise à faciliter la communication entre migrants et professionnels de la santé dans huit pays européens.

Le projet Take Care a été applaudi par les experts et a été nommé au prix Grundtvig de l'Association européenne pour l'éducation des adultes en 2015. Les produits du projet ont été mis en pilotage par 72 organismes de migrants, 85 prestataires de santé et 117 linguistes professionnels, et ont atteint plus de 3 300 clients du groupe cible (Take Care Project, 2015).

2.5 LES PAYS CONNAISSENT-ILS LES LIENS POSITIFS ENTRE L'AEA, LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE, ET LES EXPLOITENT-ILS ?

Des données quantitatives et qualitatives solides montrent les bénéfices de l'AEA pour la santé, dans la littérature disponible ainsi que dans plusieurs cas de pays spécifiques. Cette partie examine la connaissance que les pays dans leur ensemble ont des liens positifs entre l'éducation des adultes et la santé. Elle se fonde plus particulièrement sur les réponses que les pays ont fournies aux questions de l'enquête réalisée pour le *GRALE III*, dont les principales conclusions sont présentées en détail au Chapitre 1 de ce rapport.

Figure 2.1
Pays qui reconnaissent que l'AEA contribue largement à la santé et au bien-être personnels (par région et globalement)



Source : Enquête de suivi du *GRALE III*, question 7.1 : Veuillez indiquer dans quelle mesure la politique et la pratique de votre pays en matière d'AEA reconnaît la contribution que l'AEA peut apporter à la santé et au bien-être personnels (0 = pas du tout, 5 = beaucoup). Nombre total de réponses : 115.

Tableau 2.2
Facteurs qui réduisent l'efficacité de l'AEA pour la santé et le bien-être

Facteur	Analphabétisme	Inégalités dans les revenus du ménage	Mauvaise qualité de la pédagogie, des supports de formation, de la formation du personnel et capacité insuffisante	Manque d'accès aux informations sur les programmes d'AEA	Mauvaise collaboration entre départements ou secteurs	Résistance de la communauté	Financement insuffisant ou mal affecté
Nombre de pays	90	56	45	41	49	39	64

Source : Enquête de suivi du GRALE III, question 7.3 : Pour votre pays, veuillez indiquer (sur une échelle de 1 = pas importante à 4 = très importante) l'importance de l'influence des facteurs suivants sur l'efficacité de l'AEA dans le domaine de la santé et du bien-être : analphabétisme, inégalités dans les revenus du ménage, mauvaise qualité de la pédagogie, des supports de formation, de la formation du personnel et capacité insuffisante, manque d'accès aux informations sur les programmes d'AEA, mauvaise collaboration entre départements ou secteurs, résistance de la communauté, manque de ressources financières du pays, financement insuffisant ou mal affecté.

2.5.1 QUE PENSENT LES PAYS DES BÉNÉFICES DE L'AEA POUR LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE ?

Les pays devaient tout d'abord évaluer les bénéfices de l'AEA pour la santé. Le graphique ci-dessous montre qu'un grand nombre de pays sont convaincus que l'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent à la santé personnelle et au bien-être. Sur les 115 pays qui ont répondu à la question sur la contribution de l'AEA à la santé et au bien-être, 102 (89 %) ont reconnu qu'ils y contribuent beaucoup. En Afrique subsaharienne, soit 29 des pays répondants, 97 % reconnaissent que l'AEA apporte une grande contribution à la santé et au bien-être personnels.

Les pays ont été invités à indiquer s'ils disposaient de données concrètes sur l'effet positif de l'AEA, et à préciser les bénéfices pour la santé que ces informations mettaient en évidence. Quatorze pays ont indiqué que l'AEA a une influence positive sur l'adoption de modes de vie sains. Neuf pays ont indiqué disposer d'informations sur l'effet positif de l'AEA sur les compétences en matière de santé, et onze pays ont indiqué que l'AEA aide les individus à prévenir les maladies chroniques et à vivre avec elles.

L'enquête du GRALE III illustre comment la reconnaissance de l'AEA peut se présenter dans des pays qui sont confrontés à des défis similaires. Antigua-et-Barbuda, les Bahamas et la Barbade ont des espérances de vie similaires, mais des années de vie corrigées du facteur invalidité très divergentes, la Barbade étant le pays qui obtient les meilleurs résultats, de loin. Parmi ces trois pays, la Barbade est le seul à être convaincu que l'AEA peut apporter « beaucoup » à la santé et au bien-être personnels, et y consacre plus de 4 % de son budget réservé à l'enseignement public.

2.5.2 QUELS SONT LES PRINCIPAUX OBSTACLES À L'INFLUENCE POSITIVE DE L'AEA SELON LES PAYS ?

Les pays ont été priés d'indiquer les facteurs qui empêchent l'AEA d'avoir une plus grande influence sur la santé et le bien-être. L'analphabétisme a été de loin le facteur le plus cité, présent dans les réponses de 90 pays. Soixante-quatre pays ont indiqué le manque de financement ou sa mauvaise affectation, tandis que 56 pays ont cité les inégalités dans les revenus des foyers (voir Tableau 2.2).

2.5.3 LES PAYS AMÉLIORENT-ILS LA COORDINATION POLITIQUE ET LA COLLABORATION DES PARTIES PRENANTES ?

Renforcer les liens positifs entre l'éducation et la santé requiert un degré plus élevé de cohérence politique et de coordination intersectorielle. Mais dans la plupart des pays, la santé et l'éducation ont des législations et budgets séparés, ce qui encourage une réflexion compartimentée. Les ministères de la Santé ont des programmes de promotion de la santé et d'éducation à la santé, tandis que les ministères de l'Éducation ont des programmes d'alphabétisation des adultes qui comprennent des modules sur les capacités en matière de santé. Il existe aussi quelques exemples de partage des infrastructures, comme lorsque les vaccinations sont administrées dans les écoles, ou que des classes de préparation à l'accouchement sont organisées dans les hôpitaux. Néanmoins, 49 pays ont répondu que la mauvaise collaboration entre ministères limite les bénéfices de l'AEA pour la santé et le bien-être. Seulement un tiers des pays (40) ont indiqué disposer d'un organisme interministériel ou intersectoriel de coordination soutenant l'AEA pour la santé et le bien-être personnels.

Enfin, les pays ont répondu à la question : Dans quelle mesure différentes parties prenantes (agences pour l'éducation publique, agences pour la santé publique, ONG, prestataires privés...) participent-elles à la conception et à la mise en œuvre des programmes d'AEA dans votre pays ? Au total, seulement 20 % des répondants ont indiqué que la collaboration était efficace et satisfaisante. Les taux de succès les plus élevés ont été déclarés dans les États arabes, dont 31 % indiquent que les parties prenantes travaillent efficacement et de façon satisfaisante, et en Amérique du Nord et Europe de l'Ouest, où 30 % ont indiqué cette même réponse. C'est en Europe centrale et de l'Est que ce taux est le plus faible, 12 % des pays ayant indiqué une collaboration efficace et satisfaisante. En ce qui concerne l'avenir, il semble que la collaboration soit à la hausse en Afrique subsaharienne, Asie centrale, Asie du Sud et de l'Ouest, Europe centrale et de l'Est, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes.

2.5.4 LE DÉFI DU FINANCEMENT DE L'AEA ET DU CLOISONNEMENT DES BUDGETS

La valeur de l'apprentissage et l'éducation des adultes n'est pas suffisamment reconnue, et comme indiqué tout au long de ce rapport, les financer de façon adéquate reste un défi majeur dans tous les pays. Outre le manque général de financement, il faut également examiner le défi spécifique du financement des activités d'AEA qui présentent des bénéfices particuliers pour la santé et le bien-être.

Soixante-quatre des pays qui ont répondu à l'enquête *GRALE III* ont indiqué que le manque de financement ou la mauvaise affectation des financements sont un facteur important qui limite l'impact de l'AEA sur la santé et le bien-être (voir Tableau 2.2). La part du lion des dépenses publiques pour la santé est destinée aux soins actifs et aux hôpitaux, et les dépenses pour la prévention et la promotion restent limitées. La santé et l'éducation représentant des postes budgétaires majeurs pour tous les pays, il est surprenant qu'une priorité si faible soit accordée aux budgets pour les activités d'éducation qui ont des effets d'entraînement sur la santé. Cutler et Lleras-Muney (2006) estiment que les retours totaux pour l'éducation peuvent augmenter de 15 à 55 % si l'on tient compte des bienfaits de l'éducation pour la santé.

Comme dans le cas de la coordination interministérielle abordée ci-dessus, le financement intersectoriel demeure un grand défi. Chaque ministère étant responsable de son propre budget, la responsabilité pour les résultats positifs ou négatifs dans d'autres secteurs est limitée, et il y a peu de raisons d'analyser et évaluer l'intérêt de l'efficacité interministérielle. Les pays ne disposent pas des mécanismes adéquats pour déterminer l'impact qu'une augmentation des dépenses pour l'éducation des adultes aura sur les résultats en matière de santé, et vice versa.

2.6 UN PROGRAMME POLITIQUE : VERS PLUS DE COHÉRENCE DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES, LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE

Ce chapitre a souligné qu'une plus grande cohérence politique est nécessaire, et aiderait à maximiser les bénéfices de l'AEA pour la santé et le bien-être. Il a présenté les arguments pour une meilleure coordination, en identifiant les principales raisons de tenir compte des liens entre l'AEA et la santé, telles que la hausse des coûts des soins de santé, les contraintes budgétaires et le vieillissement des populations. Ce chapitre a ensuite mis en évidence les bénéfices de l'AEA pour la santé, en montrant que la plupart des pays s'accordent sur ses bénéfices et ses défis. Enfin, ce chapitre appelle par conséquent à former des partenariats intersectoriels entre les ministères, les organisations non gouvernementales et les autres parties prenantes, sur la base de rôles définis sur le long terme plutôt qu'au cas par cas. Le besoin de démarches faisant participer l'ensemble du gouvernement reflète les programmes politiques à l'échelle mondiale. L'Organisation mondiale de la santé, par exemple, examine les liens entre la santé et l'emploi (Organisation mondiale de la santé, 2012). L'OCDE propose un cadre de travail pour une plus grande cohérence politique dans le développement durable (Organisation de coopération et de développement économiques, 2016). C'est cependant le nouveau programme directeur du Programme de développement durable à l'horizon 2030 qui représente l'engagement mondial le plus fort envers la cohérence politique, les dirigeants internationaux ayant souligné que les nouveaux Objectifs de développement durable sont « intégrés

et indivisibles » (Nations Unies, 2015). Ils ont convenu du fait que, dans la poursuite du développement durable, les objectifs environnementaux, économiques et sociaux sont indissociables.

La nature globale du développement durable revêt une importance cruciale pour les liens entre la santé et l'éducation que nous avons explorés dans ce chapitre. Un environnement endommagé a des effets négatifs sur la santé et, sans citoyens instruits, il s'avère impossible de prendre les décisions politiques difficiles qui sont nécessaires pour améliorer l'environnement. Comme nous l'avons vu plus haut, les inégalités dans un domaine, l'emploi par exemple, peuvent exacerber rapidement les inégalités dans un autre domaine, comme l'éducation et la santé.

Mais même un petit investissement dans l'éducation peut produire de grands effets sur la santé. Pour les décideurs politiques, le défi est de traduire cette prise de conscience en vision multisectorielle à long terme pour la population. Cette vision doit tenir compte de l'évolution des personnes tout au long de la vie, et veiller à ne pas oublier les populations les plus marginalisées. Les pays trouveront un énorme potentiel dans l'exploration des activités d'AEA les plus avantageuses pour la santé et le bien-être, à l'échelle de la population ou de l'individu. Les décideurs politiques peuvent également mettre en place de nouveaux systèmes d'incitation juridique et financière pour encourager les programmes, évaluations, budgets et institutions à caractère intersectoriel, par exemple. Ils peuvent aussi saisir les magnifiques opportunités qu'offrent les nouvelles technologies pour connecter et promouvoir la santé, l'éducation, l'alphabétisme et l'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Acemoglu, D., Johnson S. et Robinson, J. 2003. Disease and Development in Historical Perspective. *Journal of the European Economic Association*, 1 (2/3), pp. 397–405.
- Adulyanon, S. 2012. Funding health promotion and disease prevention programmes: an innovative financing experience from Thailand. *WHO – South-East Asia Journal of Public Health*, 1 (2), 201–207.
- American Medical Association. 1999. Health Literacy: Report of the Council on Scientific Affairs. *Journal of the American Medical Association*, 281 (6), pp. 552–557.
- Arendt, J.N. 2005. Does Education Cause Better Health? A Panel Data Analysis Using School Reforms for Identification". *Economics of Education Review*, 24, pp. 149–160.
- Baker, D.P., Leon, J., Smith-Greenaway, E.G., Collins, J. et Movit, M. 2011. The Education Effect on Population Health: A Reassessment. *Population and Development Review*, 37 (2), pp. 307–332.
- Berkman, N. D., DeWalt, D. A., Pignone, M. P., Sheridan, S. L., Lohr, K. N., Lux, L. et al. 2004. *Literacy and health outcomes*. Rockville, MD, Agency for Healthcare Research and Quality.
- Carragher, L. et Golding, B. 2015. Older Men as Learners: Irish Men’s Sheds as an Intervention. *Adult Education Quarterly*, 65 (2), pp. 152–168.
- Cawley, J. et Meyerhoefer, C. 2012. The Medical Care Costs of Obesity: An Instrumental Variables Approach. *Journal of Health Economics*, 31 (1), pp. 219–230
- Chan, J. C., Malik, V., Jia, W., Kadowaki, T., Yajnik, C. S., Yoon, K. H. et Hu, F. B. 2009. Diabetes in Asia: epidemiology, risk factors, and pathophysiology. *Jama*, 301 (20), pp. 2129–2140.
- Chari, R., Warsh, J., Ketterer, T., Hossain, J. et Sharif, I. 2014. Association between health literacy and child and adolescent obesity. *Patient Education Counselling*, 94 (1). pp. 61–66.
- Colom, F. et Lam, D. 2005. Psychoeducation: Improving outcomes in bipolar disorder, *European Psychiatry*, 20, pp. 359–364.
- Cordier, R. et Wilson, N. J. 2014. Mentoring at Men’s Sheds: An International Survey about a Community Approach to Health and Well-being. *Health and Social Care in the Community*. 22 (3), pp. 249–258.
- Cutler, D. M. et Lleras-Muney, A. 2006. *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w12352.pdf>
- Dolan, P., Fujiwara, D. et Metcalfe, R. 2012. *Review and update of wider benefits of Adult Learning*. London, UK Department of Business, Innovation and Skills.
- Dubow, E. F., Paul, B. et Huesmann, L. R. 2009. Long-Term Effects of Parents’ Education on Children’s Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill Palmer Quarterly*, 55 (3), pp. 224–249.
- Duckworth, K. et Cara, O. 2012. *The Relationship between Adult Learning and Well-being: Evidence from the 1958 National Child Development Study*. Londres, Department of Business and Innovation Skills. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34669/12-1241-relationship-adult-learning-and-wellbeing-evidence-1958.pdf
- Feinstein, L. et Hammond, C. 2004. *The contribution of adult learning to health and social capital*. University College London, Institute of Education.

- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T.M., Sorhaindo, A. et Hammond, C. 2006. What are the effects of education on health? Dans : Organisation for Economic Co-operation and Development. 2006. *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium*. Paris, pp. 171–387. <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/37437718.pdf>
- Fernández-Alvira, J. M., Mouratidou, T., Bammann, K., Hebestreit, A., Barba, G., Sieri, S. et Huybrechts, I. 2013. Parental education and frequency of food consumption in European children: the IDEFICS study. *Public health nutrition*, 16 (03), pp. 487–498.
- Finkelstein, E. A., Khavjou, O. A., Thompson, H., Trogon, J. G., Liping, P., Sherry, B. et Dietz, W. 2012. Obesity and Severe Obesity Forecasts through 2030. *American Journal of Preventive Medicine*, 42 (6), pp. 563–570.
- Golding, B. G. 2011. Social, Local, and Situated: Recent Findings about the Effectiveness of Older Men's Informal Learning in Community Context. *Adult Education Quarterly*. 61 (2), pp.103–120.
- Grossman, M. et Kaestner, R. 1997. Effects of education on health. Dans : J. Behrman and N. Stacey. *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor, MA, University of Michigan Press, pp. 69–123.
- Hammond, C. 2003. How Education Makes Us Healthy', *London Review of Education*, 1 (1), pp. 61–78.
- Hanemann, U. 2015. *Learning families: Intergenerational approach to literacy teaching and learning: Selected case studies from <http://www.unesco.org/uil/litbase>*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf>
- Hannum, E. et Buchmann, C. 2003. *The Consequences of Global Education Expansion: Social Science*. Cambridge, MA, American Academy of Arts and Sciences.
- Head, R., Murray, J., Sarrasat, S., Snell, W., Meda, N., Ouedraogo, M., Deboise, L. et Cousens, S. 2015. Can Mass Media Interventions Reduce Child Mortality? *The Lancet*. 386 (9988), pp. 97–100
- Higgins, C., Lavin, T. et Metcalfe, O. 2008. *Health impacts of education – A review*. Dublin, Institute of Public Health in Ireland.
- Jack, H., Stein, A. et Newton, C. R.; Hofman, K. J. 2014. Expanding access to mental health care: a missing ingredient. *The Lancet Global Health*, 2 (4), e183–e184.
- Jenkins, A. 2011. Participation in Learning and Well-being Among Older Adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (3), pp. 403–420
- Jones-Smith, J. C., Gordon-Larsen, P., Siddiqi, A. et Popkin, B. M. 2012. Is the burden of overweight shifting to the poor across the globe? Time trends among women in 39 low- and middle-income countries (1991–2008). *International Journal of Obesity*, 36 (8), pp. 1114–1120.
- Kaplan, W. A. 2006. Can the ubiquitous power of mobile phones be used to improve health outcomes in developing countries? *Globalization and Health*, 2 (9).
- Kengne Nouemsi, A. P., Ngondi, J. L. et Oben, J. E. 2007. Factors Associated with Breast feeding as Well as the Nutritional Status of Infants (0–12) Months: An Epidemiological Study in Yaounde, Cameroon. *Pakistan Journal of Nutrition* 6 (3), pp. 259–263
- Knesebeck, O. von dem, Verde, P. E. et Dragano, N. 2006. Education and health in 22 European countries. *Social Science and Medicine*. 63, pp. 1344–51.
- Labonte, R. 2005. Editorial: Towards a critical population health research. *Critical Public Health*, 15, vol.1, pp.1–3.
- Lewis, L. 2014. Responding to the mental health and well-being agenda in adult community learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (4), pp. 357–377.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E., Danihelková, H., Mallows, D., Duncan, S., Meriläinen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrečer, N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebener, R. et Operti Manninen, F. 2014. *Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report*.

- Marmot, M. 2010. *Fair Society, Healthy Lives – The Marmot Review*. Londres, Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010.
- Minicuci, N. et Noale, M. 2005. Influence of level of education on disability-free life expectancy by sex: The ILSA study. *Experimental gerontology*, 40 (12), 997–1003.
- Muenning, P. 2000. *Health Returns to Education Interventions. Paper presented at the Symposium on The Social Costs of Inadequate Education*. New York, Columbia University, Oct 24–25, 2000. http://devweb.tc.columbia.edu/manager/symposium/Files/81_Muennig_paper.ed.pdf
- Nanditha, A. et al. 2016. Diabetes in Asia and the Pacific: Implications for the Global epidemic. *Diabetes Care*, 39 (3), pp. 472–485.
- Narushima, M. 2008. 'More than nickels and dimes: the health benefits of a community-based lifelong learning programme for older adults'. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (6) pp. 673–692.
- National Academy of Sciences. 2010. *Health Literacy: Improving health, health systems and health policy around the world*. Washington, DC
- National Academy on an Aging Society. 1999. *Fact Sheet: Low Health Literacy Skills Increase Annual Health Care Expenditures by \$73 Billion*. Washington, DC. http://www.agingsociety.org/agingsociety/publications/fact/fact_low.html
- Nations Unies. 2003. *Rapport sur le développement humain 2003 : Les Objectifs du Millénaire pour le développement : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine*. Paris.
- Nations Unies. 2015. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Nations Unies. 2016. *International Migration Report 2015: Highlights*. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- Ntseane, P. G. et Chilisa, B. 2012. 'Indigenous Knowledge, HIV and AIDS Education and Research: Implications for Health Educators'. Dans : L. M. English (éd.). *Adult Education and Health*. University of Toronto Press. pp.76–89.
- OCDE voir Organisation de coopération et de développement économiques
- OMS voir Organisation mondiale de la santé
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2006. *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium*. Paris. <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/37437718.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2013. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2015. *Panorama de la santé 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2016. *Better Policies for Sustainable Development 2016: A New Framework for Policy Coherence*. Paris.
- Organisation mondiale de la santé. 1948. *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé*. Genève.
- Organisation mondiale de la santé. 1978. *Déclaration d'Alma-Ata*. Genève.
- Organisation mondiale de la santé. 2010. *Mental Health and Development: Targeting People with Mental Health Conditions as a Vulnerable Group*.
- Organisation mondiale de la santé. 2011a. *Comblé le fossé : de la politique à l'action sur les déterminants sociaux de la santé : document de travail. Conférence mondiale sur les déterminants sociaux de la santé, Rio de Janeiro, 19-21 octobre 2011*. Genève
- Organisation mondiale de la santé. 2011b. *mHealth – New Horizons for Health Through Mobile Technologies*. Genève

- Organisation mondiale de la santé. 2012. *Social determinants of health. Report by the Secretariat*. Genève. http://www.who.int/entity/social_determinants/B_132_14-en.pdf
- Organisation mondiale de la santé. 2014a. *10 faits sur la santé mentale*. Genève. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/ (La santé mentale : renforcer notre action)
- Organisation mondiale de la santé. 2014b. *Global status report on noncommunicable diseases 2014*. Genève. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/148114/1/9789241564854_eng.pdf
- Organisation mondiale de la santé. 2016a. *L'insalubrité de l'environnement provoque 12,6 millions de décès par an*. Genève. <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/deaths-attributable-to-unhealthy-environments/fr/>
- Organisation mondiale de la santé. 2016b. *Preventing Disease Through Healthy Environments. A global assessment on the burden of disease from environmental risks*. Genève.
- Organisation mondiale de la santé. 2016c. *Health Impact Assessment (HIA)*. Genève. <http://www.who.int/hia/about/glos/en/index1.html> - voir aussi : http://www.who.int/features/factfiles/health_inequities/facts/fr/
- Organisation mondiale de la santé. 2016d. *Global Health Observatory (GHO) data*. Genève. http://www.who.int/gho/urban_health/en/
- Organisation mondiale de la santé / PAHO. 2008. *Regional Program of Action and Demonstration of Sustainable Alternative to DDT For Malaria Vector Control in Mexico and Central America (Project DDT/UNEP/GEF/PAHO)*. Genève. http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2011/DDT-GEF_Final_Report.pdf
- Prüss, A. et al. 2016. *Preventing diseases through healthy environments. A global assessment of the burden of disease from environmental risks*. Organisation mondiale de la santé, Genève. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204585/1/9789241565196_eng.pdf?ua=1
- Rahman, M. 2007. Health-Line Medical Call Center Using Cellular Phone Technology in Bangladesh: Lessons Learned in Breaking Economic and Social Barriers in Accessing Healthcare. Dans : *The 135th APHA Annual Meeting and Exposition of APHA*, 3–7 novembre 2007, Washington, DC.
- Regido, E., Barrio, G., de la Fuente, L., Domingo, A., Rodriguez, C. et Alonso J. 1999. Association between educational level and health related quality of life in Spanish adults. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 53 (2), pp.75-82.
- Ronson, B. et Rootman, I. 2012. Literacy and health research in Canada: Implications for health and education professionals. Dans : L.M. English. (éd.). *Adult Education and Health*. Toronto, University of Toronto Press, pp. 107–122.
- Sabates, R. et Feinstein, L. 2004. *Education, training and the Take-up of preventative healthcare*. Centre for research on the wider benefits of learning.
- Sabates, R. et Hammond, C. 2008. *The Impact of Lifelong Learning on Happiness and Well-being*. <http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Ricardo-Wellbeing-evidence.pdf>
- Sander, W. 1995. Schooling and smoking. *Economics of Education review*, 14 (1), pp. 23–33.
- Schuller, T., Hammond, C., Preston, J., Brassett-Grundy, A., et Bynner, J. 2004. *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. Londres, Routledge.
- Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. 2009. *Final Report of Senate Subcommittee on Population Health - A Healthy, Productive Canada: A Determinant of Health Approach*. Ottawa. <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/402/popu/rep/rephealth1jun09-e.pdf>.

- Sun, J., Zhang, N., Buysa, N., Zhou, Z-Y., Sheng, S. Y., et Yuand, B-J. 2013. The role of Tai Chi, cultural dancing, playing a musical instrument and singing in the prevention of chronic disease in Chinese older adults: a mind-body meditative approach'. *International Journal of Mental Health Promotion*, 15 (4), pp. 227-239
- Take Care Project. 2015. <http://www.takecareproject.eu/>
- Union Internationale des Télécommunications. 2015. *ICT Facts & Figures*. Genève. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>
- Usman, L. 2009. Rural Adult Education and the Health Transformation of Pastoral Women of Northern Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 28 (5), pp. 631-647
- Westergren, A. et Hedin, G. 2010. Do study circles and a nutritional care policy improve nutritional care in a short and long-term perspective in special accommodations? *Food & nutrition research* 54.



CHAPITRE 3

L'EMPLOI ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Pour les gouvernements, les employeurs et les individus, l'AEA est un investissement rentable. L'éducation développe les compétences, et les personnes compétentes sont plus susceptibles de trouver du travail ou de le conserver. Cette affirmation vaut en théorie et dans la pratique. Des informations factuelles fiables provenant du monde entier montrent que l'éducation et l'apprentissage permettent d'acquérir de nouvelles compétences et de gagner de meilleurs salaires, favorisent la satisfaction professionnelle et encouragent les employés à s'investir davantage dans leur travail. En conséquence, ils font augmenter la productivité et stimulent la croissance économique.

Ce chapitre examine les nombreux liens entre l'AEA et l'emploi, et exploite les données disponibles afin de montrer que différents types d'AEA peuvent avoir différents types de résultats pour différents groupes de personnes. Il commence par expliquer pourquoi les décideurs politiques et les entreprises d'aujourd'hui doivent comprendre la valeur de l'apprentissage et l'éducation des adultes. La nature du travail évolue, et avec elle, les types de compétences dont les personnes ont besoin sur leur lieu de travail. Parallèlement, les populations vivent plus longtemps, et les pays doivent comprendre le rôle que les citoyens plus âgés peuvent jouer sur le marché du travail.

Ensuite, ce chapitre donne une vue d'ensemble des différents bénéfices que l'AEA peut procurer aux individus, aux employeurs et aux économies. Il présente les dernières études sur les différents effets (positifs et négatifs) que diverses

formes d'AEA, des programmes de formation professionnelle à l'apprentissage informel, peuvent avoir sur le marché du travail. Certains des facteurs contextuels qui peuvent influencer la valeur de l'AEA, comme les inégalités sociales, sont également examinés.

Puis ce chapitre présente les leçons tirées d'une étude de cas sur un cours de couture et de confection pour les femmes en Inde.

Il se poursuit par l'analyse des réponses que les pays ont apportées à l'enquête de suivi *GRALE III* sur la reconnaissance de la valeur de l'AEA pour le marché du travail. Les résultats indiquent que cette valeur est effectivement largement reconnue. Pourtant, l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes reste bien trop faible, tant en chiffres absolus qu'en proportion des dépenses publiques pour l'éducation. Des efforts supplémentaires sont nécessaires pour sensibiliser les gouvernements, les employeurs et les individus et les convaincre d'investir dans l'AEA, particulièrement pour les groupes les plus marginalisés et les plus défavorisés.

Enfin, le chapitre s'achève sur plusieurs considérations d'ordre politique. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 engage les pays à améliorer l'AEA et à fournir à leurs citoyens des opportunités de travail décent. Il souligne également les liens entre tous les secteurs de l'activité économique et sociale. Outre les solides arguments relatifs à la rentabilité des investissements dans l'AEA, le Programme donne aux pays un élan politique crucial pour qu'ils intensifient leurs efforts.

3.1 L'IMPORTANCE DE COMPRENDRE LES LIENS ENTRE L'AEA ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Le monde du travail évolue rapidement. L'informatique en nuage, la robotique avancée et les systèmes logiciels intelligents se propagent dans pratiquement toutes les activités, notamment dans les domaines dont l'accès était auparavant considéré comme réservé aux personnes les plus instruites. Le Rapport sur le développement humain 2015 indique que

Ces révolutions technologiques changent les salaires et la productivité dans les marchés du travail et les lieux de travail : nouveaux modes de passation de contrats et de sous-traitance, nouvelles conditions de travail, nouveaux modèles commerciaux et organisationnels. [...] Cette transformation ne ralentira pas. La révolution du travail et des lieux de travail se poursuivra pendant les 20 prochaines années, ponctuée de complexité, d'incertitude et de volatilité. (Nations Unies, 2015a, p.77).

Outre ces évolutions technologiques, le monde est également le théâtre de grands changements démographiques. Comme indiqué dans les chapitres précédents, la durée de vie augmente dans presque tous les pays. Cela se traduit par un allongement de la vie active. Les personnes âgées sont en meilleure santé, et sont donc capables de travailler après la soixantaine, et disposées à le faire. Pour les gouvernements, il est important que les personnes âgées travaillent plus longtemps. Cela leur permet de maîtriser les finances publiques et de veiller à ce que les retraites et autres prestations sociales restent abordables. Il faut également aider les migrants et les réfugiés à entrer sur le marché du travail de leur pays hôte.

