83
2016

vhs
DVV International

Éducation des adultes et développement

Aptitudes et compétences

Avec le soutien financier du

Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement

© 2016
DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Allemagne
Tél. : +49 228 97 56 90
Fax : +49 22 89 75 69 55
Courriel : info@dvv-international.de
Internet : www.dvv-international.de
Facebook : facebook.com/AdEdDevjournal

83
2016

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

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

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

Rédacteur en chef : Johanni Larjanko
Directeur éditorial : Jan Fredriksson

Comité de rédaction
Carole Avande Houndjo (Pamoja Afrique de l'Ouest)
Sturla Bjerkaker (ICAE)
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)
Esther Hirsch (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (Allemagne)
Timothy Ireland (université fédérale du Paraíba)
Steffi Robak (université d'Hanovre)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (université de Bethlehem)

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

ISSN : 0935-8161

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

ClimatePartner°
climatiquement neutre
Impression | ID 12220-1702-1001

Crédits photographiques

3 : Banque mondiale, UIL ; 6 : Banque mondiale ; 20, 21 : Commission européenne ; 47 : UNESCO; 67, 68 : Campagne mondiale pour l'éducation ; 76, 78–79 : UIL; 82, 85 : Alessio Surian; 93-95 : Johanni Larjanko; 99-100 : Nancy Njiraini; 105–107 : ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk

Éditorial

Un thé à la menthe au jardin

Johanni Larjanko
Rédacteur en chef

Un homme asperge de l'eau devant la salle de réunion où il fait frais. Un chuintement se fait entendre tandis qu'il arrose buissons, fleurs et gazon qui scintillent au soleil. Nous sommes au Maroc, à la faculté des sciences de l'éducation de Rabat. Des chats errent alentours. Des oiseaux pépient. Hormis cela, le campus est parfaitement paisible. Je sirote un délicieux thé à la menthe marocain, servi avec du sucre en quantité pour faire bonne mesure.

Plus tôt dans la journée, des milliers de futurs enseignants, pour l'heure encore étudiants, ont défilé à travers la ville en direction du ministère de l'Éducation en revendiquant leurs droits. Pendant ce temps, nous étions réunis pour procéder à un examen détaillé de notre numéro précédent. Je fus ramené à la difficulté de rédiger des éditoriaux pour une revue internationale, courant toujours le risque de limiter mon point de vue à ce que je connais, à la façon dont j'envisage le monde.

Être un citoyen du monde nécessite des compétences très particulières.

C'est l'après-midi. Un débat très long et intense vient de s'achever à la rédaction d'Éducation des adultes et développement. Nous avons discuté du sujet pour le prochain numéro. En plein milieu de la discussion, deux mots se sont détachés : aptitudes et compétences.

C'est curieux avec les compétences. Quand vous en possédez une, vous considérez qu'elle est toute naturelle. Ainsi va-t-il de soi de marcher, de parler, de monter à bicyclette ou de lire. J'ai du mal à imaginer ne pas savoir faire ces choses. Elles font tellement partie de moi qu'il m'est difficile de faire la distinction entre mes compétences et moi.

Intellectuellement, je sais que des millions de gens ne savent ni nager, ni lire, ni écrire, ni faire du vélo. Mais du point de vue émotionnel et personnel, je n'arrive pas à le concevoir. C'est peut-être dû au fait, par exemple, que lire et écrire sont des compétences dont on oublie qu'on les a acquises. Une fois apprises, elles sont utilisées constamment et ne se perdent pas facilement.

Il est difficile de comprendre la situation de quelqu'un qui ne possède pas ces compétences de base. C'est une difficulté à laquelle les éducateurs d'adultes se heurtent couramment. Je ne peux pas supposer savoir comment vous vous sentez, ce que vous savez ou ce dont vous avez besoin. Mais je dois essayer. Et vous aussi.

C'est ainsi que je vois la question. Une compétence peut faire partie intégrante de ce que vous êtes, mais elle ne détermine pas ce que vous valez. Je ne suis pas meilleur que quelqu'un d'autre, quels que soient nos niveaux de compétence respectifs. La vie n'est pas une compétition. Mes compétences n'ont d'utilité que si elles contribuent à vous être utiles et vice-versa. En tant que créatures vivant sur cette planète, nous sommes tous connectés. Dans ce numéro, nous nous penchons sur ce que cela veut dire dans la pratique et comment cela influe sur l'éducation.

Spéciaux

1 Éditorial

Brèves interviews

26 Stephan Evans
37 Omar Hamza
88 Atinyo Matthew
113 Maria Margarida Machado

Chroniques

26 Compétences et aptitudes nécessaires dans la vie courante et pour le travail – une formule miracle ?
Katarina Popović

52 Compétences de la vie courante pour le 21e siècle – Avons-nous tout ce qu'il faut?
Sonja Belete

87 Éducation à la citoyenneté mondiale, le séminaire virtuel du CIEA et les Jeux Olympiques
Timothy Ireland

Participez !

119 Séminaire virtuel du CIEA 2017
120 Appel à la soumission d'articles
120 EAD en ligne
121 S'abonner à EAD
123 Faites-nous part de vos commentaires ! Questionnaire

Les artistes de ce numéro

63 Mohammed Baba (photographe)
125 Alexandra Burda (illustratrice)

Articles

Section 1
À l'ordre du jour

9 De meilleures compétences, de meilleurs emplois, une meilleure vie
Andreas Schleicher

14 Déterminer l'agenda de l'alphabétisation dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie
Ulrike Hanemann

18 La nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe
Dana Bachmann, Paul Holdsworth

Section 2
Diversité conceptuelle

32 Savoir, compétences et aptitudes pour la vie et le travail
Heribert Hinzen, Steffi Robak

38 Améliorer les compétences dans le monde arabe : les questions à examiner
Rabab Tamish

42 Approches en matière d'éducation des adultes en Amérique latine : vers une nouvelle génération de définitions et de politiques
Jorge Osorio V.

46 Le suivi des compétences et des aptitudes nécessaires dans la vie et au travail
Aaron Benavot, Alasdair McWilliam

Section 3
Utopie

66 Technologies et éducation : un autre monde numérique est-il possible ?
Camilla Croso

70 L'apprentissage tout au long de la vie, une voie qui mène au bonheur ?
Sung Lee

81 Les cinq compétences nécessaires pour construire un autre monde possible : apprendre du Forum social mondial et pour lui
Alessio Surian

Section 4
Voilà ce qu'il vous faut

92 Enseigner les compétences nécessaires au 21e siècle et comment les évaluer
Malika Ouboumerrad

98 L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir
Nancy Njiraini

104 Pesticides, piles et vaches mortes : l'éducation à l'environnement en Bolivie
Jan Fredriksson

108 Si vous ne savez pas lire, oubliez les autres compétences !
Selina Banda, Daniel L. Mpolomoka

114 Le savoir-être dans l'éducation non formelle : renforcer les capacités des jeunes
Priti Sharma

Mot pour mot

Pas de filtres. Aucun changement. Juste mot pour mot ce que les personnes que nous avons interviewées avaient à dire.

Interview

Michael Trucano
« La distribution des dividendes du numérique »
Page 6

Interview

Shirley Walters
« Les compétences nécessaires pour changer un pays (et le monde) »
Page 76

Photoreportage

Page 54

Bons baisers de Gaza

83
2016

Section 1
À l'ordre du jour

L'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale et l'Union européenne comptent parmi les poids lourds du monde de l'éducation des adultes. Dans cette première partie, nous leur donnons l'occasion de fixer l'ordre du jour pour ce numéro de notre revue. Quels sont selon eux les sujets brûlants dans le domaine des aptitudes et compétences ? Comment faut-il les comprendre ?

Michael Trucano
« La distribution des dividendes du numérique »

Interview

Interview menée par Johanni Larjanko
Photo : Banque mondiale

Michael Trucano est spécialiste principal de l'application des TIC à l'éducation et responsable mondial de l'innovation dans l'éducation à la Banque mondiale. Son blog : http://blogs.worldbank.org/edutech/.

Nous sommes au milieu de l'été. Je séjourne sur une île isolée de l'archipel de Kvarken au large de Vaasa, en Finlande. En gros, je suis au milieu de nulle part.
Et j'ai un rendez-vous.
Michael Trucano de la Banque mondiale a accepté de me parler des compétences qui seront nécessaires à l'avenir. J'ai installé mon ordinateur et allumé Skype. À l'autre bout du monde, Mike répond depuis son bureau de Washington, D.C. Là-bas, il est tôt dans la matinée. Ici, j'ai le soleil de l'après-midi sur moi et les vagues qui clapotent à mes pieds – et j'interviewe un homme profondément engagé dans le domaine de l'équité numérique.

De quelles compétences aurons-nous besoin à l'avenir selon vous ?
Hum, il nous en faudra sûrement tout un paquet. Tout dépend de qui vous êtes, de l'endroit où vous êtes, de ce qu'il vous faut et de ce que vous voulez. Certaines des compétences qui nous aidaient par le passé non seulement à évoluer dans la vie, mais aussi à trouver du travail et à le garder sont sans aucun doute en train de changer. À l'avenir, bon nombre de travaux de routine seront beaucoup moins recherchés. À la place, je pense que des compétences comme l'esprit critique, la communication et la capacité à s'entendre, à s'en sortir et à travailler avec toutes sortes de gens sont les types d'aptitudes et de compétences non cognitives qui deviendront de plus en plus importantes. Je ne parlerais pas tout à fait de nouvelles aptitudes d'ailleurs. On s'inquiète beaucoup au sujet de l'automatisation et du fait que les robots ou les algorithmes arrivent. Il y a des types d'aptitudes et de compétences qui ne se prêtent pas à l'automatisation, parce qu'elles sont fondamentalement humaines, qu'elles représentent ce que nous sommes en tant que personnes.

Ici, les moteurs sont par conséquent la mondialisation, les progrès techniques et le sentiment que la nature même du travail et du type de travail effectué manuellement entrent dans une phase de plus en plus assistée par l'ordinateur ou la technologie ?
Oui, je partage cette hypothèse. La technologie dirige tant de choses dans nos vies aujourd'hui, que nous le voulions ou pas. Il en va ainsi depuis des siècles, mais, à mon avis, la vitesse et la cadence du changement sont à présent particulièrement déroutantes. C'est déstabilisant.

Il y a des gens pour qui la numérisation est un outil, un moyen d'accomplir quelque chose. Pour d'autres, c'est un sujet et une compétence en soi, quelque chose à comprendre, qui a des conséquences profondes et fondamentales pour la société – et pour la planète.
J'ai une position intermédiaire. Je pense que c'est les deux à la fois. C'est un des défis que pose une bonne partie de ces choses-là. Récemment, à l'occasion de la Conférence allemande sur l'éducation des adultes (Volkshochschultag) à Berlin, la question de l'équité numérique a été soulevée. Nous nous sommes demandé si la numérisation améliorait l'égalité de l'accès à l'éducation et la justice en matière d'éducation ou si elle accroissait encore plus l'inégalité de l'accès à l'éducation. Ici aussi, je réponds par oui et non. Nous vivons dans un monde complexe et les réponses ne sont pas simples.

On a beaucoup parlé de l'effet de levier qu'Internet pourrait apporter dans les pays en développement. Qu'est-il advenu de ce débat ?
Je pense que le débat continue quelque part. On continue d'entendre parler des bonds en avant des technologies. D'ordinaire, il est question de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éduca-

tion pour sauter quelques étapes du développement. Je pense que de plus en plus de gens réalisent que l'on peut aussi faire de considérables bonds en avant dans la mauvaise direction et que certains groupes peuvent sauter beaucoup plus loin que d'autres. Dans le monde d'aujourd'hui, on parle très peu des inégalités qui résultent de cela. Mais certaines choses peuvent rapidement changer, et les gagnants, les grands gagnants peuvent très bien se faire détrôner eux aussi.
C'est une chose dont je pense qu'elle devrait colorer notre débat sur l'équité, et je parle de l'équité d'abord et avant tout. C'est un grand sujet dans le secteur de l'éducation, avec la nécessité d'inculquer tout un ensemble de nouvelles compétences aux étudiants, aux citoyens et aux travailleurs de demain. Ce que je veux dire, c'est que nous devons utiliser les TIC d'une façon qui tout au moins crée une égalité des chances. Si nous réfléchissons dès le début à cela, à la question de l'inégalité, je pense que cela peut aider à nous diriger vers des voies plus utiles quant à la façon dont nous envisageons l'emploi de la technologie dans le domaine de l'éducation. Si nous n'y réfléchissons pas, nous nous exposons à avoir de vrais problèmes.

J'ai l'impression que les TIC sont depuis longtemps une promesse, quelque chose qui doit aplanir le terrain, améliorer nos existences, démocratiser l'apprentissage, etc., etc. Mais cette promesse sera-t-elle jamais tenue ?
C'est vrai. La révolution, celle que la technologie peut provoquer dans le domaine de l'éducation, a été promise il y a longtemps. Dans les années 1920, Thomas Edison parlait de la valeur potentiellement révolutionnaire du cinéma et de ce qu'il allait faire pour transformer l'éducation. Ses mots ont depuis été répétés, régulièrement d'abord, puis de plus en plus souvent, au sujet de la télévision, de la radio et de l'ordinateur. Maintenant, c'est au tour des tablettes. Rétrospectivement, je pense qu'au fil des années beaucoup de bonnes choses sont arrivées, mais que nous n'avons pas encore touché au but.

Pouvez-vous m'expliquer ce que sont les dividendes du numérique ?
Chaque année, la Banque mondiale publie ce que nous appelons notre publication analytique phare : le Rapport sur le développement dans le monde. Cette année, il est consacré à l'impact, ou à l'absence d'impact, de la technologie sur les communautés et sociétés dans le monde. Dans l'ensemble, il dit que les dividendes accumulés par le biais de l'utilisation de la technologie sont distribués de manière profondément inégale. Le rapport constate que nous avons le choix. En tant que décideurs politiques, citoyens ou parents, nous pouvons décider de la façon de réagir à cela. Si nous décidons de ne pas réagir, c'est aussi un choix. Dans la communauté de l'alphabétisation, cela fait près de trois décennies que l'on a commencé à parler d'un effet Matthieu en ce qui concerne la lecture. Il s'agit de l'idée (empruntée à l'Évangile selon Saint Matthieu : « on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a. », ndlt) selon laquelle les riches s'enrichissent tandis que les pauvres s'appauvrissent. Nous voyons cela aussi dans le domaine de la technologie. Les plus favorisés accroissent leurs avantages. Le rapport sur les dividendes du numérique l'illustre dans le style habituel de la Banque mondiale : avec force données, graphiques et tableaux. Cela peut paraître ardu, mais une telle quantité de données pour étayer une analyse a un avantage : la très grande minutie de l'analyse et la clarté de son énoncé. Nous devons nous acquitter de cette tâche.

En somme, nous avons le choix : désespérer ou agir.
Oui. Je ne nierai pas le sentiment de désespoir, mais si nous n'avons pas le choix, qui l'a ? Les gens créent la technique, et il y a une énorme quantité de choses excitantes qui arrivent et qui ouvrent de nouvelles possibilités. Nous pouvons changer la façon de dispenser l'enseignement et d'autres services publics. De plus en plus de ces outils sont disponibles gratuitement grâce aux logiciels à code source ouvert et aux mouvements sociaux. Mais ce sont des possibilités, elles ne changeront pas les choses à elles seules.

En même temps, le concept du savoir et des connaissances à avoir fait l'objet d'un débat. Je dirais que pour s'en sortir à l'avenir, il faudra en savoir plus sur les compétences sociales, l'apprentissage de l'apprentissage, la curiosité et l'autonomie. Êtes-vous d'accord ?
Vous savez, oui, je pense que je suis d'accord avec ça. Pour avoir des informations, une recherche sur Google suffit. Bien des choses sont devenues des habitudes, et se prêtent par conséquent à l'automatisation – ou à la délocalisation. Ces quarante dernières années, l'éducation a fait un boulot correct en enseignant sur la base de faits, tout au moins au Nord et à l'Ouest. Cela a permis aux gens d'intégrer la classe moyenne – et de s'y maintenir. Maintenant, c'est différent. Nous devons enseigner des compétences non cognitives, des compétences en communication, des aptitudes à gérer l'empathie, l'esprit critique et des compétences analytiques. Ces compétences influenceront et façonneront la société, et devraient faire partie du programme d'enseignement.

Une grande question se pose maintenant : comment enseigner ces compétences ?
On parle beaucoup de la technologie devant soi-disant remplacer les enseignants. D'aucuns disent que l'accès à l'information créera comme par magie une population estudiantine mieux informée et éclairée. À la Banque mondiale, nous pensons fondamentalement qu'investir dans les enseignants et dans le soutien aux enseignants fournira les meilleurs résultats. Nous parlons de toutes sortes d'enseignants, dans les salles de classe et ailleurs. L'étudiant ou l'apprenant est au centre, et l'enseignant se tient immédiatement à ses côtés.

De meilleures compétences, de meilleurs emplois, une meilleure vie

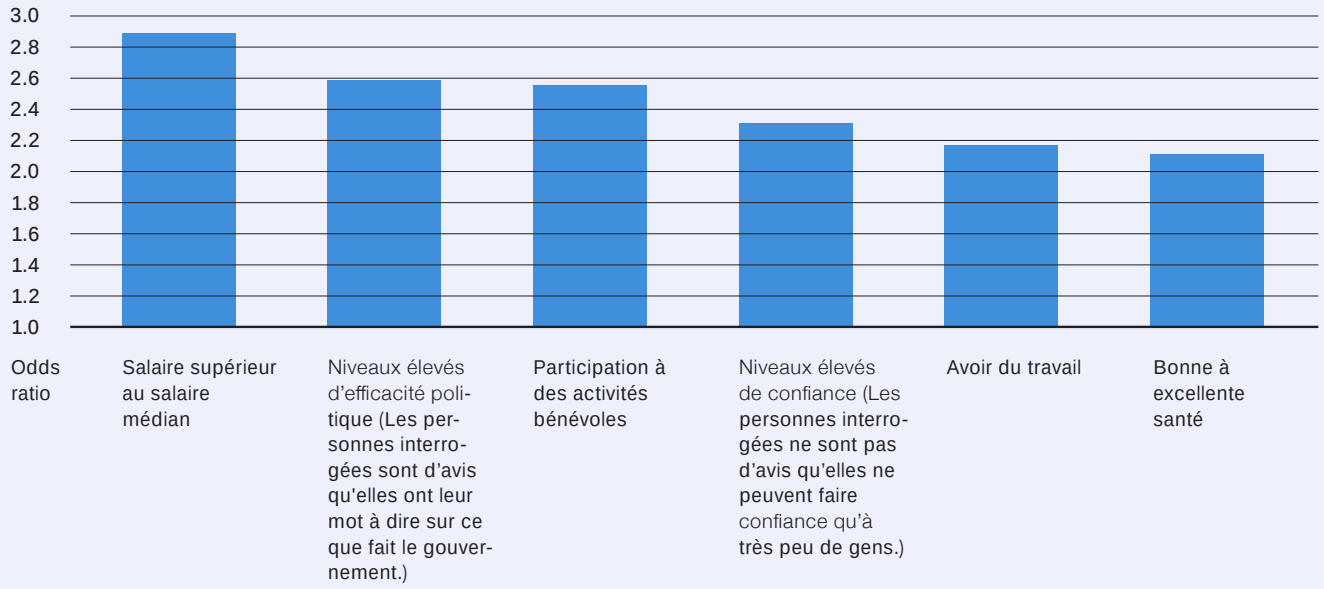
Andreas Schleicher
OCDE Paris
France

Résumé – *Partout, les compétences transforment la vie, créent de la prospérité et favorisent l'inclusion sociale. Et si la crise financière mondiale nous a enseigné une leçon, c'est bien celle que nous ne pouvons pas simplement nous sortir tout seuls d'une crise économique, ni nous stimuler nous-mêmes pour venir à bout d'une crise, ni simplement « imprimer des billets » pour échapper à une crise. Pour que les pays croissent et se développent à long terme, il vaut beaucoup mieux doter les gens de meilleures compétences leur permettant de collaborer, d'être à la hauteur de la concurrence et de communiquer de façons qui feront évoluer leur existence et leur société.*

L'évaluation des compétences réalisée par l'OCDE montre que ce que les gens savent et ce qu'ils font de leurs connaissances influe considérablement sur leurs chances de réussir dans la vie (voir figure 1). Par exemple, dans les différents pays, le salaire horaire médian des travailleurs atteignant le niveau 4 ou 5 de littératie, c'est-à-dire capables de procéder à des déductions complexes et d'évaluer des affirmations ou des arguments subtils contenus dans un texte, est supérieur de plus de 60 % à celui des travailleurs qui, au mieux, atteignent le niveau 1, c'est-à-dire qui sont capables de lire des textes relativement courts pour trouver une seule information, identique à la question ou à la directive qui leur a été donnée, ou qui comprennent un vocabulaire élémentaire. Les gens disposant d'un faible niveau de littératie ont également deux fois plus de risques de se retrouver au chômage. L'évaluation illustre en outre que les effets de cette situation dépassent les seuls domaines des revenus et de l'emploi. Dans les pays qui ont fait l'objet de cette étude, les individus avec le plus faible niveau de compétences fondamentales ont bien plus de risques que les gens dotés de meilleures compétences de déclarer qu'ils sont en mauvaise santé, de croire qu'ils ont peu de poids dans les processus politiques et de ne pas participer à des activités associatives ou bénévoles.

Par conséquent, d'une certaine manière, les compétences sont devenues la devise mondiale des économies du 21e siècle. Cette « devise » peut toutefois se déprécier à mesure que les exigences des marchés du travail évoluent et

Figure 1 – Moyenne internationale



Probabilité accrue (odds ratio) pour les adultes atteignant le niveau 4/5 de littératie dans l'évaluation de l'OCDE sur les compétences des adultes d'avoir des revenus élevés, des niveaux élevés de confiance et d'efficacité politique et une bonne santé, de participer à des activités bénévoles et d'avoir du travail par rapport aux adultes au niveau 1 ou en dessous (données ajustées).

Remarques : les odds ratios sont ajustés en fonction de l'âge, du sexe, du niveau d'instruction, de l'origine liée à l'immigration et de la formation linguistique. Les salaires élevés sont définis sur la base d'un salaire horaire supérieur au salaire médian dans le pays.

Fuente: d'après les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), 2012.

que les individus perdent les compétences qu'ils n'utilisent pas. Pour que les compétences conservent leur valeur, il faut les développer constamment tout au long de la vie.

En outre, la coexistence néfaste de diplômés au chômage et d'employeurs qui disent ne pas pouvoir trouver de gens avec les qualifications dont ils ont besoin souligne que plus d'instruction ne se traduit pas automatiquement par des retombées socio-économiques plus positives. Pour réussir à convertir l'éducation en emplois et en une existence meilleurs, nous devons mieux comprendre quelles sont les compétences qui apportent ces résultats, assurer que l'on acquiert le bon mélange de compétences au fil de la vie et aider les économies à faire bon usage de ces compétences.

L'évolution des compétences

Pour cela, il est essentiel au départ de mieux anticiper l'évolution de la demande en matière de compétences et de la satisfaire. Les gouvernements et les entreprises doivent collaborer pour réunir des donnés prouvant la demande en matière de compétences – actuellement et à l'avenir –, qui pourront être utilisées pour développer des systèmes d'éducation modernes et renseigner les systèmes de l'éducation et de la formation. Ces dernières décennies, de grands changements sont survenus dans les fondements des pays industrialisés et, plus récemment aussi, dans nombre de pays émergents et en développement. Comme l'ont montré Levy et Murnane[1], la baisse la plus forte de la demande de compétences ne touche plus depuis longtemps les compétences manuelles mais les compétences cognitives ordinaires. Lorsque nous accédons à l'univers du savoir sur Internet, quand des compétences de base sont numérisées ou délocalisées, et que les emplois changent rapidement, accumuler des connaissances perd de son importance, et la réussite dépend de plus en plus de modes de réflexion – créativité, esprit critique, capacité à résoudre des problèmes, jugement –, de façons de travailler – collaboration et travail d'équipe – et d'outils socioculturels qui nous permettent de communiquer avec le monde.