L'AEA a un rôle majeur à jouer pour aider les populations à s'adapter à ces changements. Les adultes ont besoin de soutien pour acquérir de nouvelles compétences et gérer les exigences mentales, physiques et émotionnelles d'un nouveau marché du travail. Les générations âgées ont besoin d'un soutien

spécifique pour rester plus longtemps sur le marché du travail. Comme la section ci-dessous le montrera, l'importance de l'investissement dans l'AEA a été abondamment démontrée, mais beaucoup reste à faire pour vaincre les idées fausses. Par exemple, les employeurs sont souvent réticents à former les employés âgés parce qu'ils pensent que la « période de retour sur investissement » sera courte (Organisation internationale du travail, 2013). Cette supposition ne tient cependant pas compte du taux de roulement élevé qui tend à caractériser les jeunes employés.

3.2 DONNÉES PROBANTES : LES BÉNÉFICES DE L'AEA POUR LES INDIVIDUS, LES ORGANISATIONS ET LES ÉCONOMIES

Identifier tous les bénéfices que l'AEA peut procurer au marché du travail est une entreprise ardue (Organisation de coopération et de développement économiques, 2007). Depuis les années 1960, des milliers d'analyses ont fourni des données positives. Cependant, la plupart de ces études se sont intéressées à des facteurs qui sont faciles à mesurer. Elles examinent, par exemple, les résultats que les qualifications formelles ou les années de scolarité d'un individu donnent sur le marché du travail (Feinstein *et al.*, 2004). L'apprentissage informel sur le lieu de travail a fait l'objet de bien moins d'attention.

Pour comprendre l'impact de l'AEA sur le marché du travail, il faut regarder au-delà des programmes d'AEA destinés à satisfaire directement les besoins du marché du travail. Pour les individus, les activités d'apprentissage et d'éducation du travail qui satisfont des besoins personnels, sociaux, politiques ou culturels peuvent être un excellent moyen de développer leur employabilité et leur productivité sur le marché du travail. Il est utile ici de rappeler une conclusion importante de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui s'est tenue à Hambourg en 1997 : « ...l'apprentissage des adultes dans le cadre du travail revêt des dimensions professionnelles, culturelles, sociales et politiques, et ignorer l'une ou l'autre de

Tableau 3.1
Les résultats de l'AEA sur le marché du travail

	Individu	Organisation	Société et économie
	Revenus	Productivité	Productivité
Bénéfices pour le marché du travail et l'emploi	Un plus grand nombre d'individus sont aptes au travail.	Les employés sont plus satisfaits.	Les taux d'activité économique sont plus élevés.
	Un plus grand nombre d'individus ont accès au marché du travail.	Les employés sont plus investis dans leur travail.	Un plus grand nombre de personnes sur le marché du travail sont disposées à travailler plus tard dans leur vie, et capables de le faire.
	Un plus grand nombre d'individus peuvent progresser dans leur carrière.	La force de travail est stable.	Les revenus fiscaux sont plus élevés.
	Un plus grand nombre d'individus sont capables de changer d'emploi, voire de métier.	Les employés sont capables de s'adapter à l'innovation technologique.	Le marché du travail fonctionne mieux, car un plus grand nombre de travailleurs sont capables de changer de travail.
Autres bénéfices	Les employés sont satisfaits de leur travail.		L'entrepreneuriat est dynamisé. Un meilleur emploi a un impact positif sur la santé.
	Les individus sont en meilleure santé et ont une plus grande sensation de bien-être.		Un marché du travail qui fonctionne bien a un impact positif sur la cohésion sociale.

ces dimensions reviendrait à appauvrir l'apprentissage des adultes, ainsi que le lieu de travail » (Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1999, p.17). Nous adopterons donc dans cette section une démarche globale, en abordant des études sur toutes les formes de l'AEA et en examinant les résultats positifs et négatifs de programmes spécifiques. Le tableau 3.1 fournit un point de départ à cette démarche. Il montre que l'AEA peut avoir un impact sur les individus, leurs employeurs et les sociétés et économies dans lesquelles ils vivent.

Des études réalisées dans le monde entier confirment les nombreux bénéfices de l'AEA identifiés dans le tableau ci-dessus. Cependant, elles montrent aussi qu'il ne faut pas s'attendre à des bénéfices trop rapides, et qu'il ne faut pas non plus les considérer comme automatiques. Le succès des programmes d'AEA dépend souvent de leur conception (facteurs internes), mais peut également beaucoup dépendre de facteurs externes

tels que les normes sociales ou les pratiques culturelles. Différents types d'AEA produiront donc différents types de résultats dans différents contextes. Par exemple, les programmes formels aboutissant à une qualification seront particulièrement importants pour certaines carrières dans certains pays, tandis que dans d'autres, la formation sur le lieu de travail sera la principale source de bénéfices pour les employés et les employeurs.

L'analyse des résultats d'études réalisées en Afrique subsaharienne révèle clairement la diversité des impacts de l'apprentissage et l'éducation des adultes. De nombreux pays de cette région ont de très grands marchés du travail informels (Adams *et al.*, 2013). Le système de formation formelle reste fragile, et les places de formation sont insuffisantes, chères et difficiles d'accès. En conséquence, les apprentissages dans le secteur informel sont devenus la principale source de compétences. Au Malawi, ce type

d'apprentissage a aidé les individus à trouver du travail plus facilement (Aggarwal *et al.*, 2010). En République-Unie de Tanzanie, les apprentis ont par la suite plus que doublé leurs revenus. En outre, ils peuvent gagner des primes en effectuant des formations formelles ou non formelles supplémentaires (Nübler *et al.*, 2009). De plus, les personnes qui ont effectué des stages d'apprentissage informels accèdent plus facilement à une formation formelle par la suite. Rosholm *et al.* (2007) ont conclu que la formation informelle avait eu des effets positifs sur les revenus et la productivité en Zambie. Rosholm *et al.* (2007) ont également conclu que les formations assurées par les entreprises du secteur formel du Kenya avaient des résultats positifs, particulièrement lorsqu'elles se déroulaient sur de longues périodes. Cette étude a aussi observé que les résultats sont meilleurs pour les grandes entreprises, qui peuvent avoir une plus grande capacité d'absorption des coûts de formation et un plus grand potentiel pour bénéficier des gains de productivité à long terme.

Des résultats similaires apparaissent dans des études réalisées dans des régions et contextes économiques entièrement différents. Une étude réalisée au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, par exemple, a examiné les bénéfices des formations professionnelles dans les établissements d'enseignement supérieur non universitaires (Department for Business Innovation and Skills, 2013). Parmi les participants à ces cours, 35 % des hommes et 29 % des femmes ont indiqué avoir trouvé un meilleur emploi après avoir participé au cours, et 18 % des hommes et 12 % des femmes ont indiqué avoir obtenu une promotion. Environ la moitié des hommes et entre 40 et 45 % des femmes ont indiqué que la participation au cours avait mené à une plus grande sécurité de leur emploi, un salaire plus élevé, des perspectives de promotion et de plus grandes responsabilités. Près de 60 % des participants à l'étude ont indiqué éprouver une plus grande satisfaction professionnelle. Cela confirme les conclusions de plusieurs autres études qui ont examiné les liens entre formation et satisfaction professionnelle au Royaume-Uni (Jones *et al.*, 2009) et en Allemagne (Georgellis et Lange, 2007 ; Schmidt, 2007).

La satisfaction professionnelle est aussi importante pour les individus que pour les employeurs, car les personnes qui sont satisfaites de leur travail sont plus investies dans leurs organisations (Bartlett, 2001). Dans une étude réalisée en Malaisie, Ahmad et Bakar (2003) ont observé une forte corrélation entre la disponibilité d'activités de formation et l'encouragement à y participer d'une part, et l'investissement personnel dans l'organisation d'autre part. Bulut et Culha (2010) ont trouvé des résultats similaires en Turquie.

Lorsque les travailleurs sont plus investis, ils sont également plus susceptibles de tirer parti de leurs énergies émotionnelle et créative pour innover et produire des biens et services de plus grande qualité. Cedefop, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, a observé que les pays où l'activité en matière d'AEA est la plus élevée sont également les plus innovants (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2012). De fait, l'AEA semblait avoir un lien plus étroit avec l'innovation que l'enseignement supérieur. Cela suggère qu'il faudrait compléter l'enseignement supérieur à l'aide de la formation, notamment l'apprentissage sur le lieu de travail, pour apporter une contribution significative à l'innovation.

De nombreuses études montrent l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la productivité et la performance des entreprises. Cela comprend des micro-études qui ont observé que la formation aide à stimuler la productivité et à augmenter la valeur des produits à l'échelle de l'entreprise (Barron *et al.*, 1997). Cela comprend également l'analyse à macro-échelle, qui a établi un lien entre la formation et l'éducation d'une part, et la productivité et la croissance économique d'autre part (Hanushek *et al.*, 2011).

Ces différentes études nous rappellent que pour évaluer l'impact de l'AEA, il est important de tenir compte des effets à l'échelle de l'individu et à l'échelle du groupe. Par exemple, en Suède, l'Initiative pour l'éducation des adultes s'est soldée par des résultats très positifs sur le marché du travail pour les personnes qui ont

achevé le programme. Cependant, elle peut s'être révélée négative à l'échelle globale, car elle a diminué les revenus des personnes qui n'y ont pas participé (Stenberg et Westerlund, 2008 ; Albrecht *et al.*, 2006 ; Ekström, 2003).

Une étude réalisée au Tadjikistan (Wallenborn, 2014) a conclu que les résultats et bénéfices des programmes d'AEA pour les populations pauvres doivent être analysés à micro, méso et macro-échelle. À micro-échelle, de nombreux participants ont amélioré leurs revenus et leur productivité. À méso-échelle, les liens qui ont été tissés entre le programme et l'administration et les entreprises locales ont été cruciaux pour le succès de ce programme d'AEA. Mais à macro-échelle, les problèmes institutionnels tels que le manque de ressources de base, par exemple en salles de classe et en équipement, ou le manque de coopération avec les donateurs, ont fait obstacle à l'adoption d'une approche systémique de l'AEA.

3.2.1 LA CONCEPTION DES PROGRAMMES D'AEA PEUT AFFECTER LES BÉNÉFICIAIRES POUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Les programmes d'AEA doivent être conçus judicieusement afin d'obtenir des résultats positifs pour le marché du travail. Ils doivent être ancrés dans une stratégie claire qui fait participer les partenaires adéquats et s'adresse aux bons groupes cibles, particulièrement lorsque ces groupes comprennent les travailleurs les plus défavorisés (Desjardins, à paraître en 2017). Stimuler la demande et créer des résultats satisfaisants chez les travailleurs défavorisés dépend dans une large mesure du choix du public cible, des activités d'information du public, de l'objectif stratégique et des partenariats. Par exemple, au Chili, un programme de bons à grande échelle réalisé en 2011 n'a pas produit les résultats escomptés. Des bourses ont été offertes aux travailleurs de 18 à 60 ans gagnant un faible salaire pour suivre des cours de formation auprès de l'organisme de formation de leur choix. Seulement 30 % des adultes éligibles y ont participé (Kaplan *et al.*, 2015). Les femmes et les personnes appartenant à

des groupes défavorisés ont bénéficié du programme, mais son impact global s'est révélé négatif en termes de perspectives d'emploi et de revenus. L'absence de démarche de partenariat (rassemblant les prestataires de formation, les employeurs et les syndicats en tant que partenaires sociaux) a été identifiée comme l'un des facteurs qui ont mené à ces résultats décevants.

L'Inde a eu une expérience plus positive. Sa Société nationale de développement des compétences (National Skills Development Corporation), un partenariat public-privé créé en 2009, a suscité une réponse extraordinaire dans le secteur privé (National Skills Development Corporation, 2016). Le plus grand défi consiste à proposer au grand public des formations de qualité et d'en limiter les coûts.

3.2.2 LE SEXE EST UN FACTEUR CRUCIAL DANS L'ÉVALUATION DES BÉNÉFICIAIRES DE L'AEA

Le Fonds monétaire international soutient que l'élévation du taux de participation des femmes dans la population active serait d'une immense valeur pour les économies du monde entier (Elborgh-Woytek *et al.*, 2013). Aux États-Unis d'Amérique, si le taux de participation des femmes était égal à celui des hommes, le PIB augmenterait de 5 %. Au Japon, le PIB augmenterait de 9 %. Ces chiffres atteignent 12 et 34 % pour les Émirats arabes unis et l'Égypte, respectivement.

Pourtant, plusieurs études ont révélé de grandes disparités dans la façon dont l'AEA bénéficie aux femmes et aux hommes. Il peut par exemple exister une inégalité entre les sexes dans l'offre d'opportunités d'éducation. Citons les programmes d'enseignement et de formation professionnels – le type d'AEA qui a le lien le plus direct avec les gains économiques – tendant à être fréquentés par une large majorité d'hommes. Tan *et al.* (2007) ont observé une prédominance masculine dans les instituts de formation industrielle en Inde. Les sujets de ces cours tendaient à privilégier l'électronique et la mécanique, ce qui peut expliquer cette constatation.

Dans leurs réponses à l'enquête de suivi *GRALE III*, 54 % des pays ont indiqué que les hommes participaient plus que les femmes à l'enseignement et la formation professionnels.

Depuis l'étude mentionnée ci-dessus, cependant, l'Inde a considérablement investi dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels, et a cherché à faire augmenter la participation des femmes sur le marché du travail. Un programme non gouvernemental d'enseignement et de formation professionnels dans le secteur de la confection a aidé des femmes de 18 à 39 ans à élargir leurs perspectives professionnelles et à améliorer leurs revenus. Il a également stimulé l'entrepreneuriat (Maitra et Mani, 2013). De fait, les résultats de l'AEA sur le marché du travail peuvent parfois être plus marqués pour les femmes que pour les hommes. Cela a été le cas au Sri Lanka de 1992 à 2004. Les hommes comme les femmes ont bénéficié d'un enseignement et d'une formation professionnels, mais Tan (2012) a observé que les résultats étaient meilleurs pour les femmes en termes de perspectives d'emploi, de revenus et d'investissement personnel sur le marché du travail.

Un programme de réintégration à l'emploi pour les femmes au foyer de la République de Corée s'est cependant révélé moins fructueux. Jang *et al.* (2012) ont observé que seulement 13 % des femmes qui ont participé à ce programme entre 2008 et 2011 ont trouvé un emploi dans les six mois suivant la fin du programme. Parmi celles qui ont trouvé un emploi, à peine plus de la moitié ont trouvé un emploi régulier (contrat), et les autres n'ont trouvé qu'un emploi temporaire. En outre, ce sont les femmes les plus jeunes et les plus instruites qui ont trouvé des emplois assortis d'un contrat.

Les résultats de la République de Corée suggèrent que, plus que les lois et les programmes, les normes sociales concernant le sexe sont un facteur majeur dans les résultats de l'AEA sur le marché du travail. Dans de nombreux pays, la discrimination sur le lieu de travail et au foyer reste un obstacle majeur à l'entrée des femmes sur le marché du travail.

Souvent, les compétences et qualifications que les femmes acquièrent sont considérées comme de moindre valeur (Schuller, 2016, à paraître).

La République de Corée a révisé sa Loi sur l'égalité en matière d'emploi en 2007 afin d'interdire la discrimination sexuelle à l'embauche ainsi que dans les salaires et les promotions. Au Japon et en République de Corée, le niveau de qualification des femmes a augmenté très rapidement. Cependant, le taux de participation des femmes sur le marché du travail reste très inférieur à la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Organisation de coopération et de développement économiques, 2105), et l'écart entre hommes et femmes en matière de revenus reste très important. En effet, dans tous les pays, les pratiques inéquitables et non-efficaces appliquées sur le marché du travail empêchent de tirer le meilleur parti des talents nationaux. L'Organisation internationale du travail souligne l'importance d'une démarche qui tient compte de tout le cycle de vie pour lutter contre cette inégalité :

Pour surmonter les difficultés que rencontrent les femmes pour accéder à l'éducation et à la formation et pour utiliser cette formation afin d'obtenir un meilleur emploi, il convient d'adopter une approche du cycle de vie. Celle-ci implique d'améliorer l'accès des filles à l'éducation de base ; de surmonter les obstacles logistiques, économiques et culturels aux apprentissages et à l'enseignement secondaire et professionnel pour les jeunes femmes – notamment dans les professions non traditionnelles ; de prendre en compte les responsabilités familiales et domestiques des femmes pour l'ordonnancement de l'apprentissage sur les lieux de travail et de la formation à l'entrepreneuriat ; et de répondre aux besoins de formation des femmes qui reviennent sur le marché du travail et d'autres femmes plus âgées qui n'ont pas bénéficié de l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. (Organisation internationale du travail, 2010, p.38-39).

3.2.3 COMMENT L'INÉGALITÉ AFFECTE LES BÉNÉFICES DE L'AEA SUR LE MARCHÉ DE L'EMPLOI

La prévalence de l'inégalité dans un pays peut avoir des implications majeures pour le rôle de l'AEA dans l'amélioration des résultats sur le marché du travail. Dans un pays où les revenus des individus sont étroitement associés à leurs qualifications, si l'accès à l'éducation est très inégalitaire, alors la distribution des résultats sur le marché du travail sera également très inégalitaire. L'éducation ne réduit donc pas toujours les inégalités, et peut même les accroître.

Dans les pays à revenus élevés, où la plupart des individus ont des qualifications de niveau relativement élevé, le taux de rendement moyen d'une année d'éducation supplémentaire est d'environ 10 %. Dans les pays à revenus moyens et faibles, les individus qualifiés étant plus rares, les qualifications sont davantage récompensées. C'est le cas au Brésil, par exemple, où le taux moyen de rendement pour une année d'éducation supplémentaire est le double de celui des pays à revenus élevés (Carnoy *et al.*, 2013).

Parallèlement, la situation des personnes les plus défavorisées peut être noyée dans les statistiques générales. Les données globales peuvent certes suggérer de grands progrès en termes d'innovation dans les produits ou les processus, ou de pénétration de nouveaux marchés. Mais lorsque l'inégalité est élevée, ces bénéfices reviendront principalement aux employeurs, et non à leurs employés, susceptibles d'être soumis à des conditions de travail abusives et non réglementées. Cela montre encore une fois l'importance de regarder au-delà des micro-statistiques, de tenir compte des données qualitatives sur la valeur de l'AEA et d'accorder une grande attention au contexte économique général dans lequel les programmes d'AEA sont mis en œuvre. Le sentiment que leur travail inspire aux individus, leur investissement personnel dans leur travail et la confiance vis-à-vis de leur employeur et du système social dans son ensemble sont des aspects sociaux essentiels pour le développement des compétences (Tan, 2012 ; Schmidt, 2007). Un niveau élevé d'inégalité et de

polarisation, en général et sur chaque lieu de travail, peut donc être une entrave à un modèle de production fondé sur les connaissances et l'innovation, avec un degré élevé de compétences et de confiance (Brown *et al.*, 2001).

3.2.4 LES STRATÉGIES ÉCONOMIQUES ET COMMERCIALES AFFECTENT LES BÉNÉFICES DE L'AEA

Pour examiner l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la productivité, il est important de regarder au-delà des mesures générales et d'analyser la façon dont la productivité est améliorée. De façon générale, l'amélioration de la productivité peut revêtir deux formes. Les entreprises peuvent augmenter la valeur de leurs produits (concurrence axée sur la qualité) ou réduire leurs coûts de production (concurrence axée sur les prix).

Les travaux de recherche montrent que les stratégies que les pays ou les entreprises choisissent sont étroitement liées à la demande et à l'offre en matière de compétences (Mason et Constable, 2011 ; Buchanan *et al.*, 2010 ; Evesson *et al.*, 2009). Dans un contexte de concurrence axée sur la qualité, il est clairement intéressant d'investir dans l'apprentissage et l'éducation des adultes puisqu'ils favorisent l'innovation et le développement. En revanche, la concurrence axée sur les prix n'encourage que très peu l'investissement dans l'AEA. Les employeurs ne cherchent pas à augmenter les niveaux de compétences, et ne sont pas disposés à récompenser les individus plus compétents. Les travailleurs restent vulnérables, mais ne voient pas l'intérêt de chercher à se former. De fait, les travailleurs les moins qualifiés sont les moins susceptibles d'investir dans leurs compétences, et sont aussi les moins susceptibles d'être soutenus par leur employeur pour développer ou entretenir leurs compétences (Desjardins, 2014).

Dans de nombreuses économies en transition et de nombreux pays en développement, le manque de compétences fait obstacle à la stimulation de la productivité et des revenus à travers l'innovation. Cependant, Krishna (2005)

avance que les avantages de la main-d'œuvre bon marché et de la concurrence axée sur les prix ne dureront pas. Par conséquent, les décideurs politiques cherchent des moyens de faire monter leurs économies dans la chaîne de valeur (Organisation de coopération et de développement économiques, 2010a). Il leur faudra pour ce faire aider leurs populations à acquérir de nouvelles compétences et à s'adapter aux nouvelles technologies, comme les technologies de l'information et de la communication, les biotechnologies et la technologie microélectronique (Krishna, 2005 ; Hanemann et Scarpino, 2016). Il faudra en outre démystifier les technologies pour ceux qui manquent de connaissances et de compétences techniques. Par exemple, en Inde, le Barefoot College est une organisation non gouvernementale qui forme des ingénieurs en énergie solaire, des techniciens en pompes à main, des agents de communication et des ingénieurs pour différents secteurs d'activité. Pour faire monter leurs économies dans la chaîne de valeur, les décideurs politiques ne devront pas se contenter d'agir sur l'offre de compétences, mais également stimuler la demande en compétences sur les marchés locaux (Froy *et al.*, 2009). Dans ce contexte, Panth (2013) suggère que les pays de l'Asie du Sud pourraient associer les programmes de développement des compétences et de formation aux nouveaux investissements dans l'énergie, les transports, les services municipaux et les technologies vertes. Cela nécessitera des efforts coordonnés à tous les niveaux : éducation de base, éducation supérieure et AEA.

3.3 LES PAYS CONNAISSENT-ILS LES LIENS POSITIFS ENTRE AEA, EMPLOI ET MARCHÉ DU TRAVAIL, ET LES EXPLOITENT-ILS ?

Ce chapitre a montré qu'il existe de solides arguments en faveur d'un investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes car ils peuvent procurer des bénéfices mesurables aux individus, entreprises et fonds publics. Cette section examine la mesure dans laquelle les pays, les entreprises et les individus reconnaissent la valeur de

l'AEA, et la manière dont ils l'exploitent. Il semble souvent évident que penser qu'une opinion positive de l'AEA, se traduit automatiquement par un investissement dans l'AEA. C'est la bien connue « théorie expectation-valence » dans l'AEA (Rubenson, 1977). Pourtant, cette section montre que même si les attitudes envers l'AEA sont majoritairement positives, le niveau d'investissement reste faible.

3.3.1 QUELS RÉSULTATS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL LES PAYS ATTENDENT- ILS DE L'AEA ?

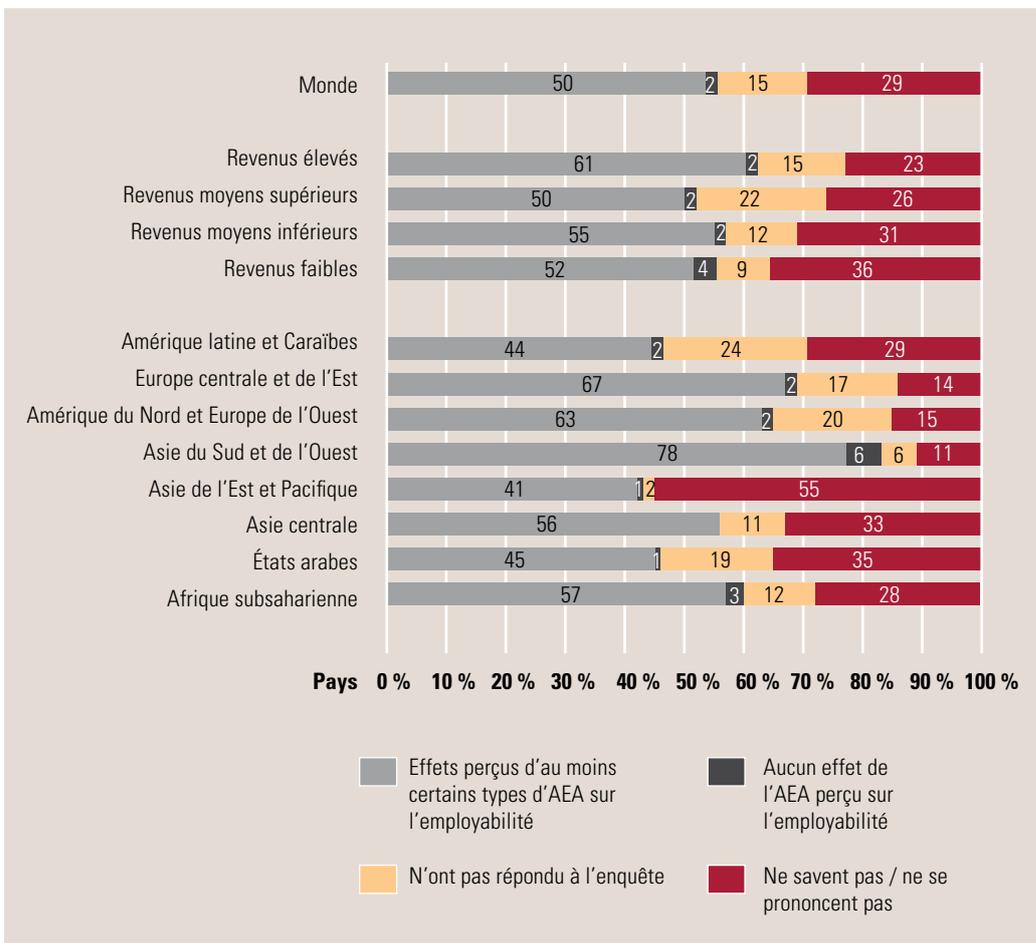
Les résultats de l'enquête de suivi *GRALE III* suggèrent que les pays attendent beaucoup de l'AEA en termes de résultats sur le marché du travail. Plus de la moitié des pays qui ont répondu à l'enquête ont convenu que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent avoir des effets « importants » ou « modérés » sur l'employabilité (voir la figure 3.2). Seuls environ 2 % des pays ont déclaré ne percevoir aucun effet sur l'employabilité, tandis que 15 % ne savaient pas. La perception positive de l'AEA est relativement similaire pour tous les groupes de revenus, bien que les pays à revenus élevés en aient une perception légèrement plus positive. L'Amérique du Nord et l'Europe ainsi que l'Asie du Sud et l'Asie de l'Ouest ont indiqué les attentes les plus élevées vis-à-vis de l'AEA en termes d'employabilité, tandis que l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Asie de l'Est et le Pacifique ont les attentes les plus modestes.

L'enquête demandait également aux pays d'indiquer les types d'AEA qui pourraient avoir les effets les plus positifs sur l'employabilité. Comme le montre la figure 3.2 ci-dessous, un peu plus de la moitié (53 %) des pays qui ont répondu considéraient que l'enseignement et la formation professionnels initiaux avaient le plus grand impact positif.

L'enquête du *GRALE III* demandait également aux pays s'ils disposaient d'éléments appuyant une perception positive de l'AEA, puisque l'on pourrait supposer que les pays disposant d'informations favorables à l'AEA sont plus susceptibles d'investir dans ce domaine.

Figure 3.1

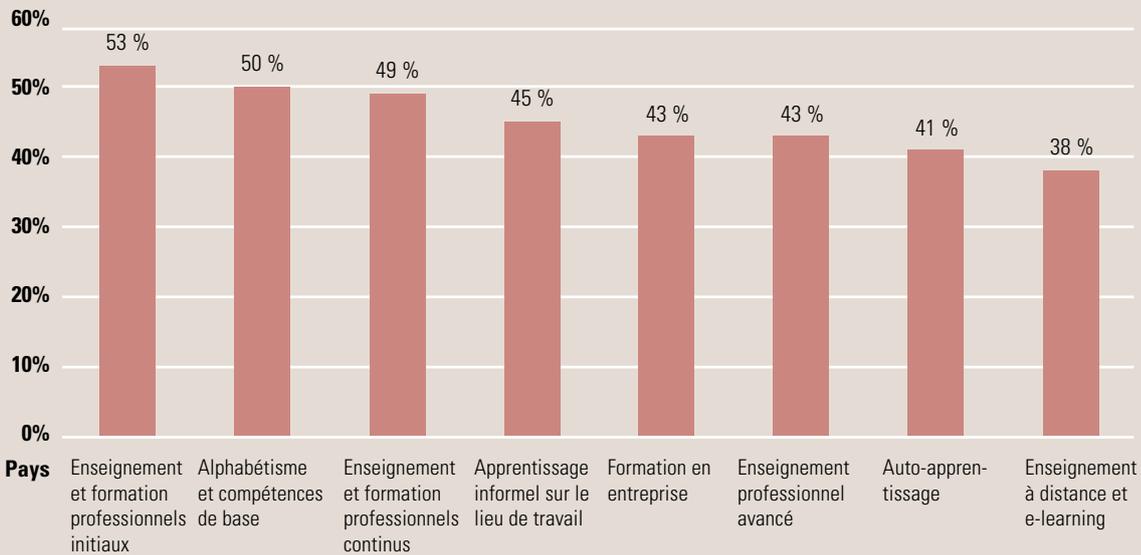
Perception qu'ont les pays des effets de l'AEA sur la productivité et l'emploi, au niveau mondial, par groupe de revenus et par région



Source : Enquête de suivi du GRALE III. Question 9.3. Comment les décideurs politiques de l'AEA perçoivent-ils les effets des types suivants d'AEA sur la productivité et l'emploi dans votre pays ?

Figure 3.2

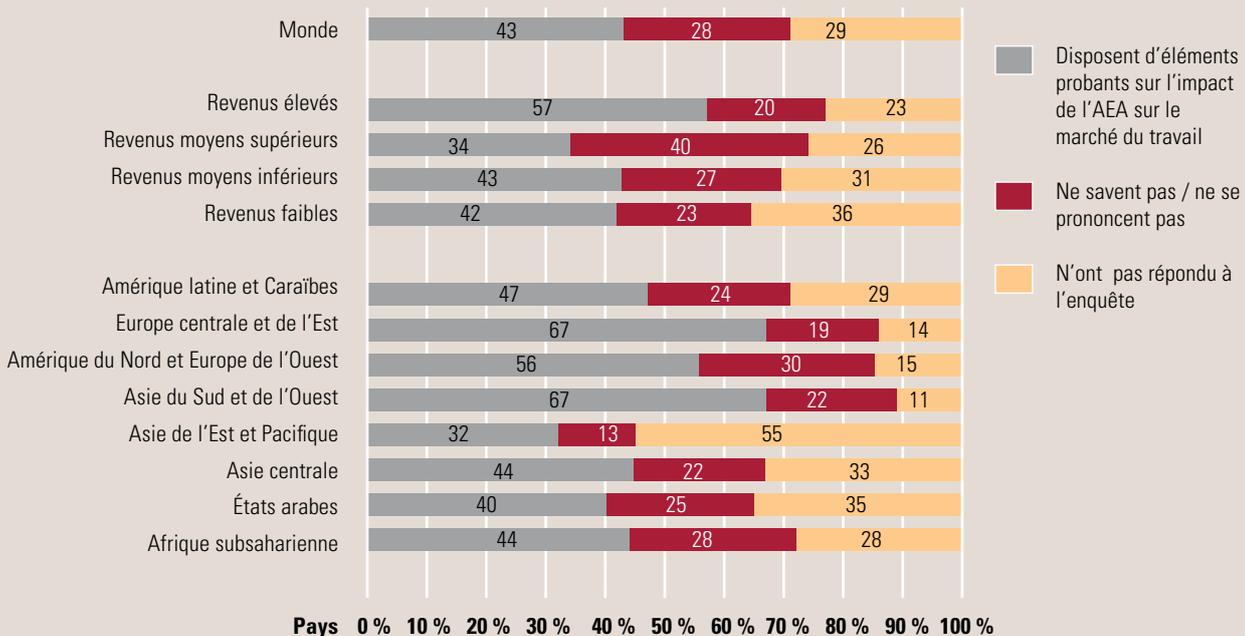
Types d'AEA que les pays considèrent comme ayant l'effet le plus positif sur l'emploi et la productivité



Source : Enquête de suivi du GRALE, 2015, Question 9.3. Comment les décideurs politiques de l'AEA perçoivent-ils les effets des types suivants d'AEA sur la productivité et l'emploi dans votre pays ?

Figure 3.3

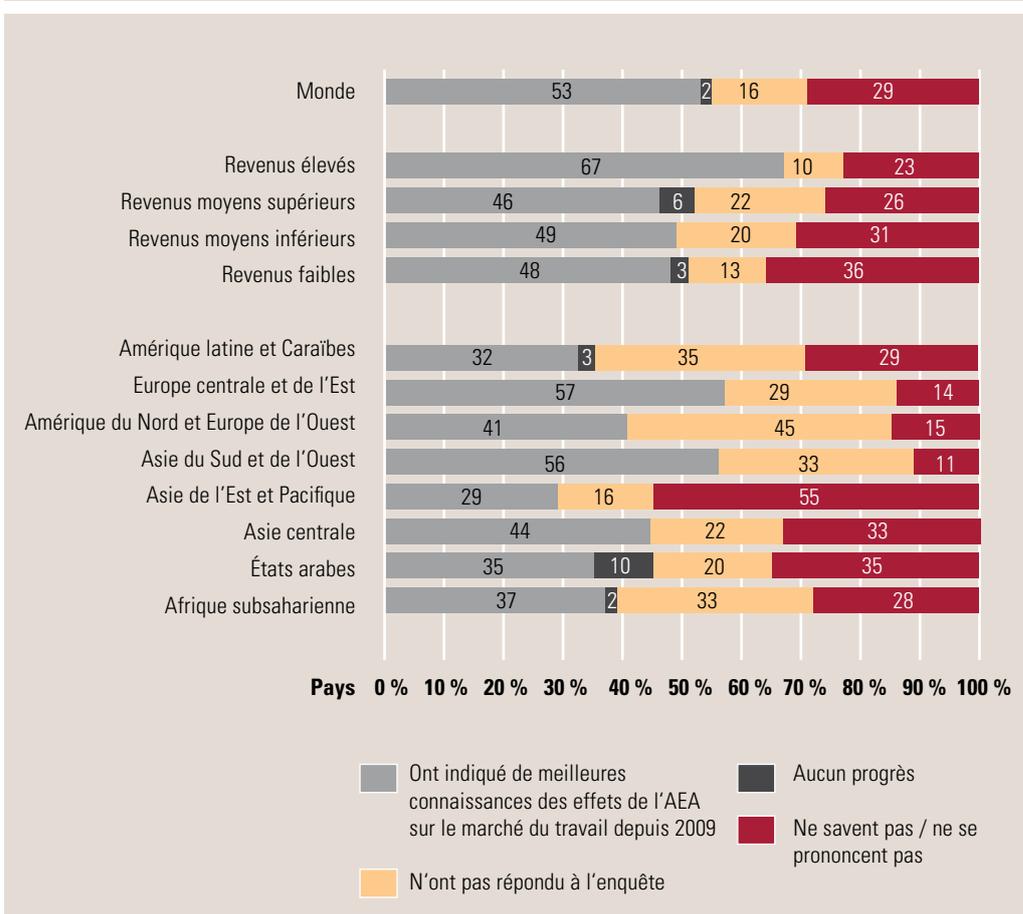
Pourcentage de pays qui disposent de données sur l'impact de l'AEA sur le marché du travail, globalement, par groupe de revenus et région



Source : enquête de suivi du GRALE, 2015. Question 9.1 : Disposez-vous d'éléments probants pour montrer que dans votre pays l'AEA a un effet positif sur les domaines suivants ?

Succès des entreprises/organisations (rentabilité, efficacité, qualité du service), capacité d'innovation, capacité d'adaptation au changement, inclusion des groupes désavantagés (par ex. personnes handicapées, travailleurs âgés)

Figure 3.4
Pourcentage de pays qui ont mené enquêtes et études approfondies sur l'impact de l'AEA sur l'emploi et le marché du travail, au niveau mondial, par groupe de revenus et par région



Source : enquête de suivi du GRALE, 2015. Question 9.4 : Depuis 2009, de grandes enquêtes ou études ont-elles été réalisées dans votre pays pour évaluer les résultats des programmes d'AEA pour l'emploi et le marché du travail ? Réponses totales : 112

Plus de quatre pays sur dix ont indiqué disposer de ce type d'information (voir la figure 3.3).

Enfin, l'enquête du *GRALE III* demandait aux pays s'ils avaient mené des études approfondies sur l'impact de l'AEA sur l'emploi et le marché du travail depuis 2009 et l'adoption du Cadre d'action de Belém. Plus de la moitié des pays (53 %) ont répondu par l'affirmative (voir la figure 3.4).

3.3.2 **LES PAYS INVESTISSENT-ILS DANS L'AEA ?**

Les pays disposent de données sur le rôle positif que l'AEA peut jouer. Pourtant, la plupart des pays ne traduisent pas ces

données en dépenses publiques. De nombreux gouvernements allouent moins d'1 % de leurs budgets d'éducation publique aux activités d'AEA, comme indiqué dans le Chapitre 1 de ce rapport. La Finlande est une exception, et alloue environ 10 % de son budget d'éducation publique à l'AEA. La population finlandaise adulte a également l'un des niveaux les plus élevés de compétences de base comme l'alphabétisme, le calcul et la résolution de problèmes (Organisation de coopération et de développement économiques, 2013), et l'un des niveaux les plus élevés d'investissement dans l'AEA pour raisons liées à l'emploi (Organisation de coopération et de développement économiques, 2011).

Investir dans l'AEA ne devrait pas être la responsabilité exclusive du secteur public. Les individus et les entreprises ont également de bonnes raisons d'investir. Ici, le rôle des gouvernements pourrait être d'encourager le partage des coûts à travers des mécanismes de cofinancement (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). L'idée est d'inciter les entreprises et les individus à investir, et d'atténuer les risques liés à l'investissement dans l'AEA (Organisation de coopération et de développement économiques, 2003).

Parallèlement, les gouvernements doivent se garder de rejeter toute la responsabilité sur le secteur privé. Lorsque les mécanismes du marché sont le principal moteur des investissements (comme aux États-Unis d'Amérique), les déficiences du marché représentent également un risque, qui aggraverait la situation des groupes les plus défavorisés. Plusieurs pays d'Europe centrale et du Nord (par ex. l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la Norvège et les Pays-Bas) adoptent des modèles de partenariat social où la responsabilité est partagée, et où plusieurs parties prenantes se mettent d'accord sur l'allocation stratégique des fonds consacrés à l'AEA.

Il est très difficile d'établir des estimations précises et comparables à l'échelle internationale des dépenses globales du secteur privé en matière d'AEA, car ses sources et circuits de financement varient d'un pays à l'autre. En outre, les systèmes de compte-rendu et de collecte des données sont souvent inadaptés. Les estimations des dépenses des employeurs pour la formation sont souvent indisponibles ou très peu fiables. De même, seul un tout petit nombre de pays disposent d'informations sur les montants que les foyers individuels dépensent pour l'AEA de façon générale et pour l'AEA à des fins professionnelles de façon spécifique.

3.3.3 OÙ LES INDIVIDUS ET LES ENTREPRISES SONT-ILS ACTIFS DANS L'AEA ?

Parmi les pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques, ceux

qui avaient les revenus les plus élevés étaient les plus susceptibles d'avoir des niveaux élevés de participation à l'AEA. Dans les pays nordiques, les Pays-Bas, l'Allemagne, les États-Unis d'Amérique, le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, le Canada et l'Australie, entre 30 et 65 % de la population adulte ont indiqué avoir participé à une activité d'apprentissage et d'éducation des adultes au cours des 12 mois précédents. Ce sont aussi les pays qui ont en général les taux d'emploi et de productivité les plus élevés. Dans les pays tels que l'Italie, l'Espagne, la Slovaquie et la Pologne, où les taux d'emploi et de productivité sont plus faibles, seulement 15 à 30 % des adultes ont déclaré avoir participé à une activité d'AEA. Des données moins adaptées aux comparaisons sont disponibles pour les pays qui ne sont pas membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques, mais une étude réalisée en 2014 a estimé qu'entre 1 et 10 % des adultes au Brésil et au Viet Nam avaient participé à une activité d'AEA au cours des 12 mois précédents (Desjardins, 2014).

Les perspectives d'emploi sont un facteur majeur pour motiver les entreprises et les individus à investir dans l'AEA. Dans tous les pays pour lesquels les données de la PIAAC sont disponibles (principalement des pays à revenus élevés), 80 à 90 % des adultes qui participent à des activités d'AEA déclarent le faire pour raisons professionnelles, c'est-à-dire pour trouver un emploi, conserver un emploi, obtenir une promotion ou trouver un meilleur emploi (Desjardins, 2014). Dans ces pays, les employeurs financent également entre 60 et 85 % de toute l'activité d'AEA (Desjardins, à paraître en 2017). Les pays où le soutien des employeurs est le plus élevé sont également ceux qui montrent le plus d'activité en matière d'AEA en général. Les entreprises qui investissent le plus dans l'AEA sont généralement de grandes entreprises présentes sur les marchés internationaux, qui encouragent des niveaux plus élevés d'innovation organisationnelle et en matière de produits (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005).

3.3.4 PROMOUVOIR L'AEA POUR LES GROUPES DÉFAVORISÉS

Pour les décideurs politiques, le défi est de stimuler l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes de façon à ce qu'il profite à tous les groupes, et notamment les plus défavorisés. Les activités d'AEA soutenues par les employeurs ont connu une croissance plus rapide que les activités d'AEA globales, et la majorité des activités d'AEA soutenues par les employeurs sont destinées aux travailleurs du savoir, qui possèdent déjà des qualifications reconnues. Les adultes des groupes les plus favorisés ayant davantage d'opportunités de participation, l'AEA comporte un risque élevé d'exacerbation des inégalités.

Il existe cependant de bons exemples d'investissement public dans l'AEA pour contribuer à améliorer les perspectives des adultes défavorisés sur le marché du travail. Plusieurs programmes ciblent l'alphabétisme et le calcul, une priorité soulignée dans le Cadre d'action de Belém de 2009. L'alphabétisme est une compétence essentielle pour l'efficacité, l'efficience et la sécurité des travailleurs sur le lieu de travail. Les adultes doivent également être capables de s'orienter sur le marché du travail et faire face aux pertes d'emploi causées par la restructuration économique et les autres changements dans le domaine du travail. Les interventions d'alphabétisation peuvent aider les adultes les plus défavorisés à mieux comprendre le marché du travail et à trouver un emploi. L'encadré 3.1 mentionne plusieurs exemples.

3.3.5 GARANTIR LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DE L'AEA

La plupart des adultes ne participeront pas à des activités d'AEA simplement pour acquérir de nouvelles compétences. Il faut que ces nouvelles compétences se concrétisent par des résultats sur le marché du travail, et pour cela il importe que ce marché du travail reconnaisse et valide la participation aux programmes d'AEA. La reconnaissance et la validation de l'AEA (y compris la reconnaissance des

Encadré 3.1 L'alphabétisation et le marché du travail

Au cours des 10 dernières années, plusieurs pays ont lancé des initiatives pour améliorer les compétences d'alphabétisme et de calcul des adultes les plus défavorisés en relation directe avec le marché du travail. Parmi les exemples disponibles, on peut citer le *Basic Competence in Working Life Programme* (Programme pour des compétences de base dans la vie professionnelle) en Norvège et plusieurs programmes d'alphabétisation et de formation aux compétences essentielles au Canada. Myers *et al.* (2009) ont passé en revue les programmes canadiens les plus prometteurs destinés à la population active, axés sur l'alphabétisme et les autres compétences essentielles. Plusieurs idées clés sont ressorties de cette étude.

Premièrement, pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation et de transmission de compétences de base axés sur le marché du travail doivent être mis en œuvre séparément des autres programmes d'alphabétisation communautaires. Deuxièmement, il existe un consensus sur l'importance d'une démarche de partenariat entre l'État et les employeurs, et sur la nécessité de programmes adaptés aux besoins des travailleurs. Les partenariats sont particulièrement utiles pour que les parties prenantes puissent collaborer afin d'identifier, évaluer et hiérarchiser leurs besoins en matière de compétences et de connaissances. Troisièmement, il est impératif de créer pour les apprenants des filières qui connectent la mise à niveau des compétences avec l'emploi et l'éducation et la formation continues. Quatrièmement, les employeurs doivent participer à tous les aspects des programmes de développement de l'emploi, notamment à la conception de ces programmes, l'offre d'expérience professionnelle et la modification des pratiques de recrutement. Enfin, les résultats soulignaient la nécessité de l'intervention du gouvernement, particulièrement en matière de soutien financier, ainsi que la nécessité d'activités d'information pour stimuler la demande.

Les programmes non formels d'alphabétisation et de compétences essentielles se révèlent fructueux lorsqu'ils adoptent une démarche intégrée combinant les compétences nécessaires dans la vie courante avec des compétences techniques et professionnelles. La reconnaissance, la validation et l'accréditation des compétences que les participants possèdent déjà sont un facteur majeur pour autonomiser les adultes et les encourager à pratiquer l'auto-apprentissage.

apprentissages antérieurs) sont cruciales pour motiver les individus à investir dans l'AEA et à prendre les risques afférents (Organisation de coopération et de développement économiques, 2010b).

De nombreux pays ont déjà compris l'importance d'établir une connexion entre l'éducation non formelle et des qualifications reconnues. Des pays tels

que les Pays-Bas et la Finlande renforcent les compétences de leur population adulte et poursuivent le développement de leurs structures de qualification (Singh, 2015a ; Singh et Duvekot, 2013 ; Gaylor, 2015). Des pays tels que le Ghana, Maurice, la Chine et l'Inde tissent des liens entre l'AEA et les qualifications formelles. Le nouveau système de qualifications du Ghana reconnaîtra bientôt l'éducation formelle pour les métiers qualifiés (Baffour-Awuah, 2013).

Tous les pays sont confrontés au défi continu qui consiste à garantir un certain niveau de cohérence entre la reconnaissance de l'AEA non formelle et les qualifications qui peuvent être obtenues dans le cadre du système d'éducation classique (Singh, 2015b ; Singh et Duvekot, 2013 ; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie / Fondation européenne pour la formation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015). Le statut peu flatteur qui peut être associé à l'AEA, l'apprentissage non formel ou les filières d'éducation « de catégorie inférieure » est également un problème à résoudre. Une étude réalisée au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord a conclu que lorsque les adultes ont acquis des qualifications formelles après l'âge « standard », il n'y a pas d'impact mesurable sur le salaire de ces individus (Feinstein *et al.*, 2004). Il est possible que les employeurs considèrent à tort les diplômés plus âgés comme moins motivés ou moins capables de réaliser certaines tâches.

Pour contribuer à surmonter ce problème de reconnaissance, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a travaillé en collaboration avec le Siège de l'UNESCO, Cedefop et la Fondation européenne pour la formation pour mettre au point un Répertoire mondial des cadres de qualifications nationaux et régionaux. Ce répertoire présente et analyse la façon dont les pays utilisent les cadres de qualifications comme points de référence et comme sources d'assurance qualité pour les processus de reconnaissance (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie / Fondation européenne pour la formation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015).

3.4 LEÇONS D'UNE ÉTUDE DE CAS

L'étude suivante illustre quelques-unes des questions abordées dans ce chapitre et démontre qu'il est nécessaire de considérer les données dans leur contexte. Dans cette étude, Maitra et Mani (2013) rendent compte des effets de la participation à un programme de formation professionnelle subventionné visant à améliorer les résultats sur le marché du travail de femmes issues de foyers à faibles revenus en Inde.

ÉTUDE DE CAS : cours gratuits de couture et de confection pour les femmes, New Delhi, Inde

Cette étude (Maitra et Mani, 2013) s'intéresse à une initiative d'AEA menée conjointement par deux organisations non gouvernementales, Pratham Delhi Education Initiative (Pratham) et Social Awakening Through Youth Action (SATYA). Cette initiative a fourni une formation gratuite en couture et confection aux jeunes femmes à New Delhi.

Un total de 658 femmes a participé à ce programme de formation. Le public cible a été informé de l'existence de ce cours à l'aide d'une grande campagne de publicité. Les participantes devaient avoir entre 18 et 39 ans, devaient avoir fréquenté l'école au moins cinq ans et devaient vivre dans les quartiers pauvres de New Delhi. Elles étaient également tenues de payer 300 roupies pour toute la période de formation, mais étaient intégralement remboursées si elles achevaient le programme. L'objectif de ces frais de participation était d'encourager l'assiduité jusqu'à la fin du programme.

S'agissant d'une étude randomisée, les deux tiers des candidates ont été assignées à un groupe expérimental, c'est-à-dire qu'elles ont reçu une formation de couture et de confection. Le troisième tiers n'a pas reçu de formation. Les évaluateurs ont réalisé une étude préliminaire avant le programme pour évaluer les niveaux de compétence, puis une autre évaluation six mois après l'étude, puis encore une autre après dix-huit mois.

Leçons clés :

Au total, 56 % des participantes au programme ont suivi les cours jusqu'au bout. Les évaluateurs de l'étude ont remarqué que plusieurs barrières faisaient obstacle à la participation au programme et à son achèvement, notamment les contraintes économiques, la distance entre le centre de formation et le domicile et le manque de soutien pour garder les enfants. Cependant, lorsqu'ils ont étudié le programme après sa conclusion, ils ont observé qu'il avait procuré aux femmes des avantages économiques : la formation avait augmenté de 6 % la probabilité de trouver un emploi et de 4 % la probabilité de travailler de façon indépendante, tandis que le nombre d'heures travaillées au cours de la semaine précédente avait augmenté de 2,5. De plus, les revenus mensuels avaient augmenté de 150 %, et la probabilité de posséder une machine avait augmenté de 8 %. Une telle augmentation des revenus est un indicateur du succès de ce programme. Les résultats à 18 mois ont confirmé que l'AEA avait eu un effet direct et positif sur le marché du travail. Maitra et Mani indiquent donc que les conclusions de cette étude « sont non seulement éloquentes pour les décideurs politiques, les organisations non gouvernementales et les chercheurs en Inde, mais ont des implications dans la mesure où elles influencent les choix politiques dans différents pays à revenus faibles et moyens en Asie et en Afrique subsaharienne qui sont confrontés à des défis similaires pour atteindre la croissance économique, le développement et l'égalité entre hommes et femmes¹ » (Maitra et Mani, 2013).

3.5 UN PROGRAMME POLITIQUE : VERS DES RÉSULTATS PLUS MARQUÉS DE L'AEA SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 comporte l'impératif politique d'investir dans l'AEA afin d'améliorer les résultats sur le marché du travail. La cible 4.3 vise à faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions

d'égalité à un enseignement technique et professionnel de qualité et d'un coût abordable. La cible 4.4 appelle les gouvernements à équiper les adultes des compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat. La cible 4.5 leur rappelle d'éliminer les inégalités entre les sexes et d'assurer l'égalité d'accès à l'AEA aux personnes vulnérables, et la cible 4.6 est en engagement plus général envers l'alphabétisme et la numératie. Le 8e objectif de développement durable appelle les pays à stimuler la productivité et l'innovation (cible 8.2) et à assurer le plein emploi et un travail décent pour tous (cible 8.5), ainsi que la protection des travailleurs (cible 8.8) (Nations Unies, 2015b).

Ce chapitre a montré comment l'AEA peut contribuer à toutes ces cibles des Objectifs de développement durable. Il a mis en lumière les grandes tendances technologiques et démographiques qui rendent un investissement dans l'AEA plus nécessaire que jamais. Il a également identifié les nombreuses voies qu'emprunte l'AEA peut être bénéfique pour le marché du travail, et a examiné les facteurs qui ont des implications significatives pour l'AEA, tels que les inégalités sociales entre hommes et femmes.

Entraînés par l'élan politique et les données qui étayent l'AEA, les pays du monde entier semblent reconnaître sa valeur. Cette reconnaissance ne se traduit cependant pas encore par un investissement suffisant, particulièrement pour les populations les plus défavorisées, dont le désavantage risque de se creuser. Comme ce chapitre l'a expliqué, le secteur public doit intensifier ses investissements, et les gouvernements renforcer les mesures visant à inciter les entreprises et les individus à investir dans l'AEA et à y participer. En outre, ils doivent mettre en place des systèmes capables de reconnaître et valider tous les types d'AEA. Seul un partenariat entre toutes les parties prenantes permettra d'y parvenir. Si les gouvernements, les employeurs et les travailleurs agissent ensemble, ils pourront identifier les besoins actuels et futurs du marché travail. Cela aidera les individus à s'adapter au changement, et les économies et les entreprises à renforcer leur compétitivité sur les marchés mondiaux.

1 Notre traduction

RÉFÉRENCES

- Adams, A. V., de Silva, S. J. et Razmara, S. 2013. *Improving skills development in the informal sector: Strategies for sub-Saharan Africa*. Washington, DC, la Banque mondiale.
- Aggarwal, A., Hofmann, C. et Phiri, A. 2010. *A study on informal apprenticeship in Malawi*. Genève, Organisation internationale du travail. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_151254.pdf
- Ahmad, Z. K. et Bakar, R. A. 2003. The association between training and organizational commitment among white collar workers in Malaysia. *International Journal of Training and Development*, 7 (3), pp. 166–185.
- Albrecht, J., van den Berg, G. J. et Vroman, S. 2006. *The aggregate labour market effects of the Swedish Knowledge Lift program*. Bonn, IZA. <http://ftp.iza.org/dp2385.pdf>
- Baffour-Awuah, D. 2013. Ghana: Integrating non-formal and informal learning into the new TVET Qualifications Framework. In: M. Singh and R. Duvekot (éd.). 2013. *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, pp. 49–54.
- Barron, J. M., Berger, M. C. et Black, D. A. 1997. *On-the-Job Training*. Kalamazoo, MI, Upjohn Institute Employment Research.
- Bartlett, K. R. 2001. The relationship between training and organizational commitment: A study in the healthcare field. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (4), pp. 335–352.
- Brown, P., Lauder, H. et Green, A. 2001. *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford, Oxford University Press.
- Buchanan, J., Scott, L., Yu, S., Schutz, H. et Jakubauskas, M. 2010. *Skills Demand and Utilisation: An International Review of Approaches to Measurement and Policy Development*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Bulut, C. et Culha, O. 2010. The effects of organizational training on organizational commitment. *International Journal of Training and Development*, 14 (4), pp. 309–322.
- Carnoy, M., Loyalka, P., Dobryakova, M., Dossani, R., Froumin, I. Kuhns, K., Tilak, J. et Wang, R. 2013. *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford, CA, Stanford University Press.
- Cedefop voir Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. 2012. *Learning and innovation in enterprises*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. http://www.cedefop.europa.eu/files/5527_en.pdf
- Department for Business Innovation and Skills. 2013. *The impact of further education learning*. Londres.
- Desjardins, R. 2014. *Rewards to Skill Supply, Skill Demand, and Skill Match-Mismatch: Studies using the Adult Literacy and Lifeskills Survey*. Lund University.
- Desjardins, R. 2017 (à paraître). *The Political Economy of Adult Learning Systems: Alternative Strategies, Policies and Coordination of Constraints*. Londres, Bloomsbury.
- Ekström, E. 2003. *Essays on inequality and education*. Uppsala Universitet.
- Elborgh-Woytek, M. K., Newiak, M. M., Kochhar, M. K., Fabrizio, M. S., Kpodar, K., Wingender, M. P., Clements, B. et Schwartz, M. G. 2013. *Women, work, and the economy: Macroeconomic gains from gender equity*. Washington, DC, Fonds monétaire international.

- Evesson, J., Jakubauskas, M. et Buchanan, J. 2009. *Choosing a sustainable future: workforce development in Victorian primary industries*. Workplace Research Center, University of Sydney
- Feinstein, L., Galindo-Rueda, F. et Vignoles, A. 2004. *The labour market impact of adult education and training: a cohort analysis*. Londres, London School of Economics and Political Science.
- Froy, F., Giguère, S. et Hofer, A.-R. 2009. *Local Economic and Employment Development (LEED) Designing Local Skills Strategies*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Gaylor, Claudia *et al.* 2015. *When competences become occupational opportunities*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Georgellis, Y. et Lange, T. 2007. Participation in continuous, on-the-job training and the impact on job satisfaction: Longitudinal evidence from the German labour market. *International Journal of Human Resource Management*, 18 (6), pp. 969–985.
- Hanemann, U. et Scarpino, C. 2016. *Harnessing the potential of ICTs: Literacy and numeracy programmes using radio, TV, mobile phones, tablets and computers*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243981E.pdf>
- Hanushek, E., Woessmann, L. et Zhang, L. 2011. *General education, vocational education and labour-market outcomes over the life cycle*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w17504>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie / Fondation européenne pour la formation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Vol. I and II*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233043E.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. 1999. *5^a Formation continue des adultes Formation continue des adultes dans un monde en mutation* http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/Fra_5a.pdf. Hambourg.
- Jang, S., Oh, E., Eun, H., Lee, M., et Lee, J. 2012. *Employment support program for women whose career is interrupted: Final revision report*. Seoul, Ministry of Employment and Labor et Korea Employment Information Service.
- Jones, M. K., Jones, R. J., Latreille, P. L. et Sloane, P. J. 2009. Training, job satisfaction, and workplace performance in Britain: Evidence from WERS 2004. *Labour*, 23 (s1), pp. 139–175.
- Kaplan, D. S., Novella, R., Rucci, G. et Vazquez, C. 2015. *Training Vouchers and Labor Market Outcomes in Chile*. Banque Interaméricaine de Développement. <https://publications.iadb.org/handle/11319/6857>
- Krishna, V. V. 2005. Institutional support structures and modes of skills transmission. Dans : M. Singh. (éd.). *Meeting basic Learning needs in the Informal Sector: Integrating education and training for decent work, empowerment and citizenship*. Dordrecht, Springer.
- Maitra, P. et Mani, S. 2013. Learning and earning: Evidence from a randomized evaluation in India. *Fordham University, Department of Economics, Discussion Paper Series*, 2. <http://www.theigc.org/wp-content/uploads/2013/06/Maitra-Mani-2013-Working-Paper.pdf>
- Mason, G. et Constable, S. 2011. *Product strategies, skills shortages and skill updating needs in England: New evidence from the National Employer Skills Survey, 2009*. Londres, UK Commission for Employment and Skills.
- Myers, K., Gyarmati, D. et Voyer, J.-P. 2009. *Skills upgrading for Ontario working age adults: An environmental scan of programs, gaps, and opportunities: Final report*. Société de recherche sociale appliquée (SRSA).