Appliquer davantage de la qualité de l'éducation axée sur les qualifications à l'apprentissage tout au long de la vie axé sur les compétences est une des choses que bien des nations pourraient apprendre de pays comme le Danemark, l'Allemagne, la Norvège ou la Suisse. L'analyse de l'OCDE intitulée Learning for Jobs (Apprendre pour le monde du travail) montre que le développement de compétences est beaucoup plus efficace si les mondes de l'apprentissage et du travail sont reliés ensemble. Par comparaison avec les programmes purement gouvernementaux, enseignés exclusivement dans des écoles, apprendre sur le lieu de travail permet aux gens d'acquérir des compétences « dures », c'est-à-dire des connaissances des équipements modernes, et des compétences « informelles » (également dites « douces ») comme savoir travailler en équipe, communiquer et négocier en se formant sur le tas. L'expérience dans ces pays indique aussi

que la formation sur le lieu de travail est un moyen efficace d'inciter des jeunes qui ont décroché à renouer avec l'éducation et de faciliter le passage à la vie active. Ces nations parviennent à prévenir l'abandon scolaire en offrant une éducation plus pertinente et des offres de la seconde chance, et en proposant aux jeunes d'acquérir une expérience professionnelle avant de quitter l'école. Les employeurs jouent un rôle essentiel dans la formation de leur personnel, quoique certains, notamment les petites et moyennes entreprises, bénéficient d'aides publiques pour offrir de telles formations. Dans ces pays, les syndicats contribuent eux aussi à façonner l'éducation et la formation, à protéger les intérêts des travailleurs et à assurer que les actifs utilisent leurs compétences adéquatement, et ils veillent à ce que les investissements dans la formation se traduisent par des emplois de meilleure qualité et des salaires plus élevés.

Quatre mesures pour accroître la participation

Préparer les jeunes à entrer sur le marché du travail en les éduquant et en les formant n'est qu'une des facettes du développement des compétences ; les adultes déjà dans la vie active ont eux aussi besoin de développer leurs compétences pour avancer professionnellement, répondre aux demandes changeantes du marché du travail et ne pas perdre leurs acquis. Un vaste éventail d'activités d'apprentissage à plein temps et à temps partiel doit être mis à leur disposition : il s'étend de la formation continue des employés, à l'éducation formelle des adultes, en passant par des cours de la seconde chance pour obtenir un minimum de qualifications ou apprendre à lire, à écrire et à compter, des cours de langues pour les immigrants, des programmes de formation sur le marché du travail pour les demandeurs d'emploi ou encore des activités éducatives pour s'améliorer soi-même ou pour les loisirs. Il y a beaucoup à faire pour que disparaissent les obstacles empêchant les gens d'entreprendre une éducation ou une formation continue :

premièrement : présenter de manière plus transparente les retours sur l'investissement dans l'éducation et la formation des adultes pourrait contribuer à inciter davantage d'utilisateurs à investir dans ce domaine. Les gouvernements pourraient fournir de meilleures informations concernant les bénéfices économiques (y compris sur la hauteur des revenus nets après impôts, l'emploi et la productivité) et non économiques (y compris sur l'estime de soi et l'interaction sociale accrue) de l'éducation des adultes ;

deuxièmement : les personnes peu instruites ont tendance à moins être conscientes des possibilités de s'éduquer et de se former, ou à trouver que les informations disponibles à ce sujet sont déroutantes. Il faut des informations en ligne faciles à trouver et à jour, associées à des services d'orientation et de conseil personnalisés pour aider les gens à définir leurs propres besoins en formation et trouver les programmes appropriés, et il faut également des informations concernant d'éventuelles sources de financement ;

troisièmement : une certification claire des résultats de l'apprentissage et la reconnaissance des acquis non formels sont aussi des motivations pour se former. Il faudrait développer des normes transparentes, intégrées dans un cadre national de qualifications ainsi que des méthodes fiables d'évaluation. La reconnaissance d'acquis antérieurs peut aussi réduire le temps nécessaire à l'obtention d'une qualification donnée et, par conséquent, le manque à gagner ;

quatrièmement : il est important d'assurer que les programmes soient utiles à leurs utilisateurs et suffisamment flexibles, tant par leurs contenus que par la façon dont ils sont proposés, de sorte qu'ils s'adaptent aux besoins des adultes. Un certain nombre de pays ont récemment introduit des mesures de regroupement de différents services désormais proposés par un seul organisme. Cette approche est particulièrement économique, car elle consolide l'infrastructure et le personnel enseignant, et rend l'éducation et la formation continues encore plus pratiques. L'enseignement à distance et l'approche suivant le principe des ressources éducatives en libre accès ont considérablement amélioré la capacité des utilisateurs à adapter l'apprentissage à leur vie.

Les politiques transnationales en matière de compétences sont importantes elles aussi. Les pays ne peuvent pas forcément fournir les compétences adéquates du fait que certains secteurs émergents sont en plein boom et qu'ils n'ont pas suffisamment de main-d'œuvre qualifiée dans ces domaines parce que leur société vieillit et qu'il n'y a pas assez de jeunes pour prendre la relève des travailleurs qui partent

à la retraite ou parce qu'ils veulent transplanter des pans importants de l'économie dans des secteurs de production haut de gamme à valeur ajoutée, ce qui nécessite une main-d'œuvre bien formée. De même, les politiques concernant les compétences sont généralement élaborées au plan national alors que de plus en plus d'employeurs opèrent à l'échelle internationale.

Dépasser les frontières

En même temps que les politiques en matière de compétences sont élaborées au plan national, un nombre croissant d'entreprises opèrent à l'échelle internationale et doivent puiser dans les sources locales et mondiales pour trouver une main-d'œuvre qualifiée. Certains pays ont par conséquent commencé à envisager ce type de politique. Ils ont pour cela traversé les frontières nationales et se sont mis à investir dans les compétences de gens à l'étranger. Cela recèle le double avantage de fournir une main-d'œuvre bien formée aux filiales d'entreprises situées à l'étranger et de réduire les incitations à s'expatrier, notamment au sein de la main-d'œuvre hautement qualifiée. Développer des politiques qui encourageraient l'éducation tertiaire au plan transnational pourrait aussi être un moyen de promouvoir le développement de compétences à l'échelle mondiale. Cela pourrait aider un pays à élargir son stock de compétences plus rapidement qu'en s'appuyant sur ses seules ressources domestiques.

Cependant, créer des compétences est la partie la plus facile ; offrir aux jeunes les possibilités d'utiliser leurs acquis est beaucoup plus compliqué. Les employeurs devraient peut-être offrir davantage de flexibilité sur le lieu de travail. Il se pourrait que les syndicats doivent repenser leur position concernant le rééquilibrage de la protection de l'emploi pour les personnels en CDD et en CDI. Les entreprises doivent aménager des périodes d'essai raisonnablement longues pour pouvoir donner aux jeunes sans expérience professionnelle une chance de faire leurs preuves et de faciliter le passage à l'emploi ordinaire. Il résulte de cela que le capital humain inemployé représente un gaspillage de compétences et de l'investissement initial dans ces compétences. À mesure que la demande en matière de compétences change, celles qui se trouvent en jachère risquent l'obsolescence, tandis que celles qui sont inemployées durant une période d'inactivité finissent par s'atrophier. Inversement, plus les individus utilisent leurs compétences et exécutent des tâches complexes et exigeantes, tant au travail qu'ailleurs, et plus il est probable de prévenir la perte de compétences dues au vieillissement.

Faire face à l'inadéquation des compétences

Toutefois, développer des compétences et les mettre à la disposition du marché ne produira pas l'effet désiré sur l'économie et la société si ces compétences ne sont pas utilisées efficacement. L'évaluation des compétences réalisée par l'OCDE montre que, dans certains pays, l'inadéquation des compétences pose de sérieuses difficultés, ce qui se reflète dans les perspectives de rémunération des gens et dans leur productivité. Il est essentiel de connaître les compétences nécessaires sur le marché du travail et de savoir quels parcours éducatifs mèneront les jeunes à leur but. L'inadéquation des compétences au travail peut être un phénomène temporaire : parfois, par exemple, une demande de compétences nécessite le temps de s'adapter au fait qu'il existe une plus grande réserve de main-d'œuvre hautement qualifiée. Ainsi, tous les types d'inadéquation des compétences ne sont-ils pas forcément mauvais pour l'économie. Les surplus de compétences, pouvant résulter d'une sous-exploitation des compétences dans des emplois spécifiques peuvent servir de réserve à laquelle on pourra recourir pour des emplois plus compliqués et pour créer des économies du savoir à long terme. Cependant, l'inadéquation des compétences et des missions confiées aux travailleurs peut inversement affecter les résultats socio-économiques. Une sous-exploitation des compétences dans des emplois spécifiques à court et moyen terme peut poser un problème du fait qu'elle risque d'entraîner la perte des acquis. Les travailleurs dont les compétences sont sous-exploitées dans leur emploi actuel gagnent moins que ceux dont les compétences correspondent au profil de l'emploi, et ils sont moins satisfaits professionnellement. Cette situation tend à entraîner davantage de changement de personnel, ce qui risque d'affecter la productivité de l'entreprise. La sous-qualification risque elle aussi d'affecter la productivité et, comme dans le cas des pénuries de compétences, de ralentir le rythme d'adoption de technologies et d'approches du travail plus efficientes.

Réussir son entrée sur le marché du travail au début de sa carrière influe profondément par la suite sur la vie professionnelle. Les « effets effrayants » d'un mauvais départ peuvent donner du mal à se rattraper plus tard. Une éducation de base solide, associée avec des programmes d'éducation et de formation professionnelles correspondant aux besoins du marché du travail a tendance à faciliter le passage de l'école à la vie professionnelle à l'instar des réglementations sur l'embauche et le licenciement qui ne pénalisent pas les jeunes par rapport aux autres groupes et des incitations financières qui viabilisent pour les employeurs l'embauche de jeunes nécessitant une formation sur le lieu de travail. De telles politiques peuvent aider à prévenir l'inadéquation des compétences et le chômage par la suite.

Le facteur clé de la réussite

Des services d'orientation professionnelle de haute qualité associés à des informations actuelles sur les perspectives sur le marché du travail peuvent aider les jeunes à faire des choix de carrière avertis. Certains pays ont aussi pris des mesures efficaces pour le marché du travail comme l'offre de conseil, l'aide à la recherche d'emploi et les primes temporaires à l'embauche pour les jeunes faiblement qualifiés. En outre, ils associent une aide aux revenus pour les jeunes re-

cherchant activement du travail et s'efforçant d'améliorer leur employabilité.

Rien de cela ne fonctionnera sauf si toutes les parties prenantes se sentent concernées par la question des compétences : les gouvernements, susceptibles de créer des incitations financières et de concevoir des politiques fiscales favorables ; les systèmes de l'éducation, susceptibles de favoriser l'entrepreneuriat et de proposer des formations professionnelles ; les employeurs, susceptibles d'investir dans l'apprentissage ; les syndicats, susceptibles de contribuer à assurer que les investissements dans la formation se traduisent par des emplois de meilleure qualité et des salaires plus élevés ; les individus, susceptibles de mieux tirer profit des possibilités offertes de s'instruire. Les pays doivent aussi examiner sérieusement qui doit payer quoi, quand et comment. Les gouvernements doivent créer des incitations financières et concevoir des politiques fiscales encourageant les individus et les employeurs à investir dans l'éducation et la formation postérieures à la scolarité obligatoire. Certaines personnes peuvent assumer une charge financière plus lourde au niveau de l'enseignement tertiaire et les financements pourraient être reliés plus étroitement au taux de réussite aux diplômes, si tant est que les intéressés aient accès à des crédits-formation en fonction des revenus et à des bourses d'études soumises à une vérification des ressources.

Beaucoup de pays luttent encore contre la récession, mais les faibles niveaux de qualification ont un coût élevé, équivalent à une récession économique permanente.

Note

1 / Levy, F. et Murnane, R. (2013) : Economy-Wide Changes in Job Task Content 1960-2010, présentation faite lors de la conférence CCR en février 2013.

L'auteur

Andreas Schleicher est directeur de l'éducation et des compétences, et conseiller spécial du secrétaire général, chargé de la politique de l'éducation, au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il supervise le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), l'évaluation de l'OCDE des compétences des adultes (PIAAC), l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), et l'élaboration et l'analyse d'indicateurs mesurant les performances des systèmes d'éducation (INES).

Contact
andreas.schleicher@oecd.org

Déterminer l'agenda de l'alphabétisation dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie

Ulrike Hanemann
Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
Allemagne

Résumé – *Dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie, la lecture, l'écriture et le calcul sont considérés comme un ensemble de compétences indispensables pour participer à la vie de la société et elles constituent le noyau de l'éducation de base. Toutefois, ce point de vue comporte aussi d'importantes difficultés lorsque l'on veut développer une approche commune de l'alphabétisation (et de l'apprentissage du calcul) en tant que continuum, processus d'apprentissage tout au long et dans tous les domaines de la vie, et tâche transversale qui se retrouvera dans toutes les cibles concernant l'éducation du quatrième objectif du développement durable (ODD) ainsi que dans les seize autres ODD ces quinze prochaines années. La vision d'une « alphabétisation tout au long de la vie » promeut des approches intégrées et holistiques.*

Tandis que l'on peut observer un débat animé sur le « bon mélange » et les niveaux de maîtrise des compétences, il est largement admis que l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul sont des éléments primordiaux d'un ensemble d'aptitudes essentielles, fondamentales et générales, et de compétences pour le 21e siècle. Ces compétences sont capitales pour effectuer les tâches du quotidien, mener une existence saine, trouver du travail, participer à des activités sociales et politiques, et apprendre de manière autonome. On associe des bases solides de lecture, d'écriture et de calcul avec tout un ensemble d'effets précieux et désirables, y compris l'accès à un travail décent (voir St. Clair, 2010 ; UNESCO, 2016 ; UIL, 2016). Elles permettent d'améliorer la capacité des gens à interpréter et transformer leur situation dans la poursuite de leurs objectifs. De plus, elles sont la base de nombreuses autres possibilités d'apprendre et de se former.

Bien que la notion d'alphabétisation ait évolué ces dix dernières années pour devenir un concept plus nuancé désignant un continuum d'apprentissage englobant différents niveaux de maîtrise des compétences, arriver à un consensus mondial concernant sa définition reste difficile. L'accent mis sur la nécessité de contextualiser l'alphabétisation et de la délimiter comme une pratique sociale – ce qui est nécessaire pour être « alphabète » peut différer en fonction des contextes et de ce que les individus souhaitent faire de leurs compétences en lecture et en écriture – a conduit à un certain degré de relativité du concept d'alphabétisation. En

outre, une conception plus large de la littératie et de la numératie comme faisant partie d'un ensemble de compétences de base a aussi ouvert la voie à une prolifération de nouvelles associations avec la littératie à laquelle on adjoint des domaines de connaissance, ce qui donne la littératie numérique, des TIC, informatique, des médias, environnementale, financière, critique, de la santé et juridique, parmi tant d'autres. Bien que bon nombre de ces domaines soient étroitement liés à la capacité à lire, à écrire, à réfléchir et à communiquer, et que certains ajoutent des éléments importants en tenant compte des nouvelles évolutions techniques, certaines créations terminologiques contribuent à édulcorer l'essence du mot « littératie ». Cette confusion conceptuelle complique la tâche lorsqu'il s'agit de formuler des objectifs politiques clairs et d'évaluer et de contrôler les résultats et progrès de l'alphabétisation.

Les Objectifs de développement durable (ODD), récemment adoptés par l'assemblée générale des Nations unies (ONU, 2015), et notamment l'ODD 4 – le Cadre d'action Éducation 2030 « Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (FME, 2015) – place ce débat dans une nouvelle perspective. Éducation 2030 met en relief une approche de l'apprentissage holistique et tout au long de la vie. Aborder l'alphabétisation dans une véritable optique d'apprentissage tout au long de la vie nécessite une conception théorique, politique et pratique plus profonde de la « littératie » et des « compétences de base ». Cet effort demande que l'on relève tout un ensemble de défis comme trouver un consensus sur ce que signifient « littératie » et « compétences de bases » au 21e siècle. Nous devons élargir la vision que nous avons des mutations rapides dans un monde de plus en plus complexe et ancrer l'alphabétisation et les compétences de base dans une dimension opérationnelle du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie comme il en a été convenu au plan mondial.

La recherche de clarté conceptuelle

Le mot « littératie » désigne habituellement la capacité à lire des textes. La numératie, comme les documents la véhiculent, est souvent adjointe (voire perçue) comme un complément à la littératie. Toutefois, la cible 4.6 de l'ODD 4 : « D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter » parle de la numératie comme d'une « compétence clé ». On parle aussi de plus en plus des compétences linguistiques, en reconnaissance du fait que la plupart des gens vivent dans des milieux linguistiques divers et qu'ils doivent communiquer, par oral et par écrit, dans des langues et écritures diverses. En plus, des enquêtes internationales sur les compétences des adultes (p. ex. le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PIAAC], OCDE, 2016) ont commencé à inclure « la résolution de problèmes dans des environnements technologiques » dans leurs cadres d'évaluation. C'est reconnaître le fait que la capacité à utiliser la technologie numérique, les outils de communication et les réseaux par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC) est indispensable au 21e siècle.

Toutefois, il est de plus en plus difficile de définir clairement ce que la littératie englobe. C'est principalement dû à trois raisons : (1) la diversité des utilisations pratiques de la littératie, permettant aux individus et aux collectifs de poursuivre leurs objectifs ; (2) la littératie est associée à des contexte variables, qui évoluent et changent au fil du temps ; (3) la littératie est intimement liée à la langue, à la culture, à la communication, à la production de savoir, à l'esprit critique, aux opinions, aux idées, à la résolution de problème et à l'apprentissage autonome, pour ne citer que quelques-unes des dimensions qui font la complexité de la littératie au 21e siècle.

S'alphabétiser ne revient pas juste à acquérir des connaissances (p. ex. de l'alphabet, de l'écriture et de la langue) et des compétences (p. ex. lire avec aisance et comprendre ce que l'on lit), cela concerne aussi les états d'esprit, dispositions et motivations (p. ex. des apprenants sûrs d'eux et autosuffisants utiliseront probablement plus largement leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul) ainsi que les valeurs (p. ex. être capable d'évaluer avec un esprit critique l'objet d'un message ou faire un usage responsable des réseaux sociaux pour communiquer avec différents destinataires). En résumé, la littératie fait référence à la capacité ou l'aptitude à transformer efficacement le savoir, les compétences, les états d'esprit et les valeurs en action lorsque l'on se trouve en présence d'un texte (manuscrit, imprimé ou numérique) dans un contexte de demande en perpétuel changement. Par conséquent, il est plus précis de donner à la littératie la signification d'une compétence ou d'un ensemble de compétences plutôt que d'une simple aptitude. Bien que dans beaucoup de pays (et de langues) on ne fasse pas clairement la distinction entre « aptitudes » et « compétences » (p. ex. dans les pays francophones) et que ces deux termes soient souvent interchangeables, certains pays ont commencé à parler de la littératie comme d'une « aptitude essentielle » (p. ex. le Canada), d'une « aptitude de base » (p. ex. la Grande-Bretagne), d'une « compétence clé » (p. ex. l'OCDE dans le PIAAC) voir même d'un « potentiel de littératie » (p. ex. l'Australie).

Il y a une distorsion entre la complexité croissante de la littératie et la nécessité d'employer une terminologie claire et intelligible pour tout le monde. En même temps que nous reconnaissons la « pluralité » de la littératie (UNESCO, 2004) et des pratiques d'alphabétisation, sa multidimensionnalité et sa dynamique en tant que pratique sociale, et sa complexité croissante dans un monde en rapide mutation et extrêmement inéquitable, nous risquons de contribuer à la confusion et à l'édulcoration de son sens profond lorsque nous employons ce terme métaphoriquement pour désigner des compétences ou aptitudes de base dans des sens autres que ceux directement liés au texte écrit (Lind, 2008). Il serait par conséquent prudent de limiter l'emploi de ce terme aux pratiques liées à la langue écrite (manuscrite, imprimée ou numérique) comme moyen de communication.

Élargir la vision

L'acceptation de la notion d'alphabétisation en tant que continuum d'apprentissage englobant différents niveaux de maîtrise des compétences est une des évolutions les plus importantes de la dernière décennie dans la conceptualisation de l'alphabétisation. Cette conception rejette la simple dichotomie entre « alphabète » et « analphabète » toujours utilisée dans les rapports statistiques sur les « taux d'alphabétisation » ou les « taux d'analphabétisme » qui s'appuient souvent sur des estimations au lieu d'être mesurés par le biais de tests directs. À la place, cette notion conçoit l'alphabétisation comme un continuum de niveaux de maîtrise des compétences s'étendant à tout un éventail d'utilisations différentes. Bien que les niveaux de maîtrise requis et la façon dont les gens emploient leurs compétences en lecture et en écriture dépendent de contextes spécifiques, le seuil minimum d'alphabétisation à atteindre par tous les citoyens d'un pays doit être fixé au plan politique et évoluer au fil du temps.

Au plan mondial, le texte explicatif de la cible 4.6 de l'ODD 4 établit des : « niveaux pertinents et reconnus de maîtrise des compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul équivalents à ceux qui permettent d'acquérir un enseignement de base suivi dans son intégralité » (FME, 2015 : 15). Ceci correspond au niveau envisagé dans l'objectif 4 de l'Éducation pour tous (EPT) demandant « d'améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes […] d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente » (FME, 2000 : 16). Bien que l'adjectif « fonctionnel » ne contribue pas vraiment à préciser le concept et que c'est un qualificatif quelque peu superflu (l'alphabétisation est toujours « fonctionnelle » étant donné qu'elle outille les gens avec des aptitudes/compétences qui leur permettent de « fonctionner »), la déclaration concernant le niveau de compétences nécessaires – éducation de base – a des implications majeures : elle instaure un certain seuil minimum à atteindre par tous en lecture, en écriture et en calcul. Cet objectif ambitieux implique d'élargir la vision de l'alphabétisation. Cela exige une continuité des processus d'apprentissage, allant au-delà de l'alphabétisation au niveau élémentaire. La lecture, l'écriture et le calcul, avec d'autres compétences fondamentales, sont au cœur de l'éducation de base. Elles se développent au fil d'un enchaînement de niveaux de compétence allant de la lecture d'une phrase simple et de sa compréhension à l'exécution de tâches plus difficiles autour d'un texte complexe et de toutes sortes de représentations graphiques. Au lieu d'organiser des cours d'alphabétisation de courte durée, il est nécessaire de proposer aux jeunes et aux adultes des programmes complets d'éducation et de formation de base, répondant à des besoins et contextes sociaux et économiques (changeants).

Selon une définition opérationnelle proposée par l'UNESCO, l'éducation de base couvre des notions comme l'éducation fondamentale, élémentaire et primaire/secondaire ; elle dure un minimum de neuf ans et s'étend progressivement à douze ans (dans l'éducation formelle) ; elle prépare l'apprenant à poursuivre son éducation pour mener une vie active et être un citoyen impliqué ; elle répond à des besoins éducatifs de base comme l'apprentissage de l'apprentissage, l'apprentissage du calcul, de la lecture et de l'écriture, et l'acquisition de connaissances scientifiques et technologiques comme on les emploie au quotidien ; elle est dirigée vers le plein épanouissement de la personnalité humaine ; elle développe la capacité à comprendre et l'esprit critique ; enfin, elle inculque le respect des droits et valeurs humains, notamment la dignité humaine, la solidarité, la tolérance, la citoyenneté démocratique et le sens de la justice et de l'équité. En outre, il faut offrir une éducation de base équivalente aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas eu l'occasion ou la possibilité de recevoir une éducation et de la terminer à l'âge voulu (UNESCO, 2007).