- National Skills Development Corporation. 2016. *Annual Update 2014–15*. New Delhi http://www.nsdcindia.org/sites/default/files/files/NSDC_Annual_Update_2014-15.pdf
- Nations Unies. 2015a. *Rapport sur le développement humain 2015 : Le travail au service du développement humain*. New York, NY, Programme des Nations Unies pour le développement. http://hdr.undp.org/sites/default/files/fr_hdr_2015_1021_web.pdf
- Nations Unies. 2015b. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- Nübler, I., Hofmann, C. et Greiner, C. 2009. *Understanding informal apprenticeship: findings from empirical research in Tanzania*. Genève, Organisation internationale du travail. http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2009/109B09_137_engl.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2003. *Au-delà du discours*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2005. *Promouvoir la formation des adultes*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2007. *Understanding the social outcomes of learning*. Paris
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2010a. *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organizations*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2010b. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2011. *Skills Strategy: Country Practices*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2013. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2015. *Données sur le marché du travail par sexe et âge – indicateurs*. Paris. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=357a6353-aa6c-4879-b233-9992ba179406&themetreeid=13>
- Organisation internationale du travail. 2010. *Une main-d'œuvre qualifiée pour une croissance forte, durable et équilibrée. Une stratégie de formation du G20*. Genève. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_175889.pdf
- Organisation internationale du travail. 2013. *Conférence internationale du Travail, 102e session, 2013: Rapport IV - L'emploi et la protection sociale face à la nouvelle donne démographique*. Genève. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_211134.pdf
- Panth, B. 2013. Skills training and workforce development with reference to underemployment and migration. Dans : R. Maclean, S., Jagannathan et J. Sarvi. (éd.). *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific*. Dordrecht, Springer.
- Rosholm, M., Nielsen, H. S. et Dabalén, A. 2007. Evaluation of training in African enterprises. *Journal of Development Economics*, 84 (1), pp. 310–329.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Schmidt, S. W. 2007. The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Human Resource Development quarterly*, 18 (4), pp. 481–498.

- Schuller, T. 2016 (à paraître). *The Paula Principle: how and why women work below their level of competence*.
- Singh, M. 2015a. *Global perspectives on the recognition of non-formal and informal learning. Why recognition matters*. Dordrecht, Springer
- Singh, M. 2015b. NQF links with informal sector skills development. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie / Fondation européenne pour la formation / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (éd.). *Global Inventory of National and Regional Qualifications Frameworks. Volume I: Thematic Chapters*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Singh, M. et Duvekot, R. (éd.). 2013. *Linking Recognition Practices to National Qualifications Frameworks. International benchmarking of experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Stenberg, A. et Westerlund, O. 2008. Does comprehensive education work for the long-term unemployed? *Labour Economics*, 15 (1), pp. 54–67.
- Tan, H. 2012. *Sri Lanka: Education, training and labor market outcomes. Background paper for Sri Lanka Skills Development Report*. Washington, DC, la Banque mondiale.
- Tan, H., Goyal, S. et Savchenko, Y. 2007. *2006 baseline study of India's industrial training institutes: Institutional performance and employment of ITI graduates*. Washington, DC, la Banque mondiale. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2015/05/04/090224b082e34c16/1_0/Rendered/PDF/20060baseline00ent0of0ITI0graduates.pdf
- Wallenborn, M. 2014. Skills Development For Income Generation In Rural Areas – Can Donors Learn?. *Journal of International Development*, 26 (6), pp. 796–809.



CHAPITRE 4

VIE SOCIALE, CIVIQUE ET COMMUNAUTAIRE

Ce chapitre examine la façon dont l'apprentissage et l'éducation des adultes sont intégrés dans la vie sociale, civique et communautaire. L'apprentissage et l'éducation des adultes, sous toutes leurs formes, bénéficient aux individus, à leurs familles et à la communauté où ils vivent : s'ils aident les citoyens à devenir plus actifs au sein de la société civile et de la vie politique, plus tolérants envers la diversité et mieux informés sur les questions relatives à l'environnement, ils favorisent également le développement culturel, de l'art à la spiritualité, et aident les individus à développer un éventail équilibré de compétences et de ressources pour influencer l'avenir de leurs sociétés.

Le présent chapitre examine en premier lieu la relation complexe qui lie l'apprentissage et l'éducation des adultes, à leurs résultats pour la société. Cet examen montre que les bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour la vie sociale, civique et communautaire sont encore moins linéaires que ceux obtenus pour la santé et l'emploi. Le succès de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans ce domaine dépend en effet souvent des structures communautaires qui sont déjà en place.

En deuxième lieu, le chapitre analyse les différents résultats positifs que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent avoir pour les individus et les communautés. Des études d'envergure montrent que l'apprentissage et l'éducation des adultes aident les individus à améliorer leurs niveaux d'alphabétisme, leurs compétences pratiques et celles nécessaires dans la vie courante ainsi que leur compréhension culturelle. Dans les communautés, ils contribuent à stimuler la cohésion et l'intégration sociales, font augmenter la participation aux activités

sociales et politiques, et stimulent la création de communautés apprenantes capables de faire face à des défis majeurs, comme celui de la durabilité de l'environnement.

En troisième lieu, le chapitre tire des leçons de deux études de cas : l'une concerne l'éducation de la communauté sur les latrines à biogaz en Inde, et l'autre, la cohésion de la communauté dans une ville du Royaume-Uni.

Ce chapitre poursuit en identifiant quelques-uns des défis que les pays doivent relever afin de maximiser les bénéfices de l'apprentissage et l'éducation des adultes pour les communautés. Il s'agit notamment de fournir davantage d'opportunités aux groupes les plus défavorisés, et de veiller à l'autonomisation des femmes dans les sociétés. L'apprentissage communautaire est plus susceptible d'atteindre les personnes socialement défavorisées et politiquement exclues que la plupart des autres formes d'apprentissage.

Pour conclure, ce chapitre souligne l'importance de reconnaître les liens entre l'AEA et des communautés prospères.

Les liens entre l'apprentissage et l'éducation des adultes et leurs résultats pour la société ont de multiples facettes. La Déclaration de Hambourg, adoptée lors de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 1997, indique que l'éducation des adultes « est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p.1). Si l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent donc conduire au changement social, les structures sociales et civiques affectent également leur

disponibilité et leur qualité. Des institutions sociales et politiques saines et des communautés florissantes encouragent les adultes à continuer d'apprendre, et leur donnent les moyens de le faire. Cela a pour effet de renforcer la cohésion et la confiance. Dans les pays où l'offre en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes est stable et de grande qualité, les niveaux de développement socio-économique, d'activité des institutions politiques et civiques ainsi que de confiance et d'inclusion sociale sont généralement plus élevés (UNESCO, 2015a ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2014). Réciproquement, l'apprentissage et l'éducation des adultes tendent à souffrir lorsqu'il existe de grandes inégalités en termes de pouvoir et de richesse.

4.1 **DONNÉES PROBANTES : GAINS D'APPRENTISSAGE ET RÉSULTATS DE L'AEA POUR LA SOCIÉTÉ**

Alors qu'ils ont beaucoup étudié les bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour la santé et le marché du travail, les chercheurs n'ont prêté que relativement peu d'attention à leurs bénéfices pour la communauté et la société. Dans l'ensemble, la base des connaissances sera donc plus restreinte dans ce chapitre du rapport que dans les précédents. Il est en particulier nécessaire de continuer d'étudier les effets de causalité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur des facteurs tels que l'engagement politique, la cohésion sociale et la société civile.

Il existe cependant des données probantes qui montrent que l'apprentissage et l'éducation des adultes, tant formels, non formels qu'informels, aident les individus à acquérir des compétences, des connaissances et une compréhension plus étendues. Cela peut avoir de considérables effets d'entraînement bénéfiques pour leurs familles, leur travail et leurs communautés. L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent avoir un impact important sur la citoyenneté active, l'expression politique, la cohésion sociale, la diversité et la tolérance. Ces facteurs sont très positifs pour la vie sociale et communautaire.

Encadré 4.1 Gains d'apprentissage et leurs bénéfices pour les communautés et les sociétés

Gains d'apprentissage individuels :

- Alphabétisme et numératie
- Compétences pratiques (par ex. TIC)
- Compétences nécessaires dans la vie courante (par ex. résilience, assurance, résolution de problèmes)
- Apprentissage culturel (par ex. arts, éthique, spiritualité)

Bénéfices pour les communautés et les sociétés :

- Cohésion sociale et intégration
- Capital social : confiance entre les personnes et envers les institutions, connexions sociales
- Participation aux activités sociales, civiques et politiques
- Tolérance de la diversité et relations sociales plus cohésives et plus pacifiques
- Communautés apprenantes : économies éthiques, sensibilisation à l'environnement et durabilité de l'environnement

La figure 4.1 présente une vue d'ensemble des gains d'apprentissage directs que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent offrir aux individus, et des bénéfices potentiels directs et indirects pour les communautés et les sociétés.

4.1.1 **GAINS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUELS**

a) Alphabétisme et numératie

Améliorer et cultiver les niveaux d'alphabétisme et de numératie des adultes bénéficient aux apprenants, à leurs familles, à leurs communautés et à leurs sociétés. Le *GRALE II* a montré que les bénéfices fondamentaux de l'alphabétisme des adultes pour les individus et les familles sont similaires pour tous les pays, particulièrement en ce qui concerne l'accès aux compétences socio-économiques et à l'emploi (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013a). Une analyse et une évaluation

approfondies de l'alphabétisme et de la numératie chez les adultes au Royaume-Uni le confirme. Cette étude a observé « des données claires, convaincantes et statistiquement significatives » indiquant que la participation à des programmes d'alphabétisation et de développement des compétences de calcul pour les adultes ainsi que l'entretien des compétences d'alphabétisme ont un impact personnel et social positif sur les individus et les communautés (Vorhaus *et al.*, 2011). Ces conclusions montrent que nous devons acquérir une compréhension plus large de l'étroite relation entre l'alphabétisme et la numératie d'une part, et le développement social et culturel d'autre part. Les pays qui ont répondu à l'enquête de suivi du *GRALE III* semblent adopter cette vision plus large. Une grande majorité des réponses suggéraient que les démarches politiques concernant l'alphabétisation s'ouvrent de façon à aller au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul.

b) Compétences pratiques

Participer à des programmes d'apprentissage et d'éducation aide les adultes à acquérir un vaste éventail de compétences pratiques importantes dans des domaines qui vont de l'artisanat traditionnel aux technologies de l'information et de la communication (TIC). L'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques montre que les adultes qui disposent de compétences dans les TIC les utilisent dans les domaines de la communication, de l'information, du divertissement et de la participation au marché du travail (Organisation de coopération et de développement économiques, 2015). En outre, on peut observer un lien direct entre l'augmentation du capital social et de meilleures compétences dans les TIC (Zinnbauer, 2007). Les compétences dans les TIC sont particulièrement précieuses pour l'enseignement à distance, car les TIC peuvent créer une proximité à travers l'interaction et le dialogue. Elles facilitent le contact entre les étudiants et le corps enseignant, favorisent l'échange et la collaboration entre étudiants, et ouvrent la voie à de nouveaux systèmes de retour d'information ainsi qu'à de nouvelles techniques d'apprentissage. Cependant,

ces opportunités ne sont envisageables que lorsque la technologie est disponible, accessible et employée par des utilisateurs compétents (Carlsen *et al.*, 2016). Pour les pays et les prestataires en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, le défi est donc de veiller à ce que tous les groupes puissent acquérir et mettre en pratique des compétences dans les TIC.

c) Compétences nécessaires dans la vie courante

L'apprentissage et l'éducation des adultes jouent également un rôle important pour aider les adultes à développer des compétences cruciales, dont ils ont besoin dans la vie courante. Ils aident par exemple les adultes à devenir plus résilients et à améliorer leur qualité de vie (Organisation de coopération et de développement économiques, 2013 ; Manninen, 2010). Les adultes peuvent apprendre à faire face aux difficultés de la vie, à résoudre des problèmes et, comme le chapitre 2 l'a démontré, à améliorer leur santé mentale et leur bien-être (Jenkins, 2011 ; Manninen *et al.*, 2014). L'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent à consolider ces compétences, notamment en aidant les apprenants à développer leur assurance ainsi qu'un sentiment de réalisation personnelle. La confiance en soi et l'estime de soi permettent aux apprenants de développer un sentiment d'auto-efficacité (Schuller *et al.*, 2004). Cette auto-efficacité et cette assurance encouragent les adultes à poursuivre leur apprentissage et à rejoindre les forums de la communauté et de la société. Cela est particulièrement important pour les groupes défavorisés, auxquels l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent fournir les outils nécessaires pour relever de nouveaux défis (Vorhaus *et al.*, 2011). Armés de nouvelles compétences nécessaires dans la vie courante, les adultes peuvent apporter un soutien pratique et émotionnel à ceux qui les entourent (Balatti *et al.*, 2007).

d) Apprentissage culturel

L'AEA pour l'apprentissage culturel se déroule dans des contextes très divers. Tett *et al.* (2012), par exemple, ont analysé comment l'apprentissage et l'éducation

des adultes peuvent inspirer espoir et motivation chez les adultes incarcérés. En prenant part à des programmes de création littéraire, de musique et de théâtre, les détenus ont également développé leur capacité à créer une connexion émotionnelle avec d'autres personnes. L'apprentissage culturel a encouragé un processus de changement qui a développé empathie, confiance, évolution de la personnalité et engagement social.

Dans le contexte très différent des musées, les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes peuvent aider les individus, les groupes et les familles à apprendre et à jouer ensemble (Innocent, 2010). En éliminant les hiérarchies entre adultes et enfants, ces programmes favorisent l'apprentissage et la compréhension intergénérationnels. Les bibliothèques contribuent également à ces objectifs en fournissant des ressources, une assistance professionnelle et des dispositifs d'apprentissage informatiques pour la promotion de l'apprentissage intergénérationnel.

D'autres études ont analysé des formes spécifiques d'apprentissage culturel chez différents groupes. Par exemple, une étude longitudinale d'adultes de plus de 50 ans a montré que l'éducation musicale et artistique avait des effets plus prononcés que l'éducation formelle sur la qualité de vie et sur le bien-être (voir également le Chapitre 2). Les programmes d'apprentissage et d'éducation culturels des adultes qui ont été étudiés augmentaient le niveau de qualité de vie moyen de 8 % pour un même écart-type (Jenkins, 2011).

L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent encourager les adultes et les communautés à réfléchir sur leur héritage culturel classique et à renouer avec lui. Les apprenants peuvent notamment acquérir une nouvelle compréhension de la sagesse de personnages culturels estimés. Étudier Confucius, par exemple, peut donner aux adultes des idées utiles pour aborder les dilemmes éthiques contemporains (Zhang, 2008).

Enfin, on a pu observer que l'apprentissage des adultes peut développer les « émotions morales », et aider les adultes à lutter contre des émotions telles que

l'avarice ou l'agression narcissique (Nussbaum, 2010). En outre, Baba-Moussa *et al.* (2014) montrent comment la culture constitue le lien pédagogique entre l'individu et la communauté, et insistent sur l'importance de l'éducation civique pour le transfert des normes et valeurs dans une société.

4.1.2 LES BÉNÉFICES POUR LES COMMUNAUTÉS ET LES SOCIÉTÉS

Tous les gains d'apprentissage décrits plus haut sont déjà des bénéfiques. Mais ils génèrent également des effets et bénéfices sociaux plus larges, et ce, de façon directe et indirecte : en influençant les connaissances des personnes, en développant les compétences qui aident les personnes à enrichir et appliquer leurs connaissances, et en cultivant certaines attitudes, valeurs et croyances

a) Cohésion sociale, intégration et inclusion

Comme les chapitres précédents l'ont montré, de nombreuses villes et régions du monde connaissent une transformation sociale déterminée par la migration et l'hétérogénéité ethnique. La cohésion sociale devient un défi de plus en plus épineux, et la capacité des populations à tolérer la diversité est une ressource vitale pour la cohésion. Un niveau d'alphabétisation élevé de la population est associé à une plus grande tolérance de la diversité (Post, 2016, à paraître). L'apprentissage et l'éducation des adultes jouent un rôle essentiel pour encourager la tolérance envers la diversité, comprise comme la capacité à adopter une attitude juste, objective et permissive envers les croyances et les pratiques qui diffèrent des croyances et pratiques familières (Feksi, Mtey et Sulle, 2013 ; Fragoso *et al.*, 2008). Plusieurs études ont montré que l'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent à la cohésion et à l'intégration sociales (par ex. Kil *et al.*, 2012 ; Nafukho *et al.*, 2005 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2007). Une étude ethnographique longitudinale sur les paysans du Salvador, par exemple, a montré qu'un niveau plus élevé d'alphabétisation améliorerait la communication au sein des familles et

communautés, de sorte que les disputes pouvaient être résolues avec moins d'acrimonie et moins de honte (Prins, 2010).

Parmi les pays qui ont répondu à l'enquête de suivi du *GRALE III*, environ deux tiers ont indiqué que les programmes d'alphabétisation contribuent à cultiver les valeurs démocratiques, une coexistence paisible et la solidarité communautaire. Les programmes d'alphabétisation qui respectent la diversité linguistique et la langue maternelle des participants aident à solidifier les identités communautaires et les histoires collectives (Alidou et Glanz, 2015).

Frye (2014) montre comment les jeunes adultes qui ont participé à des activités d'apprentissage religieuses ont appris à trouver du sens et à mieux réfléchir. Cela leur a fourni des ressources pour la vie adulte, et a favorisé « une tolérance envers les autres ainsi qu'une activité engagée, au service des autres » (p. 52).

Nilsson (2010) démontre qu'en plus de développer les compétences professionnelles, l'enseignement professionnel formel pour les jeunes adultes favorise l'inclusion sociale. Par exemple, pendant qu'ils acquièrent des compétences techniques, les travailleurs développent également des compétences sociales et de communication, et s'habituent aux dynamiques de groupe. Cela les aide, en retour, à comprendre leurs intérêts et leurs capacités, au-delà du cadre de cet enseignement. Billett (2014) observe que l'apprentissage autonomise les travailleurs et leur permet de revendiquer leurs droits et de collaborer avec d'autres. En apprenant à prendre part aux décisions relatives à leur travail, ils se sensibilisent également aux complexités de l'organisation et aux différents intérêts en jeu. Ce faisant, ils se familiarisent avec la participation démocratique et la régulation politique (Casey, 2009), ce qui bénéficie à l'économie et à la société (De Leonardis *et al.*, 2012 ; Hake, 2009).

b) Capital social

Pour un individu, avoir du « capital social » signifie disposer des compétences nécessaires pour participer à la vie civique et communautaire, pour enrichir ses

propres connaissances générales, et pour former et entretenir des liens sociaux (Manninen *et al.*, 2014). Le capital social est un bénéfice de l'apprentissage et de l'éducation souvent mentionné (Bosche et Brady, 2013 ; Feinstein, 2008 ; Field, 2005). De fait, Vorhaus *et al.* (2011) indiquent que le capital social est un « résultat presque omniprésent » des interventions d'apprentissage et d'éducation des adultes des vingt dernières années. En générant du capital social, l'apprentissage et l'éducation des adultes ont montré qu'ils contribuaient à réduire les taux de criminalité (Dawe, 2007). Ils encouragent aussi les individus à s'engager dans le volontariat communautaire (Boeck *et al.*, 2009) et à exercer des responsabilités dans leurs communautés (Roberts, 2013).

Les communautés qui ont du capital social présentent des niveaux élevés de confiance et d'engagement social ainsi que de forts liens sociaux. L'enquête sur les valeurs dans le monde (*World Values Survey*) observe que les individus alphabètes évoluant dans un environnement lettré font en général confiance à un cercle plus large de personnes que les individus qui se définissent comme analphabètes. Dans plusieurs pays où les niveaux d'analphabétisme sont élevés, le degré de confiance est plus élevé pour les personnes qui se sont déclarées alphabètes, que pour celles qui se qualifient d'analphabètes (Post, 2016).

Ces conclusions mettent en lumière la relation réciproque entre AEA et capital social. Les personnes qui bénéficient de liens sociaux forts ont plus de facilité à participer à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et leur apprentissage est plus susceptible d'être apprécié dans leurs communautés. À l'inverse, les personnes dont le réseau social est insuffisant auront plus de difficultés à profiter des opportunités d'apprentissage, et trouveront moins d'applications à leur apprentissage.

c) Participation aux activités sociales, civiques et communautaires

Des analyses à grande échelle ont montré que l'éducation formelle en général et l'enseignement supérieur en particulier

sont associés à une augmentation de l'activité politique (voir par exemple Hoskins *et al.*, 2008). De plus, de récentes études sur différents pays tels que le Kenya, la République dominicaine, la Pologne, l'Afrique du Sud et la République démocratique du Congo concluent que l'apprentissage et l'éducation des adultes dotent les individus des dispositions, connaissances et compétences nécessaires pour devenir des citoyens actifs (Finkel, 2014).

Les données spécifiques sur l'apprentissage et l'éducation des adultes sont rares, mais les pays qui ont répondu à l'enquête du *GRALE III* semblent partager l'idée qu'ils contribuent à une citoyenneté active et à la participation politique et communautaire. Près de trois quarts des pays qui ont répondu ont indiqué que les programmes d'alphabétisation active apportaient une avancée significative. Les programmes d'éducation civique aident les individus à s'informer sur la politique, à se souhaiter plus autonomes et à augmenter leur niveau de participation politique. Leurs effets sont particulièrement marqués en ce qui concerne les connaissances et la participation politiques factuelles au niveau local.

Dans le cadre du programme d'éducation civique VOICE en République démocratique du Congo (2011–2012), 60 % des villageois qui avaient participé à un cours sur un processus planifié de décentralisation étaient capables d'identifier la nouvelle institution de financement de la décentralisation, contre seulement 10 % dans les villages de contrôle (Finkel, 2014). Ceux qui avaient participé à des programmes d'éducation civique étaient plus actifs dans la politique locale, ce qui semblait lié à leur propre confiance dans leur capacité à influencer le système politique. Bien que l'apprentissage et l'éducation civiques des adultes semblent moins efficaces pour modifier les valeurs démocratiques que pour cultiver la compétence civique, l'engagement et la participation politique, le résultat final est que les programmes « peuvent être des agents relativement efficaces de l'autonomisation politique et de la mobilisation des individus dans le système politique démocratique » (Finkel, 2014, pp. 175-176).

Deux études de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) réalisées sur trois ans, sur 1 000 femmes népalaises et 2 200 femmes boliviennes, ont montré que l'alphabétisation avait de multiples effets à long terme sur la participation civique, ainsi que sur les revenus et sur l'éducation des enfants (Burchfield *et al.*, 2002). D'autres données de la PIAAC indiquent des effets similaires : « Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enquête montre que les compétences d'alphabétisme (ainsi que l'éducation) ont des effets positifs indépendants sur des résultats tels que la volonté des adultes à participer au processus politique, l'efficacité politique, la confiance et la santé¹ » (Post, 2016).

Les programmes d'éducation civique peuvent faire bien plus qu'encourager la participation. Ils peuvent également créer les compétences politiques qui aident les adultes à demander des comptes aux institutions et aux acteurs politiques (Vicente, 2014). Cela contribue en retour à obtenir des institutions et des processus politiques formels plus dignes de confiance, ce qui se traduit par une augmentation du capital social.

d) Communautés apprenantes : économies éthiques, sensibilisation à l'environnement et durabilité de l'environnement

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 appelle les pays à relever les défis de la protection de l'environnement et à assurer une distribution plus juste des bénéfices socio-économiques. Cet engagement envers le développement durable revêt une importante dimension éthique, et requiert des adultes instruits sur les principes d'éthique et possédant des compétences économiques et technologiques, pour aider à mettre ce programme en pratique. L'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur l'éthique est relativement difficile à quantifier. Cependant, certaines études récentes dans ce domaine ont produit des résultats intéressants. Par exemple, les données de l'enquête sur les valeurs dans le monde indiquent que les répondants alphabètes sont plus susceptibles de donner la priorité à l'environnement plutôt qu'à la

¹ Notre traduction

Encadré 4.2 Cercles d'étude, dialogue et démocratie

Dès 1977, Lundkvist soutenait que l'éducation populaire des adultes jouait un rôle central dans la démocratisation de la société en Suède. Le « cercle d'étude » permettait aux participants d'apprendre les valeurs démocratiques, d'employer le dialogue plutôt que la confrontation et de réaliser que des personnes issues de différentes classes sociales peuvent vivre et travailler ensemble. Cet exemple historique d'un pays d'Europe de l'Ouest n'a qu'une application limitée pour résoudre les difficultés que rencontrent actuellement les pays d'autres régions du monde. Il propose cependant un modèle encourageant montrant comment l'apprentissage et l'éducation des adultes pourraient favoriser une citoyenneté active lorsque d'importantes barrières sociales et politiques empêchent souvent les citoyens de faire entendre leur voix dans le domaine politique.

Le manque d'expression politique n'est pas seulement un problème pour les démocraties émergentes. C'est également une préoccupation sérieuse dans les démocraties mûres, où les personnes qui ont des revenus faibles et peu d'éducation sont moins susceptibles de pouvoir exprimer leurs expériences, leurs besoins et leurs préférences, ou de demander des comptes aux responsables publics (Schlozman *et al.*, 2012). En Suède, une évaluation nationale des fonds publics consacrés à l'éducation populaire a conclu que les cercles d'étude sont un instrument viable pour développer la capacité à être des participants actifs dans un système démocratique fondé sur le dialogue (Andersson *et al.*, 1996). La méthodologie du cercle d'étude a fait progresser la capacité des participants à proposer des idées crédibles et à lancer des discussions publiques sur leurs préoccupations.

Dans certains pays, l'éducation populaire a longtemps été associée aux luttes pour la transformation sociale. Sur la base du travail de Paulo Freire, l'éducation populaire a été défendue en tant que processus politique, social et pédagogique (Hall *et al.*, 2012 ; Kirkwood et Kirkwood, 2011). Cette vision est fondée sur l'idée selon laquelle, à l'échelle locale, les personnes peuvent atteindre collectivement une conscience critique et contester les abus de pouvoir. La tradition nordique européenne tend à partager la vision fondamentale de Freire selon laquelle l'enseignement et l'apprentissage doivent intégrer la rencontre et le dialogue.

croissance économique (Post, 2016). Dans le monde des affaires, les entreprises ont demandé à leurs employés de développer leur « boussole morale » afin d'honorer leur responsabilité sociale et d'entreprise (Hartman, 2013 ; Nonaka et Takeuchi, 2011). Noguchi *et al.* (2015) ont étudié comment l'apprentissage communautaire peut venir fonder le développement durable. L'apprentissage communautaire est souvent assuré par des centres d'apprentissage communautaire qui ont été créés sous forme de partenariats entre les résidents, les organisations non gouvernementales et les instances gouvernementales. Ils proposent différentes opportunités d'apprentissage dans l'alphabétisation, l'éducation de base et les connaissances socio-économiques, et peuvent cultiver la sensibilisation à l'éthique, la tolérance de la diversité et le respect mutuel.

La mise en place de « villes apprenantes » et de « communautés apprenantes » est une autre démarche importante pour atteindre les objectifs de développement

durable. Les villes et communautés apprenantes cherchent à tirer parti du potentiel de l'apprentissage tout au long de la vie pour « enrichir le potentiel humain, encourager la croissance personnelle tout au long et dans tous les domaines de la vie, promouvoir l'égalité et la justice sociale, maintenir la cohésion sociale et créer une prospérité et une croissance économique durables » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013b). L'apprentissage tout au long de la vie peut également mener à des améliorations concrètes de la coordination et du développement des politiques urbaines dans différents domaines tels que le travail, le logement, les transports et l'hygiène publique (voir Kearns, 2015 ; Longworth, 2012). La Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes, adoptée lors de la première Conférence mondiale sur les villes apprenantes, a affirmé que les communautés, villes et régions apprenantes sont les piliers du développement (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie,

2013c). Depuis, des villes aussi différentes que Pékin (Chine), Cork (Irlande), Sorocaba (Brésil) et Amman (Jordanie) ont réalisé des progrès significatifs dans la mise en œuvre de la démarche de la ville apprenante (Valdés-Cotera *et al.* 2015). Nombre de ces villes ont rejoint le Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes afin de renforcer leurs partenariats et de mieux soutenir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous leurs habitants (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2015).

4.2 ENSEIGNEMENTS TIRÉS DES ÉTUDES DE CAS

Les études de cas fournissent des données de terrain qui démontrent les bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour la vie sociale, civique et communautaire. Le premier cas illustre les bénéfices dans une communauté à revenu faible, rencontrant des difficultés chroniques. Le deuxième cas présente l'éducation civique réalisée dans une ville multiculturelle d'un pays à revenu élevé. Le *GRALE II* avait remarqué que les modalités d'apprentissage non formel et informel restent en marge de la reconnaissance dans les systèmes d'éducation nationaux, et que leurs bénéfices sont donc rarement mis en lumière. Les cas suivants présentent certains de ces bénéfices.