La notion d'alphabétisation exprimée dans la cible 4.6 de l'ODD 4 procède de cette vision large de l'éducation de base, qui inclut des compétences de base tout en se fondant sur la vision de l'apprentissage tout au long de la vie.

Promouvoir l'agenda de l'alphabétisation dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie devient de plus en plus important comme principe organisateur essentiel pour toutes les formes d'éducation et d'apprentissage dans un monde en rapide mutation. Bien qu'apprendre est une absolue nécessité pour chacun, c'est particulièrement important pour les personnes et groupes défavorisés qui ont été exclus de la scolarité formelle ou n'ont pas réussi à acquérir des compétences de base par ce biais.

La vision de l'apprentissage tout au long de la vie a évolué ces deux dernières décennies et elle est constamment présente dans le discours politique du 21e siècle. Fondé sur des valeurs émancipatrices, humanistes et démocratiques, le concept d'apprentissage tout au long de la vie est ancré dans l'intégration de l'apprentissage et de la vie, et couvre des activités d'apprentissage pour des gens de tous âges, dans toutes les situations de la vie (p. ex. à la maison, à l'école, au sein de la communauté ou au travail) et dans des cadres formels, non formels et informels qui, pris ensemble, répondent à un vaste éventail de besoins et demandes éducatifs (UNESCO ; 2014 : 2). En outre, la vision de l'apprentissage tout au long de la vie soutient l'idée de jeter des ponts entre différents éléments, acteurs, institutions, processus, sphères de la vie et phases de l'existence pour développer des systèmes d'apprentissage holistiques.

Reconnaître que l'on n'arrête jamais d'apprendre dans une vie s'applique aussi à l'alphabétisation : on apprend la lecture, l'écriture et le calcul, et l'on développe ces acquis avant, pendant et après la scolarité primaire. Cela vaut pour l'apprentissage dans tous les domaines de la vie qui se déroule à la maison, au travail, à l'école et dans d'autres espaces de la communauté. En d'autres termes, il faudrait étroitement associer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à des activités utiles – voire essentielles – pour le

développement humain. Au lieu de viser l'« éradication de l'analphabétisme », assurer l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul pour tous conduit au développement de « familles alphabètes », de « communautés alphabètes » et de « sociétés alphabètes ».

La vision de l'« alphabétisation tout au long de la vie » promeut des approches intégrées de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul comme l'alphabétisation familiale, l'apprentissage intergénérationnel et une alphabétisation intégrée dans des activités de formation professionnelle pratiques et génératrices de revenus. De telles approches concilient davantage l'alphabétisation avec la vie des gens et les différentes raisons pour lesquelles ils doivent ou veulent apprendre à lire, à écrire, à calculer et à communiquer.

L'intention déclarée de la cible 4.6 de l'ODD 4 souligne la nécessité de proposer des programmes d'alphabétisation répondant aux besoins et contextes des apprenants « dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie (FME, 2015 : 15). Cela implique que l'apprentissage et l'usage des acquis en lecture, en écriture et en calcul soient perçus et traités comme un processus continu et associé à un contexte se déroulant dans et hors des cadres éducatifs, à tout âge et s'étendant à toutes les générations (durant toute la vie). En tant que processus d'apprentissage s'étendant à tous les domaines de la vie, l'alphabétisation doit être associée au développement d'autres aptitudes et compétences. La relier aux questions de développement dans le cadre d'une approche intersectorielle paraît être la façon la plus prometteuse de contribuer à atteindre la plupart des ODD.

Effectivement, l'alphabétisation ne peut déployer toutes ses possibilités de « transformer notre monde » que si nous la conceptualisons et l'opérationnalisons du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie. Cela nécessite : (1) de concevoir l'alphabétisation en tant que processus d'apprentissage continu se déroulant à tout âge et s'étendant à toutes les générations ; (2) d'assurer que les compétences en lecture, en écriture et en calcul soient acquises à un niveau de maîtrise équivalent à celui atteint une fois l'éducation de base achevée ; (3) d'intégrer l'alphabétisation dans le développement d'autres compétences ou de l'y associer et de l'intégrer dans d'autres activités de développement ; (4) d'intégrer l'alphabétisation dans des réformes du secteur tout en entier en vue de créer des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie et (5) d'assurer que l'alphabétisation fasse partie des stratégies de développement national ou infranational (Hanemann, 2015).

Références

Hanemann, U. (2015) : Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. International Review of Education, 61(3), 295-326.

Lind, A. (2008) : Literacy for all: Making a difference. Paris : UNESCO-IIPE.

OCDE (2013) : OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills. Paris : OECD Publishing.

St. Clair, R. (2010) : Why literacy matters: Understanding the effects of literacy education for adults. Leicester : NIACE.

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2016) : 3rd Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and Labour Market; and Social, Civic and Community Life. Hambourg : UIL.

ONU (Nations unies) (2015) : Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Résolution 70/1 de l'Assemblée générale des Nations unies. New York : ONU.

UNESCO (2007) : Définition opérationnelle de l'éducation de base http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001833/183370m.pdf.

UNESCO (2014) : Lifelong learning. UNESCO Education Sector Technical Note. Paris : UNESCO.

UNESCO (2016) : L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenirs durables pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016. Paris : UNESCO.

FME (Forum mondial sur l'éducation, 2000) : Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Paris : UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf.

FME (2015) : Déclaration d'Incheon. Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Paris : UNESCO. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf.

L'auteure

Ulrike Hanemann est spécialiste principale et coordinatrice du programme sur l'alphabétisation et les compétences de base à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie en Allemagne, à Hambourg. Ses recherches sont essentiellement axées sur le développement de capacités et les réseaux dans le domaine de l'alphabétisation non formelle et de l'apprentissage des adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie. Avant de rejoindre l'UNESCO en 2001, elle a travaillé dix ans comme maître de conférences et conseillère à l'université nationale autonome du Nicaragua, à León.

Contact
u.hanemann@unesco.org

La nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe

Dana Bachmann
Commission européenne
Direction générale de l'emploi
des affaires sociales et de l'inclusion

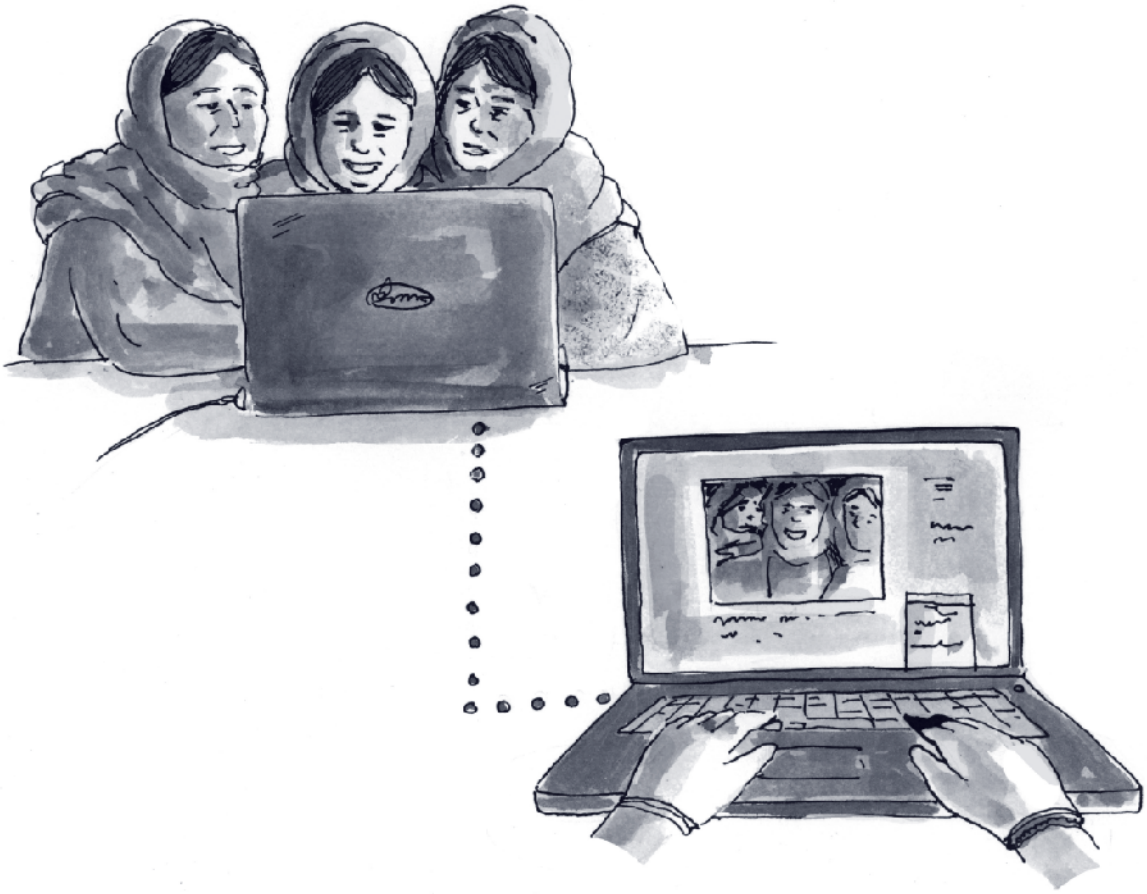
Paul Holdsworth
Commission européenne
Direction générale de l'emploi
des affaires sociales et de l'inclusion

Résumé – *La Commission européenne a publié d'importantes propositions pour s'attaquer à tout un ensemble de difficultés auxquelles l'UE se trouve confrontée dans le domaine des compétences et du capital humain. Elles visent à améliorer la qualité et la pertinence de l'acquisition de compétences, à renforcer la visibilité et la comparabilité des compétences et des certifications, et à améliorer la veille stratégique des compétences nécessaires ainsi que les informations à leur sujet, propices à des choix de carrière plus éclairés.*

En juin 2016, la Commission européenne a publié un important train de propositions visant à encourager les 28 États membres de l'Union européenne (UE) et un vaste ensemble de parties prenantes à travailler ensemble afin d'intensifier leurs efforts pour « renforcer le capital humain, et améliorer l'employabilité et la compétitivité » : la nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe[1].

La nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe se propose d'aborder un nombre important de défis et de chances :

- la transformation numérique de l'économie redéfinit la façon dont les gens travaillent et font des affaires. Les compétences numériques sont nécessaires dans tous les emplois, du plus simple au plus complexe ; Elles sont aussi nécessaires au quotidien, et en être dépourvu peut conduire à l'exclusion sociale ;
- la main-d'œuvre européenne vieillit et diminue, ce qui se traduit dans certains cas par des pénuries de compétences. Or, les marchés du travail ne puisent pas dans les réserves de compétences et de talents de tous : ainsi, le taux d'emploi des femmes demeure par exemple inférieur à celui des hommes ; la qualité et la pertinence de l'éducation et de la formation dispensées dans les États membres varie considérablement, ce qui contribue à exacerber les disparités dans les performances économiques et sociales des pays ;



- les compétences que les gens acquièrent hors du système formel d'éducation – en ligne, au travail, dans des cours organisés par des professionnels, à l'occasion d'activités sociales ou bénévoles peuvent souvent passer inaperçues.

En outre, il y existe des écarts considérables entre les compétences qui peuvent aussi se révéler être inadéquates : beaucoup de gens ont des emplois qui ne correspondent pas à leurs talents, bien que de nombreux employeurs affirment avoir des difficultés à trouver des gens dotés des qualifications qu'il leur faut pour faire grandir leur entreprise et innover. Ces inadéquations entre l'offre et la demande de compétences freinent la productivité et la croissance.

Il est important de noter que la Commission attire l'attention sur la forte proportion d'adultes européens qui n'ont ni le niveau nécessaire en lecture, en écriture et en calcul ni les compétences numériques appropriées, ce qui risque de les exposer au chômage, à la pauvreté et à l'exclusion sociale. Quelques 70 millions d'adultes – soit un quart de la population adulte – sont concernés.

La nouvelle stratégie en matière de compétences souligne le rôle des compétences en tant que voie menant à l'employabilité et à la prospérité. Les gens qui possèdent les compétences recherchées possèdent les outils pour obtenir des emplois de qualité et exploiter leur potentiel en tant que citoyens confiants et actifs. Dans une économie mondiale en rapide mutation, les compétences détermineront dans une grande mesure la compétitivité et la capacité à stimuler l'innovation. Elles sont un facteur d'attraction des investissements et un catalyseur dans le cercle vertueux de la création d'emplois et de la croissance. Elles sont essentielles à la cohésion sociale. Pour toutes ces raisons, la Commission pense qu'il faut faire plus pour encourager les gens à acquérir et développer des compétences tout au long de leur vie. Cela nécessitera d'apporter des changements considérables à la politique, d'entreprendre des réformes de l'enseignement et de la formation, et de faire des investissements intelligents dans le capital humain.

La nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe est structurée autour de trois domaines prioritaires qui se passent d'explications. Nous avons besoin de compétences en plus grande quantité et de meilleure qualité (« améliorer la qualité et la pertinence de l'acquisition de compétences »). Nous avons besoin de bien utiliser les compétences que nous développons (« renforcer la visibilité et la comparabilité des compétences et des certifications »). Nous devons mieux comprendre quelles compétences seront demandées pour aider les gens à choisir celles à développer (« Améliorer la veille stratégique sur les compétences nécessaires et les informations à leur sujet, propices à des choix de carrière plus éclairés »).

Les chapitres suivants passeront en revue les principales difficultés identifiées par la Commission et ses propositions pour s'y attaquer.

La commissaire Marianne Thyssen (tout à fait à gauche et sur la photo page suivante) est responsable de l'emploi, des affaires sociales, des compétences et de la mobilité des travailleurs au sein de l'Union européenne.

Améliorer la qualité et la pertinence de l'acquisition de compétences

Acquérir des compétences est un processus qui dure toute la vie et commence à un très jeune âge. De plus en plus d'éléments montrent cependant que se contenter d'améliorer le niveau d'instruction ne suffit pas : la qualité et la pertinence de ce qu'apprennent les gens sont maintenant passées au premier plan. Beaucoup de jeunes quittent l'éducation et la formation sans être suffisamment préparés à entrer sur le marché du travail, à monter leur propre entreprise ou à affronter les changements dynamiques de la société et de l'économie.

La Commission propose un ensemble de mesures pour améliorer l'acquisition de compétences à tous les stades de l'existence : renforcer les compétences de base pour les adultes, intégrer les compétences numériques et faire de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) un premier choix.

Renforcer le socle : les compétences de base

Pour soutenir l'acquisition de compétences en plus grande quantité et de meilleure qualité, la première étape consiste à assurer que chacun maîtrise un socle de compétences de base : lecture, écriture, calcul et compétences numériques. Il n'est par conséquent pas surprenant que l'une des mesures proposées par la Commission européenne soit axée là-dessus : cette proposition qui porte sur une garantie des compétences vise à aider les adultes faiblement qualifiés à accéder à des activités éducatives organisées de manière souple pour leur permettre d'améliorer ces compétences de base ou de progresser en vue d'obtenir une certification de second cycle de l'enseignement secondaire.

L'Europe doit relever le défi que posent les compétences de base. Plus de 65 millions de personnes dans l'UE n'ont pas de certification à un niveau correspondant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette proportion varie de manière significative selon les États membres de l'UE, et peut atteindre, voire dépasser les 50 % dans certains d'entre eux. Environ un quart de la population européenne adulte a du mal à lire et à écrire, et possède de faibles compétences mathématiques et numériques. Savoir compter, lire et écrire et posséder des compétences numériques de base est essentiel pour obtenir un bon emploi et prendre pleinement part à la vie de la société. Ce sont aussi les éléments nécessaires pour continuer d'apprendre et développer sa carrière. C'est ce qu'a bien constaté récemment la commissaire européenne Marianne Thyssen (entre autres choses responsable des compétences) quand elle et la princesse Laurentien des Pays-Bas ont rencontré Sam Riley, un homme qui a réussi à remettre sa vie sur les rails grâce au soutien dont il a bénéficié pour mieux savoir lire et à écrire. La commissaire conserve sa lettre manuscrite dans son bureau pour ne pas oublier l'importance d'aider les gens à améliorer leurs compétences de base.

Cependant, dans toute l'UE, les adultes qui ont le plus besoin de s'instruire ne participent que très peu à des activités d'apprentissage tout au long de la vie. En moyenne, seulement 10,7 pour cent des adultes européens ont pris part à une activité d'éducation et de formation en 2014, les pourcentages variant considérablement en fonction des pays et par rapport à l'objectif de 15 pour cent que l'UE s'est fixé pour 2020. Toutefois, une analyse de la participation des adultes peu qualifiés montre des taux de participation encore plus faibles, allant de moins de un pour cent dans certains pays à plus de vingt dans d'autres. En moyenne dans l'UE, seulement 4,3 % des adultes peu qualifiés, c'est-à-dire du groupe ayant le plus besoin d'apprendre, participent à des activités d'éducation et de formation.

Pour accroître les possibilités d'emploi et les chances dans la vie en général des adultes faiblement qualifiés en Europe, la Commission a proposé d'aider tant les travailleurs que les chômeurs à améliorer leur maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences numériques, et, dans la mesure du possible, à acquérir un plus vaste ensemble de compétences conduisant à l'obtention d'un diplôme du second cycle d'enseignement secondaire ou équivalent. La Commission a proposé que les États membres introduisent une garantie de compétences qui offrirait aussi aux adultes faiblement qualifiés : (a) une évaluation des compétences leur permettant d'identifier leurs compétences et celles à perfectionner ; (b) une offre d'éducation ou de formation tenant compte des besoins éducatifs spécifiques de chaque intéressé et (c) des possibilités de faire valider et reconnaître leurs compétences. Cette proposition a été conçue sur la base de bonnes pratiques existantes, dans les États membres de l'UE et ailleurs, et nécessite la mise en œuvre de mécanismes puissants de coordination et de coopération pour que la garantie de compétences devienne réalité.

Les nouvelles voies de perfectionnement devraient tenir compte des différents niveaux de maîtrise des compétences et des besoins en formation au sein du groupe très vaste des individus faiblement qualifiés. Elles conduiraient à l'alphabétisation et à l'apprentissage du calcul et de compétences numériques pour ceux qui en ont besoin. Pour les personnes déjà engagées dans l'approfondissement des acquis, ces voies pourraient conduire plus loin : à une qualification de niveau 4 dans le CEC (cadre européen des certifications) ou à une certification équivalente de l'acquisition d'un plus vaste ensemble de compétences clés. La garantie des certifications vise globalement à aider les gens les plus faiblement qualifiés et les moins instruits à développer les compétences nécessaires pour obtenir un emploi de qualité et progresser professionnellement, et prendre une part active à la vie de la société. Elle a toutefois aussi pour but d'améliorer leur employabilité et leur compétitivité, et de soutenir une croissance juste et équilibrée, tirant profit du plein potentiel des progrès numériques et technologiques. En répondant aux besoins de ce vaste groupe cible, la garantie de compétences proposée soutiendrait des politiques destinées à venir à bout des inégalités sociales auxquelles sont confrontées les personnes faiblement qualifiées et leur offrirait pour cela une vraie chance d'améliorer leur vie et d'éviter la pauvreté et l'exclusion sociale.

Faire de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) un premier choix

Les prévisions de plusieurs États membres indiquent pour l'avenir une pénurie de main-d'œuvre professionnellement qualifiée. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont appréciés parce ce qu'ils favorisent les compétences spécifiques à certains emplois et les compétences transversales, facilitent le passage à la vie active ainsi que le maintien et la mise à jour des compétences de la main-d'œuvre en fonction des besoins sectoriels, régionaux et locaux. Cependant, pour beaucoup de jeunes et leurs parents, l'enseignement et la formation professionnels initiaux sont encore un second choix. L'EFP doit devenir plus attrayant, par exemple grâce à des offres de qualité et à une organisation flexible, permettant de progresser vers une formation professionnelle supérieure ou vers l'enseignement universitaire, ainsi qu'à un resserrement de ses liens avec le monde du travail. Les entreprises et les partenaires sociaux devraient être associés à la conception et à la fourniture d'offres d'EFP comportant un important volet d'immersion en milieu professionnel, assorti si possible d'une expérience internationale. La Commission offrira plus de possibilités aux apprenants d'acquérir de l'expérience professionnelle dans

le cadre de leurs études, soutiendra les partenariats entre les prestataires de l'enseignement, la recherche et les entreprises pour favoriser la collaboration concernant des programmes de formation professionnelle supérieure et lancer la première Semaine européenne des compétences professionnelles en 2016 illustrant l'excellence dans l'EFP.

Développer la résilience : des compétences clés et des compétences plus poussées et plus complexes

L'éducation et la formation formelles devraient doter chacun de nous d'un vaste éventail de compétences qui conduirait à l'épanouissement et au développement personnels, à l'inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Ces compétences comprennent non seulement la lecture, l'écriture, le calcul, les sciences et les langues étrangères, mais aussi des compétences transversales et compétences clés comme les compétences numériques, l'esprit d'entreprise, l'esprit critique, l'aptitude à résoudre des problèmes ou à apprendre à apprendre et la littératie financière. L'acquisition précoce de ces compétences est la base du développement de compétences plus poussées et plus complexes, nécessaires pour stimuler la créativité et l'innovation. Elles doivent être renforcées tout au long de la vie et permettre aux gens de s'épanouir dans des lieux de travail et une société en mutation rapide, et d'affronter la complexité et l'incertitude. Bien que certaines de ces compétences aient déjà trouvé leur place dans les systèmes éducatifs, ce n'est pas toujours le cas de compétences clés comme l'esprit d'entreprise et la citoyenneté, ou des compétences transversales. Certains États membres ont pris des mesures pour les intégrer dans les programmes d'enseignement, mais cela n'a pas toujours été fait avec cohérence. Pour promouvoir une conception partagée de deux de ces compétences, la Commission a élaboré des cadres de référence pour les compétences numériques (à présent reprise dans treize États membres) et pour l'esprit d'entreprise.

Dans le cadre de sa nouvelle stratégie pour les compétences et afin de permettre à davantage de gens d'acquérir un socle de compétences, la Commission entend mettre en œuvre une révision du cadre des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie[2]. L'objectif est d'élaborer une conception partagée des compétences clés et d'encourager davantage leur introduction dans les programmes d'éducation et de formation. Cette révision constituera aussi un soutien pour améliorer le développement et l'évaluation de ces compétences. On s'attachera particulièrement à favoriser l'avènement de mentalités tournées vers l'esprit d'entreprise et l'innovation, et à encourager les expériences pratiques d'entrepreneuriat.

Être connectés : pleins feux sur les compétences numériques

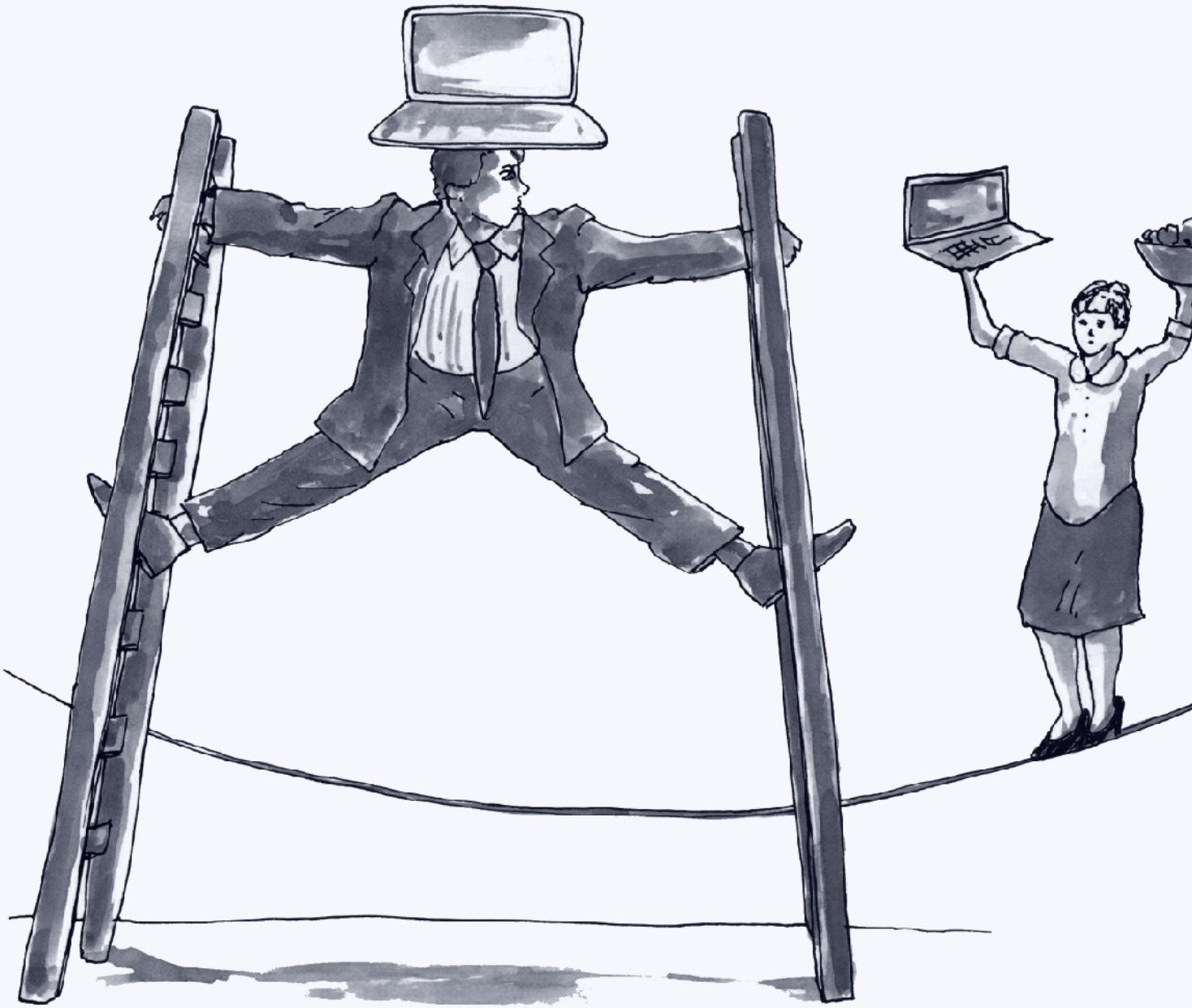
Du fait de la rapide transformation numérique de l'économie, la quasi-totalité des emplois requiert désormais un certain niveau de compétences numériques, ce qui est aussi le cas si l'on veut participer à la vie dans la société en général. L'économie collaborative fait évoluer les modèles d'entreprise, elle ouvre des perspectives et de nouvelles voies vers le travail, exige des ensembles de compétences différents et fait surgir des défis comme l'accès aux possibilités de perfectionnement des compétences. La robotisation et l'intelligence artificielle remplacent les travaux de routine non seulement dans les usines, mais aussi dans les bureaux. L'accès aux services, y compris aux services numériques, est en mutation et exige des utilisateurs, des prestataires et des pouvoirs publics de maîtriser suffisamment de compétences numériques. Les services de santé en ligne, par exemple, sont en train de transformer la façon dont les gens accèdent aux soins de santé et dont ils en bénéficient. La demande de professionnels des technologies numériques a connu une croissance annuelle de quatre pour cent ces dix dernières années. Cependant, le nombre de postes d'informaticiens vacants devrait doubler et s'élever à 756 000 en 2020. De plus, près de la moitié de la population de l'UE ne dispose pas de compétences numériques de base et environ 20 % n'en possèdent aucune. Les États membres, les entreprises et les particuliers doivent se montrer à la hauteur de ces défis et investir davantage dans l'acquisition de compétences numériques (y compris en programmation et en informatique) dans tous les domaines de l'éducation et de la formation.

La Commission lance la Coalition en faveur des compétences numériques et de l'emploi dans le but de constituer un vaste réservoir de talents numériques et de faire en sorte que les personnes et la main-d'œuvre en Europe possèdent les compétences recherchées dans ce domaine.

Renforcer la visibilité et la comparabilité des compétences et des qualifications

Les qualifications indiquent aux employeurs ce que les personnes savent et sont capables de faire mais mentionnent rarement les compétences acquises hors des établissements d'enseignement formel, et qui risquent par conséquent d'être sous-estimées. Les identifier et les valider est particulièrement important pour les personnes faiblement qualifiées, les chômeurs ou les personnes exposées au risque de chômage, les personnes qui doivent changer de parcours professionnel et les migrants. Elles aident les gens à mieux présenter et utiliser leur expérience et leur talent, à définir leurs besoins en formation complémentaire et à répondre aux offres de requalification. Cependant, du fait des différences entre les systèmes d'enseignement et de formation, les employeurs ont du mal à évaluer les connaissances et compétences des personnes dont les qualifications ont été certifiées dans un autre pays que le leur.

Dans la nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe, la Commission propose des mesures pour améliorer la transparence et la comparabilité des certifications et pour promouvoir l'établissement précoce d'un profil des compétences et certifications des migrants.



Améliorer la transparence et la comparabilité des certifications

Le cadre européen des certifications (CEC)[3] pour l'apprentissage tout au long de la vie a été créé pour faciliter la compréhension et la comparaison de ce que les personnes ont réellement appris (les acquis de l'apprentissage) dans le parcours qu'elles ont suivi en vue d'obtenir leur certification. Il a encouragé les acteurs de différents secteurs éducatifs nationaux à coopérer pour concevoir des cadres de certification nationaux cohérents reposant sur les acquis de l'apprentissage. La Commission a avancé une proposition visant à réviser le CEC pour le rendre plus efficace dans sa vocation d'aider les employeurs, les travailleurs et les apprenants à comprendre les certifications nationales et internationales, et celles de pays tiers. Cette initiative devrait par conséquent contribuer à une meilleure utilisation des compétences et certifications disponibles pour le bien des personnes, du marché du travail et de l'économie.

Profilage précoce des compétences et des certifications des migrants

Comprendre les compétences, les certifications et l'expérience professionnelles des migrants récemment arrivés constitue une difficulté pour beaucoup de pays. Déterminer rapidement leurs compétences peut aider à définir les premières mesures nécessaires pour les intégrer dans la société d'accueil et sur le marché du travail. Cela peut vouloir dire qu'on les oriente vers les formations appropriées (y compris une formation linguistique, une formation en entreprise ou un apprentissage par l'intermédiaire de l'Alliance européenne pour l'apprentissage) ou vers les services de l'emploi. La Commission propose tout un ensemble de mesures pour intégrer rapidement les ressortissants étrangers, y compris un outil pour aider les pays hôtes à déterminer et faire le relevé des compétences, des certifications et de l'expérience des nouveaux venus, pour soutenir le personnel de formation dans les structures d'accueil et pour permettre aux migrants récemment arrivés de prendre des cours de langues en ligne.

Améliorer la veille stratégique sur les compétences nécessaires et les informations à leur sujet, propices à des choix de carrière plus éclairés

Le troisième domaine prioritaire est axé la disponibilité des données concernant les compétences et leur utilisation par les responsables politiques, les prestataires d'éducation et de formation, les apprenants et les employeurs.

De meilleures informations pour des choix plus éclairés

Qu'ils soient à la recherche d'un emploi ou se demandent où et quoi apprendre, les gens doivent pouvoir avoir accès aux données disponibles en matière de veille stratégique sur les besoins de compétences et être en mesure de les comprendre. Les gens doivent aussi évaluer leurs propres compétences et présenter efficacement leurs qualifications tandis que les employeurs ont besoin de leur côté de moyens plus efficients et efficaces d'identifier et de recruter les personnes répondant au profil de compétences recherché.

La Commission va présenter des propositions en vue de créer une plate-forme intuitive et intégrée de services en ligne qui fournira des outils web pour faire le relevé d'informations sur les compétences et les certifications, et pour les partager. Elle proposera aussi des outils gratuits d'autoévaluation en s'appuyant sur les bons résultats de cadre Europass[4]. Elle continuera aussi d'améliorer les données sur les besoins et tendances en matière de compétences en indexant les ressources web et en analysant les mégadonnées, ce qui permettra d'offrir aux particuliers, aux employeurs et aux responsables politiques des informations précises et en temps réel sur les compétences.

Stimuler la veille stratégique sur les besoins de compétences et la coopération dans des secteurs économiques

Les besoins de compétences actuels et futurs varient selon les secteurs économiques. De nouveaux secteurs apparaissent ou se transforment radicalement. Disposer des compétences nécessaires au bon moment est essentiel pour garantir la compétitivité et l'innovation. Mieux anticiper et gérer ces mutations pose un défi de taille à l'industrie. Pour améliorer la veille stratégique sur les besoins de compétences et s'attaquer aux pénuries de compétences dans des secteurs économiques particuliers, la Commission lance actuellement un Plan de coopération sectorielle en matière de compétences. Il aidera à mobiliser et à coordonner les acteurs clés, à encourager l'investissement privé et à promouvoir un usage plus stratégique des programmes de financement européens et nationaux correspondants. Des partenariats sectoriels sur les compétences seront mis sur pied dans l'industrie et les services pour déterminer les besoins de compétences et élaborer des solutions concrètes telles qu'un développement conjoint d'offres d'EFP et de partenariats entre les entreprises, l'enseignement et la recherche, et pour promouvoir la reconnaissance des qualifications et certifications sectorielles. Les secteurs ciblés dans un premier temps seront l'automobile, la technologie maritime, l'espace, la défense, le textile et le tourisme.

Mieux comprendre les performances des diplômés

Les universités et les prestataires d'EFP préparent les jeunes à la vie professionnelle, de sorte qu'ils doivent comprendre les tendances sur le marché du travail, savoir si leurs anciens étudiants trouvent aisément du travail et adapter leurs programmes en conséquence. Les étudiants ont besoin de ces informations pour faire des choix éclairés sur ce qu'ils veulent étudier et où ils peuvent le faire. Il nous faut de meilleures informations concernant les performances des diplômés sur le marché du travail. Des mécanismes de suivi des diplômés de l'enseignement supérieur ont été mis en

place dans un certain nombre d'États membres, et la Commission se propose de les aider à améliorer les informations concernant la façon dont les diplômés progressent sur le marché du travail.

Conclusion

La nouvelle stratégie en matière de compétences a mis sur pied un agenda conjoint pour l'UE, les États membres et les parties prenantes. Son objectif : une vision et un engagement communs pour s'efforcer ensemble d'améliorer la qualité et la pertinence de l'acquisition de compétences afin de soutenir le rythme des exigences en matière de compétences en rapide mutation sur le marché du travail, de doter chacun de nous d'un minimum de compétences de base et de rendre les certifications plus faciles à comprendre, ce qui aiderait les travailleurs et les apprenants à se déplacer plus facilement à l'intérieur de l'UE.

La Commission européenne a invité le Parlement et le Conseil européens, le Comité économique et social européen et le Comité des régions à approuver la stratégie et à soutenir sa mise en œuvre en étroite coopération avec toutes les parties prenantes.

Notes

1 / http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en
2 / http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090
3 / https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f[0]=im_field_entity_type%3A97#
4 / http://europass.cedefop.europa.eu/ur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=U

Les auteurs

Dana Bachmann est chef de l'unité formation professionnelle et éducation des adultes à la direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion à la Commission européenne.

Contact
Dana-Carmen.BACHMANN@ec.europa.eu

Paul Holdsworth est responsable de la cellule compétences des adultes au sein de l'unité formation professionnelle et éducation des adultes à la direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion à la Commission européenne.

Contact
Paul.HOLDSWORTH@ec.europa.eu

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2017

Discuter de cet article lors de notre séminaire virtuel
(voir page 119)

Chronique

Compétences et aptitudes nécessaires dans la vie courante et pour le travail – une formule miracle ?

Nous observons depuis longtemps l'écart qui existe entre l'éducation générale et l'enseignement et la formation professionnels. Ce décalage perdure dans les sciences, la recherche et la politique de l'éducation sous forme de deux paradigmes différents, deux voies distinctes conduisant à des objectifs complètement différents. Cette séparation artificielle n'a jamais fonctionné que dans les pratiques éducatives de l'éducation formelle (et d'un point de vue formel) ou aux extrémités du processus continu de l'éducation. Elle a été néfaste aux deux paradigmes et empêché le développement d'idées éducatives et de pratiques plus innovantes d'aller plus vite. Cette situation doit prendre fin.

Les problèmes croissants de part et d'autres : l'augmentation du chômage, l'industrie en rapide mutation, les nouveaux types d'économies, l'évolution technologique ainsi qu'une incertitude croissante, la multiplication des conflits, le manque de tolérance, le changement climatique et les problèmes environnementaux nous ont finalement forcés à accorder davantage d'attention à l'éducation pour répondre aux besoins du monde du travail et d'une vie marquée par le changement. Le fait que les ressources sont limitées met en relief la nécessité de trouver de nouvelles approches de l'éducation, d'être efficaces et de trouver des synergies, mais par-dessus tout de répondre à la logique de la réalité globale de l'apprenant.

Un concept de compétences nécessaires pour travailler était censé couvrir l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), et tout ce qui touche à l'univers professionnel. Les compétences pour la vie avaient pour vocation de préparer les gens dans tous les autres domaines : l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'éducation de base, les TIC, la sensibilisation aux questions de l'environnement, la paix et l'interculturalisme, les sciences, la communication et les rapports humains… parmi tant d'autres choses. Cette combinaison de compétences nécessaires dans la vie courante et dans la vie professionnelle est devenue très populaire, et les principaux décideurs politiques mondiaux l'ont adoptée – même ceux qui plaidaient auparavant en faveur de paradigmes complètement différents (comme l'UNESCO et l'OCDE ; la Commission européenne est devenue la chef de file de l'utilisation et de la mise en œuvre inconditionnelle de ce concept). L'union prometteuse de différentes aptitudes est bientôt devenue une sorte de formule miracle pour tous les domaines de l'éducation. Le fait que même le concept des aptitudes (« skills »), tiré du vocabulaire de l'industrie (et par conséquent très réducteur et simpliste pour comprendre la notion d'apprentissage et d'éducation), était problématique. Non que cela ait modéré l'enthousiasme d'utiliser cet ensemble d'aptitudes nouvellement combinées. Toutes sortes d'aptitudes professionnelles, même très pratiques, pour un but concret et une utilisation exclusive, furent jetées dans le même panier que les aptitudes cognitives, la métacognition et l'esprit critique, les traits de personnalité et les rapports humains.

Dans certains cas, le mot aptitude (« skills ») fut remplacé par compétences (« competencies ») légèrement plus large et moins réducteur, mais les compétences nécessaires dans la vie courante et la vie professionnelle (« skills for life and work ») ne furent pas concernées. Même les difficultés à classer les aptitudes de cette façon dichotomique ne conduisirent pas à une remise en question du paradigme dominant ni au développement d'autres mesures.

Bien sûr, le problème d'une combinaison de ce type, inconditionnelle et formulée peu clairement, ne réside pas dans la séparation de ses composants mais dans la seule sphère où elle fonctionne déjà (et fonctionnait même auparavant sans que les politiques et les théoriciens s'en aperçoivent) : la pratique de l'éducation. Nombre d'initiatives, de projets et de programmes ont déjà montré que seule une approche holistique et intégrée peut fonctionner en matière d'éducation. Ils ont fourni maintes réponses et bien des exemples de bonnes pratiques. Toutefois, ils doivent encore atteindre les créateurs du concept politique et influencer la façon de repenser la tendance actuelle en combinant des compétences. Il ne s'agit pas ici de pourcentage de compétences nécessaires dans la vie professionnelle et de pourcentage nécessaire dans la vie courante pour les programmes d'enseignement, ni de leur acquisition simultanée ou consécutive, ni de l'identification et de l'adjonction d'un nombre croissant de compétences, ni de donner des priorités et de choisir la compétence à soutenir le plus.

Tout développement ultérieur devrait être axé sur la recherche de façons innovantes de combiner les aptitudes (y compris les compétences et les connaissances), sur des modèles fonctionnant pour la personne/l'apprenant et l'industrie/l'économie (sans oublier la société !), sur l'identifica-

tion d'éléments de programmes couronnés de succès (exemples de bonnes pratiques) et, par-dessus tout, sur une approche de l'éducation plus large, contextuelle et intégrée dans l'éducation. Il ne faut pas oublier que l'intégration (d'aptitudes, de compétences, etc.) passe par les professeurs et formateurs, parfois même indépendamment des programmes d'enseignement. Par conséquent, il convient d'accorder une attention et un soutien particuliers à l'éducation initiale et à la formation continue des professeurs et formateurs. Un approfondissement de la recherche et une nouvelle conception du phénomène de l'apprentissage en soi pourrait aussi contribuer à jeter de nouveaux ponts entre les différents domaines de la vie humaine – y compris le travail.

Katarina Popović est titulaire d'un doctorat et secrétaire générale du Conseil international d'éducation des adultes (CIEA/ICAE), professeure à l'université de Belgrade, maître de conférences invitée, présidente de l'association serbe de l'éducation des adultes, membre de l'International Adult and Continuing Education Hall of Fame, rédactrice en chef de la revue Adragogical Studies et auteure de nombreux articles et ouvrages sur l'éducation des adultes.

Contact
katarina.popovic@outlook.com

Stephen Evans

Brève interview

Éducation des adultes et développement : De quelles capacités et de quelles compétences avons-nous besoin pour survivre à l'avenir?

L'apprentissage et les capacités jouent un rôle essentiel dans une société équitable, inclusive et prospère. Ils aident les gens à jouer un rôle actif dans la communauté et la société, ils accompagnent les enfants tout au long de leur éducation et de leur développement, et ils sont de plus en plus vitaux pour l'emploi et les opportunités de carrière.

Aujourd'hui néanmoins, il y a encore trop de gens qui n'ont pas accès à ces opportunités et qui n'ont ni l'instruction ni les capacités nécessaires.

Les compétences essentielles. En 2011, l'Étude sur les compétences nécessaires dans la vie courante a révélé qu'un adulte sur quatre a un faible niveau en calcul, et un sur six en lecture et écriture. Le recensement de 2011 a montré que 850 000 adultes ne maîtrisent pas l'anglais. Il est préoccupant de savoir qu'en ce qui concerne les jeunes de 16 à 24 ans, le Royaume-Uni figure parmi les quatre derniers pays en matière de lecture/écriture et calcul dans l'étude de l'OCDE sur les compétences des adultes réalisée en 2013. Un adulte sur quatre environ n'a pas les connaissances numériques élémentaires. Ceci est lié aux déficits qui prévalent dans les domaines de la capacité financière, de la citoyenneté active et des systèmes de santé.

L'importance de ces compétences essentielles ne fait que croître. Notre économie et notre société sont en mutation. Les avancées technologiques rendent les compétences numériques de plus en plus indispensables pour qui veut avoir accès aux services publics, s'ouvrir aux nouvelles formes d'apprentissage et trouver du travail. De plus en plus d'emplois requièrent des niveaux élémentaires en lecture, écriture et calcul : aujourd'hui, seule une personne non qualifiée sur deux a un emploi.

Les compétences professionnelles et techniques. Outre ce noyau essentiel de compétences, il y a toute une gamme de compétences techniques et professionnelles qui sont vitales pour les secteurs en croissance, telles que la technologie, l'ingénierie et les sciences. En termes de compétences de haut niveau, le Royaume-Uni est relativement performant et possède quelques-unes des meilleures universités du monde. Mais au niveau intermédiaire, nous sommes moins performants. Malgré une offre relativement vaste et des industries leaders mondiales, le Royaume-Uni a une proportion relativement basse de personnes qualifiées au niveau intermédiaire. Ceci est désavantageux : pour les gens qui ont des bas salaires s'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour gagner plus, et pour les employeurs pour être compétitifs dans l'économie globale.

Adaptabilité et flexibilité. Ce que nous savons avant tout en ce qui concerne l'avenir, c'est qu'il est impossible de le prévoir avec précision. De nombreux emplois d'avenir ne sont pas encore inventés. Et les nouveaux moyens de connecter les gens et de les engager doivent encore être créés. En même temps, la population du Royaume-Uni vieillit et l'espérance de vie augmente : les jeunes qui quittent l'école aujourd'hui devront certainement travailler pendant 50 ans. Il est donc essentiel de s'assurer que les gens seront suffisamment équipés pour s'adapter et réagir aux changements et aux aléas. Ceci implique une mise à jour des compétences au fur et à mesure que la technologie avance, mais aussi des changements fréquents tout au long de la carrière professionnelle. L'apprentissage et la flexibilité sont les meilleurs moyens d'aider les gens à s'adapter aux changements et à en tirer le meilleur profit.

Comment acquérir ces compétences ?

La flexibilité et l'adaptabilité sont aussi vitales pour notre système d'apprentissage et de compétences qu'elles le sont pour notre société et notre économie. Les gens apprennent de manières très diverses : par les amis, la famille et les collègues, au travail, à la maison ou dans la communauté, en ligne, en classe. Toutes ces formes d'apprentissage, qu'elles soient formelles et débouchent sur une qualification, ou informelles et ciblées sur une question spécifique, sont précieuses.

Les compétences essentielles : celles et ceux d'entre vous qui ont pris connaissance du rapport « Apprendre tout au long de la vie » de l'enquête nationale sur l'avenir de l'apprentissage tout au long de la vie, savent qu'il recommande une panoplie de capacités que tous les citoyens devraient posséder au 21e siècle. Le Learning and Work Institute a œuvré dans ce sens en argumentant que le Royaume-Uni devrait doubler ses investissements dans les compétences de base afin que tous les adultes aient une chance de développer leurs compétences en lecture/écriture, calcul, informatique, santé, finances et citoyenneté d'ici 2030. C'est dans ce but que nous avons développé le Programme pour la citoyenneté : géré localement, développé avec la participation active des apprenants, il fait le lien entre les compé-

tences en langues, lecture, écriture et calcul, et les capacités en matière de santé, de finances, numériques et civiques. Les résultats de ce programme pilote sont positifs : praticiens et apprenants apprécient ses avantages, et nous avons montré qu'il est moins coûteux que d'autres services publics parce que les gens sont plus engagés : un conseil municipal a économisé 4,35 € pour chaque euro dépensé.

Les compétences professionnelles et techniques : le gouvernement du Royaume-Uni a publié un Plan de compétences qui s'appuie sur les résultats du panel indépendant sur l'enseignement technique dirigé par Lord Sainsbury. Le but est de mettre en place des filières d'enseignement technique distinctes. Le Learning and Work Institute apprécie les principes et les objectifs de ces changements : leur succès dépendra des modalités pratiques de leur mise en place et de leur impact sur les adultes et sur les jeunes de 16 à 19 ans. L'apprentissage constitue une autre politique clé du gouvernement dans ce domaine, qui consiste à combiner travail et formations professionnelles et techniques. Trois millions de personnes sont concernées. L'apprentissage commence en 2020, les contenus d'apprentissage étant définis par les employeurs. L'Institut a approuvé cette tendance à promouvoir l'apprentissage, mais nous avons demandé de mettre un accent particulier sur l'accès (de façon à ce que toute personne y ayant droit y ait accès) et la qualité (pour que l'apprentissage présente des avantages réels, tant pour l'employeur que pour l'individu). Le Plan de compétences et la promotion de l'apprentissage ne sont applicables qu'en Angleterre : les gouvernements écossais et gallois ont des approches distinctes.