ÉTUDE DE CAS 1 : L'apprentissage et l'éducation des adultes aident à atteindre les objectifs de développement durable : le projet des latrines à biogaz, Kerala, Inde

Plus d'un milliard de personnes dans le monde pratiquent régulièrement la défécation en plein air (Organisation des Nations unies, 2008). Pour y mettre fin, il est indispensable de disposer à la fois de ressources et de programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les analystes estiment qu'en Inde, la moitié des foyers ne disposent pas d'installations sanitaires efficaces (Organisation mondiale de la santé, 2013). Dans l'État du Kerala, des éducateurs d'adultes, en partenariat avec le gouvernement local, des organisations non gouvernementales et les responsables

des villages, ont mené un programme sur trois ans pour mettre en œuvre un projet d'hygiène publique à bas coût dans les villages (Gouvernement du Kerala, 2008 ; Keralastat, 2012). Ce projet a fourni à la fois des installations sanitaires et un programme pédagogique afin que les villageois (qui disposaient en général de compétences d'alphabétisation de base) puissent cesser ou réduire la défécation en plein air. Des latrines à biogaz ont été installées afin de transformer les déchets humains en gaz pouvant être utilisé par les foyers pour la cuisine et le chauffage. Le projet a donc fourni des ressources socio-économiques aux communautés des villages.

Des équipes d'éducateurs ont organisé des séminaires ou « cercles d'apprentissage » dans les villages. Ils ont encouragé les responsables des villages ainsi que les hommes et les femmes adultes à participer ensemble aux sessions d'apprentissage sur les latrines à biogaz. Les cercles d'apprentissage inclusifs visaient à surmonter les réticences à parler de l'hygiène et de la gestion des déchets humains, et à cultiver un sentiment de responsabilité communautaire partagée envers les besoins de la communauté. Ces séminaires avaient une dimension pratique, et ont donné aux participants l'opportunité d'essayer les unités à technologie biogaz.

Les participants ont appris :

- ce que sont le biogaz, et les risques de la défécation en plein air pour la santé ;
- à réduire l'épuisement de la végétation pour le bois de chauffage ;
- à entretenir les unités à biogaz de leur village ;
- à réfléchir sur leurs réticences à aborder les questions relatives aux toilettes, et à réévaluer le statut inférieur et les rôles sexués traditionnellement associés aux déchets humains ; et
- les concepts de bénéfices à long terme et de durabilité de la communauté.

Encadré 4.3 Les bénéficiaires du projet des latrines à biogaz dans le Kerala

Bénéficiaires du programme d'apprentissage et d'éducation des adultes s'agissant des sanitaires à biogaz :

- Contribution significative au 6e Objectif de développement durable, cible 6.2 : « D'ici à 2030, assurer l'accès de tous, dans des conditions équitables, à des services d'assainissement et d'hygiène adéquats et mettre fin à la défécation en plein air, en accordant une attention particulière aux besoins des femmes et des filles et des personnes en situation vulnérable »
- Progrès vers l'inclusion et l'égalité des sexes
- Augmentation du capital social, notamment meilleures capacités à collaborer, à entreprendre des projets conjoints et à assumer la responsabilité au niveau de la communauté pour ses besoins
- Plus grande sensibilisation aux questions relatives à l'environnement et à la durabilité.

ÉTUDE DE CAS 2 :

Leicester : l'apprentissage et l'éducation des adultes favorisent des sociétés inclusives, pacifiques et diverses

La ville britannique de Leicester est connue pour sa diversité ethnique. À Leicester, aucun groupe ethnique ne représente la majorité de la population (Office for National Statistics, 2011), et près de la moitié de ses résidents sont nés en-dehors du Royaume-Uni (Leicester City Council, 2012). Le programme *Citizens' Curriculum* (« Des cours pour les citoyens ») proposé par le *National Institute for Adult Continuing Education* est un remarquable exemple d'apprentissage et d'éducation des adultes, à Leicester. Ce programme vise à renforcer les capacités dans les domaines de l'anglais, des mathématiques, de la santé, des finances, de l'éducation civique et des compétences numériques, et son principal objectif est d'aider les nouveaux migrants (National Institute for Adult Continuing Education, 2014). Il encourage la reconnaissance et le respect du vaste éventail de religions qui coexistent dans la ville, ainsi que la fierté d'habiter dans une ville aussi diverse.

Les participants au *Citizens' Curriculum* acquièrent des compétences pratiques et nécessaires dans la vie courante, une meilleure compréhension de leurs droits et des services locaux, et une meilleure connaissance des autres groupes ethniques et quartiers. Ce programme complet, qui comprend de l'apprentissage en classe et des visites de sites culturels et civiques de Leicester, renforce les capacités des apprenants à jouer un rôle actif dans la communauté (Sattar et Huda, 2015 ; Waddington, 2013). Ces derniers indiquent qu'ils se sentent « plus sûrs d'eux » et « moins inquiets » à propos de leur nouvelle ville (Sattar et Huda, 2015).

Cette démarche communautaire s'adresse aux apprenants adultes qui sont intégrés à leurs communautés et les encourage à s'aventurer au-delà de ces terrains familiers. L'interaction entre les communautés de migrants, les organisations de la société civile et les institutions d'enseignement public de Leicester est à la fois le produit et la base permanente d'une culture d'éducation tout au long de la vie. Les synergies qui en résultent sont les moteurs de la participation démocratique et de la cohésion sociale. L'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent ainsi directement à la réalisation de l'idéal de « ville apprenante » et de sociétés inclusives, pacifiques et diverses (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013d ; Valdés-Cotera, 2015 ; Waddington, 2013).

Encadré 4.4 Comment l'apprentissage et l'éducation des adultes favorisent l'inclusion et la cohésion sociale à Leicester

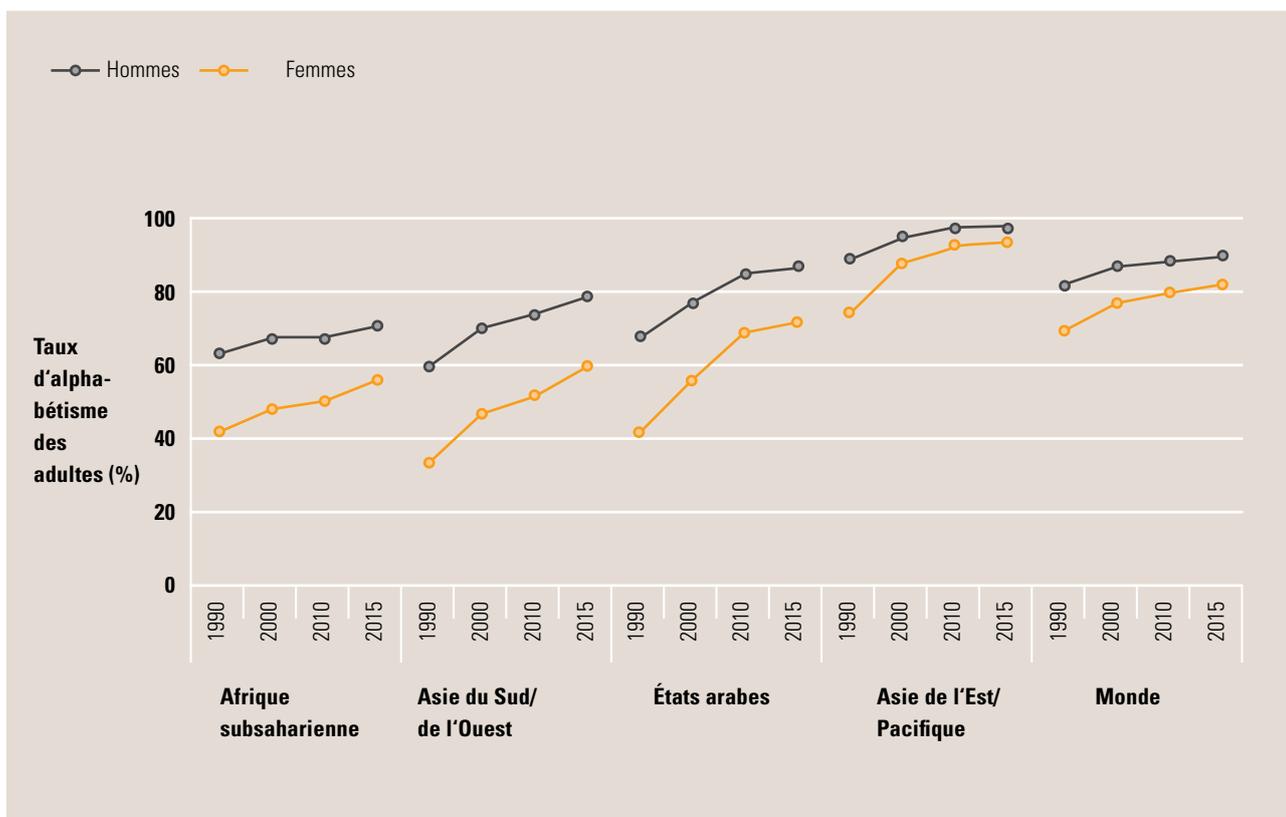
- Ils combinent le développement des compétences pratiques et l'apprentissage culturel
- Ils favorisent la tolérance, la connaissance et le respect de différentes religions, différentes cultures et différents modes de vie
- Ils encouragent l'engagement civique et le partage des responsabilités civiques
- Ils contribuent à construire une société cohésive, pacifique et participative

4.3 DÉFIS À RELEVÉ POUR MAXIMISER LES BÉNÉFICES DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES POUR LA VIE SOCIALE, CIVIQUE ET COMMUNAUTAIRE

Comme les deux rapports précédents, le *GRALE III* constate que les pays renforcent l'apprentissage et l'éducation des adultes. Cependant, plusieurs difficultés persistent et doivent être résolues afin que la vie sociale, civique et communautaire puisse profiter pleinement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Ces difficultés sont décrites ci-dessous.

Le développement social et communautaire dépend fortement des capacités des femmes, mais comme ce rapport l'a montré précédemment, les opportunités dont elles disposent pour participer aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, et en tirer les bénéfices sont encore insuffisantes. Les progrès vers l'alphabetisation pour tous sont lents, tout comme les progrès vers la juste égalité entre hommes et femmes. Le rapport Genre et Éducation pour tous 2000-2015 de l'UNESCO a indiqué qu'environ 481 millions de femmes de 15 ans et plus ne disposent pas des compétences de base en alphabetisation (UNESCO, 2015b). La figure 4.2 reproduit une illustration du rapport, représentant ces tendances.

Figure 4.1
Le retard des femmes en matière d'alphabetisme



Note : Les données relatives à l'alphabetisme ne sont pas collectées annuellement. Les données régionales et mondiales se réfèrent donc aux décennies de recensement. 1990 se réfère aux données de la décennie de recensement 1985-1994, 2000 à la décennie 1995-2004 et 2010 aux données de la période 2005-2012. Source : Recensement de l'ISU.

Source : UNESCO, 2015b

Dans le monde entier, les personnes les plus marginalisées, les plus défavorisées et les plus pauvres sont toujours exclues des activités d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les personnes atteintes de handicaps, de maladies chroniques ou de difficultés d'apprentissage sont parmi celles que l'on considère comme les plus difficiles à atteindre pour ces programmes. Leur exclusion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes contribue à entretenir le « cycle handicap-pauvreté » (Banks et Polack, 2014). Il est donc évident que les bénéficiaires de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sont toujours distribués de façon inégale entre les communautés du monde (Commission européenne/EACEA/Eurydice 2015 ; Janmaat et Green, 2013 ; UNESCO, 2015a ; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010).

4.4 **APPRÉCIER L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES EN TANT QU'ATOUT FONDAMENTAL POUR LA SOCIÉTÉ**

Le *GRALE I* a souligné que des citoyens actifs sont un « atout fondamental pour la société » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010). Le *GRALE II* a relevé que l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour développer l'action citoyenne et l'inclusion sociale

est souvent reconnue dans les lignes directrices des politiques (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2013a). Les réponses à l'enquête de suivi du *GRALE III* confirment que les pays reconnaissent l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans ce domaine.

Mesurer les liens complexes qui lient l'apprentissage et l'éducation des adultes à leurs résultats pour la vie sociale, communautaire et civique est plus qu'un défi technique. Lorsque les gouvernements et les institutions mondiales sont pressés de produire des résultats, ils tendent à se concentrer sur les résultats les plus visibles et sur les cibles les plus faciles à mesurer. Cela signifie que les objectifs économiques sont souvent considérés comme prioritaires par rapport aux objectifs sociaux, et que la communauté de l'apprentissage et l'éducation des adultes accorde plus d'attention à l'apprentissage et à l'éducation formels et aux résultats quantifiables sur le marché du travail qu'à l'apprentissage et à l'éducation non formels et aux résultats plus intangibles pour la communauté. Comme ce chapitre l'a montré, les résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes non formels englobent des qualités et potentiels qui ne peuvent être réduits à des mesures numériques. Pourtant, les gouvernements savent que ces résultats sont vitaux, et se sont engagés à les atteindre dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030.

RÉFÉRENCES

- Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S., and Sundgren, G. 1996. 'Cirkelsamhället. Studiecirkelns betydelser för individ och lokalsamhälle', Statens Offentliga Utredningar 47. Stockholm, Fritzes.
- Alidou, H. et Glanz, C. (dir. pub.). 2015. Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes – Autonomiser les apprenants dans un monde multilingue. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Baba-Moussa, A., Moussa, L., et Rakotozafy, J. 2014. Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
- Balatti, J., Black, S., et Falk, I. 2007. Teaching for social capital outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47 (2), pp. 245–63.
- Banks, L.M. et Polack, S. 2014. The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: evidence from low and middle income countries. International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Billett, S. 2014. Learning in the circumstances of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (5), pp. 674–693.
- Boeck, T., Makadia, N., Johnson, C., Cadogan, N., Salim, H., et Cushing, J. 2009. The impact of volunteering on social capital and community cohesion. Leicester, De Montfort University, The Centre for Social Action.
- Bosche, B. et Brady, B. 2013. Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland, in *Benefits of lifelong learning. DIE Journal for Adult Education*, 1, pp. 30 – 34.
- Burchfield, S., Hua, H., Baral, D. et Rocha, V., 2002. A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., et Owusu-Boampong, A. 2015. Closing the Gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243264e.pdf>
- Casey, C. 2009. Organizations, workers, and learning: New prospects for citizenship at work? *Citizenship Studies*, 13, (2), pp. 169–184.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice 2015. Adult education and training in Europe: Widening access to learning opportunities. Eurydice Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union. Cf. L'éducation et la formation des adultes en Europe : élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage. Eurydice en bref/ Education et formation : http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/179FR_HI.pdf
- Dawe, S. (dir. pub.). 2007. Vocational education and training for adult prisoners and offenders in Australia. Adelaide, NCVET.
- De Leonardis, O.; Negrelli, S. et Salais, R. (dir.). 2012. Democracy and capabilities for voice. Bruxelles, Lang.
- Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J., et Duckworth, K. 2008. The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings. Londres, University of London.
- Feksi Mtey, K., et Sulle, A. 2013. The role of education in poverty reduction in Tanzania. *Journal of Educational Research and Review*, 2 (1), pp 6–14.
- Field, J. 2005. Social capital and lifelong learning. Bristol, Policy Press.
- Finkel, S. 2014. The impact of adult civic education programmes in developing democracies. *Public Administration and Development*, 34, pp. 169–181.
- Fragoso, A., Kurantowicz, E., et Lucio-Villegas, E. (dir. pub.). 2011. Between global and local adult learning and development. Berlin: Peter Lang.

- Frye, S. 2014. Becoming an adult in a community of faith. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (143), pp. 51–61.
- Government of Kerala. 2008. Kerala State Sanitation Strategy.
- Hake, B. et Laot, F. (dir. pub.) 2009. *The Social Question and Adult Education / La question sociale et l'éducation des adultes*. Brussels, Lang.
- Hall, L., Clover, D., and Crowther, J. eds. 2012. *Learning and social movements*. Rotterdam, Sense.
- Hartman, E. 2013. *Virtue in Business: Conversations with Aristotle*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hoskins, B., D'Hombres, B. et Campbell, J. 2008. Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7, (3), pp. 386–402.
- Innocent, N. 2010. Learning to Manage Change in the Third Age. *Adults Learning*, 21 (10).
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation (UIE). 1997. *Éducation des adultes : la Déclaration de Hambourg – l'Agenda pour l'avenir* <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114fo.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2010. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187521f.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2013a. *Second rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : repenser l'alphabétisation*. Hambourg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002255/225590f.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2013b. *Terms of reference for establishing the international platform for learning cities (Termes de référence pour instaurer la plateforme internationale pour les villes apprenantes)*. Hambourg.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2013c. *Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes - Apprentissage tout au long de la vie pour tous : inclusion, prospérité et pérennité dans les villes*. Hambourg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755F.pdf>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2013d. *Numéro spécial : Learning Cities: developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities*. *Revue internationale de l'éducation*, 59 (4).
- Janmaat, J. et Green, A. 2013. Skills inequality, adult learning and social cohesion in the United Kingdom. *British Journal of Educational Studies*, 61 (1), pp 7–24.
- Jenkins, A. 2011. Participation in learning and well-being among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30 (3), pp. 403–420.
- Keralastat. 2012. *Physical and Financial Progress under Integrated Low Cost Sanitation (ILCS) Scheme in Kerala*.
- Kearns, P. 2015. Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*, 55 (1)
- Kil, M., Operti, F., et Manninen, J. 2012. Measuring benefits of lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, pp. 4-5.
- Kirkwood, G. and Kirkwood, C. 2011. *Living Adult Education: Freire in Scotland*. Rotterdam, Sense.
- Leicester City Council 2012. *Diversity and migration*. Statistiques publiées en décembre 2012. <http://www.leicester.gov.uk/media/177367/2011-census-findings-diversity-andmigration.pdf>
- Longworth, N. 2012. Learning Cities and Learning Regions: Helping to make the world a better place. In: D. Aspin, J. Chapman, K. Evans and R. Bagnall. eds. *Second International Handbook on Lifelong Learning*. Heidelberg, Springer.
- Lundkvist, S. 1977. *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850-1920*. Stockholm, Almqvist and Wiksell.

- Manninen, J. 2010. Wider benefits of learning within the liberal adult education system in Finland. In: M. Horsdal. ed. *Communication, Collaboration and Creativity: Researching adult learning*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Manninen, J. *et al.* 2014. Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report.
- Nafukho, F., Amutabi, M., et Otunga, R. 2005. *Foundations of Adult Education in Africa*. Cape Town, Pearson Education.
- National Institute for Adult Continuing Education. 2014. *Citizens' Curriculum*. Leicester. <http://www.niace.org.uk/our-work/life-and-society/citizens-curriculum>.
- Nilsson, A. 2010. Vocational education and training - an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion. *International Journal of Training and Development*, 14 (4), pp. 251-272.
- Noguchi, F., Geuvara, J., et Yorozu, R. 2015. *Communities in Action: Lifelong learning for sustainable development*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. 2011. The Wise Leader. *Harvard Business Review*, 89, pp. 58-67.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2007. *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2013. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 - Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2014a. *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2015. *Les adultes, l'informatique et la résolution de problèmes : Où est donc le problème ?* Paris.
- Office for National Statistics (Bureau de la statistique nationale). 2011. *Ethnicity and national identity in England and Wales*. <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-local-authorities-in-england-and-wales/rpt-ethnicity.html>
- Post, D. 2016. 'Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development'. *Revue internationale de l'éducation*, 62 (6).
- Prins, E. 2010. Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: A longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development*, 30 (4), pp. 418-427.
- Roberts, C. 2013. Building social capital through leadership development. *Journal of Leadership Education*, 12 (1), pp. 54-73.
- Sattar, M. et Huda, H. 2015. How the Citizens' Curriculum supports engagement in city life. Leicester, National Learning and Work Institute. <http://www.learningandwork.org.uk/our-thinking/blog/how-citizens%E2%80%99-curriculum-supports-engagement-citylife>
- Schlozman, K., Verba, S., and Brady, H.E. 2012. *The unheavenly chorus. Unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton, Princeton University Press.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A., et Bynner, J. 2004. *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*. Londres, Routledge.
- Tett, L., *et al.*, R. 2012. Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44 (2), pp. 171-185.

- Nations Unies. 2008. Objectifs du Millénaire pour le développement: mettre fin à la défécation en plein air. New York. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/envIRON.shtml>
- UNESCO. 2015a. Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Éducation pour Tous 2000-2015 : progrès et enjeux. Paris.
- UNESCO. 2015b. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015 : Genre et EPT 2000-2015: progrès et enjeux. Résumé sur l'égalité entre les sexes. Paris.
- Valdes-Cotera, R. *et al.* (dir. pub.). 2015. Libérer le potentiel des communautés urbaines : études de cas de douze villes apprenantes. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Vicente, P. 2014. Is vote buying effective? Evidence from a field experiment in West Africa. *The Economic Journal*, 124 (574), pp. 356–387.
- Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M., and Johnson, S. 2011. Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills. London, UK Government Department for Business, Innovation and Skills.
- Waddington, S. 2013. A super-diverse city: Migration and adult learning in Leicester.

PARTIE 3

INTRODUCTION

La Partie 1 de ce rapport a examiné les résultats de l'enquête de suivi du *GRALE III*. Les résultats révèlent des tendances générales positives vers un apprentissage et une éducation des adultes de meilleure qualité, mais soulignent également la quantité de travail qui est encore nécessaire pour que les pays mettent en place des systèmes efficaces d'apprentissage tout au long de la vie. Les niveaux d'alphabétisation des adultes, par exemple, doivent être améliorés, et l'égalité entre hommes et femmes reste un grand défi dans tous les pays. La Partie 2 a montré que la valeur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi que ses effets au-delà du secteur de l'éducation sont mieux compris. Elle a également mis en lumière les nombreux liens entre l'AEA et les Objectifs de développement durable 3, 4, 8 et 11. Bien qu'il soit crucial de poursuivre les activités de recherche et de recueillir de meilleures données, nous disposons à présent d'informations solides pour défendre un plus grand investissement dans l'apprentissage et dans l'éducation des adultes.

La dernière partie de ce rapport vise à guider les lecteurs dans leurs efforts pour promouvoir et améliorer la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le monde entier. Elle se divise en deux chapitres. Le Chapitre 5 présente différentes leçons, identifie les tendances et examine leurs implications pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. L'analyse de leur situation actuelle et future se conclut par un « scénario de la pire éventualité » dépeignant un monde où l'apprentissage et l'éducation des adultes ne sont ni appréciés ni soutenus. Un tel monde serait intenable, et ce scénario est suivi d'un appel à toutes les parties prenantes, les encourageant à joindre leurs forces afin de veiller à ce que l'apprentissage et l'éducation des adultes jouent bien le rôle qui leur incombe. Le Chapitre 6 présente un programme pratique du travail à réaliser sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, et se conclut par une invitation à rejoindre la communauté du *GRALE* afin de renforcer l'apprentissage et l'éducation des adultes, d'en améliorer la compréhension et l'analyse, de mettre en œuvre des actions et de débattre des questions politiques cruciales dans ce domaine au cours des années à venir.



CHAPITRE 5

ENSEIGNEMENTS, TENDANCES ET LEURS IMPLICATIONS POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

Ce chapitre s'ouvre sur une vue d'ensemble des enseignements que l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a tirés de ses activités de suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (AEA) depuis l'adoption du Cadre d'action de Belém en 2009. Il identifie ensuite quelques-unes des grandes tendances mondiales, et examine ce qu'elles peuvent signifier pour les politiques et pratiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes à l'avenir. Enfin, il propose un cadre de travail pour mieux comprendre et résoudre les défis qui accompagnent ces tendances. Comme ce chapitre le montrera, face à ces défis, l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ira croissant.

- Plus de la moitié des pays indiquent que les dépenses du gouvernement pour l'apprentissage et l'éducation des adultes vont augmenter, tandis que seulement deux pays déclarent que le financement sera réduit.
- Trois pays sur cinq indiquent une augmentation de la participation globale à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, et seulement neuf pays déclarent que la participation a baissé.
- Sur 134 pays répondants, 81 % ont indiqué la présence de programmes d'enseignement et de formation initiaux pour les enseignants et animateurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

5.1 ENSEIGNEMENTS TIRÉS DES ACTIVITÉS DE SUIVI : LES PAYS ONT-ILS PROGRESSÉ EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE ET D'ÉDUCATION DES ADULTES ?

Sur les 139 pays qui ont répondu à l'enquête de suivi du *GRALE III*, nombreux sont ceux qui rapportent une expérience positive de progrès réalisés dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes :

- Sur le plan le plus général, trois pays sur quatre indiquent avoir réalisé des « progrès significatifs » dans le domaine des politiques d'AEA depuis 2009 ; très rares sont les pays qui indiquent avoir régressé.
- Plus de la moitié des pays indiquent des améliorations dans la gouvernance, notamment plus de décentralisation, une meilleure coordination entre les ministères et une plus grande consultation des parties prenantes.

Dans les réponses à l'enquête, de nombreux pays ont partagé des pratiques innovantes en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Il s'agit notamment d'innovations institutionnelles, par exemple les universités civiques ouvertes de l'ex-République yougoslave de Macédoine, ou de stratégies novatrices, comme le programme d'emploi professionnel à long terme du Mali. À l'échelle infranationale, de nombreux pays, particulièrement en Asie, ont mis en place des centres d'apprentissage communautaires locaux et ont encouragé le développement de villes apprenantes. Dans des pays tels que le Japon, la Chine et la République de Corée, ces initiatives aident à résoudre les difficultés liées au vieillissement des populations et à la migration des populations rurales vers les villes.

Bien que ces tendances globales soient certainement encourageantes, les résultats de l'enquête de suivi suggèrent que les progrès dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes restent inégaux et incertains.

Ils indiquent également que d'immenses lacunes persistent dans nos connaissances de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, à l'échelle mondiale comme à l'échelle des pays. Les trois grands défis de ces domaines – améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes, assurer l'égalité entre les sexes et combler les lacunes dans nos connaissances – sont analysés plus en détail ci-dessous.

5.1.1 **ALPHABÉTISER LES ADULTES : LES DIFFICULTÉS PERSISTENT**

Comme ce rapport l'a souligné, l'alphabétisation fait partie intégrante du droit à l'éducation. Au fondement de l'éducation de base, elle est une des bases indispensables de l'apprentissage. Mais améliorer les compétences de lecture, écriture et calcul des jeunes et des adultes reste un défi qui concerne le monde entier. En 2000, la communauté internationale avait résolu d'« améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015 », et d'assurer « à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente » (Objectif 4 de l'EPT). Mais seulement 17 pays sur les 73 ayant un taux d'alphabétisation inférieur à 95 % en 2000 ont réussi à atteindre cet objectif. Aucun des pays où moins de 90 femmes pour 100 hommes étaient alphabètes en 2000 n'a atteint la parité entre les sexes (UNESCO, 2015a).

La définition de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015 de l'UNESCO reconnaît que l'alphabétisation fait appel à un continuum d'apprentissage et d'acquisition de compétences : il n'existe pas de séparation nette entre alphabétisme et analphabétisme des adultes (voir Annexe 1). Un nombre croissant de pays ont donc commencé à utiliser des approches fondées sur des tests afin de mesurer les niveaux de leurs populations en lecture, écriture et calcul. Il a été constaté qu'environ 20 % des adultes en Europe ne possèdent pas les compétences de base nécessaires pour participer pleinement à la société (Organisation de coopération et de

développement économiques, 2010). En conséquence, la question du manque de compétences en lecture, écriture et calcul a fait son retour dans les programmes des pays à revenu intermédiaire et élevé, qui échouent à assurer le droit à l'éducation des jeunes et des adultes.

Pour identifier les moyens d'améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes, les pays devront acquérir une meilleure compréhension des défis à relever. Plutôt que de supposer que l'amélioration du niveau d'éducation des jeunes entrant dans la population adulte suffira à améliorer les niveaux d'alphabétisation, ces pays doivent plutôt chercher à améliorer la qualité des programmes d'AEA afin de garantir la pérennité de leurs effets sur l'alphabétisation. La bonne nouvelle est que les pays de toutes les régions et à tous les niveaux de développement continuent de reconnaître la maîtrise de la langue et des compétences de base comme une priorité absolue. Dans l'enquête de suivi du *GRALE III*, la vaste majorité des pays ont identifié les adultes possédant un faible niveau de compétences de base comme la cible la plus importante de leurs programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Les efforts se poursuivent également au niveau international. Par exemple, une nouvelle cible relative à l'alphabétisation a été ajoutée à l'Objectif de développement durable 4. En outre, suite à la conclusion de la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation en 2012, l'UNESCO lance une Alliance mondiale pour l'alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, qui réaffirme le rôle crucial de l'alphabétisation pour atteindre les Objectifs de développement durable du Programme pour le développement durable à l'horizon 2030. Cette alliance mobilisera des acteurs du monde entier pour travailler à atteindre la cible de l'Objectif de développement durable de l'alphabétisation des jeunes et des adultes.

5.1.2 **L'INÉGALITÉ ENTRE HOMMES ET FEMMES DEMEURE UNE QUESTION FONDAMENTALE POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Offrir des opportunités d'éducation aux femmes est une condition nécessaire et un moteur du développement. Pourtant, comme l'a montré ce rapport, la majorité des personnes exclues de l'école sont des filles, et la majorité des adultes possédant un faible niveau d'alphabétisation sont des femmes. En conséquence, des filles et des femmes du monde entier sont privées d'opportunités et, de fait, de leurs droits humains.

Comme la Partie 2 de ce rapport l'a montré, l'éducation des femmes améliore leurs vies individuelles et influence fortement le développement économique, la santé et l'engagement civique. Elle a des effets secondaires importants sur leurs familles et l'éducation de leurs enfants, ce qui améliore l'efficacité des autres investissements dans l'éducation. En somme, l'éducation des femmes comporte des liens fondamentaux avec la qualité de vie de tous. Bien entendu, l'éducation des garçons et des hommes joue également un rôle crucial dans la résolution de l'inégalité entre les sexes, et des violences faites aux femmes.

L'inégalité entre les sexes se manifeste sous des formes très diverses selon les pays et les contextes. Cela a différentes implications politiques. Dans de nombreux pays en développement, par exemple, les filles et les femmes restent loin derrière les garçons et les hommes en termes d'accès à une scolarisation de qualité et à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes efficaces, particulièrement en ce qui concerne l'alphabétisation. Surmonter les barrières à leur accès est la priorité absolue. Dans de nombreux pays développés, en revanche, les filles sont aujourd'hui plus performantes que les garçons dans la plupart des domaines d'études (Organisation de coopération et de développement économiques, 2015). Il reste cependant à surmonter la discrimination dans certains domaines de l'éducation, tels que les sciences ou l'ingénierie. En outre, les qualifications

et compétences que les femmes ont acquises doivent être reconnues et récompensées de façon adéquate dans le monde du travail. Dans certains pays, les femmes sont de plus en plus nombreuses à être actives dans la sphère économique, ce qui modifie l'organisation du travail salarié, ainsi que la définition et l'utilisation des compétences. Mais les barrières à l'emploi et les pratiques discriminatoires continuent de limiter la contribution potentielle de l'éducation des femmes.

5.1.3 **DE GRANDES LACUNES PERSISTENT DANS NOS CONNAISSANCES, À L'ÉCHELLE MONDIALE COMME À L'ÉCHELLE NATIONALE**

Le fait que 139 pays aient répondu à l'enquête de suivi du *GRALE III* est en soi un signe positif. Cela montre que, dans la plupart des pays qui ont adopté de Cadre d'action de Belém, des membres du gouvernement agissent pour l'avenir de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Quatre pays sur cinq indiquent qu'ils ont mis au point des systèmes de suivi et d'évaluation de l'AEA plus efficaces depuis 2009. Cela suggère que leur base de connaissances sur ces domaines s'étend, ce qui les place dans une meilleure position pour prendre des décisions relatives aux politiques et à la pratique.

Parallèlement, il importe de reconnaître que l'enquête de suivi du *GRALE III* ne nous fournit que des indications très générales de progrès. Les données de l'enquête proviennent des pays répondants, qui peuvent avoir interprété l'expression « progrès important » de façon très différente dans leurs réponses. Les pays ont également répondu à différents degrés de détail. Certains n'ont pas pu ou voulu répondre à des questions spécifiques, tandis que d'autres ont fourni de grandes quantités de détails ainsi que des liens vers des sources contenant de plus amples informations.

Après trois éditions du *GRALE*, il semble évident qu'il est très difficile d'obtenir des données de qualité sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Les raisons en sont claires. Tout d'abord, à la différence

des écoles ou établissements d'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire ou tertiaire, l'apprentissage et l'éducation des adultes ne constituent pas un sous-secteur uniforme et reconnu dans le domaine de l'éducation. Ce n'est habituellement pas un seul ministère qui est chargé de déterminer les politiques relatives à l'AEA, et de gérer les connaissances en la matière. Le fait que, dans ces domaines, les prestataires et les bailleurs de fonds constituent un groupe très disparate de parties prenantes publiques et privées ne fait que compliquer encore ce sujet. Enfin, l'apprentissage et l'éducation des adultes se déroulent souvent dans des contextes non formels et informels, ce qui les rend difficiles à mettre en œuvre de façon rationnelle, à quantifier et à mesurer. Cependant, comme l'évoque le Chapitre 6, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie soutiendra l'approfondissement de la base de connaissances sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, à l'échelle mondiale comme à l'échelle nationale.

5.2 **SIX GRANDES TENDANCES MONDIALES ET CE QU'ELLES SIGNIFIENT POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Le suivi des progrès réalisés dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 2009 nous a permis de tirer de nombreuses leçons sur les domaines où le progrès est possible, et sur les principales difficultés auxquelles les décideurs politiques sont confrontés aujourd'hui. Cependant, le paysage économique, social et environnemental évolue constamment. Les décideurs politiques doivent tourner leur regard vers le futur pour comprendre les tendances mondiales et veiller à ce que l'apprentissage et l'éducation des adultes suivent le rythme de ces tendances. Cette section s'intéresse à six tendances dominantes : la croissance des flux migratoires ; l'allongement de la vie et les mutations démographiques ; l'évolution des habitudes d'emploi et la réorganisation du travail ; la croissance des inégalités ; la dégradation et la durabilité de l'environnement ; ainsi que la révolution numérique.

5.2.1 **LA CROISSANCE DES FLUX MIGRATOIRES**

On estime qu'il y a dans le monde 244 millions de migrants internationaux et 740 millions de migrants internes (Organisation internationale pour les migrations, 2015). Sur les 244 millions de migrants internationaux dans le monde, 104 millions (43 %) sont nés en Asie. L'Europe est le deuxième lieu de naissance en nombre de migrants (62 millions ou 25 %), suivie de l'Amérique latine et des Caraïbes (37 millions ou 15 %) et de l'Afrique (34 millions ou 14 %). Plus de 54 % des personnes dans le monde vivaient en zone urbaine en 2014, et l'on estime que la population urbaine actuelle de 3,9 milliards atteindra 6,4 milliards en 2050 (Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations Unies, 2014). Dans de nombreux pays, la crise actuelle des réfugiés a mis en lumière un besoin urgent de comprendre les opportunités et les défis de la migration. En 2014, le nombre total de réfugiés dans le monde était estimé à 19,5 millions. La Turquie est devenue le pays qui accueille le plus de réfugiés au monde, avec 1,6 million de réfugiés, suivie par le Pakistan (1,5 million), le Liban (1,2 million) et la République islamique d'Iran (1 million) (Organisation des Nations unies, 2016).

Les migrants et les réfugiés sont souvent porteurs de compétences considérables, mais leur fournir l'opportunité de déployer ces compétences reste un défi majeur. Tout d'abord, les pays hôtes doivent certifier et convertir les qualifications professionnelles, et reconnaître que de nombreux migrants possèdent des compétences de haut niveau, mais sous-utilisées. Ensuite, l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être mis à profit pour aider les migrants et leurs familles à construire une nouvelle vie dans leur pays hôte, temporairement ou définitivement. Ils aident les adultes à acquérir des compétences linguistiques et à soutenir leurs enfants dans leur éducation. Ils peuvent également favoriser l'apprentissage culturel et l'intégration sociale.

L'apprentissage et l'éducation des adultes jouent aussi un rôle significatif mais négligé dans les pays d'origine. Grâce aux activités d'AEA dans les pays hôtes, les

adultes peuvent rentrer avec de nouvelles compétences, convertissant ainsi la « fuite des cerveaux » en « cerveaux gagnés ». De fait, dans les pays d'origine, ces domaines peuvent offrir aux adultes des opportunités qui leur évitent de migrer.

5.2.2 L'ALLONGEMENT DE L'ESPÉRANCE DE VIE ET LES MUTATIONS DÉMOGRAPHIQUES

Entre 2015 et 2030, le nombre de personnes âgées de 65 ans et plus dans le monde doublera, pour atteindre 1 milliard. Ces personnes constitueront 13 % de la population totale, contre 8 % actuellement (KPMG, 2013). Ces tendances mondiales se manifestent bien entendu de différentes façons dans les pays. Si dans certains, la pyramide des âges conserve la forme traditionnelle, où les jeunes représentent le groupe le plus nombreux, d'autres ont déjà des populations âgées importantes et des économies arrivées à maturité, mais tous doivent mener une réflexion sur l'éducation tout au long de la vie.

Il en résulte six implications importantes pour l'apprentissage et l'éducation des adultes :

1. Les besoins de santé évoluent, et il devient important d'assurer la qualité de la vie dans ses dernières étapes. Les personnes âgées doivent apprendre à gérer leur propre santé et à collaborer avec les professionnels de santé.
2. Les problèmes de santé mentale, souvent générés ou exacerbés par la solitude, l'exclusion et un manque de stimulation, sont courants chez les populations âgées. L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent cultiver un sentiment d'inclusion et combattre l'isolement.
3. L'apprentissage ne doit pas s'arrêter après l'école, ni une fois que les personnes arrêtent de travailler. Dans les pays membres de l'OCDE, l'espérance de vie après le travail a atteint 19 ans pour les hommes et 23 ans pour les femmes. Pour des raisons à la fois personnelles et altruistes, les personnes âgées sont souvent enclines à travailler, de manière formelle, informelle et

bénévole. Elles ont besoin d'accéder à des opportunités d'apprentissage adaptées afin d'acquérir les compétences requises pour ce travail. Ces personnes percevant différentes sources de revenus – indemnités de travail, pension de retraite ou autres –, elles peuvent également avoir besoin d'apprendre à gérer leur situation financière et son évolution.

4. La formation devra répondre aux besoins en compétences des travailleurs âgés, tant des professionnels que des bénévoles. Ceux-ci auront également besoin d'une orientation professionnelle adaptée. Les employeurs devront sensibiliser tout leur personnel à la discrimination fondée sur l'âge. Ils devront aussi apprendre à mieux valoriser l'expérience des travailleurs âgés et veiller à ce que leurs connaissances soient partagées avec leurs collègues plus jeunes.
5. L'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent aider à favoriser des interactions positives entre les générations. L'apprentissage mutuel au sein d'une même génération ou entre plusieurs générations est un moyen efficace de transmettre le savoir et les compétences, et, plus généralement, d'améliorer la compréhension pour les familles et les communautés. On peut trouver dans le monde entier des programmes prometteurs qui adoptent des approches intergénérationnelles (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2015). Leur succès repose sur la qualité de la formation des enseignants, la collaboration intersectorielle, la coopération entre institutions, enseignants et parents, un financement pérenne et un soutien politique stable sur le long terme.
6. Les décideurs politiques devront moderniser les définitions et catégories qu'ils utilisent pour rassembler des données, et pour analyser et mettre en œuvre leurs politiques. Par exemple, définir la main d'œuvre potentielle comme toute personne âgée de 16 à 65 ans ne correspond plus à la réalité. En outre, différentes cultures et sociétés peuvent avoir divers concepts de ce qu'être « adulte » signifie. La Recommandation sur

l'apprentissage et l'éducation des adultes de l'UNESCO signale que « les frontières entre la jeunesse et l'âge adulte se déplacent dans la plupart des cultures » et utilise donc le terme « adulte » pour désigner « tous ceux qui pratiquent l'apprentissage et l'éducation des adultes, même s'ils n'ont pas atteint l'âge légal de la maturité ». (UNESCO, 2015b, p.7). Ce qui est certain, c'est que tous les pays ont besoin d'un cadre de travail pour comprendre les différents âges et étapes de la vie, et pour décider de l'affectation des ressources en matière d'éducation tout au long de la vie (Schuller, 2009).

5.2.3 L'ÉVOLUTION DES HABITUDES D'EMPLOI ET LA RÉORGANISATION DU TRAVAIL

Le sous-emploi est devenu un phénomène mondial, et de nombreuses personnes sont au chômage ou travaillent en-deçà de leur niveau de qualification et de leur potentiel. D'après l'Organisation internationale du travail, le taux de chômage dans le monde a atteint 5,8 %, soit 197 millions de personnes, en 2015. On estime qu'il se maintiendra au même niveau en 2016, avant de diminuer légèrement, pour arriver à 5,7 % en 2017 (Organisation internationale du travail, 2016).

Parallèlement, la nature de l'emploi et des contrats de travail change partout dans le monde. On peut constater un abandon des contrats de travail stables et à plein temps. L'Organisation internationale du travail a observé que les contrats à court terme et les heures de travail irrégulières deviennent plus courants, et que près de six travailleurs sur dix sont employés à temps partiel ou à titre temporaire. Ce phénomène affecte davantage les femmes que les hommes (Organisation internationale du travail, 2016). Le travail indépendant et les contrats de courte durée peuvent être un avantage pour certains travailleurs, mais ils créent des situations précaires pour de nombreux autres. En outre, la tendance est au déplacement de la responsabilité de la formation et du développement des compétences des entreprises vers les individus.

Ces tendances appellent à une profonde réflexion sur le rôle de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels au sein de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les pays devront non seulement trouver un équilibre satisfaisant entre l'offre publique et privée d'apprentissage et d'éducation des adultes, mais aussi identifier les institutions qui peuvent gouverner et réguler les activités dans ces domaines. Les gouvernements devront proposer des mesures d'incitation pour encourager les entreprises à cultiver les compétences de leurs employés. Des mécanismes de financement seront nécessaires afin de permettre aux individus d'investir dans leur propre formation et éducation. Les pays pourront avoir besoin de nouveaux systèmes pour reconnaître et certifier l'acquisition de compétences dans différents contextes d'apprentissage, notamment non formels et informels.

5.2.4 LA CROISSANCE DES INÉGALITÉS

Ce chapitre a déjà abordé la question de l'inégalité entre les sexes en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Bien entendu, il faut s'attaquer à de nombreuses autres formes d'inégalités. Selon les pays et les contextes, les personnes sont traitées différemment, en raison de leur statut socioéconomique, origine, emplacement, caste, handicap, ethnie ou race. Ce rapport signale également des inégalités à un niveau supérieur, entre pays ou régions.

L'éducation peut favoriser l'égalité, mais elle peut aussi renforcer ou accentuer les inégalités. L'un des principes directeurs des nouveaux Objectifs de développement durable est que personne ne devrait être laissé de côté. Pourtant, de plus en plus de personnes obtenant l'accès à l'éducation initiale, celles qui n'ont pas l'opportunité d'aller à l'école seront encore plus marginalisées. Même pour les enfants qui vont à l'école, le succès dépend très souvent des antécédents familiaux et du statut socioéconomique. Les personnes qui ont bénéficié d'un meilleur accès à la scolarité initiale sont plus susceptibles de participer plus tard dans leur vie à l'apprentissage des adultes sous toutes ses formes. C'est ainsi que les inégalités s'accumulent tout au long de la vie (Blossfeld *et al.*, 2014).

Comme la Partie 2 de ce rapport l'a montré, les inégalités peuvent également être exacerbées par l'interaction entre l'éducation et d'autres secteurs. Par exemple, les inégalités structurelles du marché du travail – discrimination à l'embauche, différences de salaire entre hommes et femmes –, s'ajoutent aux inégalités en termes de qualifications et de compétences. Les problèmes de santé, qui affectent plus communément les personnes défavorisées, sont un obstacle supplémentaire à l'apprentissage, et empêchent donc ces personnes d'avoir de bonnes chances d'améliorer leur situation. Les données collectées à l'échelle internationale montrent que les sociétés et communautés où l'inégalité est élevée ont moins de chances de prospérer en général (Fonds monétaire international, 2016 ; Organisation pour la coopération et le développement économiques, 2016 ; Wilkinson et Pickett, 2009).

Les inégalités sociales et économiques représentent un défi quotidien pour toutes les formes d'éducation. Cependant, ni l'éducation en général ni l'apprentissage et l'éducation des adultes en particulier ne suffisent à résoudre ces difficultés. Pour préparer l'avenir, les décideurs politiques devront acquérir une meilleure compréhension des interrelations entre différentes solutions politiques, et de la façon dont des combinaisons variées de mesures peuvent exacerber ou atténuer les inégalités.

5.2.5 LA DÉGRADATION ET LA DURABILITÉ DE L'ENVIRONNEMENT

« Le développement durable commence par l'éducation » est le titre d'une récente publication de l'UNESCO (2014). Elle examine chaque Objectif de développement durable tour à tour et explore comment l'éducation peut contribuer à l'atteindre. Mais quelle pourrait être la contribution spécifique de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ?

Il ne fait aucun doute que l'AEA contribuera à progresser vers la quasi-totalité des cibles des Objectifs de développement durable, en sensibilisant le public à ces objectifs et en l'encourageant

à prendre des décisions compatibles avec le développement durable (Noguchi, Guevara et Yorozu, 2015). Dans le monde entier, les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes informeront les personnes sur des questions telles que le réchauffement climatique, la sécurité alimentaire et l'utilisation de l'énergie, et leur fourniront des données scientifiques qui leur permettront de prendre des décisions dans un plus grand respect de l'environnement. L'AEA augmente la probabilité que les questions liées à la durabilité soient débattues raisonnablement sur les forums publics, et favorise le dialogue entre les groupes dont les perspectives diffèrent.

Au-delà de l'information et du débat, les programmes d'apprentissage et d'éducation pour adultes peuvent doter les personnes de compétences qui leur permettront de trouver un emploi dans des activités plus respectueuses de l'environnement. Ils peuvent promouvoir des modes de vie également plus respectueux de l'environnement et encourager les communautés à gérer leur environnement local de façon plus durable. En particulier, les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes peuvent enseigner aux individus à vivre ensemble dans la tolérance et le respect, en tant que citoyens du monde.

5.2.6 LA RÉVOLUTION NUMÉRIQUE

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 constate que nous vivons à une époque où les possibilités sont immenses. Il identifie dans la « diffusion des technologies de l'information et de la communication ainsi que dans l'interconnectivité mondiale » un « grand potentiel d'accélération des progrès humains ». L'accès à la technologie s'est répandu de façon exponentielle au cours de la dernière décennie. D'après l'Union internationale des télécommunications, « en 2015 il y avait plus de 7 milliards d'abonnements mobiles cellulaires dans le monde, contre moins de 1 milliard en 2000. Dans le monde, 3,2 milliards de personnes utilisent Internet, dont 2 milliards dans les pays en développement. » Cela exerce un effet transformateur profond sur la façon

dont de nombreuses personnes vivent, travaillent, communiquent et apprennent, mais une fracture numérique persiste, qui exclut une grande partie de la population mondiale. Par exemple, dans les pays les moins développés, seulement 7 % des foyers ont accès à Internet (Union internationale des télécommunications, 2015).

Toutefois, les technologies émergentes de l'information et de la communication peuvent apporter des améliorations colossales à la qualité et la portée de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les opportunités d'apprentissage autonome et entre pairs peuvent profiter considérablement des outils numériques, qui deviennent de plus en plus répandus et faciles à utiliser. Les applications, les tutoriels vidéo, les webinaires, les médias sociaux et la vidéoconférence transforment déjà l'accès des jeunes et des adultes à l'information et au savoir. Les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) proposés sur des plateformes telles que Coursera, Udacity et edX ont créé un nouveau modèle d'apprentissage des adultes, qui ouvre l'accès à des opportunités d'apprentissage de qualité aux apprenants du monde entier. L'apprentissage de qualité devient de plus en plus abordable et accessible presque partout, et à tout moment. Cependant, pour que les dividendes numériques réalisent tout leur potentiel de transformation, ils doivent être intégrés avec ce que le Rapport sur le développement dans le monde appelle les « compléments analogiques » (Banque mondiale, 2016). L'un de ces compléments concerne le « besoin de concentrer les efforts sur les compétences de lecture, d'écriture et de calcul de base, créer une connexion entre les enseignants et les contenus, et promouvoir l'alphabétisation des adultes ». En encourageant la pensée critique, le travail d'équipe, la résolution de problèmes, l'entrepreneuriat et la créativité, les technologies numériques peuvent transformer le paysage de l'apprentissage des jeunes et des adultes. Les pays doivent cependant intensifier leurs efforts pour mettre au point des outils d'apprentissage numérique dans les langues maternelles des apprenants. L'investissement initial dans la création de ces outils, supports, cours, plateformes et infrastructures est utile si l'on considère

les coûts de production mineurs et la variabilité dimensionnelle de ces outils. Le potentiel semble illimité, et actuellement, en grande partie inexploité.

5.3 UN MONDE SANS AEA

Le présent rapport a mis en lumière les bénéfices de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour les individus et les sociétés où ils vivent. Il a également montré que l'investissement dans l'apprentissage et l'éducation des adultes jouera un rôle crucial pour répondre aux tendances et défis mondiaux. Cependant, ce rapport a également souligné combien il est difficile d'attirer les investissements dans ces domaines. Les budgets nationaux subissent une lourde pression, et l'AEA est en concurrence avec des groupes d'intérêts bien définis pour obtenir l'attention et les budgets disponibles, au sein du secteur de l'éducation comme au-delà. L'importance de l'investissement dans l'éducation des plus jeunes ne fait aucun doute. Il ne faut cependant pas voir cette question comme un jeu à somme nulle : dévier l'attention de l'apprentissage et de l'éducation des adultes a des conséquences très négatives pour tous les âges. Quelles en seraient les conséquences ? Qu'arriverait-il si l'apprentissage et l'éducation des adultes n'étaient plus considérés comme un bien public méritant un investissement public ?

Un monde sans AEA représenterait la négation du droit humain à l'éducation. Cela affaiblirait la justice sociale, mettant sur la touche les nombreux adultes qui n'ont pas pu recevoir d'éducation initiale et qui ont quitté l'école sans avoir acquis de compétences de base et d'alphabétisme. Cela condamnerait de nombreux adultes à une vie d'iniquité et d'opportunités limitées. Cela représenterait également un fardeau insoutenable pour les jeunes générations qui ont bénéficié de l'investissement dans l'éducation.

En outre, un monde sans AEA nuirait à la valeur de l'éducation en tant qu'instrument du progrès social, politique, culturel et économique. Cela représenterait une négation du potentiel humain, le mépris de la somme croissante de données scientifiques montrant que les personnes

peuvent continuer à apprendre et à contribuer à leurs sociétés et économies tout au long de leur vie (Organisation pour la coopération et le développement économiques, 2007).

Comparée à une société « riche en AEA », une société « pauvre en AEA » aurait probablement les caractéristiques suivantes :

1. Les adultes, les communautés et les organisations auraient une capacité réduite d'adaptation et de changement. Les travailleurs auraient des difficultés à changer d'emploi ou de métier, ce qui réduirait l'efficacité du marché du travail. Les travailleurs seraient moins satisfaits de leur travail, opposeraient une résistance au changement technologique et auraient peur de l'innovation.
2. Les adultes seraient moins capables de prendre soin d'eux-mêmes, et de leur santé physique et mentale. Ils seraient également moins équipés pour veiller à la santé et au développement de leurs enfants. Leur sentiment de faible auto-efficacité et estime de soi les rendrait plus vulnérables, les exposerait à l'exploitation et les pousserait à adopter des comportements risqués.
3. Les adultes et les communautés seraient moins ouverts aux autres, et la xénophobie et l'intolérance augmenteraient. Les individus auraient moins d'opportunités de rencontrer des personnes en-dehors de leur cercle immédiat et d'apprendre auprès d'elles. La société perdrait en cohésion.
4. Les adultes seraient plus dépendants de leurs familles ou de l'État, ce qui conduirait à des tensions entre les générations et au sein des familles. Les personnes âgées et celles qui souhaitent réintégrer le marché du travail après une pause (particulièrement les femmes) auraient moins d'opportunités d'emploi, ce qui mènerait à une perte d'expertise et à un plus lourd fardeau pesant sur les budgets sociaux. L'injustice et les inégalités de toutes sortes seraient aggravées.

5. Les personnes seraient moins à même de comprendre les changements qui affectent l'environnement, et de savoir comment modifier leur comportement. Elles ne disposeraient ni de l'assurance ni de la motivation nécessaires pour participer aux efforts collectifs visant à résoudre la dégradation de l'environnement. Les tentatives pour rendre l'économie plus verte seraient bien moins susceptibles de réussir, et les sociétés seraient moins résistantes face aux conséquences qui en résulteraient.

Le monde paierait un prix élevé s'il ignorait le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Le lent développement de ces domaines pourrait conduire les populations à être accablées par les changements mondiaux, qui dépassent les individus, les groupes et les pays. C'est sur la base des données rassemblées dans ce rapport que l'UNESCO encourage les pays à se tourner vers l'avenir et à mettre en place des démarches solides d'apprentissage et d'éducation des adultes, dans le contexte du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

RÉFÉRENCES

- Banque mondiale. 2016. *Rapport sur le développement dans le monde 2016 : Les dividendes du numérique*. Washington, D.C., Banque mondiale. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23347>
- Blossfeld, H.P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. et Buchholz, S. (éds.). 2014. *Adult Learning in Modern Societies. An International Comparison from a Life-Course Perspective. (L'apprentissage des adultes au sein des sociétés modernes. Une comparaison internationale dans la perspective du parcours de vie)*. Northampton, MA, Edward Elgar Publishing.
- Fonds monétaire international. 2016. *IMF's Work on Income Inequality (Le travail du FMI sur les inégalités de revenus)*. Washington, D.C., Fonds monétaire international. <http://www.imf.org/external/np/fad/inequality/> (en anglais)
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2015. *Learning to FLY: Family oriented literacy education in schools. 2004-2014. (Learning to FLY : projet d'alphabétisation familiale dans les écoles. 2004-2014)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, avec le Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- KPMG et Mowat Centre. 2013. *Future State 2030: The Global Megatrends Shaping Governments (L'Etat en 2030 : les principales forces mondiales qui définissent les gouvernements)*. Toronto, University of Toronto.
- Noguchi, F., Guevara, J.R. et Yorozu, R. 2015. *Communities in action: Lifelong learning for sustainable development (Communautés en action : l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement durable)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2007. *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/comprendrelecerveaunaissancedunesciencedelapprentissage.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2015. *L'égalité des sexes dans l'éducation : aptitudes, comportement et confiance*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Gender-eBook-FR.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2016. *Social and welfare issues, Inequality (Prestations et questions sociales, Inégalités)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://www.oecd.org/social/inequality.htm> (en anglais)
- Organisation des Nations unies. 2016. *International Migration Report 2015: Highlights. (Rapport 2015 sur la migration internationale : points saillants)*. New York, NY, Organisation des Nations unies. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf (en anglais)
- Organisation internationale du travail. 2016. *2016 World Employment Social Outlook, Trends 2016 (Emploi et questions sociales dans le monde, Tendances 2016)*. Genève, Organisation internationale du travail. http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2016/WCMS_443504/lang-en/index.htm (résumé et chapitre 1er en français)
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_443480.pdf (en anglais)
- Organisation internationale pour les migrations. 2015. *État de la migration dans le monde 2015 – Les migrants et les villes : de nouveaux partenariats pour gérer la mobilité*. Genève, Organisation internationale pour les migrations. http://publications.iom.int/fr/system/files/pdf/wmr2015_fr.pdf

- Schuller, T. et Watson, D. 2009. *Learning Through Life (Apprendre tout au long de la vie)*. Leicester, National Institute for Adult Continuing Education.
- UNESCO. 2014. *Le développement durable commence par l'éducation : Comment l'éducation peut contribuer à la réalisation des objectifs proposés pour l'après 2015*. Paris, UNESCO.
http://fr.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/230508F_0.pdf
- UNESCO. 2015a. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT) 2000–2015 : Progrès et enjeux*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- UNESCO. 2015b. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
- Union internationale des télécommunications. 2015. *The world in 2015. ICT Facts & Figures (Le monde en 2015. Faits et chiffres de l'UIT)*. Genève, Union internationale des télécommunications. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf> (en anglais)
- Wilkinson, R. et Pickett, K. Verkaeren A. (trad.). 2013. *Pourquoi l'égalité est meilleure pour tous*. Paris, Les petits matins.



CHAPITRE 6

CONCLUSION : RÉALISER LE POTENTIEL DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'HORIZON 2030

Le *GRALE III* arrive à un moment charnière dans le débat international sur le développement durable et l'éducation. Nous avons dépassé l'échéance de 2015 prévue par les Objectifs du millénaire pour le développement et les Objectifs de l'éducation pour tous. Les pays ont fait le bilan des progrès réalisés au cours des quinze dernières années et ont convenu d'un programme mondial ambitieux pour les quinze prochaines années. Ce chapitre présente un programme pratique du travail à réaliser pour ce qui concerne l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Le présent chapitre commence par examiner la position de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 ainsi que dans le Cadre d'action Éducation 2030. Ces programmes, adoptés par les dirigeants mondiaux en 2015, comprennent des cibles ambitieuses en ce qui concerne l'AEA, lesquelles doivent être atteintes entre aujourd'hui et 2030. Elles sont présentées ici, avec les améliorations qu'elles induisent par rapport aux cibles précédentes, et en lien avec les engagements pris dans le Cadre d'action de Belém. Ce chapitre montre également comment les programmes préparent le terrain pour une meilleure collaboration intersectorielle sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, comme pour des opportunités d'éducation plus équilibrées pour tous les âges. Il soulève ensuite la question du suivi des progrès dans le cadre de ces programmes mondiaux, posant notamment un regard critique sur la disponibilité des données pour mesurer les progrès en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes.

Le *GRALE III* conclut par un examen du futur rôle que la série des rapports *GRALE* jouera dans le suivi des progrès, dans la production de données plus solides sur

l'apprentissage et l'éducation des adultes, et dans la promotion du dialogue politique et de l'apprentissage mutuel entre les pays.

6.1 AEA ET PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'HORIZON 2030

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et le Cadre d'action Éducation 2030 confèrent à l'apprentissage et à l'éducation des adultes un potentiel mondial sans précédent en tant qu'instrument de progrès. Lors du Forum mondial sur l'éducation 2015 à Incheon, en République de Corée, les gouvernements se sont engagés à faire en sorte que « tous les jeunes et tous les adultes, en particulier les filles et les femmes, atteignent un niveau pertinent et reconnu de maîtrise fonctionnelle de la lecture, de l'écriture et du calcul, et acquièrent des compétences nécessaires à la vie courante, et que des possibilités d'apprentissage, d'éducation et de formation des adultes leur soient offertes ». Le Cadre d'action Éducation 2030 nous rappelle à maintes reprises les besoins des apprenants adultes en identifiant « les enfants, les jeunes et les adultes » comme ses principaux bénéficiaires (UNESCO, 2015).