Adaptabilité et flexibilité : enfin, il est clair que nos modes d'apprentissage sont en train de changer. Nous assistons par exemple à un grand essor des méthodes d'apprentissage numériques et en ligne. À l'Institut, nous sommes fiers d'en être les pionniers : nouvelles méthodes d'apprentissage numérique dans les prisons, encouragement des centres de formation continue à développer des moyens nouveaux d'apprentissage en ligne, intégration de la technologie dans l'apprentissage familial et utilisation d'applications. Mais aussi concentration accrue sur l'apprentissage condensé et l'apprentissage informel, ainsi que sur les qualifications traditionnelles plus longues. Tout ceci offre des opportunités passionnantes, et nous ne sommes qu'au début du voyage.

Qui doit les enseigner?

En un mot, tout le monde ! Quand l'apprentissage est plus formel, il est crucial d'allouer des ressources adéquates à notre système d'apprentissage et de compétences, de définir des critères appropriés et d'offrir des opportunités de développement professionnel. L'une des leçons clés que nous tirons de l'amélioration des critères scolaires en Angleterre est la suivante : c'est le style de direction des établissements et la qualité de l'enseignement qui comptent le plus – et ceci est également valable pour toutes les formes d'apprentissage. Les professionnels de notre système d'apprentissage et de compétences ont l'avenir du pays entre leurs mains et pour ce faire, ils ont besoin de formations et de soutiens adéquats.

Mais apprendre n'est pas seulement une question de salles de classe et de qualifications. Au Learning and Work Institute, nous travaillons beaucoup avec les prestataires de formations familiales et communautaires. J'ai constaté en personne le pouvoir de ces méthodes d'apprentissage moins formelles. Et la plupart d'entre nous auront acquis leurs compétences professionnelles grâce au coaching de leurs collègues. Pour moi, il est donc clair que la réponse aux défis de l'avenir est la société de la connaissance. Les temps sont durs en raison des réductions actuelles des dépenses publiques et de tout un tas d'incertitudes. Apprendre, c'est la meilleure réponse à tout ceci et il y a, au Royaume-Uni et en Europe, des quantités de rais de lumière pour nous guider.

Stephen Evans,
Directeur général, Learning and Work Institute,
Royaume-Uni

3D

Section 2
Diversité conceptuelle

Une revue internationale comme Éducation des adultes et développement s'efforce de couvrir des thèmes universels. Mais ce n'est pas parce que nous employons les mêmes mots aux quatre coins du globe que nous concevons le monde de la même manière. Notre diversité conceptuelle offre une perspective différente et fait la richesse de nos points de vue.

Savoir, compétences et aptitudes pour la vie et le travail

Heribert Hinzen
Allemagne

Steffi Robak
Université Leibniz
Allemagne

Résumé – *Dans cet article, nous envisagerons d'un point de vue très holistique les aptitudes nécessaires dans la vie et pour le travail. Nous prendrons la vie dans sa totalité, en englobant les jeunes, les adultes et les personnes âgées, tous les genres et générations, et toute la vie, dans tous ses domaines et à tous ses niveaux. Et lorsque nous examinerons le travail, nous englobe rons tous les types d'emploi – en espérant qu'ils soient décents. Par conséquent, ceci est une tentative de saisir une notion plus profonde du savoir, des compétences et des aptitudes nécessaires à la citoyenneté et à l'employabilité. Enfin, nous inscrirons ce débat dans le contexte plus vaste du Cadre d'action Éducation 2030.*

Quelles sont les aptitudes nécessaires au 21e siècle ? Quelles aptitudes seront nécessaires à l'avenir ? Pouvons-nous générer des aptitudes grâce à l'éducation et à l'apprentissage afin d'anticiper l'avenir ?

Par aptitudes, nous entendons le savoir, les compétences, les capacités, les qualifications, de même que les états d'esprit et les valeurs. Quand nous évoquerons les aptitudes, c'est de tous ces aspects qu'il sera question. Ce domaine est complexe. En outre se pose le problème de la traduction. Rien que dans les trois langues dans lesquelles nous publions Éducation des adultes et développement, les notions de savoir, de compétences, de capacités, d'aptitudes, d'état d'esprit et de valeurs sont très différentes. Mais ce n'est pas tout. Les documentations ou les dictionnaires prêtent eux aussi à confusion. Si vous avez le courage de rechercher le mot « skills » sur Google, vous obtiendrez plus d'un milliard de réponses. Lancez une recherche sur « competencies » ou « knowledge » et vous obtiendrez aussi plus de résultats que vous ne pourrez consulter. La définition et la compréhension de ces mots varient en fonction des contextes et des personnes qui les emploient. Afin de donner un contexte à ce numéro d'EAD, nous tenterons à présent de brosser un tableau de ce domaine très complexe.

Des mots et des définitions

Étant donné les multitudes de façons de comprendre et de définir ces mots, nous n'essaierons pas d'entrer dans les dé-

tails de leurs définitions, d'examiner leurs similarités, leurs points communs et leurs différences ou l'emploi au quotidien des mots associés à des aptitudes. Néanmoins, il est stimulant de se pencher sur une liste de quelques mots qui reviennent fréquemment lorsque nous parlons d'aptitudes de base, personnelles, sociales, transversales, informelles (aussi dites douces), transférables, pour la vie, pour gagner sa vie, en numératie et littératie, manuelles, professionnelles et entrepreneuriales. Ces termes sont souvent associés à des raisonnements selon lesquels les lacunes dans les aptitudes mènent à une offensive visant à les réduire, car elles freinent le développement des individus et de la société.

Cette immense diversité nous est apparue clairement lors de deux réunions du comité de rédaction de cette revue. Les membres latino-américains avaient un penchant très prononcé pour l'éducation populaire, tandis que pour ceux des pays du nord de l'Europe, l'éducation des adultes était traditionnellement davantage associée à l'instruction et à la citoyenneté. Les collègues davantage concernés par l'employabilité et un travail décent ont souligné l'importance d'une grande variété de compétences techniques et professionnelles – tous ont exposés leurs arguments et fait valoir leurs points de vue concernant ce qu'ils pensaient que ce numéro devrait inclure pour couvrir pleinement toutes les dimensions des aptitudes et compétences.

Comme nous voulions présenter des idées et des expériences sur la façon de mettre en pratique l'éducation, l'apprentissage et la formation pour développer des compétences et aptitudes pour la vie et le travail, nous devions nous demander ce que cela signifie vraiment pour les zones rurales et urbaines, et les villages et les villes des différents pays et continents. En même temps, nous voulions apprendre à partir d'exemples innovants d'enseignements dispensés à des jeunes et des adultes par le biais de l'éducation populaire ou de cercles d'études, dans des centres d'apprentissage de proximité ou des universités. Nous voulions pour cela nous baser sur la diversité des nouvelles méthodes de transmission de nouvelles aptitudes et compétences enseignées aux migrants ou aux réfugiés, sur l'observation des communautés frappées par des catastrophes ou sur les aptitudes qu'il faut posséder pour faire face à une crise ou à un conflit. Et nous nous sommes demandé si nous comprenons tous de la même manière, car ceci dépasse de loin le cadre des pratiques courantes et la clarté des définitions en usage depuis des générations.

L'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie

Il semble y avoir un certain nombre de notions importantes et points forts en matière de savoir, d'aptitudes et de compétences concernant l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation des adultes, dont il est essentiel de faire état : nous avons la preuve que plus le niveau de culture générale d'une personne ou d'un groupe est élevé et plus il leur est facile d'acquérir des aptitudes et compétences nécessaires

pour faire face aux changements complexes dans les sociétés et dans notre monde globalisé. Les cadres d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage dans des établissements et des contextes sociaux sont toujours d'un intérêt considérable pour l'apprentissage et l'éducation (Baethge, Baethge-Kinsky, 2004). Les compétences en matière d'apprentissage, associant des capacités à décider quand il est nécessaire d'apprendre de nouvelles choses, comment apprendre et où prendre part à des activités d'apprentissage et d'éducation, sont élevées quand les individus ont vécu des expériences positives d'apprentissage non formel dans différents établissements et contextes d'apprentissage institutionnalisés. Ces conclusions mettent en lumière l'importance des possibilités d'apprentissage formel et non formel si diverses sur les différents continents et dans le différents pays et communautés. Cela montre que l'on peut aborder la question des compétences de différentes façons : savoir comment connaître, participer à la vie et travailler.

Durant la décennie passée, les compétences avaient des significations particulières quant à l'emploi et au travail. En ce qui concerne l'emploi en particulier, les opinions quant aux définitions et à la structure des compétences sont très diverses. D'un point de vue professionnel, les gens sont formés lorsqu'ils acquièrent certaines compétences liées à un emploi, à une profession, à des positions et à des tâches. En outre, il est devenu très populaire d'évaluer ces compétences. Elles sont conformes à certaines idées anciennes relatives aux qualifications mais sont axées sur l'individu (Arnold, 2011), sans toutefois demander comment ce même individu les acquiert. C'est dommage, car il est important de comprendre comment ces compétences se créent par le savoir, la pratique, l'expérience, l'(auto)évaluation et le dialogue. Mais ce qui compte encore davantage, c'est qu'il n'est toujours pas possible pour un individu d'acquérir entièrement par lui-même ces compétences. Des environnements d'apprentissage institutionnalisés et sophistiqués sont nécessaires. En outre, on s'intéresse beaucoup aux compétences génériques qui permettent aux gens de transférer du savoir et des aptitudes dans d'autres contextes et pour d'autres activités professionnelles. Aujourd'hui nous devons repenser les compétences génériques nécessaires à des individus pour gérer les effets de la mondialisation et de la numérisation 4.0 en ce qui concerne l'accès au travail et à l'emploi. Le travail est une partie importante de la vie et dans un contexte de mobilité et de migration, nous devons nous demander comment les compétences utiles dans la vie courante changent constamment.

Outre les grandes différences économiques, sociales et culturelles existant encore entre les pays et régions, de nouveaux processus sociétaux de transnationalisation se font jour, s'illustrant par une croissance des rapports mutuels et des effets réciproques que produisent les politiques, la migration et la mondialisation économique (Pries, 2008). D'un point de vue culturel, la transnationalisation exige que l'on prenne conscience de l'existence d'effets transculturels. Cela signifie qu'il faut cesser de concevoir les cultures comme des entités individuelles et complètes avec différentes identités, et envisager qu'elles sont liées entre elles et interdépendantes, ce qui les expose à de puissantes dynamiques culturelles et fait qu'elles ont de grands effets les unes sur les autres. Vivre dans des cultures ainsi reliées entre elles nécessite un point de vue transculturel sur la façon d'acquérir les compétences qui nous aident à comprendre et penser les différences culturelles, et, en outre, à être capables de réfléchir aux possibilités de trouver des formes transculturelles en incluant différents points de vue culturels et systèmes d'interprétation. Cette compétence transculturelle comporte une dimension cognitive et une dimension émotionnelle, car le savoir est lié aux émotions ; et les mécanismes émotionnels sont une composante initiale de l'apprentissage et des activités et pratiques éducatives (Damasio, 2004 ; Gieseke, 2007).

Les études CiLL, PIAAC, PISA, AES et BeLL

On parle de plus en plus d'un ensemble très particulier de compétences qualifiées de primordiales : il est bien sûr question des connaissances en informatique. Elles semblent presque être une condition indispensable à la jeune génération d'aujourd'hui pour vivre et travailler, et ne sont souvent pas moins importantes pour les gens qui doivent étoffer leurs connaissances afin de disposer des compétences nécessaires à un âge avancé, comme les décrit l'étude CiLL (Competencies in Later Life).

Cette étude se penche une population âgée de 66 à 80 ans, ouvrant et approfondissant un débat sur ce que nous apprenons et enseignons dans les U3A, les universités du troisième âge (la génération argentée) à la lumière des études et déclarations qui se multiplient sur les tendances démographiques actuelles et futures. Nous pouvons en même temps considérer que l'étude CiLL s'inscrit dans le prolongement des recherches menées dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies) sur les compétences au sein de la population de 16 à 64 ans, et qu'elle les complète. Enfin, citons aussi le Programme international pour le suivi des acquis des élèves PISA (Program for International Students Assessment) qui a déjà permis à plusieurs reprises d'évaluer les compétences des élèves de 15 ans en écriture, en mathématiques et en sciences.

Étant donné que nous voyons la nécessité d'une reconnaissance, d'une validation et d'une accréditation des résultats de l'apprentissage, nous aimerions éclaircir ce que ce que signifie les nouveaux cadres de qualification pour l'apprentissage non formel ou informel. « La reconnaissance, la validation et l'accréditation s'appliquent à la mise en place de dispositifs destinés à mettre en lumière et à évaluer tous les résultats de l'apprentissage (y compris les connaissances, les aptitudes et les compétences) par rapport à des normes clairement définies et dont la qualité est garantie. La reconnaissance, la validation et l'accréditation couvrent le processus tout entier, y compris l'identification, le relevé, l'évaluation et l'accréditation des résultats d'apprentissage de différents contextes » (Yang, 2015, p. 10).

Ces études sont axées sur l'acquisition de compétences par des individus. Elles s'attachent à montrer les niveaux de

compétences et à évaluer les compétences acquises individuellement. D'autres études montrent que non seulement l'éducation des adultes, les entreprises et autres institutions, mais aussi les formes d'apprentissage informel sont importantes pour acquérir des compétences (EEA – Enquête sur l'éducation des adultes). Les comportements en matière de participation varient en fonction des pays et dépendent de nombreux aspects et circonstances sociétales et institutionnelles. L'étude BeLL (Benefits of Lifelong Learning) illustre les bienfaits plus globaux de l'enseignement général et montre comment les compétences, l'apprentissage et la participation dans un sens plus large sont liés entre eux et à quel point il est important d'envisager la vie dans toutes ses dimensions. Il devrait toujours exister un équilibre entre vie privée et vie professionnelle.

Pleins feux sur la vie et le travail

Lorsque nous évoquons la vie, nous l'envisageons d'un point de vue très holistique. Nous la prenons ici dans sa totalité, ce qui englobe les jeunes, les adultes et les personnes âgées, tous les genres et générations, et toute la vie, dans tous ses domaines et à tous ses niveaux, le fait d'être en bonne santé et heureux, ou pas, et d'assumer des fonctions et des rôles que nous aimons ou que nous aimerions changer. Et lorsque nous examinons le travail, nous englobons tous les types d'emploi – en espérant qu'ils soient décents. Par conséquent, ceci est une tentative de saisir une notion plus profonde du savoir, des compétences et des aptitudes nécessaires à la citoyenneté et à l'employabilité.

Nous apprenons en vivant, et cet apprentissage peut être associé à tous les niveaux de l'éducation formelle, à la scolarité, aux établissements d'enseignement supérieur ou aux universités, à l'éducation non formelle dans des centres d'apprentissage de proximité, à des établissements de formation professionnelle ou à des possibilités que l'on rencontre de plus en plus par le biais d'offres informelles qui ont recours aux médias et aux technologies de l'information, et qui comportent souvent des volets en face à face.

Toutefois, malgré les progrès de la formation technique et professionnelle, nous réalisons notamment que la lecture, l'écriture, le calcul et autres compétences de base ainsi que des compétences transférables ou transversales sont nécessaires pour répondre aux besoins des individus au sein de la communauté ou de la société au sens large, et pour qu'ils disposent de compétences et aptitudes conformes aux nécessités liées à l'employabilité.

Des recherches et politiques de développement récentes nous indiquent que le savoir, les compétences et les aptitudes au sens strict ne suffisent pas. Nous devons aussi – et c'est peut-être plus important encore – examiner les valeurs et les états d'esprit, en particulier si nous voulons contribuer au développement durable. « Il est absolument fondamental de s'assurer que les individus acquièrent des bases solides dans des disciplines essentielles, qu'ils développent un esprit créatif et critique, et des aptitudes à collaborer, et qu'ils se forgent des traits de caractère comme l'attention, la curiosité, le courage et la résilience » (Schleicher & Tang, 2015, p. 9).

L'Agenda 2030

Dans ce numéro d'Éducation des adultes et développement, nous tenterons de nouveau de donner une suite à un numéro que nous avions consacré à l'après-2015 pour déterminer où en était la mise en œuvre de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), dont il avait été prévu qu'elle soit étalée sur quinze ans dans les années 2000. Le Forum mondial sur l'éducation de 2015 a abouti sur l'élaboration du Cadre d'action Éducation 2030. La Déclaration d'Incheon a été incluse dans l'objectif numéro quatre des 17 objectifs de développement durable (ODD).

L'objectif principal consiste à : « Garantir une éducation de qualité inclusive et équitable, et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. » Il est suivi par des objectifs spécifiques liés à la petite enfance, à la scolarité primaire et secondaire, à l'enseignement universitaire, à la formation technique et professionnelle, à l'alphabétisation des jeunes et des adultes – le tout dans l'optique de la parité des genres et d'un accès égal pour les personnes dans des situations de vulnérabilité. La description de ces objectifs nous invite à faire remarquer quelque chose de très intéressant dans le contexte de notre débat : « Se limiter uniquement à la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques réduit la capacité des diplômés à s'adapter à l'évolution rapide des demandes du marché du travail. Par conséquent, outre la maîtrise de ces compétences, il convient d'accorder une importance plus soutenue aux compétences cognitives et non cognitives/transférables de haut niveau, notamment dans les domaines du règlement des problèmes, de la pensée critique, de la créativité, du travail d'équipe, des compétences en communication, en résolution des conflits, etc., qui sont utilisables dans un large éventail de secteurs professionnels. De plus, il convient d'offrir aux apprenants des opportunités leur permettant d'actualiser leurs aptitudes à intervalles réguliers, par le biais de l'apprentissage tout au long de la vie. » (UNESCO, Éducation 2030, p. 19).

Citons enfin la cible 4.7 : « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » (UNESCO, Éducation 2030, p. 26). En lisant cela, il apparaît clairement qu'œuvrer aux droits humains ou à la paix et avoir un mode de vie durable exige plus que du savoir, des compétences et des aptitudes. Nous devons examiner les états d'esprit et valeurs dans tous les processus éducatifs de l'apprentissage tout au long de la vie.

Repenser et recycler

L'UNESCO, en tant qu'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture a conservé son rôle de laboratoire d'idées qui développe des idées, des orienta-

tions et des réflexions, et donne aussi l'occasion de participer à des débats, des conférences et des études. La crise mondiale de l'éducation de Philipp Coombs (1968), Apprendre à être d'Edgar Faure (1972) ou encore le Rapport Delors intitulé L'éducation : un trésor est caché dedans comptent parmi ses ouvrages phares. Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ? est le tout dernier de cette série. Il contient un passage très intéressant pour nous : « On pourrait définir le savoir, de manière générale, comme un ensemble d'informations, de connaissances, d'aptitudes, de valeurs et d'états d'esprit. Les compétences constituent la capacité d'utiliser ce savoir dans des situations données. Les débats portant sur l'éducation concernent habituellement le processus intentionnel de l'acquisition du savoir et le développement des capacités à l'utiliser. Les efforts fournis par l'éducation portent également de plus en plus sur la validation des acquis des apprentissages. Toutefois, les débats portant sur l'éducation dans le monde d'aujourd'hui en pleine mutation doivent dépasser le cadre de l'acquisition, de la validation et de l'usage du savoir : il est nécessaire qu'ils abordent aussi les questions fondamentales de la création et du contrôle du savoir. » (UNESCO, Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial, 2015, p.89).

Nous nous rapprochons par conséquent beaucoup de ce que le philosophe britannique Francis Bacon écrivait en 1597 quand il déclarait que « le savoir », c'est le pouvoir ». Cette affirmation ajoutée au raisonnement du penseur brésilien Paolo Freire qui arguait qu'« aucune éducation n'est neutre » nous montre qu'il est important de continuer à examiner d'un point de vue critique les mots et significations qui se cachent derrière les concepts théoriques, les déclarations politiques, les recherches empiriques ou les pratiques et activités promues et propagées dans le contexte des compétences et aptitudes. Par conséquent, nos efforts dans les domaines de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie dépassent l'acquisition de savoir comme une sorte d'accumulation d'informations, et nous ne faisons pas de recyclage en fonction de ce qui pourrait être nécessaire à un fonctionnement pur et simple dans la société, mais nous participons à créer un monde durable pour tous.

Références

Arnold, R. (2010) : Kompetenz. Dans : Arnold, R., Nolda, S, Nuissl, E. (éd.) : Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart : UTB Verlag, 2. Aufl.

Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. (2004) : Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. Dans : Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. (éd.) : Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Munich et Berlin, 2004, p. 11-200.

Damasio, A. (2004) : Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin : List Verlag.

Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. et Tippelt, R. (éd.) (2014) : Kompetenzen im hoeheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie « Competencies in Later Life » (CiLL). Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag.

Gieseke, W. (2007) : Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld : Bertelsmann Verlag.

Pries, L. (2008) : Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp.

Schleicher, A. et Tang, Q. (2015) : Education post-2015: Knowledge and skills transform lives and societies. Éditorial. Dans : Hanushek, E.A., Woessmann, L. : Universal Basic Skills: What Countries stand to gain. Paris : OCDE.

UNESCO (2015) : Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ? UNESCO, secteur éducation, Paris – disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf (en français).

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. Disponible sur : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf.

Yang, J. (2015) : Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and informal learning in UNESCO Member States. Hambourg : UIL.

https://en.unesco.org/gem-report/
http://www.oecd.org/site/piaac/

Les auteurs

Le professeur Heribert Hinzen est titulaire d'un doctorat de l'université d'Heidelberg. Sa thèse portait sur l'éducation des adultes en Tanzanie. Il a travaillé pour DVV International de 1977 à 2015 à Bonn, en Sierra Leone, en Hongrie et au Laos. Il enseigne dans plusieurs universités. Il a été vice-président du CIEA et de l'EAEA.

Contact
hinzenh@hotmail.com

Steffi Robak est professeur d'éducation des adultes et d'éducation en matière de diversité à l'université Leibniz d'Hanovre. À l'institut de formation professionnelle et d'éducation des adultes, ses recherches portent essentiellement sur l'éducation interculturelle et l'éducation internationale dans des domaines comme la gestion de l'éducation et la professionnalisation dans le domaine de l'éducation des adultes.

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

Omar Hamza

Brève Interview

Éducation des adultes et développement : De quelles capacités et de quelles compétences avons-nous besoin pour survivre à l'avenir ?

Je pense que la compétence la plus importante dont nous ayons besoin actuellement en Égypte est le dialogue constructif. Je crois que la révolution ne nous a pas ouvert l'esprit à accepter des opinions différentes. Bien que les révolutions fournissent généralement un terrain propice au dialogue et à la tolérance, en ce qui concerne l'Égypte, les gens pensent de façon linéaire et se cramponnent à ce qu'ils croient être correct. Je suis absolument convaincu que si nous privilégions le dialogue critique, nous aurons des modes de vie plus durables parce que si vous êtes capable de mener un dialogue critique, vous serez capable de comprendre la manière de penser et d'agir des autres. Vous communiquerez mieux avec eux. Quand je travaille avec les formateurs en alphabétisation, je veille à leur apprendre à renforcer leurs capacités de dialogue critique afin qu'ils aient de meilleurs résultats avec les apprenants ; à leur tour, ceux-ci oseront échanger leurs points de vue et apprendre en dialoguant.

Les capacités de recherche sont également cruciales pour notre avenir en tant qu'Arabes et Égyptiens. Nous sommes devenus dépendants de produits et de technologies sans réfléchir mûrement à leurs contenus et leur utilisation. Sans capacités de recherche, les gens considèrent la technologie comme une source de connaissance et ne pensent pas aux contenus. Nous devenons donc des récepteurs de connaissances produites par d'autres. Ceci va influencer notre avenir, et nous ne serons pas en mesure de jouer un rôle actif dans la génération de connaissances. Les compétences en recherche nous aident à penser avec discernement et à définir ce qui est bien et ce qui doit changer.