Des 17 Objectifs de développement durable, c'est le quatrième qui est le plus important pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Il appelle les pays à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». L'Objectif de développement durable 4 comprend sept cibles concrètes, chacune analysée en détail dans le Cadre d'action

Éducation 2030. Cinq de ces cibles concernent directement l'apprentissage et l'éducation des adultes, et deux d'entre elles concernent les besoins des enfants.

La cible 4.3 appelle les pays à veiller à ce que leurs citoyens aient accès à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire. Cette cible semble donc préférer l'apprentissage et l'éducation formels des adultes. Cependant, le Cadre d'action Éducation 2030 va plus loin, et appelle les pays à proposer « aux jeunes et aux adultes des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Il souligne également que l'apprentissage tout au long de la vie « englobe les apprentissages formels, non formels et informels ».

L'indicateur associé à l'Objectif de développement durable, que la Commission de statistique de l'ONU a adopté, fait sien ce concept plus large, et détermine que pour mesurer les progrès, les pays doivent suivre les changements dans le taux de participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à la formation formelle et non formelle sur les douze mois précédents (Organisation des Nations unies, 2016).

La cible 4.4 appelle les pays à fournir à un plus grand nombre les compétences nécessaires à l'obtention d'un travail décent. Le Cadre d'action Éducation 2030 rappelle aux pays qu'il est indispensable d'aller au-delà des compétences spécifiques au travail, et de faire acquérir aux apprenants des compétences transférables telles que la résolution de problèmes, la créativité et le travail en équipe. Il précise également que les apprenants doivent bénéficier d'opportunités pour actualiser leurs compétences grâce à l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, l'indicateur associé adopte une approche beaucoup plus restreinte, et stipule que les pays doivent mesurer uniquement la proportion de personnes possédant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication.

La cible 4.5 s'attache à éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et à assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'enseignement. Elle appelle les pays à veiller à ce que « toutes les femmes et tous les hommes se voient

offrir les mêmes possibilités de recevoir une éducation de qualité, atteignent le même niveau d'instruction et en tirent le même profit ». L'indicateur requiert la mise en place d'indices de parité, fondés sur des données désagrégées, pour tous les indicateurs associés à l'Objectif 4 (Organisation des Nations unies, 2016). Cela devrait contribuer à former une meilleure image de l'offre ainsi que de la participation réelle aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, qui favorisent l'égalité entre les sexes.

La cible 4.6 appelle les pays à veiller à ce que « tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes sachent lire, écrire et compter ». Le Cadre d'action Éducation 2030 reconnaît que l'alphabétisme et la numératie sont un continuum : il en existe plusieurs niveaux. Il définit cependant un seuil afin de mieux mesurer les progrès : il appelle les pays à garantir que toutes les personnes atteignent un niveau de compétences correspondant à l'achèvement de l'éducation de base. Pour mesurer les progrès, les pays évalueront les niveaux de compétence des adultes, ainsi que leur participation aux programmes d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul.

La cible 4.7 couvre l'éducation pour le développement durable, les droits humains, l'égalité des sexes, la paix et la citoyenneté mondiale. Comme le Chapitre 4 l'a montré, l'apprentissage et l'éducation des adultes ont un important rôle à jouer dans ces domaines. Le Cadre d'action met l'accent sur la mise au point de meilleures approches politiques, mais il semble que l'intérêt principal soit la scolarisation. Il y a une référence aux apprenants « de tous âges », soulignant leur contribution à l'édification de sociétés saines, pacifiques et durables. Les indicateurs proposés semblent mettre principalement l'accent sur la scolarisation (par exemple les programmes d'enseignement et l'évaluation des étudiants), et la façon dont les pays mesureront les progrès en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes n'est pas précisée.

Il importe de souligner que les nouveaux objectifs, cibles et indicateurs représentent une grande amélioration par rapport aux Objectifs du millénaire pour le

développement, qui ne mentionnaient pas l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 prend en compte l'importance de l'AEA, identifie les besoins des apprenants de tous les âges, reconnaît les différentes formes d'apprentissage et d'éducation des adultes (formels, non formels et informels) et actualise notre compréhension de l'alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Il reste beaucoup à faire pour traduire les dispositions relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes en un programme puissant, exploitable et abordable. Cependant, la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (voir Annexe 2) donne un bon point de départ à la communauté de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les trois domaines d'apprentissage identifiés dans la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes – alphabétisation ; formation continue et perfectionnement professionnel ; citoyenneté active – reflètent des cibles de l'Objectif de développement durable.

Ensemble, la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes de 2015, le Cadre d'action de Belém, le Cadre d'action Éducation 2030 et le Programme de développement durable à l'horizon 2030 peuvent être considérés comme des instruments solides et intégrés pour stimuler les progrès en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes à l'horizon 2030.

6.2 TROIS IMPLICATIONS POLITIQUES POUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

La section précédente a analysé comment l'Objectif 4 de développement durable intègre et reconnaît l'apprentissage et l'éducation des adultes. Cette section examine trois implications politiques générales. Tout d'abord, les pays doivent considérer l'éducation comme un droit humain fondamental, qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits. Ensuite, ils doivent envisager l'AEA dans le cadre d'un parcours d'éducation équilibré tout au long de la vie. Enfin, ils doivent penser ces

domaines comme faisant partie intégrante d'un programme de développement durable global et intersectoriel, qui aura de multiples bénéfices et un impact pérenne.

6.2.1 L'ÉDUCATION EST UN DROIT HUMAIN FONDAMENTAL QUI OUVRE LA VOIE À L'EXERCICE D'AUTRES DROITS

Le Cadre d'action Éducation 2030 définit l'éducation comme un droit humain fondamental qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits, et comme un bien public. Il déclare qu'une éducation inclusive et équitable devrait être gratuite et obligatoire.

Ces principes sont faciles à appliquer à la scolarisation initiale, mais leur interprétation dans le contexte de l'AEA est plus complexe. Dans certains cas, l'apprentissage et l'éducation des adultes sont gratuits ; dans d'autres, ils peuvent être obligatoires, par exemple lorsque les adultes doivent obtenir des qualifications professionnelles spécifiques. Cependant, le droit à l'apprentissage et à l'éducation des adultes devrait être interprété en termes d'accès à des opportunités de haute qualité tout au long de la vie. Les gouvernements devront donc veiller non seulement à ce que des opportunités d'apprentissage soient disponibles, mais également à aider les adultes pour qu'ils tirent le meilleur parti de ces opportunités. Pour ce faire, ils peuvent informer les adultes sur ces opportunités et leur apporter un soutien financier ainsi que d'autres formes de soutien.

6.2.2 L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES FONT PARTIE D'UN PARCOURS D'ÉDUCATION ÉQUILIBRÉ TOUT AU LONG DE LA VIE

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 promeut la collaboration intersectorielle, mais il est également nécessaire de trouver un meilleur équilibre au sein du secteur de l'éducation. Les Objectifs de développement durable et le Cadre d'action Éducation 2030 soulignent tous deux le concept d'apprentissage tout au long de la vie. Cela va à l'encontre

des tendances récentes prônant un déplacement de l'attention vers les premières années de la vie. Cependant, comme ce rapport l'a montré, il n'est pas contradictoire d'investir tôt et d'investir pour tous : une démarche tout au long de la vie combine les investissements pour tous les âges et reconnaît, par exemple, que les investissements en faveur des adultes peuvent aussi se traduire par d'immenses bénéfices pour les enfants.

L'enquête du *GRALE III* révèle que la plupart des pays dépensent plus pour l'apprentissage et l'éducation des adultes aujourd'hui qu'en 2009. Cependant, sur les 120 pays ayant indiqué leurs dépenses en AEA, un tiers d'entre eux déclarent dépenser moins de 1 % de leur budget d'éducation pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Seulement un sur six déclare dépasser le seuil encore bas des 4 %. Malgré les preuves de la valeur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, l'allocation des dépenses en matière d'éducation reflète encore la vision selon laquelle l'éducation concerne avant tout les besoins des enfants et des jeunes (Schuller et Watson, 2009).

Il sera nécessaire d'équilibrer les dépenses dans le secteur de l'éducation pour concrétiser la promesse de l'apprentissage pour tous à l'horizon 2030. Actuellement, le système d'éducation initiale continue de produire des abandons scolaires, qui se traduisent par des lacunes en matière de compétences de base, et 124 millions d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés (Institut de statistique de l'UNESCO, 2015). De grands investissements dans l'apprentissage et l'éducation des adultes seront indispensables au cours des décennies à venir pour contribuer à satisfaire les besoins de ces personnes. En outre, même les personnes éduquées devront apprendre continuellement afin d'actualiser leurs compétences.

Parvenir à mieux équilibrer les investissements sera également nécessaire au sein même de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. La planification politique s'intéresse davantage aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes visibles et faciles à mesurer, qui ciblent généralement des résultats

sur le marché du travail formel. Or, aujourd'hui, l'apprentissage a lieu de plus en plus souvent en-dehors du secteur formel, notamment grâce à l'émergence des nouvelles technologies. Il est particulièrement difficile d'effectuer le suivi de l'apprentissage non formel et informel, et les pays ne disposent pas de systèmes efficaces pour suivre, mesurer et enregistrer les informations sur les résultats de ces activités d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les gouvernements font des efforts pour reconnaître et valider l'apprentissage non formel et informel, et pour le traduire en qualifications. Ces domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes doivent toutefois être reconnus dans la structure même des systèmes d'éducation.

6.2.3

L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES FONT PARTIE INTÉGRANTE D'UN PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE GLOBAL ET INTERSECTORIEL

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 a expliqué clairement que les différentes politiques et pratiques ne peuvent plus être traitées de façon cloisonnée. Malgré ses bénéfices éprouvés, les seuls AEA ne peuvent pas résoudre des questions telles que la discrimination sur le marché du travail ou les inégalités flagrantes entre les revenus. Cela signifie que les parties prenantes doivent apprendre comment différentes politiques interagissent les unes avec les autres, et comprendre comment les combiner au mieux pour obtenir un impact pérenne. L'apprentissage et l'éducation des adultes doivent être envisagés dans le cadre d'un ensemble plus large de pratiques sociales, culturelles et économiques.

L'analyse de la valeur publique fournit des exemples convaincants des bénéfices intersectoriels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (Schuller et Watson, 2009) :

- En aidant les parents à s'intéresser à ce que leurs enfants apprennent à l'école, les programmes d'apprentissage et d'éducation des

- adultes peuvent réduire les probabilités d'échec et d'abandon scolaires, très coûteux, donner aux enseignants la possibilité de mieux remplir leur rôle professionnel, et améliorer l'intégration des jeunes sur le marché du travail.
- En aidant les adultes à comprendre les risques pour la santé et les conseils des professionnels de santé, les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes peuvent éliminer ou réduire les besoins en médicaments, éviter aux patients de gaspiller ou de mal utiliser des médicaments et faire gagner un temps précieux aux professionnels. Ils peuvent également faciliter une meilleure correspondance entre les risques, les besoins et l'allocation de ressources, réduisant ainsi potentiellement l'utilisation des services de santé et les besoins d'hospitalisation en général, ainsi que les coûteux soins en établissement pour les personnes âgées.
 - En montrant aux délinquants comment gérer leur comportement de façon plus appropriée, et en les équipant de compétences utiles pour l'emploi, les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes peuvent réduire les récidives. Outre les bénéfices pour les individus et leurs familles, cela peut faire baisser les taux de criminalité et réduire les coûts totaux liés au maintien de l'ordre et aux prisons.

Pourtant, les défenseurs d'une politique globale font toujours face à d'importants obstacles (Yang et Valdés-Cotera, 2011). Différentes communautés sectorielles ont des intérêts à protéger, et même lorsque les ministères souhaitent coopérer au-delà des frontières administratives, les règles bureaucratiques peuvent s'opposer au cofinancement entre différents secteurs. De plus, la notion des bénéfices potentiels d'une démarche intersectorielle semble encore mal assurée.

L'enquête du *GRALE III* donne cependant des raisons d'espérer. De nombreux pays déclarent qu'ils ont une meilleure compréhension de l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur les autres secteurs.

Parmi les 120 pays qui ont répondu à la question concernée, plus de neuf sur dix ont indiqué qu'ils connaissent mieux l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur la société et la communauté aujourd'hui qu'en 2009. Ils ont été presque aussi nombreux à déclarer qu'ils connaissent mieux l'impact de l'AEA sur la santé et le bien-être ainsi que sur l'emploi et les résultats sur le marché du travail. Le défi consistera à traduire ces connaissances en collaborations interministérielles et en accords de cofinancement. Le Cadre d'action Éducation 2030 préconise une approche intégrative de l'éducation, qui fait participer l'ensemble du gouvernement. Cela signifie par exemple que l'apprentissage et l'éducation des adultes devraient faire partie intégrante des budgets de la santé.

Cette coopération intersectorielle et ces partenariats avec des organismes privés et à but non lucratif sont encore plus nécessaires si l'on tient compte de la contribution au Programme de développement durable à l'horizon 2030 dans son ensemble (Organisation des Nations unies, 2016), et pas seulement des objectifs directement en rapport avec l'éducation. Les indicateurs pour le premier objectif, « éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde », reconnaissent par exemple qu'il sera nécessaire de mobiliser une multitude de ressources issues des différents budgets nationaux. L'indicateur de l'Objectif de développement durable 1.a.2 concerne les données sur « la proportion des dépenses publiques totales affectées aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale) », ce qui indique que les fonds consacrés à l'apprentissage et à l'éducation des adultes devraient être considérés comme une contribution à la réduction de la pauvreté.

L'Objectif de développement durable 3, qui vise à « permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge », est associé à différents indicateurs pour évaluer l'efficacité des mesures prises afin de réduire les risques pour la santé. L'un de ces indicateurs, par exemple, est le taux d'incidence du VIH (indicateur 3.3.1). Ces indicateurs révéleront entre autres l'efficacité de l'apprentissage préventif.

Les progrès concernant l'Objectif 8 sur « le plein emploi productif et un travail décent » sera mesuré en déterminant la « proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés, sans emploi, ni formation » (indicateur 8.6.1). Cet indicateur confirme l'importance des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes visant à développer les compétences des jeunes en situation de vulnérabilité. Les progrès vers la réalisation de l'Objectif 11, qui vise à « faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables » seront mesurés entre autres en termes de l'existence d'une « structure de participation directe de la société civile à la gestion et à l'aménagement des villes » (indicateur 11.3.2). Là encore, l'apprentissage et l'éducation des adultes – dans ce cas, sous forme d'apprentissage communautaire – ont un rôle évident à jouer.

Atteindre ces objectifs demandera davantage de collaboration entre diverses parties prenantes. Ceci est particulièrement important pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, domaines dans lesquels la création et le financement des programmes font intervenir l'éventail d'acteurs le plus vaste, qu'il s'agisse de gouvernements, de prestataires privés, d'employeurs, d'organisations de la société civile ou des apprenants eux-mêmes.

6.3 **EFFECTUER LE SUIVI DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET RENFORCER LA BASE DE CONNAISSANCES**

Le Programme pour le développement durable à l'horizon 2030 a des implications relatives à la fois au contenu et à l'information, pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Comme le rapport l'a montré, ses nouveaux objectifs et principes peuvent modifier les politiques et pratiques que les pays considèrent comme prioritaires et qu'ils financent. Cependant, ce nouveau programme met aussi l'accent sur les connaissances, et appelle les pays à améliorer leurs méthodes de suivi des progrès et de collecte des données.

L'ONU prévoit une révolution des données, avec davantage de standardisation, de partage et d'exploitation des données, et l'affectation de plus grandes ressources au développement des capacités statistiques (Groupe consultatif d'experts indépendants sur la révolution des données pour le développement durable, 2014). Le Cadre d'action Éducation 2030 comprend un ambitieux appel à l'amélioration du suivi, de l'établissement des rapports et de l'évaluation dans l'éducation. Il indique qu'« une culture de la recherche et de l'évaluation s'avère nécessaire aux niveaux national et international pour tirer de la mise en œuvre des stratégies et politiques des enseignements dont il sera ensuite tenu compte » (UNESCO, 2015). Pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, les bénéfices associés à des données de meilleure qualité seraient énormes. De meilleures informations sur les dépenses des ménages pour l'éducation, par exemple, fourniraient des données précieuses qui informeraient la conception des politiques et pratiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes.

Il faut cependant constater que la base de connaissances sur l'apprentissage et l'éducation des adultes reste très insuffisante, même dans les pays à revenu élevé qui disposent de systèmes d'information bien étoffés. Il est particulièrement difficile d'obtenir des données robustes et comparables pour suivre les progrès réalisés dans chacun des cinq domaines du Cadre d'action de Belém. Tous les efforts investis pour améliorer les données sur l'apprentissage et l'éducation des adultes devront être assortis de priorités soigneusement établies et devront être cohérents avec les ressources disponibles dans les différents pays et contextes. Un système d'information complet et dynamique est nécessaire, comprenant des données descriptives et des indicateurs, des études comparatives, une recherche en profondeur sondant les relations causales et une recherche stratégique sur le rapport coût-efficacité et l'analyse de la valeur publique.

6.4 INTERAGIR AVEC LE *GRALE III* ET PARTICIPER AU *GRALE IV*

Le *GRALE III* s'est efforcé de réunir les meilleures informations disponibles sur l'état actuel et futur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le monde. Il a fait valoir l'utilité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes en montrant comment les investissements dans ces domaines bénéficient aux individus et aux sociétés, et comment ces bénéfices profitent à tous les secteurs et à tous les âges. Ce rapport a également présenté des idées, proposé des exemples d'innovation et mis en lumière des questions importantes pour le débat et le dialogue politique entre ses lecteurs.

Au-delà du rapport lui-même, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie invite les lecteurs à se rendre sur le site web du *GRALE* (<http://uii.unesco.org/grale/>), où ils trouveront des données et informations complètes sur de nombreux exemples présentés dans ce rapport. Ce site web donne aux analystes du monde entier l'opportunité d'explorer les données plus en détail et de contribuer à peindre un tableau plus clair de la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes à l'échelle nationale, régionale et mondiale. Il aidera également les gouvernements nationaux à garder une trace de leurs performances et de celles d'autres pays similaires dans le cadre d'un processus continu et amélioré d'analyse, d'évaluation et de suivi.

Par-dessus tout, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie considère la série des *GRALE* comme une occasion d'apprendre, de partager les expériences et de réfléchir à de nouveaux plans d'action. Le *GRALE* n'a pas vocation à identifier un modèle unique de bonnes pratiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes. Chaque pays a sa propre trajectoire de développement, et doit en conséquence élaborer sa propre démarche dans ces domaines.

Le présent rapport espère fournir une source abondante d'informations à l'intention des participants qui préparent l'évaluation à mi-parcours de CONFINTEA VI, laquelle aura lieu en 2017. Ce bilan

donnera aux pays une opportunité précieuse de réfléchir à la meilleure façon dont le *GRALE* peut servir à suivre les progrès futurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les pays devront plus particulièrement examiner comment le Programme de développement durable à l'horizon 2030 affecte les priorités du suivi du Cadre d'action de Belém et de la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015. Il est également important d'étudier comment le suivi du *GRALE* pourra être mieux intégré au suivi des Objectif de développement durable.

Le *GRALE IV*, dont la publication est prévue pour 2019, se profile déjà à l'horizon. Il comprendra probablement des travaux préparatoires sur les indicateurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui faciliteront les comparaisons entre pays et dans le temps. Les débats des prochains mois définiront des lignes directrices essentielles concernant le principal axe et la conception du rapport, ainsi que les recherches de base qui contribueront à assurer son succès.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie se réjouit par avance de pouvoir interagir avec ses lecteurs et ses partenaires tout au long de ce processus de préparation.

RÉFÉRENCES

- Banque mondiale. 2016. *Rapport sur le développement dans le monde : Les dividendes du numérique*. Washington D.C., Banque mondiale. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2016/01/13/090224b08405ea05/2_0/additional/310436360_201602630200200.pdf (en anglais)
- Groupe consultatif d'experts indépendants sur la révolution des données pour le développement durable. 2014. *Un monde qui compte : Mobiliser la révolution des données pour le développement durable*. <http://www.undatarevolution.org/wp-content/uploads/2014/12/A-World-That-Counts2.pdf> (en anglais)
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2011. *Projet novateur d'alphabétisation et post-alphabétisation : Moyens d'autonomisation et d'intégration socio-économique des femmes au Maroc*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.unesco.org/uiil/litbase/?menu=12&programme=68&language=fr>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2012. *AKRAB! (S'alphabétiser, c'est pouvoir)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.unesco.org/uiil/litbase/?menu=4&programme=121&language=fr>
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2015. *Un nombre croissant d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés car l'aide n'est pas à la hauteur*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-fr.pdf>
- Organisation des Nations unies. 2016. *Rapport du Groupe d'experts des Nations unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable*. New York, N.Y., Organisation des Nations unies. <http://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-F.pdf>
- Schuller, T. et Watson, D. 2009. *Learning through life: inquiry into the future of lifelong learning (Apprendre toute la vie : une enquête sur l'avenir de l'apprentissage tout au long de la vie)*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- UNESCO. 2015. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278f.pdf>
- Willms, J.D. et Murray, T.S. 2007. *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*. Ottawa, Statistique Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2007016-fra.htm>
- Yang, J. et Valdés-Cotera, R. (éds.). 2011. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning (Évolution des concepts et des politiques dans le champ de l'apprentissage tout au long de la vie)*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.



ANNEXE 1

LISTE DES PAYS

Région	Pays	Rapport descriptif pour GRALE		
		GRALE I	GRALE II	GRALE III
Afrique sub-saharienne	Afrique du Sud	NON	NON	NON
	Angola	OUI	OUI	NON
	Bénin	OUI	NO	OUI
	Botswana	OUI	OUI	NON
	Burkina Faso	OUI	OUI	OUI
	Burundi	OUI	NON	NON
	Cabo Verde	OUI	OUI	OUI
	Cameroun	OUI	OUI	NON
	Comores	OUI	NON	OUI
	Congo	NON	NON	NON
	Côte d'Ivoire	OUI	OUI	OUI
	Érythrée	OUI	OUI	OUI
	Éthiopie	OUI	OUI	OUI
	Gabon	OUI	OUI	OUI
	Gambie	OUI	OUI	OUI
	Ghana	OUI	OUI	OUI
	Guinée	OUI	NON	OUI
	Guinée-Bissau	OUI	NON	OUI
	Guinée équatoriale	OUI	NON	NON
	Kenya	OUI	OUI	OUI
	Lesotho	OUI	OUI	OUI
	Libéria	OUI	NON	NON
	Madagascar	OUI	OUI	OUI
	Malawi	OUI	OUI	OUI
	Mali	OUI	NON	OUI
	Maurice	OUI	OUI	OUI
	Mozambique	OUI	OUI	OUI
	Namibie	OUI	OUI	OUI
	Niger	OUI	OUI	OUI
	Nigéria	OUI	OUI	NON
	Ouganda	OUI	OUI	OUI
	République centrafricaine	OUI	NON	NON
	République démocratique du Congo	OUI	OUI	OUI
République-Unie de Tanzanie	OUI	NON	OUI	
Rwanda	OUI	OUI	NON	
Sao Tomé-et-Principe	OUI	NON	OUI	
Sénégal	OUI	OUI	OUI	
Seychelles	OUI	NON	NON	
Sierra Leona	OUI	OUI	NON	
Somalie	NON	NON	NON	
Soudan du Sud	NON	NON	NON	

Région	Pays	GRALE I	GRALE II	GRALE III
	Swaziland	OUI	OUI	OUI
	Tchad	OUI	OUI	OUI
	Togo	OUI	OUI	OUI
	Zambie	OUI	OUI	OUI
	Zimbabwe	OUI	OUI	OUI
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	Allemagne	OUI	OUI	OUI
	Andorre (Principauté d')	NON	NON	OUI
	Autriche	OUI	OUI	OUI
	Belgique	OUI	OUI	OUI
	Canada	OUI	NON	OUI
	Chypre	OUI	OUI	OUI
	Danemark	OUI	OUI	OUI
	Espagne	OUI	OUI	OUI
	États-Unis d'Amérique	OUI	OUI	OUI
	Finlande	OUI	OUI	OUI
	France	OUI	OUI	OUI
	Grèce	OUI	OUI	OUI
	îles Féroé	NON	NON	OUI
	Irlande	OUI	OUI	OUI
	Islande	NON	NON	NON
	Israël	OUI	OUI	OUI
	Italie	NON	NON	NON
	Luxembourg (Grand-Duché de)	NON	OUI	OUI
	Malte	NON	NON	NON
	Monaco (Principauté de)	NON	NON	NON
	Norvège	OUI	OUI	OUI
	Pays-Bas	OUI	OUI	OUI
	Portugal	OUI	OUI	OUI
	Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord	OUI	OUI	NON
	Saint-Marin (République de)	NON	NON	OUI
	Suède	OUI	OUI	OUI
	Suisse (Confédération suisse)	OUI	OUI	OUI
Amérique latine et Caraïbes	Anguilla	NON	NON	NON
	Antigua-et-Barbuda	NON	NON	NON
	Argentine	OUI	OUI	OUI
	Aruba	NON	NON	NON
	Bahamas	NON	OUI	NON
	Barbade	NON	OUI	OUI
	Belize	OUI	OUI	OUI
	Bolivie (État plurinational de)	OUI	OUI	OUI
	Bésil	OUI	OUI	OUI
	Chili	OUI	OUI	NON
	Colombie	OUI	OUI	OUI
	Costa Rica	OUI	OUI	OUI
	Cuba	OUI	OUI	OUI

Région	Pays	GRALE I	GRALE II	GRALE III
	Curaçao	NON	NON	OUI
	Dominique	NON	NON	NON
	El Salvador	OUI	OUI	OUI
	Équateur	OUI	OUI	OUI
	Grenade	NON	NON	OUI
	Guatemala	OUI	OUI	OUI
	Guyana	NON	OUI	NON
	Haïti	OUI	NON	NON
	Honduras	OUI	OUI	OUI
	Îles Caïmanes	NON	NON	NON
	Îles Vierges britanniques	NON	NON	NON
	Jamaïque	OUI	OUI	OUI
	Mexique	OUI	OUI	OUI
	Montserrat	NON	NON	NON
	Nicaragua	OUI	NON	OUI
	Panama	OUI	OUI	NON
	Paraguay	OUI	OUI	OUI
	Pérou	OUI	OUI	OUI
	République dominicaine	OUI	OUI	OUI
	Saint-Kitts-et-Nevis	NON	NON	NON
	Sainte-Lucie	OUI	NON	NON
	Saint-Martin (partie néerlandaise)	NON	NON	NON
	Saint-Vincent-et-les Grenadines	OUI	OUI	OUI
	Suriname	OUI	OUI	OUI
	Trinité-et-Tobago	NON	OUI	NON
	Uruguay	OUI	OUI	OUI
	Venezuela (République bolivarienne du)	OUI	NON	OUI
Asie centrale	Arménie	OUI	OUI	OUI
	Azerbaïdjan	NON	OUI	OUI
	Georgie	OUI	OUI	OUI
	Kazakhstan	OUI	NON	NON
	Mongolie	OUI	OUI	OUI
	Ouzbékistan	OUI	OUI	OUI
	République kirghize	OUI	NON	OUI
	Tadjikistan	OUI	NON	NON
	Turkménistan	NON	NON	NON
Asie de l'Est et Pacifique	Australie	OUI	NON	OUI
	Brunéi Darussalam	OUI	NON	NON
	Cambodge	OUI	OUI	NON
	Chine (République populaire de)	OUI	OUI	OUI
	États fédérés de Micronésie	NON	NON	OUI
	Îles Cook	NON	NON	NON
	Îles Fidji	OUI	NON	NON
	Îles Marshall	NON	NON	OUI
	Îles Salomon	OUI	OUI	NON
	Indonésie	NON	OUI	OUI

Région	Pays	GRALE I	GRALE II	GRALE III
	Japon	OUI	OUI	OUI
	Kiribati	NON	NON	NON
	Malaisie	OUI	OUI	OUI
	Myanmar	NON	OUI	NON
	Nauru	NON	OUI	NON
	Nioué	NON	NON	OUI
	Nouvelle-Zélande	OUI	OUI	OUI
	Palaos	OUI	OUI	OUI
	Papouasie-Nouvelle-Guinée	OUI	OUI	NON
	Philippines	OUI	OUI	OUI
	Région administrative spéciale de Macao (de la République populaire de Chine)	NON	NON	NON
	République de Corée	OUI	OUI	OUI
	République démocratique populaire lao	OUI	OUI	NON
	République populaire démocratique de Corée	OUI	NON	NON
	Samoa	NON	NON	NON
	Singapour	NON	NON	NON
	Thaïlande	OUI	OUI	OUI
	Timor-Leste	NON	NON	NON
	Tokélaou	NON	NON	NON
	Tonga	NON	NON	NON
	Tuvalu	NON	NON	NON
	Vanuatu	NON	NON	NON
	Viet Nam	OUI	OUI	OUI
Asie du Sud et de l'Ouest	Afghanistan	OUI	OUI	NON
	Bangladesh	OUI	OUI	OUI
	Bhoutan	OUI	OUI	OUI
	Inde	OUI	NON	OUI
	Iran (République islamique d')	OUI	NON	OUI
	Maldives	NON	NON	OUI
	Népal	OUI	OUI	OUI
	Pakistan	OUI	NON	OUI
	Sri Lanka	NON	OUI	OUI