Ces compétences s'appuient bien entendu sur une autre compétence cruciale : « la pensée critique ». La pensée critique encourage la prise de conscience, de sorte que les gens agissent dans un sens de justice et de durabilité. De nombreuses personnes, dans le monde arabe, se méprennent sur les croyances religieuses et agissent en conséquence. C'est parce que les gens n'ont pas la possibilité de réfléchir à leurs croyances et à la manière dont ces valeurs sont mises en pratique dans une société confrontée à des défis et des besoins nouveaux. La pensée critique aide les gens à comprendre, à réfléchir à leurs valeurs, à « lire entre les lignes ». Elle leur permet d'apprendre les valeurs cachées de la religion au lieu d'en faire une approche artificielle. Ceci va accentuer la distance entre les gens et les plonger dans des problèmes qui vont eux aussi accentuer la distance avec le monde qui les entoure.

Comment acquérir ces compétences ?

Je pense que c'est difficile parce que si nous voulons savoir comment acquérir ces compétences, nous devons trouver nos propres modèles et méthodes pour les adapter à notre environnement. Nous devons développer un sens de responsabilité partagée pour que tous les acteurs, les ONG, les autorités locales et les individus réfléchissent et trouvent ensemble les meilleurs moyens d'améliorer ces compétences.

Mais n'oublions pas que pour y parvenir, nous devons savoir que c'est la démocratie qui nous donne les moyens de créer des espaces pour mettre ces compétences en pratique.

Qui doit les enseigner ?

Chacune et chacun, mais cela implique que les gens redéfinissent leurs rôles. Nos attentes ne sont pas les mêmes envers les parents, les enseignants, les décideurs et les ONG en ce qui concerne leur engagement en faveur du développement. De sorte que leurs efforts sont divisés au lieu de se conforter mutuellement. Je pense que toutes les institutions (gouvernementales, religieuses et de la société civile) ont la responsabilité de travailler de manière harmonieuse pour marcher vers le progrès.

Il faut également que la communauté internationale aide la région arabe à améliorer ces compétences car l'absence de développement, dans notre région et autre part, aura une incidence sur la durabilité, la paix et le développement auxquels nous aspirons tous.

Omar Hamza
Directeur de la planification et de la recherche
Direction générale de l'éducation des adultes, Égypte

Améliorer les compétences dans le monde arabe : les questions à examiner

Rabab Tamish
Université de Bethlehem
Palestine

Résumé – *Il est impossible de développer et promouvoir un ensemble d'aptitudes et de compétences mondiales, nécessaires dans la vie courante et professionnelle, si nous n'examinons pas les contextes dans lesquels une culture de ce type doit être mise en œuvre. Bien que nous ayons globalement et individuellement de nombreux traits et aspirations communs, nous sommes aussi enfermés dans nos systèmes respectifs. Pour accomplir un changement, nous devons comprendre les réalités des gens que nous voulons inspirer et aider. Cet article se penche sur un pan de l'histoire, du contexte et des difficultés du monde arabe.*

Ma modeste expérience dans le domaine de l'éducation des adultes m'a enseigné bien des choses au sujet du développement de programmes de formation des éducateurs d'adultes, notamment quand ils sont mis en œuvre dans les contextes très variés que caractérisent le monde arabe. J'admets que quand j'ai commencé à travailler dans ce domaine, j'étais suffisamment naïve pour penser qu'améliorer les aptitudes et compétences des apprenants était facile, en particulier du fait que ces mots y sont primordiaux et qu'ils reviennent par conséquent dans tous les rapports et débats sur l'éducation des adultes. Néanmoins, mes collègues et moi avons dirigé tout un ensemble de projets – sans succès la plupart du temps, et durant cette période, nous avons appris beaucoup de choses sur cette activité. Dans la foulée, nous avons commencé à mieux comprendre les significations que ces mots revêtent dans de nouveaux contextes qui reflètent quant à eux une image plus large de l'éducation des adultes dans le cadre du monde arabe.

Examinons à présent les principales difficultés et préoccupations que nous avons rencontrées durant la contextualisation d'approches progressistes de l'éducation des adultes dans les pays arabes. Ce processus éclaire des questions dont je pense qu'elles sont cruciales lorsque l'on dirige des programmes d'éducation des adultes. L'une d'elles concerne l'écart entre la théorie et la pratique, ce qui est lié à la façon dont les compétences sont présentées dans le contexte international et dont elles sont mises en œuvre dans des cadres locaux. Cet écart relève à mon sens de facteurs sociohistoriques et politiques qui apportent de la diversité dans les pratiques et

notions de l'éducation des adultes qui, quant à elle, mène à des approches diverses de la formation des adultes et détermine comment les compétences sont présentées et évaluées.

L'objet de l'éducation des adultes

Ces dix dernières années, plusieurs pays du monde arabe ont connu des changements politiques dramatiques qui ont influé sur la qualité des services fournis aux citoyens, notamment dans le secteur de l'éducation des adultes. Les rapports internationaux et locaux ont mis en lumière les graves problèmes que connaît actuellement le monde arabe comme l'augmentation du taux d'analphabétisme (qui s'élevait déjà à 60 millions de personnes, dont deux tiers étaient des femmes), l'absence d'emplois pour les diplômés et les jeunes (plus de 60 % d'entre eux étant au chômage dans certains pays) et l'instabilité politique qui limite la possibilité de vivre dans une situation où les droits humains et les valeurs citoyennes sont pratiquées, protégées et appréciées.

Cela a conduit un certain nombre d'organisations à introduire des plans d'intervention pour aider les gouvernements et la société civile à surmonter ces difficultés. La plupart de ces efforts sont axés sur des programmes d'alphabétisation dans l'idée qu'en permettant aux apprenants adultes de savoir mieux lire et écrire, ils s'impliqueront davantage dans leur société et joueront un rôle actif dans le processus de développement et de durabilité. Je soutiens fermement ce point de vue moderne de la finalité des programmes d'alphabétisation. Il dépasse l'amélioration des aptitudes de base en lecture et en écriture afin d'inclure des possibilités permettant aux apprenants adultes de développer les compétences nécessaires dans la vie courante et d'améliorer leur image personnelle en tant qu'individus prenant une part active au processus de développement de leur communauté. Ce point de vue entre en résonnance avec la finalité globale de l'éducation des adultes dont les plans d'intervention visent à améliorer les compétences et à soutenir l'épanouissement personnel et les efforts des organisations et de la communauté. Cet objectif s'inscrit dans l'optique de ce que soulignent de nombreux rapports sur l'intégration de compétences de haut niveau comme l'esprit critique, la réflexion, la conscience communautaire et la communication dans les programmes d'éducation des adultes, à tel point que ces compétences deviennent la « terminologie » décrivant le travail des éducateurs d'adultes. Cependant, et je m'appuie pour cela sur mon travail dans ce domaine avec différentes organisations en Palestine et dans le monde arabe, j'ai constaté des difficultés capitales et interdépendantes qui font obstacle à la poursuite de cet objectif dans la pratique. Examinons-en trois de plus près.

La terminologie internationale par opposition à la terminologie locale

L'une des difficultés auxquelles les activistes de l'éducation des adultes doivent faire face dans les pays arabes est l'absence de débat pédagogique sur l'éducation des adultes telle qu'elle apparaît dans le discours international et sur la façon dont elle est mise en œuvre au plan local. Permettez-moi de citer un exemple : ce que l'on appelle « éducation des adultes » dans le discours international, principalement dans les pays occidentalisés, continue d'être traduit en arabe par « programmes d'alphabétisation ». Cela ne signifie pas que la région n'investit pas dans d'autres compétences nécessaires dans la vie courante ou aptitudes professionnelles, c'est juste que celles-ci ne tombent pas dans la catégorie de l'éducation des adultes et que la plupart du temps, des ONG et des organisations de la société civile (OSC) se chargent d'elles. De plus, en arabe, le terme « éducation »

est lié au fait « d'élever des enfants et de leur apprendre comment bien se comporter et agir ». À cause de cela, cette traduction littérale en arabe de l'expression « éducation des adultes » crée une impression négative quant au type de mesures dont les adultes vont bénéficier. Par conséquent, l'expression « enseigner aux adultes »/« enseignement pour les adultes» (traduction littérale) est communément utilisée en arabe lorsque l'on parle d'« éducation des adultes » (ce qui équivaut littéralement à des programmes d'alphabétisation). Des différences de ce type se retrouvent dans d'autres concepts comme l'« apprentissage » (à peu près équivalent à enseigner), l'« éducateur d'adultes » (similaire à un maître/professeur d'école) et l'« esprit critique » (qui revient à formuler ce qui ne va pas avec quelque chose).

Cette difficulté éclaire deux problèmes que l'on ne peut pas ignorer. Le premier est lié à l'influence des différentes façons de comprendre ces termes dans la pratique. J'affirme que si l'éducation des adultes est cantonnée à l'« alphabétisation », les stratégies nationales tiendront moins compte de ses autres aspects. Dans un tel cas, ce qui est accompli en termes de taux d'« alphabétisation » sera perçu comme un indicateur de réussite en matière d'amélioration de l'« éducation des adultes » et comme un pas vers la « durabilité ». Il en résultera que les investissements officiels dans d'autres compétences resteront un sujet mineur laissé aux bons soins des organisations de la société civile.

Le recours au concept de l'« enseignement pour les adultes » est problématique, car il reflète l'approche traditionnelle de l'éducation des adultes axée sur la transmission de connaissances d'« éducateurs » expérimentés à des « apprenants » passifs. Cela pourrait expliquer pourquoi il n'existe pas d'institution officielle habilitée dans le monde arabe à former des alphabétiseurs dans ce domaine, si l'on part du principe qu'une personne sachant lire et écrire (et disposant de bases pour enseigner) est qualifiée pour jouer ce rôle. De ce fait, l'apprentissage risque de ressembler à un modèle scolaire ne tenant pas compte de l'importance d'améliorer le dialogue critique, la communication active et la réflexion. Cette difficulté conduit à différents approches de l'éducation des adultes.

Les méthodes progressistes par opposition aux approches traditionnelles

La société arabe est qualifiée de traditionnelle et conservatrice ; un lieu où des valeurs culturelles émanent de la foi religieuse et de normes tribales, et où l'on attend par conséquent des individus qu'ils se plient aux points de vue de la majorité et héritent de pratiques et normes « communes ». En outre, l'influence de la foi musulmane crée une situation dans laquelle on se réfère constamment aux proverbes et textes religieux dans la vie courante. Pousser la réflexion au-delà de ces textes (ou réfléchir sur ces textes) est tabou, si ce n'est un péché. On ne saurait laisser ces facteurs de côté lorsqu'on présente des méthodes progressistes d'éducation des adultes, car ils en disent long sur a) le rôle de l'éducateur (qui dit aux apprenants ce que contient le texte), b) les attentes sociétales vis-à-vis de l'« apprentissage » (censé maintenir les normes et pratiques telles qu'elles sont) et c) la position du « savoir » (considéré comme statique et non dynamique). Les programmes de formation qui remettent ces points en question ne sont pas facilement acceptés et mis en œuvre, et risquent d'être considérés comme « importés » plutôt qu'émanant du contexte arabe, et carrément rejetés de ce fait-là. En d'autres termes, l'intégration de l'esprit critique dans un cadre éducatif semble par exemple très loin des traditions acceptées.

L'hésitation, voire même le soupçon, à l'égard d'idées de l'« extérieur » a crû ces deux dernières décennies durant lesquelles les nations arabes ont connu différentes formes de rapports (de supériorité, d'oppression et de hiérarchie) avec la communauté internationale, principalement avec les USA et l'Ouest. Des messages contradictoires de la société internationale au sujet de la corruption, de la violence et des violations des droits humains dans le monde arabe (où le soutien n'a jamais vraiment mené à l'équité et la démocratie) ont accru la résistance aux valeurs qu'a produites la communauté internationale. De là est né le dilemme entre la façon de réagir à une intervention externe (notamment quand on n'a pas confiance dans les régimes locaux) et celle d'atteindre le progrès et le développement. Plusieurs activistes arabes décrivent cela comme la peur de la « ghazo' thakafi » (ou invasion culturelle) plutôt que l'ouverture au « tabadol thakafi » (l'échange culturel). C'est dû au fait que l'expérience historique du colonialisme et de l'oppression politique a conduit les gens soit à rejeter soit à suivre un ensemble de pratiques introduites par de telles puissances. Quand nous avons travaillé sur le terrain, nous avons essayé de joindre les gens qui se font le porte-voix de l'intégration de nouvelles idées, tout en les examinant d'un œil critique et sans forcément tout accepter.

Les compétences au service du pouvoir d'agir par opposition à une réforme artificielle

Nous ne saurions fermer les yeux sur le fait que les régimes arabes ont rarement été qualifiés de démocratiques et que la plupart des programmes visant à développer les compétences au service du pouvoir d'agir ne recevront pas facilement la « bénédiction » des régimes qui pourraient y voir une menace de leur autorité. De ce fait, ces régimes limitent leur aide à des programmes progressistes et coopèrent avec des organisations « adaptées » à leurs attentes. De plus, étant donné que les aides financières sont souvent externes, les fonds sont investis dans des organismes travaillant en coopération avec les organes gouvernementaux, en supposant d'ordinaire que cela améliorera l'accomplissement des résultats souhaités dans une période donnée. Dans ces cas-là, les efforts se concentreront sur la satisfaction des attentes des donateurs et des régimes, ce qui se traduira ensuite par des investissements dans les compétences de base (parce qu'elles sont facilement mesurables).

Ainsi, il est peu probable que des compétences plus poussées bénéficient d'investissements non seulement en raison des facteurs mentionnés ci-dessus, mais aussi parce que

les apprenants ne peuvent pas les maîtriser sans les mettre en pratique dans des conditions de vie nouvelles et réelles. C'est une chose à laquelle les cours ne peuvent pas pourvoir. C'est dommage, car ce qui est produit dans des « espaces » d'apprentissage structurés n'aura qu'un faible impact sans mise en pratique dans la vie. C'est une difficulté étant donné que la démocratie ne fait pas partie intégrante de la vie sociale des Arabes dans différents pays. D'aucuns affirmeront peut-être que les apprenants seront capables de faire face à cet écart et d'agir en faveur du développement de valeurs démocratiques au sein de leur société. Théoriquement, c'est peut-être vrai, mais dans la pratique, c'est plus compliqué parce que les régimes antidémocratiques de communautés conservatrices n'ont qu'un soutien conditionnel de la communauté internationale, ce qui limite la possibilité d'induire des changements significatifs.

Que faut-il ?

Il n'y a pas de modèle pour surmonter les difficultés décrites ci-dessus. Cependant, quelques projets, dirigés par différents leaders progressistes de la région, ont été couronnés d'un certain succès. L'un d'eux, le Programme œcuménique d'éducation populaire (EPEP), a été lancé au Liban en 1968 et coopère actuellement une huitaine de pays arabes. L'EPEP s'est principalement illustré par la contextualisation du travail de Paolo Freire dans des programmes d'alphabétisation. Sa collaboration avec d'autres réseaux dans les pays arabes était axée sur la création d'un forum qui devait permettre aux éducateurs arabes non seulement de partager des idées et d'apprendre de pratiques différentes, mais aussi de contribuer au débat actuel dans ce domaine. Des projets similaires ont été réalisés par DVV International avec la création d'une académie de l'éducation des adultes dans le monde arabe. Ici, les éducateurs de la région partagent des expériences et contextualisent de nouvelles approches de l'éducation des adultes qui prennent en compte les difficultés mentionnées plus haut. Je pense qu'offrir un espace de discussion et partager des pratiques concernant de tels approches et dilemmes pourrait conduire à la création d'une communauté de praticiens au sein de laquelle des leaders progressistes seraient en mesure d'influencer la communauté au sens général.

Ma voix fait écho à l'appel lancé par l'UNESCO pour que les gouvernements et les organismes de la société civile réseautent ensemble de sorte que de part et d'autres, les acteurs soient responsables du processus de développement. Bien sûr, cela exige une idée claire de ce qu'il faut faire et ne pas faire ainsi que des approches qui se traduiront le mieux par des changements.

Rompre avec l'image des éducateurs en tant que « fournisseurs de connaissances » exige qu'on les forme pour les aider à remettre en question cette image d'eux-mêmes et à se tourner vers une facilitation de l'apprentissage au lieu d'un transfert de savoir. Tant que les éducateurs d'adultes n'auront pas assimilé de nouvelles images de leur travail et de leurs méthodes, ils continueront à reproduire ce qu'ils ont vécu avec leurs enseignants lorsqu'ils étaient de jeunes élèves ou des apprenants adultes. Une autre approche de la formation des éducateurs d'adultes est par conséquent nécessaire. Étant donné qu'il n'existe dans le monde arabe aucun établissement délivrant un diplôme officiel dans ce domaine, il est temps d'introduire la nouvelle « image » d'un éducateur d'adultes aux approches progressistes. Néanmoins, les programmes de formation devraient tenir compte du contexte historique pour que les éducateurs puissent apprendre à critiquer des textes, à en discuter, à les dépasser et à développer leurs aptitudes personnelles pour planifier leur apprentissage. Ce faisant, ils auront une possibilité de jouer ce rôle auprès des apprenants adultes.

Enfin, je pense que les discours international et local devraient être enrichis. Nous devons imaginer davantage de possibilités pour permettre aux éducateurs et aux leaders stratégiques du monde de partager des expériences et de s'entretenir sur les difficultés que posent certaines questions qui n'ont pas encore été tirées au clair comme celle de savoir comment évaluer les différents « niveaux » de compétences. Je pense que la revue Éducation des adultes et développement est une de ces initiatives couronnées de succès qui donnent l'occasion aux éducateurs et activistes de l'éducation des adultes de partager leurs points de vue et préoccupations, et d'échanger sur les modèles et pratiques dans leur domaine d'activité.

L'auteure

Rabab Tamish est professeure assistante à l'université de Bethlehem en Cisjordanie. Elle a acquis une vaste expérience dans l'élaboration de programmes communautaires ayant pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation des adultes en Palestine et dans le monde arabe. Elle est la première directrice du centre d'excellence de l'enseignement et de l'apprentissage dont le but est d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau universitaire.

Contact
rababt@bethlehem.edu

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2017

Discuter de cet article lors de notre séminaire virtuel
(voir page 119)

Approches en matière d'éducation des adultes en Amérique latine : vers une nouvelle génération de définitions et de politiques

Jorge Osorio V.
Université de Valparaiso
Chile

Résumé – *Cet article propose un historique des approches éducatives et politiques qui ont été adoptées en matière d'éducation des adultes en Amérique latine, et décrit le contenu des politiques éducatives en vigueur depuis la fin du siècle dernier, tout en mettant en lumière certains des défis considérés comme essentiels au développement d'une nouvelle génération de définitions et de solutions alternatives.*

Prendre l'histoire en compte pour construire une éducation des adultes de nouvelle génération

Depuis le début des années 80, l'éducation des adultes en Amérique latine connaît une perte de terrain historique et un retard important par rapport à d'autres politiques éducatives.

Le modèle « historique » d'éducation des adultes développé à partir des années 60 était basé sur des politiques d'intégration, de modernisation économique et de mobilisation sociale, se déclarant être une dimension clé de la participation communautaire et politique de l'époque. Les programmes d'alphabétisation, d'éducation de base des adultes et de formation professionnelle ont eu, sous diverses formes, des approches pédagogiques participatives tout en critiquant les systèmes scolaires classiques. Une vision pertinente et prônant la déscolarisation de l'éducation des adultes était nourrie par les idées d'intellectuels comme Ivan Illich et Paulo Freire. L'influence de Freire se fit principalement dans le développement d'un mouvement d'éducation communautaire avec une dimension politique importante, et ce à la fois dans les zones rurales et urbaines. Dans l'approche de Freire, l'éducation des adultes était non seulement une éducation visant à compenser ou à réparer, mais également une « nouvelle façon d'éduquer les sujets opprimés pour construire une société juste ». Ce principe a conduit à un mouvement d'éducation populaire qui, à travers l'ensemble du continent, a engendré un changement majeur dans la façon dont nous comprenons l'éducation des

adultes, l'associant à la sensibilisation politique et à la coordination avec les mouvements sociaux et la libération.

La transition effectuée par l'éducation des adultes dans les années 80 à 90 a été difficile et a eu des conséquences négatives. Le soi-disant accord de Jomtien (1990), jalon politique et rhétorique important, avait adopté une lecture simplifiée des textes en matière de mise en œuvre de la politique éducative locale : la consigne d'un enseignement qui réponde aux besoins d'apprentissage de base de la population a été réduite au développement de l'enseignement scolaire de base pour les enfants, s'éloignant ainsi du fond visé par l'approche de Jomtien.

La priorité en matière d'éducation de base, d'expansion de la couverture des systèmes scolaires, d'amélioration des infrastructures et d'utilisation de nouveaux matériels éducatifs occupait une place centrale dans la volonté politique des gouvernements. L'éducation des adultes a été reléguée à l'arrière-plan, ce qui a engendré un affaiblissement institutionnel, financier et politique de l'éducation des adultes.

Cela s'est traduit par une réduction des budgets nationaux de l'éducation des adultes, un manque de volonté de la part des ministères à promouvoir de nouveaux projets, la disparition des divisions spécialisées au sein des gouvernements et la migration du personnel technique. L'éducation des adultes a été réduite à des programmes de compensation, des cours de rattrapage et des programmes d'alphabétisation de base.

Les processus économiques et la mise en œuvre des politiques de modernisation du marché libre dans la région depuis les années 90 ont généré un nouveau cycle d'éducation des adultes axé sur la formation professionnelle et la mise à niveau. Ce cycle a également connu des problèmes structurels graves ; notamment du fait que l'éducation des adultes n'était pas associée à l'amélioration de l'enseignement technique, qu'elle n'était pas adaptée pour répondre aux exigences des économies locales et régionales de manière diversifiée, mais surtout du fait que le système de formation a été privatisé, laissant l'éducation des adultes axée sur les formations professionnelles, et donc limitée à une offre réduite, correspondant aux demandes des entreprises. Le manque d'incitations, de subventions et de reconnaissance des besoins de la population a minimisé toute capacité de développement et d'autonomie pour les personnes qui désiraient se former et combler leurs attentes en matière d'apprentissage. Le mouvement syndical n'a pas non plus été en mesure de créer des solutions de rechange.

Un autre problème sérieux a été la pression croissante de la jeunesse sur les systèmes d'éducation des adultes. Les moins jeunes qui avaient abandonné l'école y ont vu un moyen de compléter leurs études. En conséquence, l'éducation des adultes a commencé à être assimilée à un enseignement destiné aux jeunes et aux adultes, et il est clair qu'il existe une confusion politique et institutionnelle à ce sujet. Ni l'infrastructure, ni les enseignants, ni les méthodes nécessaires n'existent pour répondre à cette nouvelle configuration. Des « études de cas » doivent être réalisées sur la façon dont certains ont commencé à relever les défis sociaux

et éducatifs de cette nouvelle réalité d'une « éducation des adultes principalement destinée aux jeunes ».

Lors des réunions préparatoires de la CONFINTEA V de 1997 (Hambourg), un processus d'analyse a été initié (toujours en vigueur) sur la situation de l'éducation des adultes et de son incompatibilité avec les exigences sociales, culturelles et des citoyens. Cette analyse conduite par l'UNESCO, le CEAAL et le CREFAL a souligné ce qui devrait être la base d'une nouvelle génération de politiques en matière d'éducation des adultes. La Confintea VI organisée à Belém (2009) a démontré le peu de progrès accomplis à cet égard, et bien que l'importance stratégique de l'éducation des adultes comme moyen de démocratisation de l'éducation dans une société dite de la connaissance ait été reconnue.

Cependant, entre 1997 et 2000 (avec un appui important de la part de l'OREALC-UNESCO et du CEAAL) plusieurs approches ont été élaborées pour éliminer les freins à l'éducation des adultes et pour associer cette dernière aux réformes éducatives entreprises sur le continent. Dès 2000, on pouvait trouver les premières évaluations des organismes nationaux et internationaux concernant les lacunes des politiques éducatives promues par les organisations multilatérales, comme la Banque mondiale. C'est à ce moment que la problématique de la qualité de l'apprentissage est devenue un axe central, de même que la réforme de l'enseignement secondaire, des conditions des enseignants, des nouveaux programmes et de la mise en place d'un lien nécessaire entre le système scolaire et les familles de travailleurs pour favoriser le développement de leur capital culturel.