Région	Pays	GRALE I	GRALE II	GRALE III
États arabes	Algérie	OUI	NON	OUI
	Arabie saoudite	OUI	NON	OUI
	Bahreïn	OUI	OUI	OUI
	Djibouti	NON	NON	NON
	Égypte	OUI	OUI	OUI
	Émirats arabes unis	OUI	NON	OUI
	Iraq	OUI	NON	NON
	Jordanie	OUI	OUI	OUI
	Koweït	OUI	NON	NON
	Liban	OUI	NON	OUI
	Libye	OUI	NON	NON
	Mauritanie	OUI	NON	OUI
	Maroc	OUI	OUI	OUI
	Oman	OUI	OUI	OUI
	Palestine	OUI	OUI	NON
	Qatar	OUI	NON	NON
	République arabe syrienne	OUI	OUI	OUI
	Soudan	OUI	NON	OUI
	Tunisie	OUI	OUI	OUI
	Yémen	OUI	OUI	NON
Europe centrale et de l'Est	Albanie	NON	NON	NON
	Bosnie-Herzégovine	NON	OUI	OUI
	Croatie	OUI	OUI	OUI
	Estonie	OUI	OUI	OUI
	ex-République yougoslave de Macédoine	OUI	OUI	OUI
	Fédération de Russie	OUI	NON	OUI
	Hongrie	OUI	OUI	OUI
	Lettonie	OUI	OUI	OUI
	Lituanie	OUI	OUI	OUI
	Monténégro	OUI	OUI	NON
	Pologne	OUI	OUI	OUI
	République de Moldova	OUI	NON	NON
	République du Bélarus	NON	NON	OUI
	République slovaque	OUI	OUI	OUI
	République tchèque	OUI	OUI	OUI
	Roumanie	OUI	OUI	OUI
	Serbie	OUI	OUI	OUI
	Slovénie	OUI	OUI	OUI
	Turquie	OUI	NON	OUI
	Ukraine	NON	NON	OUI

ANNEXE 2

RECOMMANDATION SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES (2015)

PRÉAMBULE

La Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), réunie à Paris du 3 au 18 novembre 2015, en sa 38^e session,

Rappelant les principes énoncés à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), à l'article 10 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979), aux articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), à l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), ainsi que dans la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960),

Réaffirmant que l'alphabétisation constitue un fondement indispensable, que l'apprentissage et l'éducation des adultes font partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie, et que l'alphabétisation ainsi que l'apprentissage et l'éducation des adultes contribuent à la réalisation du droit à l'éducation, qui permet aux adultes d'exercer leurs autres droits économiques, politiques, sociaux et culturels, et devraient satisfaire aux critères fondamentaux de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité, conformément à l'Observation générale 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels du Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies (21^e session) relative à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels,

Reconnaissant que nous vivons dans un monde qui évolue rapidement et dans lequel les gouvernements et les citoyens font face à des problèmes simultanés qui nous poussent à revoir les conditions de la réalisation du droit à l'éducation pour tous les adultes,

Réaffirmant le rôle important que l'apprentissage et l'éducation des adultes jouent dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 adopté lors du Sommet des Nations Unies sur le développement durable (New York, septembre 2015), et notant l'engagement pris par la communauté internationale de promouvoir le développement social, une croissance économique soutenue et inclusive, la protection de l'environnement, ainsi que l'élimination de la faim et de la pauvreté,

Tenant compte de la Déclaration d'Incheon « Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous », ainsi que du Cadre d'action Éducation 2030,

Consciente aussi bien des résultats obtenus dans le développement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes depuis 1976, constatés lors des conférences internationales sur l'éducation des adultes tenues en 1985, 1997 et 2009 (CONFINTEA IV, V et VI) et des conférences sur l'Éducation pour tous (Conférence mondiale sur l'EPT (Jomtien, 1990) et Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000)), que de la nécessité de renforcer encore l'apprentissage et l'éducation des adultes, ainsi qu'il ressort des rapports mondiaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE*) parus en 2009 et 2013,

Se référant à la Classification internationale type de l'éducation 2011,

Soulignant la nécessité d'améliorer l'enseignement et la formation techniques et professionnels, exprimée dans la Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015), qui contient des dispositions spécifiques à la formation continue et au perfectionnement professionnel,

Ayant décidé, par sa résolution 37 C/16, que la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (1976) devait être réexaminée afin de refléter les enjeux éducatifs, culturels, politiques, sociaux et économiques actuels, énoncés dans la Déclaration de Hambourg et dans le Cadre d'action de Belém, et d'insuffler une nouvelle dynamique à l'éducation des adultes,

Considérant que cette Recommandation énonce des principes généraux, des objectifs et des lignes directrices que chaque État membre devrait appliquer selon son contexte socioéconomique, ses structures de gouvernance et ses ressources pour rehausser le statut de l'apprentissage et de l'éducation des adultes aux niveaux national, régional et international, Ayant examiné le document 38 C/31 et le projet de Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, ci-joints,

1. **Adopte** la présente Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, qui remplace la Recommandation de 1976, en ce treizième jour de novembre 2015 ;

2. **Recommande** aux États membres d'appliquer les dispositions ci-après en adoptant, sous la forme d'une loi nationale ou autre et conformément à la pratique constitutionnelle et aux structures de gouvernance de chaque État, des mesures propres à donner effet, sur leur territoire, aux principes énoncés dans la présente Recommandation ;
3. **Recommande également** aux États membres de porter la présente Recommandation à la connaissance des autorités et organismes responsables de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ainsi que des autres parties concernées par cette activité ;
4. **Recommande en outre** aux États membres de lui présenter, aux dates et sous la forme qu'elle déterminera, des rapports concernant la suite donnée par eux à la présente Recommandation.

I. DÉFINITION ET CHAMP D'APPLICATION

1. L'apprentissage et l'éducation des adultes sont des composantes centrales de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils englobent toutes les formes d'enseignement et d'apprentissage qui visent à faire en sorte que tous les adultes participent à la société et au monde du travail. Ils désignent l'ensemble des processus d'apprentissage – formel, non formel et informel – par lesquels ceux qui sont considérés comme adultes par la société dans laquelle ils vivent développent et enrichissent leur aptitude à vivre et à travailler, tant

- dans leur propre intérêt que dans celui de leurs communautés, organisations et sociétés. L'apprentissage et l'éducation des adultes passent par des activités soutenues et des processus d'acquisition, de reconnaissance, d'échange et d'adaptation des capacités. Vu que les frontières entre la jeunesse et l'âge adulte se déplacent dans la plupart des cultures, le terme « adulte », dans le présent texte, désigne tous ceux qui pratiquent l'apprentissage et l'éducation des adultes, même s'ils n'ont pas atteint l'âge légal de la maturité.
2. L'apprentissage et l'éducation des adultes constituent l'un des principaux fondements de l'édification d'une société de l'apprentissage, et de la création de communautés, de villes et de régions correspondantes, car ils favorisent une culture de l'apprentissage tout au long de la vie et revitalisent ce dernier dans les familles, les communautés et d'autres espaces, ainsi que sur le lieu de travail.
 3. Les activités d'apprentissage et d'éducation des adultes varient considérablement. Elles offrent de nombreuses possibilités d'alphabétiser les adultes et de leur procurer les compétences de base ; de les former et de les perfectionner ; et de leur inculquer la notion de citoyenneté active par une éducation diversement qualifiée de communautaire, de populaire ou de libérale. Elles comprennent diverses filières et offres souples d'apprentissage, y compris des programmes de la deuxième chance destinés à compenser le manque d'instruction initiale, notamment pour les personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école, ont décroché ou ont abandonné.
 4. L'alphabétisation est un élément clé de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Elle consiste en un continuum d'apprentissage et d'acquisition de compétences qui permet aux citoyens d'apprendre en continu et de participer pleinement à la vie de la communauté, du lieu de travail et de la société en général. Elle inclut l'aptitude à lire et à écrire, à identifier, à comprendre, à interpréter, à créer, à communiquer et à calculer en utilisant des supports imprimés et écrits, ainsi que l'aptitude à résoudre des problèmes dans un environnement de plus en plus technologique et riche en informations. Elle est un moyen essentiel de renforcer les connaissances, les aptitudes et les compétences des gens pour les aider à affronter les défis évolutifs et les complexités de la vie, de la culture, de l'économie et de la société.
 5. La formation continue et le perfectionnement professionnel sont des éléments fondamentaux d'un continuum d'apprentissage qui procure aux adultes les connaissances, les aptitudes et les compétences dont ils ont besoin pour s'engager pleinement dans des environnements sociétaux et professionnels qui évoluent rapidement. La Recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015) contient des dispositions applicables dans ce domaine.
 6. L'apprentissage et l'éducation des adultes offrent également des possibilités d'apprentissage d'une citoyenneté active, diversement appelé éducation communautaire, populaire ou libérale. Ils permettent aux individus de participer activement à la résolution de questions sociales telles que la pauvreté, l'égalité, la solidarité intergénérationnelle, la mobilité sociale, la justice, l'équité, l'exclusion, la violence, le chômage, la protection de l'environnement et le changement climatique. Ils les aident également à mener une vie décente pour ce qui est de la santé et du bien-être, de la culture, de la spiritualité et de tous les autres facteurs qui contribuent à l'épanouissement personnel et à la dignité.
 7. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont jugées comme offrant d'importantes possibilités d'améliorer l'accès des adultes à l'apprentissage et de promouvoir l'équité et l'inclusion. Elles offrent diverses possibilités innovantes de s'instruire tout au long de la vie, de

réduire la dépendance à l'égard des structures formelles traditionnelles et de pratiquer un apprentissage individualisé. Grâce aux appareils mobiles, aux réseaux électroniques, aux médias sociaux et aux cours en ligne, les apprenants adultes peuvent apprendre n'importe quand et n'importe où. Les technologies de l'information et de la communication peuvent aussi grandement aider les personnes handicapées et d'autres groupes marginalisés ou défavorisés à accéder à l'éducation, leur permettant de s'intégrer plus pleinement dans la société.

II. BUTS ET OBJECTIFS

8. L'apprentissage et l'éducation des adultes ont pour but de doter les individus des capacités dont ils ont besoin pour exercer leurs droits et prendre leur destin en main. Ils favorisent le développement personnel et professionnel, aidant ainsi les adultes à participer plus activement à la vie de leur société, de leur communauté et de leur environnement. Ils favorisent une croissance économique durable et inclusive et créent, pour les individus, des perspectives de travail décentes. Ils sont donc essentiels pour réduire la pauvreté, améliorer la santé et le bien-être, et contribuer à la création de sociétés d'apprentissage durables.
9. L'apprentissage et l'éducation des adultes ont pour objectifs (a) de développer l'aptitude des individus à penser de façon critique et à agir de manière autonome et responsable ; (b) de renforcer leur aptitude à traiter et à apprivoiser les événements qui se produisent dans l'économie et dans le monde du travail ; (c) de contribuer à la création d'une société de l'apprentissage dans laquelle chaque individu puisse apprendre et participer pleinement au développement durable, et de renforcer la solidarité entre les personnes et les communautés ; (d) de promouvoir la et plus âgés ; et (f) de sensibiliser davantage à la protection de l'environnement.

III. DOMAINES D'ACTION

10. La présente Recommandation porte spécifiquement sur les domaines suivants du Cadre d'action de Belém adopté par la sixième Conférence internationale de l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) : politique, gouvernance, financement, participation, inclusion et équité, et qualité.

Politique

11. Il faudrait que les États membres élaborent, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution, des politiques globales, inclusives et intégrées pour l'apprentissage et l'éducation des adultes sous ses diverses formes.
 - a) il faudrait que les États membres élaborent des politiques globales qui traitent de l'apprentissage dans de nombreux domaines, y compris les domaines économique, politique, social, culturel, technologique et environnemental ;
 - b) il faudrait que les États membres élaborent des politiques inclusives qui répondent aux besoins d'apprentissage de tous les adultes en assurant un accès équitable aux possibilités d'apprentissage et en proposant des stratégies différenciées, sans discrimination d'aucune sorte ;
 - c) il faudrait que les États membres élaborent des politiques intégrées qui utilisent des connaissances et des compétences interdisciplinaires et intersectorielles, y compris des politiques d'éducation et de formation et des politiques relatives à des domaines connexes tels que le développement économique, la mise en valeur des ressources humaines, le travail, la santé, l'environnement, la justice, l'agriculture et la culture.
12. Pour élaborer des politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes, il faudrait que les États membres envisagent :

- a) de renforcer ou de créer des forums interministériels chargés de définir, dans l'ensemble des secteurs, les fonctions de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que leur contribution au développement des sociétés ;
 - b) d'associer toutes les parties prenantes – parlementaires, pouvoirs publics, universités, organisations de la société civile et secteur privé – à l'élaboration de politiques ;
 - c) de fournir des structures et des mécanismes appropriés pour l'élaboration de politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes tout en veillant à ce que les politiques élaborées soient suffisamment souples pour s'adapter aux besoins, enjeux et défis futurs.
13. Pour créer un environnement politique favorable, il faudrait que les États membres envisagent :
- a) de sensibiliser, par la législation, les institutions et une action politique soutenue, au fait que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont une composante fondamentale du droit à l'éducation et un pilier essentiel du système éducatif ;
 - b) d'agir pour informer et motiver les apprenants et les orienter vers des pratiques d'apprentissage adaptées ; pratiques efficaces, les bienfaits plus larges que l'alphabétisation, l'apprentissage et l'éducation des adultes apportent à la société, comme la cohésion sociale, la santé et le bien-être, le développement local, l'emploi et la protection de l'environnement, qui sont autant d'aspects d'un développement inclusif, équitable et durable.
14. Il faudrait que les États membres, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution, envisagent de renforcer la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, y compris en renforçant ou en créant des structures coopératives et des processus participatifs tels que des partenariats multipartites, aux niveaux local, national, régional et international.
15. Il faudrait que les États membres créent des mécanismes et gèrent, aux niveaux local, national, régional et mondial, des institutions et des processus qui soient efficaces, transparents, responsables et démocratiques, et encouragent les partenariats multipartites. Il faudrait que les États membres envisagent :
- a) d'assurer une représentation et une participation appropriées des parties prenantes lors de l'élaboration des politiques et des programmes afin d'assurer une gouvernance démocratique et la réactivité aux besoins de tous les apprenants, notamment des plus défavorisés ;
 - b) de conclure des partenariats multipartites, ce qui contribuerait à offrir un environnement propice à la bonne gouvernance, qui devrait associer tous les acteurs des pouvoirs publics, des organisations de la société civile et du secteur privé (ministères, autorités locales, parlements, associations d'apprenants, médias, groupes de bénévoles, instituts de recherche et universités, fondations privées, chambres de commerce et d'industrie, syndicats, organisations internationales et régionales) concernés par l'apprentissage et l'éducation des adultes, y compris ceux qui organisent l'enseignement et l'apprentissage et valident les compétences aux niveaux local, national, régional et international ;
 - c) de diffuser les développements et les réalisations d'intérêt plus large, de sorte qu'ils puissent être utilisés comme références.

Gouvernance

14. Il faudrait que les États membres, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution, envisagent de renforcer la gouvernance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, y compris en renforçant ou en créant des structures coopératives et des processus participatifs tels que des partenariats multipartites, aux niveaux local, national, régional et international.
15. Il faudrait que les États membres créent des mécanismes et gèrent, aux niveaux local, national, régional et mondial, des institutions et des processus qui soient efficaces, transparents, responsables et démocratiques, et encouragent les partenariats multipartites. Il faudrait que les États membres envisagent :
- a) d'assurer une représentation et une participation appropriées des parties prenantes lors de l'élaboration des politiques et des programmes afin d'assurer une gouvernance démocratique et la réactivité aux besoins de tous les apprenants, notamment des plus défavorisés ;
 - b) de conclure des partenariats multipartites, ce qui contribuerait à offrir un environnement propice à la bonne gouvernance, qui devrait associer tous les acteurs des pouvoirs publics, des organisations de la société civile et du secteur privé (ministères, autorités locales, parlements, associations d'apprenants, médias, groupes de bénévoles, instituts de recherche et universités, fondations privées, chambres de commerce et d'industrie, syndicats, organisations internationales et régionales) concernés par l'apprentissage et l'éducation des adultes, y compris ceux qui organisent l'enseignement et l'apprentissage et valident les compétences aux niveaux local, national, régional et international ;
 - c) de diffuser les développements et les réalisations d'intérêt plus large, de sorte qu'ils puissent être utilisés comme références.
16. Il faudrait que les États membres envisagent de créer, aux niveaux national et local, des mécanismes et des processus qui soient souples, réactifs et décentralisés. Il faudrait que les régions rurales et urbaines se dotent de stratégies inclusives et durables par lesquelles chaque individu aurait la possibilité d'apprendre et de participer pleinement aux processus de développement.

17. Il faudrait que les États membres envisagent de créer des villes et des villages apprenants en :

- a) mobilisant des ressources pour promouvoir l'apprentissage inclusif ;
- b) revitalisant l'apprentissage dans les familles et les communautés ;
- c) facilitant l'apprentissage pour et sur le lieu de travail ;
- d) développant l'utilisation des technologies d'apprentissage modernes ;
- e) améliorant la qualité et l'excellence dans l'apprentissage ;
- f) promouvant une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

Financement

18. Il faudrait que les États membres mobilisent et allouent des ressources financières suffisantes pour appuyer une participation accrue et réussie à l'apprentissage et à l'éducation des adultes par des mécanismes appropriés, y compris la coordination interministérielle, les partenariats et le partage des coûts.

19. Les gouvernements ont un rôle fondamental à jouer pour ce qui est de budgétiser et d'allouer des fonds en fonction des priorités sociales de chaque État (éducation et sécurité alimentaire, notamment) et de respecter le principe de la responsabilité partagée entre les gouvernements, le secteur privé et les particuliers. Il faudrait que les États membres mobilisent et allouent à l'éducation des adultes des ressources suffisantes en fonction des besoins nationaux. Il faudrait faire en sorte d'utiliser les ressources disponibles de manière durable, efficace, démocratique et responsable.

20. Tout devrait être fait pour mettre en place une stratégie de mobilisation des ressources dans tous les ministères concernés et chez les différentes parties prenantes. Il faudrait que l'alphabétisation, fondement de l'apprentissage tout au long de la vie et condition essentielle de la réalisation du droit à l'éducation, soit universellement accessible et disponible gratuitement. Pour

l'apprenant, il ne faudrait pas que le manque de fonds soit un obstacle à sa participation à des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Il faudrait que les États membres envisagent :

- a) d'investir en priorité dans l'alphabétisation et les compétences de base, ainsi que dans l'apprentissage et l'éducation des adultes tout au long de la vie ;
- b) de favoriser la coordination interministérielle entre les domaines d'action (développement économique, ressources humaines, travail, santé, agriculture et environnement, par exemple), ce qui est essentiel pour optimiser l'utilisation des ressources (rapport coût-efficacité et partage des coûts) et maximiser les résultats de l'apprentissage ;
- c) de rendre l'affectation et l'utilisation des ressources transparentes afin de refléter les priorités qui ont été fixées en fonction des résultats de la recherche sur la situation actuelle de l'éducation des adultes.

21. Les États membres pourraient envisager d'offrir des cofinancements et de mettre en place des incitations pour faciliter l'apprentissage. On pourrait envisager, par exemple, de subventionner (chèques-formation et allocations) l'ouverture de comptes individuels de formation et d'appuyer l'octroi de congés de formation aux travailleurs.

Participation, inclusion et équité

22. Il faudrait que les États membres envisagent, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution, de promouvoir la participation, l'inclusion et l'équité afin que personne ne soit exclu de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et que des possibilités d'apprentissage de qualité soient offertes à tous, femmes et hommes, quel que soit leur milieu social, culturel, linguistique, économique, éducatif ou autre.

23. Pour favoriser l'accès et une participation plus large, il faudrait que les États membres envisagent, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution, de concevoir des réponses éducatives efficaces, notamment pour traiter les questions d'accessibilité, d'autonomie, d'équité et d'inclusion. Il faudrait accorder une attention particulière à certains groupes cibles afin de tenir compte de leur contribution au développement de la société tout en respectant les formes culturelles et autres de la diversité, y compris le multilinguisme, et veiller à ce que les nouvelles qualifications ne soient pas seulement validées, mais valorisées en termes de revenu et de statut. Cela nécessite :
- a) de mettre en place des stratégies propres à promouvoir l'accès et la participation des adultes à des activités d'apprentissage et de renforcer ce qui doit les inciter à entreprendre de telles activités ;
 - b) de ne tolérer aucune discrimination pour quelque motif que ce soit, qu'il s'agisse de l'âge, du sexe, de l'origine ethnique, du statut au regard des services de l'immigration, de la langue, de la religion, du handicap, de la maladie, de l'origine rurale, de l'identité ou de l'orientation sexuelle, de la pauvreté, du statut de déplacé, de l'incarcération, de l'emploi ou de la profession ;
 - c) de veiller, en particulier, à agir pour améliorer l'accès à un apprentissage de qualité de groupes défavorisés ou vulnérables tels que les personnes qui n'ont que peu ou pas d'instruction, les jeunes vulnérables, les travailleurs migrants, les chômeurs, les membres de minorités ethniques, les groupes autochtones, les personnes handicapées, les détenus, les personnes âgées, les personnes touchées par un conflit ou une catastrophe, les réfugiés, les apatrides ou les personnes déplacées ;
 - d) de répondre aux besoins et aux aspirations des apprenants par des méthodes d'apprentissage des adultes qui respectent et reflètent la diversité linguistique et patrimoniale, y compris la culture et les valeurs autochtones, de jeter des ponts entre les différents groupes et de renforcer les capacités d'intégration des communautés ;
- e) d'accorder une attention particulière aux programmes ou aux initiatives qui favorisent l'égalité des genres ;
 - f) de créer ou de renforcer les structures institutionnelles requises, comme des centres d'apprentissage communautaires, pour assurer l'apprentissage et l'éducation des adultes et encourager ces derniers à les utiliser comme plates-formes pour l'apprentissage individuel et le développement communautaire ;
 - g) de mettre sur pied des services d'information et d'orientation de qualité qui facilitent la participation, d'aider à améliorer la visibilité des gains tirés de l'apprentissage des adultes, et d'assurer une meilleure adéquation entre les demandes des individus et les possibilités d'apprentissage.
24. Il faudrait que les États membres garantissent un accès équitable à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et promeuvent une participation élargie et soutenue, en favorisant une culture de l'apprentissage tout au long de la vie et en réduisant les obstacles à la participation.
- Qualité**
25. Pour assurer, par un suivi et une évaluation périodiques, une mise en œuvre efficace des politiques et des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, il faudrait que les États membres envisagent, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution :
- a) de créer des mécanismes et/ou des structures qui utilisent des critères et des normes de qualité appropriés, soumis à un examen périodique ;
 - b) de prendre des mesures appropriées pour donner corps aux résultats du suivi et de l'évaluation ;
 - c) de recueillir et d'analyser des données ventilées de manière opportune, fiable et valide, et de partager des pratiques efficaces et innovantes de suivi et d'évaluation.

26. Pour assurer la qualité de l'éducation des adultes et son potentiel de transformation dans tous les domaines concernés, il faudrait prêter attention à la pertinence, à l'équité et à l'efficacité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. À cette fin, il faudrait que les États membres envisagent, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution :
- a) d'adapter, par des programmes contextualisés, culturellement et linguistiquement appropriés et centrés sur l'apprenant, l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes aux besoins de toutes les parties prenantes, y compris ceux du marché du travail ;
 - b) d'assurer un accès équitable et une participation soutenue et non discriminatoire à l'apprentissage et à l'éducation des adultes ;
 - c) d'évaluer l'efficacité des programmes en déterminant la mesure dans laquelle ils atteignent les objectifs souhaités, y compris en relation avec leurs résultats.
27. Il faudrait que les États membres promeuvent, en accord avec la situation qui leur est propre, leurs structures de gouvernement et les dispositions de leur constitution, des parcours d'apprentissage souples et continus entre l'éducation et la formation formelles et non formelles, et mettent en place, à cette fin, les capacités requises pour évaluer les politiques et les programmes.
28. Il faudrait que les États membres favorisent un environnement dans lequel seraient proposées des activités d'apprentissage et d'éducation des adultes de qualité :
- a) en concevant des contenus et des modes de diffusion appropriés, utilisant de préférence la langue maternelle comme langue d'enseignement, et en adoptant une pédagogie centrée sur l'apprenant, appuyée par les technologies de l'information et de la communication (TIC) et par des ressources éducatives libres ;
 - b) en procurant une infrastructure décente, y compris des espaces d'apprentissage sûrs ;
 - c) en créant des outils et des mécanismes et en mettant en place les capacités nécessaires à la surveillance et à l'évaluation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, compte tenu de la profondeur et de l'ampleur de la participation, des processus d'apprentissage, des résultats et des mesures d'impact ;
 - d) en concevant des outils appropriés de mesure de l'alphabétisation ;
 - e) en faisant de l'assurance de la qualité, du suivi et de l'évaluation des programmes des parties intégrantes des systèmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, en créant des normes de qualité, en certifiant le respect de ces normes et en fournissant au public des informations sur les prestataires qui respectent ces normes ;
 - f) en améliorant la formation, les capacités, les conditions d'emploi et la professionnalisation des éducateurs d'adultes ;
 - g) en permettant aux apprenants d'acquérir et d'accumuler des connaissances, de l'expérience et des qualifications grâce à une participation souple et à une accumulation d'acquis d'apprentissage à différents stades. Les résultats de la participation à un apprentissage et à une éducation non formels et informels des adultes devraient être reconnus, validés et crédités comme ayant une valeur équivalente à celle conférée par l'éducation formelle (conformément aux cadres nationaux de certification, par exemple) pour donner accès à la formation continue et au marché du travail, sans discrimination.

IV. COOPÉRATION INTERNATIONALE

29. Pour promouvoir le développement et le renforcement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, il faudrait que les États membres envisagent de renforcer la coopération, bilatérale ou multilatérale, entre toutes les parties prenantes – organismes gouvernementaux, établissements de recherche, organisations de la

- société civile, syndicats, organismes d'aide au développement, secteur privé et médias – et la coopération interinstitutions au sein du système des Nations Unies. Une coopération internationale soutenue nécessite :
- a) de promouvoir et de stimuler le développement des pays concernés par des institutions et des structures appropriées, adaptées aux circonstances particulières de ces pays ;
 - b) de créer un climat favorable à la coopération internationale afin de renforcer les capacités des pays en développement dans les différents domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, d'encourager l'entraide entre tous les pays indépendamment de leur état de développement, et d'utiliser pleinement l'avantage présenté par les mécanismes d'intégration régionale pour faciliter et renforcer ce processus ;
 - c) de veiller à ce que la coopération internationale ne se limite pas à un transfert de structures, de programmes, de méthodes et de techniques qui émanent d'un autre lieu.
30. Il faudrait que les États membres, dans le cadre de la communauté internationale, envisagent de partager leur expérience, d'accroître et d'améliorer l'entraide, et aident à renforcer les capacités de chacun en matière d'éducation des adultes, compte tenu de leurs priorités. Cela nécessite :
- a) de favoriser l'échange régulier d'informations, de documents et de supports sur les politiques, concepts et pratiques et les recherches correspondantes, ainsi que celui de professionnels de l'apprentissage et de l'éducation des adultes aux niveaux national, régional et international. Il faudrait maximiser l'utilisation et le transfert de nouvelles technologies de l'information et de la communication et faciliter la mobilité des apprenants entre les États membres ;
 - b) de renforcer la coopération Sud-Sud, Nord-Sud et triangulaire en donnant la priorité aux pays où les déficits d'éducation sont les plus importants et en appliquant les résultats des rapports et des travaux de recherche internationaux ;
 - c) de recueillir et de présenter des données sur l'apprentissage et l'éducation des adultes dans le cadre de l'UNESCO et avec son appui, y compris celui de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), ainsi que dans le cadre des mécanismes mis en place pour produire des rapports tels que le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE*). Cela nécessite de continuer à renforcer les mécanismes internationaux de collecte de données fondés sur des indicateurs et des définitions convenus, en utilisant la capacité des pays à produire des données, et de diffuser ces dernières à différents niveaux ;
 - d) d'encourager les gouvernements et les agences de coopération pour le développement à appuyer l'intensification de la coopération et de la mise en réseau des parties prenantes aux niveaux local, régional et mondial. Il faudrait étudier les moyens de créer et de renforcer des mécanismes régionaux et mondiaux de financement de l'alphabetisation et de l'éducation des adultes, et la manière dont les mécanismes existants pourraient soutenir les activités internationales, régionales et locales mentionnées ci-dessus ;
 - e) d'intégrer, au besoin, des clauses spécifiques relatives à l'apprentissage et à l'éducation des adultes dans les accords de coopération qui touchent l'éducation, la science et la culture, et de favoriser le développement et le renforcement de l'action menée pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes au sein du système des Nations Unies et de l'UNESCO, et pour atteindre les Objectifs de développement durable de l'ONU.

Le troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (*GRALE III*) s'appuie sur les réponses de 139 Etats membres de l'UNESCO à l'enquête de suivi *GRALE III* et brosse un tableau nuancé de la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le monde. Le rapport évalue les progrès accomplis par les pays dans la mise en œuvre des engagements qu'ils ont pris dans le Cadre d'action de Belém, document adopté lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) en 2009. En outre, le rapport examine l'impact de l'apprentissage et de l'éducation des adultes sur trois domaines majeurs : la santé et le bien-être ; l'emploi et le marché du travail ; et la vie sociale, civique et communautaire. Le *GRALE III* fournit aux décideurs politiques, chercheurs et praticiens des preuves irréfutables des bénéfices élargis de l'apprentissage et l'éducation des adultes dans tous ces domaines et éclaire, de ce fait, les contributions essentielles qu'ils peuvent apporter à la réalisation du Programme de développement durable à l'horizon 2030.