Les actions que nous avons définies en 2000 étaient les suivantes :

- renforcer la place de l'éducation des adultes dans les réformes éducatives, en augmentant les dotations ministérielles, sa capacité d'influer sur la conception des politiques et les dépenses publiques qui lui sont affectées ;
- redéfinir le sens de l'alphabétisation et de l'enseignement de base des adultes en tenant compte de la participation croissante des jeunes et en reconnaissant les différences au plan culturel et dans la façon d'apprendre ;
- établir des politiques pour le développement de la recherche et la systématisation des projets, et des dispositifs d'évaluation des résultats de ces politiques ;
- renforcer la coopération au moyen d'accords et d'actions conjoints des services de l'État en matière d'éducation des adultes en collaborant avec les organismes publics de l'enseignement. Ouvrir les programmes d'éducation des adultes et leurs projets à la réalité du nouveau paysage rural et incorporer les caractéristiques culturelles et linguistiques des communautés autochtones dans les pays ;
- associer les programmes d'éducation des adultes aux politiques sociales et culturelles, afin de créer de nouveaux espaces physiques et culturels pour la développer d'une façon adaptée aux éducateurs sociaux ;
- adopter une approche territoriale en matière d'éducation des adultes, en accordant plus d'autonomie aux gouvernements locaux pour qu'ils mettent en œuvre leurs programmes compensatoires en les coordonnant avec les projections et les besoins des groupes productifs régionaux ;
- définir l'éducation des adultes comme un investissement dans le capital social et civique en l'associant à des processus institutionnels d'éducation civique et environnementale, conjointement avec des organisations non gouvernementales et des universités ;
- définir l'éducation des adultes comme n'étant plus une perspective résiduelle ou simplement compensatoire mais comme une éducation facteur d'autonomie, de créativité, d'actions collectives et de capacité d'expression de toutes les personnes dans tous les domaines de la culture et du développement humain ;
- créer des programmes de formation pour les éducateurs d'adultes dans l'optique d'une « pédagogie sociale » et de la mise en œuvre de processus impliquant la participation des adultes dans les lieux publics et sur les réseaux sociaux, et faisant appel aux nouvelles technologies de communication.

Définitions d'une éducation des adultes de nouvelle génération

Depuis 2000, notre point de vue est que ces actions doivent recourir à une approche de l'éducation des adultes reconnaissant le droit à l'éducation tout au long de la vie et à une stratégie qui devrait être axée sur le développement des compétences nécessaires pour permettre aux personnes et aux communautés de réaliser leur plein potentiel. Bien sûr, l'ensemble représente encore un cadre ambigu, notamment quant au rôle et aux moyens d'organisation des systèmes scolaires d'éducation des adultes et en ce qui concerne la recherche d'une « institutionnalisation » de l'éducation des adultes visant à répondre aux nouveaux défis décrits.

Ce document n'est pas l'endroit pour tenter de développer la base d'une approche des capacités de l'éducation des adultes, mais il suffit de mettre en avant le changement de concept, de pédagogie, de cursus, de technique et de conception de la relation entre l'éducation et « le monde réel » et « les citoyens » pour vouloir inscrire les programmes d'éducation des adultes dans l'optique d'une « pédagogie analytique de la vie », prenant en compte des questions telles que : le développement de la capacité des citoyens « à se prendre en main et à reconnaître leur pouvoir civique » ; la capacité à créer, partager et gérer des « biens communs » (ressources naturelles, biodiversité, patrimoine culturel). En résumé, une éducation visant à étendre l'exercice des droits des citoyens et à assurer l'accès, au niveau personnel et communautaire, aux biens culturels communs générés par les sciences et la technologie.

Plusieurs définitions circulent actuellement, qui conditionnent le développement d'un programme l'éducation des adultes :

- du point de vue des « services éducatifs publics », l'éducation des adultes est considérée comme un « avantage

», car elle assume le rôle d'une politique sociale de rattrapage et parce qu'on l'associe à une action visant à aider des acteurs « résiduels ». Ces derniers sont considérés comme des « bénéficiaires » et soumis à un système d'enseignement rigide et normalisé. Ce qui définit les participants est un état général de « retard », qui ne tient pas compte de leur situation sociale et culturelle ou de leur âge.

- Une deuxième définition de l'éducation des adultes, s'appuyant sur une identification de ses « bénéficiaires », consiste à la considérer comme une éducation destinée aux chômeurs ou aux retraités qui ont besoin de mettre leurs qualifications à niveau, que ce soit par nécessité pour avoir sa place sur le marché du travail ou terminer son éducation de base ou secondaire, dans le cas des retraités, ce qui a pour eux une valeur symbolique.
- Une troisième définition consiste à définir l'éducation des adultes comme une mise à niveau ou une formation professionnelle, ce qui la situe, avec plus ou moins de pertinence en fonction de son degré d'institutionnalisation dans les différents pays, dans le domaine des systèmes de qualification et de certification des compétences établis selon les critères des entreprises.
- Une quatrième définition consiste à considérer l'éducation des adultes comme un processus conventionnel (et en même temps social et communautaire) d'éducation tout au long de la vie et à l'assimiler à une réponse au droit humain à bénéficier d'un apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la connaissance.

Nous pensons que cette dernière approche nous permet de conceptualiser de façon prometteuse une éducation des adultes axée sur les besoins d'apprentissage des individus, de repenser la dynamique de la demande sociale en la matière, et de concevoir de nouvelles formes institutionnelles pour une politique publique dans ce domaine. Cette approche constitue également une toile de fond appropriée pour étudier l'impact de l'éducation des adultes en tant que phénomène culturel complexe, impliquant divers acteurs, leurs cultures, leurs langues, leur sexe, leur âge, leurs territoires, leurs connaissances, leurs organisations et leurs « raisons » ou projets de vie.

Si l'éducation des adultes est un thème central en matière d'enseignement, nous pouvons également mettre en avant des thèmes comme la demande de développer des programmes d'éducation des adultes dans les lieux de vie et de travail de leurs participants ; la redéfinition de l'importance de l'alphabétisation dans une société axée sur les réseaux sociaux et le numérique ; la redéfinition des cursus en fonction des territoires et des populations (les populations autochtones, les migrants et les personnes déplacées, les personnes ayant des besoins spéciaux), entre autres.

Toutefois, l'adoption de cette approche implique d'examiner de manière critique la relation entre l'éducation des adultes et l'approche des « besoins de formation du capital humain » dans le cadre des politiques néolibérales visant à « moderniser » la formation professionnelle et « l'esprit d'entreprise » et exige de définir la capacité du modèle économique actuel à satisfaire une population instruite par le biais d'emplois décents. De même, il est nécessaire de concevoir une approche alternative à une vision purement « active » ou « professionnelle » de l'éducation des adultes en la redéfinissant comme un enseignement pour le développement humain, servant à développer les compétences et les capacités des individus pour répondre non seulement aux exigences de l'économie, mais surtout à celles d'une bonne « qualité de vie » et pour favoriser la participation citoyenne et le développement du pouvoir d'agir, de penser, d'imaginer et de communiquer dans la société d'aujourd'hui – une société qui exige une capacité de réflexion et une « communautarisation » des connaissances (un « enseignement global pour les adultes ») comme condition au développement de sociétés justes.

Lecture complémentaire

Picon, Cesar (2016) : Hacia centros educacionales renovados de educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: ensayo crítico. Essai critique, Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos, UPLA. Disponible sur : http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/20-hacia-centros-educacionales-renovados-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-america-latina-y-el-caribe-ensayo-critico

CREFAL (2013) : Hacia una Educación de Jóvenes y Adultos Transformadora en América Latina, Pátzcuaro, CREFAL.
Disponible sur : http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/EPJA_transformador.pdf

L'auteur

Jorge Osorio, éducateur et historien chilien, travaille actuellement comme professeur à l'école de psychologie de l'université de Valparaiso (Chili). Il a assumé les fonctions de secrétaire général et président du Conseil pour l'éducation des adultes en Amérique latine (CEAAL) de 1990 à 2000. Ses axes de travail sont « une éducation pour les citoyens », des « politiques pour un enseignement tout au long de la vie », les « pratiques émergentes pour les professionnels psycho-socio-éducatifs dans les programmes interculturels ». Ses travaux peuvent être consultés à l'adresse : https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Osorio11/contributions

Contact
josorio.humanidades@gmail.com

Le suivi des compétences et des aptitudes nécessaires dans la vie et au travail

De gauche à droite :

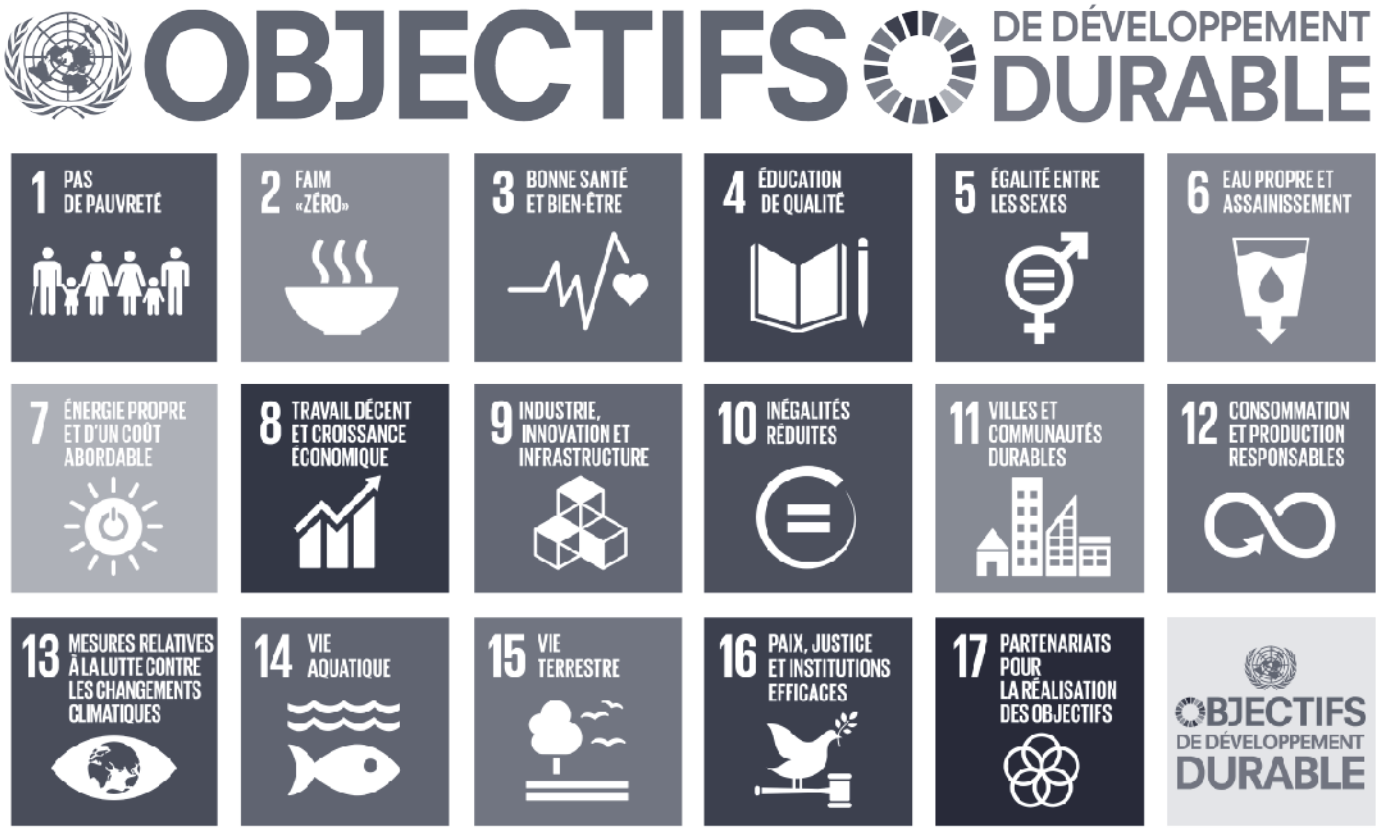
Aaron Benavot
Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Alasdair McWilliam
Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Résumé – *En septembre 2015, les États membres des Nations Unies ont adopté l'Agenda 2030 pour le développement durable et avec lui l'ODD 4, l'agenda mondial pour l'éducation qui fait suite à l'Éducation pour Tous (EPT). Nous nous félicitons que l'éducation et la formation des adultes, y compris le développement des compétences, figurent dans trois des dix indicateurs de l'ODD 4. Néanmoins, ainsi que le montre cet article, chacun de ces objectifs présente des défis particuliers d'ordre conceptuel et en termes de mesure, car si des pas importants ont été franchis depuis l'adoption des ODD, la collecte de données comparables d'un pays à l'autre pose encore des défis pratiques majeurs.*

En septembre 2015, les États membres de l'ONU ont adopté le Programme de développement durable à l'horizon 2030 avec 17 objectifs et 169 cibles spécifiques consacrés à un vaste ensemble de problèmes économiques, sociaux et environnementaux. Ce nouvel agenda universel, qui comporte un objectif distinct sur l'éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie (l'ODD 4) avec dix cibles, prend efficacement la suite des agendas de l'Éducation pour tous (EPT) et des OMD qui n'ont pas été accomplis, et les élargit à de nombreux égards. En novembre 2015, plus de cent ministres de l'Éducation ont adopté le Cadre d'action Éducation 2030 qui évoque l'ambition et les principes de l'ODD 4 ainsi que les problèmes liés à sa mise en œuvre. L'ODD 4 d'Éducation 2030 engage spécifiquement les pays à introduire une année d'éducation préscolaire et un cycle d'enseignement primaire et secondaire universel gratuits et obligatoires, à permettre à tous de s'instruire au-delà du niveau d'éducation de base et à faire attention à l'équité ainsi qu'aux résultats de l'apprentissage qui se doivent d'être inclusifs, efficaces et utiles.

L'ODD comprend plusieurs cibles portant sur le développement des aptitudes et compétences de la population adulte, avec une mesure directe des aptitudes, faisant explicitement partie du cadre de suivi. Toutefois, bien du travail reste à faire pour assurer que les données nécessaires soient mises à disposition dans un délai raisonnable (disons entre cinq et sept ans).



Plus d'ambition, une plus grande envergure et davantage d'aptitudes

Dans l'agenda de l'EPT, l'éducation est considérée comme un droit humain fondamental. De même, l'agenda des ODD, avec son quatrième objectif mondial sur l'éducation, est ancré dans une approche s'appuyant sur les droits et garantissant un accès universel à l'éducation dans l'optique d'un apprentissage tout au long de la vie. Bien que ces deux agendas mondiaux sur l'éducation aient été rédigés dans le même esprit, l'ODD 4 est considérablement plus complet et ambitieux : il sera explicitement éclairé par des données tant en ce qui concerne l'envergure des cibles de l'éducation que celle des progrès réalisés pour les atteindre. Les différences notables incluent des cibles dépassant le cadre de l'éducation de base (p. ex. l'enseignement secondaire supérieur, l'enseignement supérieur, l'enseignement et la formation techniques et professionnels – EFTP –, les compétences nécessaires pour trouver un emploi), une plus grande insistance sur les données désagrégées pour le suivi des cibles et une orientation sur les rapports concernant les résultats et capacités d'apprentissage en plus des mesures d'accès et de réalisation[1].

Le nouvel agenda de l'éducation se distingue aussi quelque peu de l'EPT dans sa façon d'aborder les aptitudes et compétences. Dans l'EPT, des objectifs d'amélioration des compétences des adultes étaient incluses dans l'objectif 3 (répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes en assurant l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante) et l'objectif 4 (améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes)[2]. Par contraste, trois cibles des ODD font état des compétences des adultes. Dans l'ODD 4, les compétences des adultes sont tout d'abord couvertes par la cible 4.4, les compétences « nécessaires » à l'emploi et pour trouver un travail décent (les compétences nécessaires dans la vie courante ne sont plus mentionnées ici), puis par la cible 4.6 stipulant qu'il faut veiller à ce qu'une proportion considérable d'adultes sachent lire, écrire et compter. La cible 4.7, promouvoir les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement, couvre théoriquement tout un ensemble de résultats liés aux « compétences nécessaires dans la vie courante », bien qu'il conviendrait mieux pour un grand nombre d'entre elles de parler d'états d'esprit et de croyances plutôt que d'aptitudes et de compétences.

Dans le nouvel agenda, le passage à un suivi quantitatif des résultats est clair, notamment en ce qui concerne, les enfants, les jeunes et les adultes. L'objectif de l'EPT concernant les compétences n'évoquait pas explicitement ce type de mesure. En pratique, le suivi des compétences des adultes se retrouvait largement dans l'objectif 4 de l'EPT sur l'alphabétisation des adultes, qui puisait dans les données sur l'alphabétisation tirées de recensement nationaux et d'enquêtes auprès des ménages. Par comparaison, trouver une entente entre les pays concernant les indicateurs mon-

diaux et thématiques a été un élément central du processus d'élaboration et du cadre de mise en œuvre des ODD, avec des indicateurs déterminés pour chacune de leurs cibles. Cependant, le suivi actuel des ODD présente de considérables difficultés quant à la création de nouvelles données reproduisant fidèlement ce que visent les cibles.

Trois niveaux principaux sont proposés

Le suivi des 169 cibles doit se dérouler à trois niveaux, chacun d'eux étant associé avec un ensemble distinct d'indicateurs :

- *mondial :* un ensemble limité d'indicateurs comparables au plan mondial, formulé par le Groupe inter-institutions et d'experts sur les indicateurs relatifs aux ODD[3] pour procéder au suivi des 169 cibles (avec au moins un indicateur par cible). Les pays seront obligés à rendre des rapports sur ces indicateurs et sur les résultats présentés dans un rapport annuel sur les progrès accomplis ;
- *thématique :* un plus vaste ensemble d'indicateurs comparables au plan mondial et qui reflètent mieux ce que vise spécifiquement chaque cible. À ce sujet, le Groupe consultatif technique (GCT), coordonné par l'Institut de statistique de l'UNESCO, proposait un vaste ensemble de 43 indicateurs faisant partie du Cadre d'action Éducation 2030 ;
- *national et régional :* dans l'agenda des ODD, on attend des gouvernements nationaux et des entités régionales qu'ils : a) s'inspirent de manière sélective des indicateurs proposés par le GCT et b) envisagent de développer d'autres indicateurs plus étroitement alignés sur les contextes locaux et les priorités régionales.

En ce qui concerne l'éducation et les compétences des adultes mentionnées dans l'ODD 4, le tableau 1 dresse une liste des indicateurs mondiaux et thématiques des trois cibles pertinentes. Ces indicateurs doivent encore être adoptés officiellement et l'on attend qu'ils soient améliorés et peaufinés au fil du temps. Indépendamment du cadre de l'indicateur final, priorité sera toutefois donnée à des données représentatives au plan national et qui seront comparables et standardisées. Étant donné que la plupart des pays ne recueillent pas actuellement de données pour un grand nombre d'indicateurs, des efforts seront entrepris pour renforcer les capacités nationales et définir des normes et outils statistiques internationaux. Ces défis sont encore compliqués par la nécessité de disposer de données désagrégées en fonction du sexe, du niveau de fortune et du lieu de résidence, et pour d'autre groupes sociaux pertinents, comme le spécifient la cible 4.5 et le rapport de synthèse du secrétaire général des Nations unies.[4]

Chacune des cibles listées présente une conceptualisation et des difficultés d'évaluation particulières. Les efforts faits pour déterminer un ensemble concis et mesurable d'indicateurs aux niveaux mondial et thématique sont ambitieux. Toutefois, il faut encore s'attaquer aux difficultés pratiques rencontrées lors d'une collecte exhaustive de données dans plusieurs pays. Des questions restent sur le choix de critères appropriés au plan transnational et l'adéquation de l'alignement sur les cibles des indicateurs proposés (et s'ils ne sont pas alignés comme il convient sur le choix d'indicateurs qui pourraient mieux convenir aux plans régional et national). Examinons quelques-unes de ces préoccupations de plus près.

Cible 4.4 : les compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entreprenariat

Les niveaux mondial et thématique offrent tous deux des mesures d'enseignement des TIC comme indicateur de compétences adéquates permettant aux adultes et aux jeunes de trouver un travail décent. On propose actuellement un indicateur mondial composé d'un ensemble de neuf questions autoévaluées concernant des tâches liées à la technologie (p. ex. si les personnes interrogées ont récemment copié ou déplacé un fichier ; si elles ont utilisé des formules arithmétiques élémentaires dans un tableur ; si elles ont écrit un programme informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé). L'avantage d'une telle approche réside dans le fait que les organismes nationaux de statistique peuvent recueillir relativement facilement les données par le biais des traditionnelles enquêtes auprès des ménages. L'aspect négatif : l'indicateur ne détermine pas si les activités entreprises ont donné des résultats efficaces. Étant donné que la période de référence pour les activités s'étend aux trois mois précédant l'enquête, on peut aussi affirmer que l'indicateur rend mieux le fait que la personne interrogée est employée dans un bureau (où l'utilisation des TIC fait partie du quotidien professionnel) plutôt qu'il n'indique qu'elle possède les compétences nécessaires pour obtenir plus généralement un « travail décent ».

Une évaluation détaillée directe des compétences en matière de TIC aux plans thématique, national ou régional pourrait par conséquent se révéler précieuse. Les exemples de telles évaluations transnationales incluent : l'ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), l'ICILS (International Computer and Information Literacy Study) de l'IEA et le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies) qui mesure les aptitudes des adultes à résoudre des problèmes dans les pays de l'OCDE. Ces évaluations partagent certains résultats avec le suivi mondial, mais elles se basent sur une échelle déterminée, exigent des capacités cognitives élevées et suivent une série d'étapes d'une complexité croissante[5].

Néanmoins, étant donné l'incertitude au sujet des compétences en TIC les plus utiles en termes de recherche d'emploi aux niveaux des pays, les gouvernements pourraient souhaiter s'appuyer sur des évaluations plus larges des compétences cognitives dont il est prouvé qu'elles influent sur différents points pour obtenir un travail. À cet égard, les enquêtes sur les compétences des adultes comme le PIAAC et l'étude STEP de mesure des compétences pour l'emploi et la

Tableau 1 : indicateurs mondiaux et thématiques proposés pour les cibles de l'éducation des adultes

Cible d'ODD	Indicateurs mondiaux	Indicateurs thématiques supplémentaires
4.4 D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat.	La proportion des jeunes et des adultes possédant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), répartie par types de compétences.	Pourcentage des jeunes/adultes maîtrisant au moins un minimum de compétences numériques. Taux de réussite éducative chez les jeunes/adultes, réparti par catégories d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveaux d'instruction et orientation des programmes.
4.6 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.	Le pourcentage de la population dans une catégorie d'âge donnée atteignant au moins un niveau de maîtrise déterminé en a) alphabétisation fonctionnelle et b) apprentissage du calcul, ces données devant être réparties par sexe.	Taux d'alphabétisation chez les jeunes/adultes. Taux de participation des jeunes/adultes aux programmes d'alphabétisation.
4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.	La mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au service du développement durable, y compris l'égalité des genres et les droits humains, sont intégrées à tous les niveaux dans : (a) les politiques nationales de l'éducation, (b) les programmes d'enseignement, (c) l'éducation des enseignants et (d) l'évaluation des étudiants.	Pourcentage d'apprenants par groupes d'âge (ou niveaux d'instruction) montrant une compréhension appropriée des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité. Pourcentage des élèves de 15 ans faisant preuve d'une bonne maîtrise des connaissances des sciences de l'environnement et des géosciences. Pourcentage des écoles proposant un enseignement concernant le VIH et la sexualité, s'appuyant sur des compétences nécessaires dans la vie courante. Mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en place au plan national (comme stipulé dans la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations unies).

Source : (UNESCO, 2015 ; Groupe inter-institutions et d'experts sur les indicateurs relatifs aux ODD, 2016)

productivité (Skills Towards Employment and Productivity) menée par la Banque mondiale fournissent des exemples pour mesurer la littératie et la numératie, qui peuvent être utilisés dans une démarche comparative transnationale[6]. Outre reprendre un ensemble plus large d'aptitudes cognitives nécessaires pour trouver un emploi décent et productif, les évaluations de la littératie et de la numératie sont peut-être aussi plus pertinentes pour les marchés du travail des économies à faibles revenus.

En fin de compte, toutefois, ce que l'on considère comme un travail décent, de même que les attributs nécessaires pour l'obtenir, variera en fonction des pays et au fil du temps. Formuler un critère précis – qui soit fortement prédictif au plan transnational pour les quinze prochaines années – pour déterminer les compétences utiles pour obtenir un emploi décent est une tâche par conséquent extrêmement ardue. En plus de présenter des rapports sur les indicateurs mondiaux et thématiques pour l'objectif 4.4, les gouvernements doivent déterminer des critères nationaux concernant les évaluations des compétences jugées les plus pertinentes dans leurs contextes économiques.

Les gouvernements devraient aussi chercher à continuer et à élargir la collecte des données recueillies dans le cadre d'évaluations des niveaux d'instruction, comme spécifié dans les indicateurs thématiques proposés. L'éventail d'emplois répondant aux normes d'un travail décent est vaste et varié, comme les compétences et le savoir requis pour exercer de telles activités professionnelles. De vastes évaluations des compétences, qu'il s'agisse de la littératie, de la numératie ou des TIC, ne peuvent que saisir une partie des attributs « utiles » à un travailleur.

Cible 4.6 : savoir lire, écrire et compter

Comme dans les objectifs de l'EPT, l'alphabétisation des adultes fait l'objet d'une cible distincte de l'ODD 4. Toutefois, le suivi de l'alphabétisation des adultes comporte des développements notables dans le nouvel agenda. Le premier

consiste à cibler explicitement l'apprentissage du calcul qui ne faisait pas officiellement l'objet d'un suivi dans l'EPT. Le second est un passage tacite à une évaluation de la maîtrise des compétences à une échelle s'éloignant des évaluations binaires de l'alphabétisation employées dans l'agenda de l'EPT[7] et permettant de comprendre les capacités des adultes de façon plus précise et nuancée. Garantir une large disponibilité de telles données dans les années à venir nécessite de se mettre d'accord sur des définitions opérationnelles de la littératie et de la numératie, de développer ces définitions à une échelle translinguistique et transculturelle, et de les mettre en œuvre de manière rentable dans les enquêtes.

Parmi les pays à revenus élevés, l'évaluation du PIAAC et de ses prédécesseurs, l'IALS et l'ALL, est la source la plus complète d'informations concernant les niveaux de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes. Dans les pays à revenus moyens, le Programme de l'UNESCO d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation LAMP et l'étude STEP sont les principales enquêtes. Cette dernière emploie une méthode comparable à celle du PIAAC pour évaluer l'alphabétisation. Globalement toutefois, peu de pays ont pris part à de telles enquêtes hors de l'OCDE.

Récemment, l'OCDE, l'UIL et l'ISU ont proposé de développer une courte évaluation standardisée de l'alphabétisation s'inspirant de certains points du PIAAC et qui pourrait être mise en œuvre dans un plus grand nombre de pays. Elle évaluerait les personnes interrogées sur une échelle divisée en six niveaux de maîtrise des compétences. Par exemple, les personnes au niveau 2 de littératie, « sont en mesure d'intégrer au moins deux informations en fonction de critères, de les comparer, de les mettre en opposition ou d'engager une réflexion à leur sujet, et d'effectuer des inférences de faible niveau. »

Mettre en œuvre une telle évaluation au plan transnational présente plusieurs difficultés pratiques et techniques. L'une des préoccupations essentielles est de se mettre d'accord sur un système de mesure commun de la littératie/numératie et de garantir que l'évaluation soit comparable dans les différents groupes linguistiques. Ceci vaut non seulement pour une mise en œuvre transnationale, mais aussi pour les États qui se caractérisent par une diversité ethnique et où des parts substantielles de la population peuvent ne pas parler la langue officielle.

Autre difficulté liée à cela : l'élaboration d'une enquête que les organismes nationaux de statistique – qui manquent souvent de personnel et de moyens – puissent mener à un coût raisonnable. L'échantillonnage complexe et la conception psychométrique de l'évaluation PIAAC ainsi que sa durée (en moyenne 50 minutes pour l'évaluation cognitive[8]) la rendent techniquement difficile et coûteuse à mettre en œuvre. Un module plus court et plus simple reposant sur un tronc commun de questions limitées offrirait une alternative à cette évaluation. Elle aurait l'avantage d'être simple et peu coûteuse, mais compromettrait la profondeur et la validé de l'évaluation.

Cible 4.7 : les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable et la citoyenneté mondiale

La cible 4.7, en intégrant des objectifs clés du développement durable, peut être considérée comme un effort audacieux et incontestablement nécessaire d'aligner l'éducation mondiale sur l'agenda du développement durable de l'après-2015. Cependant, le suivi de cette cible présente d'importantes difficultés. Aucun des indicateurs mondiaux ou thématiques proposés n'aborde explicitement les aptitudes et compétences des adultes. Cette sous-section est par conséquent essentiellement axée sur des évaluations possibles des compétences des adultes aux niveaux national ou régional.

Les indicateurs associés à la citoyenneté mondiale et à l'égalité, importants dans un vaste éventail de conditions socio-économiques, de systèmes politiques et de croyances religieuses, présentent des difficultés notables. L'ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), une étude menée sur les connaissances d'élèves en huitième année de scolarité en matière de droits civiques et de citoyenneté, en fournit un bon exemple. Cette évaluation reposant sur 79 questions et menée dans 38 pays d'Europe, d'Asie et d'Amérique latine mesure les connaissances et la compréhension conceptuelle ainsi que les attitudes en rapport avec la citoyenneté. L'étude comporte des questions mondialement pertinentes concernant les

états d'esprit, mais aussi des modules régionaux permettant de restituer des points plus pertinents dans des contextes locaux[9]. Les pays qui participeront à l'étude PISA en 2018 élaborent actuellement une évaluation des « compétences globales ». Une compétence globale est « la capacité et la disposition à agir et à interagir de manière appropriée et efficace, tant individuellement qu'en collaborant lorsque l'on évolue dans un monde interconnecté, interdépendant et empreint de diversité. » Les dimensions essentielles de cette évaluation incluent la communication et le comportement à adopter pour interagir de manière appropriée et efficace avec des personnes ayant d'autres points de vue et d'autres connaissances et intérêts en ce qui concerne les développements, défis et tendances mondiaux.

Compte tenu de leur grande influence sur les résultats politiques et la consolidation des points de vue, il est hautement utile pour l'agenda des ODD de procéder à une évaluation complète des connaissances et attitudes chez les adultes. Toutefois, les fonds et les mesures d'organisation nécessaires à la mise en œuvre d'enquêtes circonstanciées ont peu de chances d'être mis à disposition. Si l'on tient compte de cela, les sondages d'opinion pourraient être utiles pour évaluer les états d'esprit utiles pour les questions de développement durable. Par exemple, des enquêtes d'opinion internationales, comme les baromètres régionaux et les enquêtes sur les valeurs mondiales WVS (World Values Surveys) comprennent des questions concernant les attitudes, les valeurs et les modèles de comportement comme la tolérance et l'égalité des chances, la confiance sociale et interpersonnelle, l'identité et l'environnement et le réchauffement climatique. Bien que les données obtenues grâce à ces enquêtes soient moins détaillées, inclure un ensemble limité de questions dans un instrument existant peut être instructif et rentable.

Notes

1 / Bien que l'objectif 6 de l'EPT spécifie que l'éducation formelle devait améliorer la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences nécessaires dans la vie courante, ceci ne s'est pas largement traduit par la création de données correspondantes sur les résultats de l'apprentissage dans les différents pays, notamment au-delà de la scolarité secondaire.

2 / http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/

3 / http://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/

4 / Le rapport de synthèse du secrétaire général des Nations unies précise que les cibles ne peuvent être considérées comme atteintes que si elles l'ont été pour tous les groupes de revenus et groupes sociaux pertinents, ce qui exige des niveaux clairs de désagrégation pour les indicateurs des ODD. En ce qui concerne l'ODD 4, l'ISU, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OCDE ont lancé le 5 avril 2005 un Groupe inter-institutions consacré aux indicateurs désagrégés dans l'éducation pour garantir l'harmonisation des normes et méthodes en matière d'équité.

5 / Par exemple, dans la partie du PIAAC concernant la résolution de problèmes, l'une des questions demande aux personnes interrogées de se procurer et d'évaluer des informations dans le contexte d'une recherche de travail simulée, et de trouver un ou plusieurs sites n'exigeant pas des utilisateurs qu'ils s'inscrivent ou paient des droits d'utilisation.

6 / L'étude STEP n'évalue pas la numératie.

7 / Lorsque l'agenda de l'EPT avait cours, l'évaluation de l'alphabétisation reposait communément sur le fait que les personnes interrogées dans le cadre du programme des enquêtes démographiques et de santé (Demographic and Health Survey – DHS) et des enquêtes en grappes à indicateurs multiples étaient capables ou pas de lire une phrase simple à haute voix.

8 / Elle couvre les compétences en lecture, en écriture et en calcul, et la capacité à résoudre des problèmes dans des environnements technologiques.

9 / L'ICCS 2016 comportera davantage de questions pertinentes pour le développement durable. On demandera aux élèves de donner leur avis sur la gravité d'un vaste ensemble de menaces comme l'étendue de la pauvreté, les niveaux de vie, la dignité humaine, le bien-être économique et la santé environnementale (Schulz et coll., 2016).

Références

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S. et Woessmann, L. 2013. Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC Paris, OCDE. (OECD Education Working Paper, 101).

Valerio, A., Puerta, M. L. S., Tognatta, N. and Monroy-Taborda, S. 2015. Are There Skills Payoffs in Low and Middle Income Countries? Empirical Evidence Using STEP Data. Conference paper for 10th IZA/World Bank Conference on Employment and Development: Technological Change and Jobs, Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor (IZA).

Les auteurs

Aaron Benavot est directeur du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. Auparavant, il était professeur à la faculté de pédagogie de l'université Albany-State à New York (USA) et conseiller de l'UNESCO, de ses instituts et de l'UNICEF.

Contact
a.benavot@unesco.org

Alasdair McWilliam a rejoint l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO en décembre 2011. Auparavant, il était conseiller scientifique du Centre for Aid and Public Expenditure at the Overseas Development Institute à Londres où il se consacrait à l'efficacité de l'aide et aux dépenses publiques ainsi qu'à des thèmes politiques plus larges concernant des pays à revenu faibles et moyens.

Contact
a.mc-william@unesco.org

Chronique

Compétences de la vie courante pour le 21e siècle – Avons-nous tout ce qu'il faut?

Il y a des années, j'ai participé à une formation sur le cadre des moyens d'existence durable, qui m'a permis pour la première fois d'avoir une conception claire de la relation et de l'interdépendance entre les capacités (compétences, savoir-faire, connaissance) et l'accès aux ressources ; j'ai compris qu'utiliser la combinaison des deux (capacités et ressources) pour mener différentes activités génératrices de revenus peut induire des revenus durables – ou non… J'ai aussi beaucoup appris sur l'environnement politico-institutionnel, social, économique et physique et sur la manière dont, à différents niveaux (du local au national), il influe sur la capacité d'une personne à mener des activités génératrices de revenus et à résister aux chocs et au stress.

La formation m'a bien sûr donné la capacité de réaliser des évaluations des moyens d'existence durable, d'influencer les politiques, de former d'autres personnes ; mais le véritable bénéfice de cette formation a largement dépassé les limites de ma carrière proprement dite et m'a permis de faire une réflexion sur ma vie, mes capacités, mon accès aux ressources et l'environnement dans lequel je vis. J'ai pris conscience que je devais construire ma propre stratégie pour gagner ma vie, avec un plan de contingence, la capacité d'anticiper l'avenir, d'interpréter les signes de mon environnement et de renforcer mes propres capacités pour m'assurer des moyens d'existence durable et, outre gagner un salaire, mener une vie saine et satisfaisante.

Ceci est toujours valable aujourd'hui, et le sera demain encore, je pense. Il me semble que pour la plupart, nous sommes suffisamment capables d'acquérir les compétences et les savoir-faire nécessaires pour notre travail. Nous planifions, payons et participons à divers types d'activités éducatives et de formations, mais nous tenons rarement compte des compétences sociales, individuelles et réflexives dont nous avons tout autant besoin dans notre vie quotidienne, autrement dit les compétences de la vie courante. Apparemment, la plupart des personnes de ma génération ont acquis ces compétences de manière très informelle, sur le tas pour ainsi dire. De nos jours, tout ceci a lieu dans le cadre de programmes scolaires et de formations pour adultes, et enfants, jeunes et adultes peuvent participer à différents types de formations pour développer leurs compétences de la vie courante : communication, négociation, pensée critique, résolution de problèmes, etc.

Il existe d'innombrables définitions des compétences de la vie courante, mais j'aime assez celle-ci: « Les compétences de la vie courante sont les compétences dont vous avez besoin pour tirer le meilleur parti de la vie ». Madhu Singh (Institut d'éducation de Hambourg) affirme que, au lieu de s'attarder sur la définition, il faut se demander comment se traduisent les compétences de la vie courante dans diverses situations et quels sont leurs effets sur l'autonomisation des personnes. Quant au 21e siècle, il semble que les seules choses qui soient vraiment sûres, ce sont les changements dynamiques qui affectent nos sociétés et le fait que les situations urgentes et difficiles demandent que nous mobilisions des compétences, des capacités et le potentiel créatif de résolution de problèmes que nous avons tous en nous.

Si je trace la chronologie de la manière dont j'ai moi-même développé ces compétences, je réalise que le facteur contextuel est en effet indiscutable et que j'ai développé et utilisé différentes compétences de la vie courante à différents moments selon ce que l'environnement exigeait de moi. Chaque année, lorsque je retourne dans mon pays d'origine, je découvre des changements technologiques qui m'époustouflent (nouveaux parcmètres, machines bizarres pour acheter des places de cinéma, etc.), mais je suis fière de pouvoir m'y retrouver dans le trafic urbain à Addis-Abeba, de trouver un plombier ou un électricien en Éthiopie sans utiliser les pages jaunes ou les annuaires en ligne, et de pouvoir acheter mes légumes pour la semaine en Amharic, la langue locale.

J'ai continué à réfléchir et j'ai réalisé qu'outre le facteur contextuel, je dois me demander si les compétences de la vie courante que j'ai acquises m'ont réellement donné de l'autonomie, et si elles m'ont permis d'améliorer ma vie et d'en tirer le meilleur parti. Est-ce que le fait d'être une femme a eu une influence sur le type de compétences dont j'ai eu besoin et que j'ai acquises, ou bien y-a-t-il un modèle unique pour tout le monde?

Les recherches ont montré que les compétences de la vie courante se développent en tant que résultat du traitement constructif de l'information, des impressions, des rencontres et des expériences tant individuelles que sociales, qui font partie de la vie et du travail quotidiens. Les dimensions sociales sont particulièrement importantes parce qu'elles conditionnent la vie même. Les domaines politique, institutionnel, économique, de genre et autres influent eux aussi sur les

types de compétences de la vie courante dont nous avons besoin.

Lorsque j'ai lu les récentes recherches sur les compétences pour les femmes dans des positions dirigeantes, j'ai eu du mal à croire qu'il existe encore tant de stéréotypes. Apparemment, les femmes dirigeantes devraient assumer personnellement la responsabilité d'atteindre leurs objectifs en investissant en elles-mêmes dans les domaines suivants (entre autres) :

- acquérir des compétences pour gagner en assurance et mieux s'affirmer ;
- connaître les règles de la communication ;
- apprendre les techniques de la négociation ;
- investir dans les compétences techniques, dans l'intelligence culturelle et émotionnelle, etc.

Ceci m'a tout de suite fait penser aux conseils des magazines féminins des années 1960/70, qui recommandaient aux femmes de traiter leurs maris avec des égards particuliers, par exemple, quand ils rentraient du travail, les attendre à la porte, leur avoir préparé un repas chaud, etc.
Puis deux questions clés me sont revenues à l'esprit :

- les moyens d'existence durable ne se réfèrent pas uniquement à mes capacités et à mon accès aux ressources, mais aussi à l'environnement dans lequel je vis et agis, et à la manière dont je peux lire, influencer et gérer cet environnement ;
- les compétences de la vie courante sont contextuelles, et vous devez développer celles qui sont nécessaires pour une période et un contexte spécifiques.

Donc oui, peut-être que les femmes font certaines choses différemment (elles communiquent et négocient différemment), et peut-être que pendant un certain temps, nous devons développer des compétences de la vie courante additionnelles pour avoir des opportunités d'accès dans un environnement qui n'est pas aussi égalitaire que nous le souhaiterions. En même temps, il se peut bien que nous ayons des compétences de la vie courante pouvant effectivement contribuer aux changements et aux dynamiques d'aujourd'hui.
Finalement, voici les résultats de mon « auto-évaluation » :

- sur les soi-disant 10 compétences nécessaires à la main d'œuvre de l'avenir, il semble que j'en possède la plupart (oui, je comprends la logique des choses ; je pense que j'ai l'esprit novateur et flexible, des compétences interculturelles, etc.). J'ai aussi des lacunes en ce qui concerne la maîtrise des nouveaux médias (je refuse d'ouvrir un compte Facebook) ;
- en tant que femme, j'agis comme et/ou différemment de mes homologues masculins, mais si j'utilise les compétence de la vie courante que j'ai déjà acquises, je suis capable de négocier plus d'espaces pour moi-même et les autres femmes (au travail et dans la société) ;
- la plus importante de toutes les compétences de la vie courante, c'est peut-être la capacité et la volonté d'apprendre !

Sonja Belete est directrice régionale de DVV International pour l'Afrique de l'Est et la Corne de l'Afrique. D'origine sud-africaine, elle a commencé ses études et sa carrière en Afrique du Sud et a travaillé dans toute l'Afrique australe en tant que coordinatrice Reflect pour ActionAid. Elle a ensuite été coordinatrice des programmes de moyens d'existence durables de Care International et du PNUD. Elle éprouve toujours la même passion pour les programmes de développement et ses domaines de spécialisation sont l'éducation des adultes, les moyens d'existence durables et la gouvernance.

Contact
dvveastafrica@gmail.com

Photos
de Mohammed Baba

Bons baisers de Gaza

Photoreportage

Anwar a 35 ans. Cette habitante de la bande de Gaza est sourde – la combinaison de son lieu de résidence et de son handicap pourrait lui rendre la vie extrêmement dure.

Photoreportage

Bons baisers de Gaza

Photos
de Mohammed Baba

La société El Amal a été fondée en 1993 sur l'initiative de membres de la collectivité locale qui avaient décelé les besoins des personnes handicapées. Au fil du temps, El Amal a acquis de l'expérience aux plans professionnel et technique, tout en conservant sa passion authentique et sa foi dans le rôle qu'elle joue au sein de la communauté. Composée au début uniquement de ses fondateurs, elle a évolué, devenant une société constituée de membres avec une assemblée générale d'une centaine de personnes qui se sont portées volontaires pour servir ses objectifs. Depuis sa création, l'assemblée générale a affiché des pratiques démocratiques en organisant des élections régulières de son comité de direction. En plus d'être l'une des principales organisations à Rafah et l'une des premières organisations de la société civile (OSC) à se consacrer à la question du handicap, El Amal tire la meilleure part de sa sagesse des personnes handicapées. Ces dernières constituent les générations fortes et énergiques qui font évoluer l'organisation, non seulement au plan vertical des programmes, mais aussi en profondeur, en la poussant à envisager la qualité des programmes existants et la mise en œuvre de programmes axés sur les résultats. Depuis sa fondation, El Amal a vu seize générations d'écoliers accomplir leur scolarité grâce à son programme d'éducation spéciale et proposé tous les ans des services de prévention et de rééducation à plus de 9000 enfants et d'adultes sourds.

La société offre depuis de nombreuses années des formations professionnelles à des handicapés et a permis à des douzaines de personnes d'acquérir des qualifications dans des métiers de l'artisanat. En plus, El Amal organise un atelier permanent d'artisanat, de broderie et de fabrication d'articles en textile.

En coopération avec DVV International, la société El Amal œuvre depuis 2012 à la création d'un programme d'éducation des adultes visant à proposer des services qui répondraient aux besoins du marché du travail local et à encourager de petits projets et initiatives pour contribuer à réduire la pauvreté et le chômage malgré la situation politique et économique dans la bande de Gaza.

1

2

1 / Le jour où nous lui rendons visite, l'ambiance est détendue. Ici, les gens sont tous amicaux. Tout en cuisinant, les femmes discutent et nous observent.

2 / Elles font très attention à confectionner les pâtisseries comme il faut. C'est aussi une question de fierté.

3

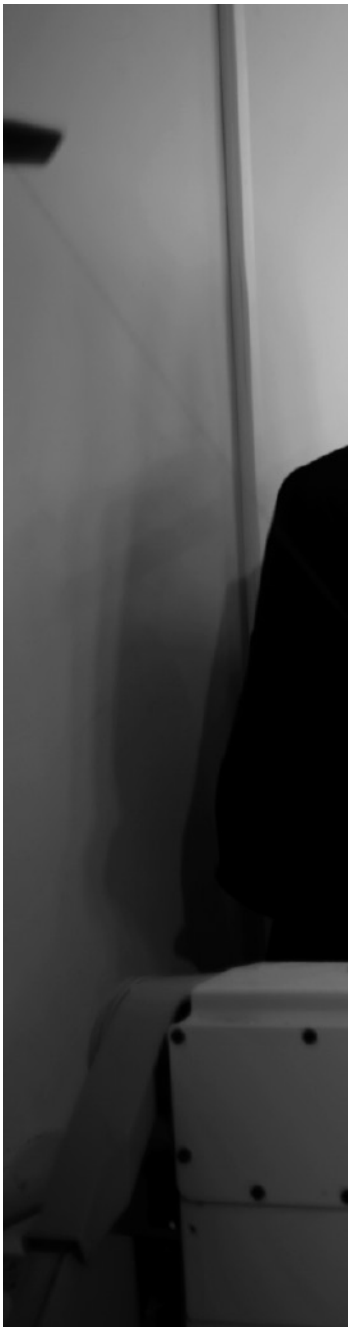
4

5

3 / Les petits pâtés d'Anwar et de ses collègues sont produits pour être vendus. Parmi leurs clients, elles comptent des maternelles de la bande de Gaza.

4 / Ici, le travail n'est pas tout. La cuisine est aussi un lieu sûr où se rencontrer, une possibilité que Rafah n'offre pas autrement d'ordinaire.

5 / Anwar et ses collègues confectionnent des chaussons (des pizzas aux épinards et au fromage), servis aux invités à la fin de la fête de la El Amal Rehabilitation Society à Rafah (Gaza).



6 / Anwar confectionne des plats chez elle dans le cadre d'un projet personnel et les vend aux commerces alentours et à ses voisins.

7 / Petite pause pendant le cours de couture et de broderie à la El Amal Rehabilitation Society à Rafah (Gaza).

8 / Anwar se procure quelques ingrédients.

6

7

8

9 / En vendant les produits qu'elle confectionne, Anwar a réussi à monter une affaire, ce qui n'est pas un mince exploit à Gaza.

10 / Anwar prépare des pâtisseries chez elle.

9

10

Les artistes de ce numéro

Mohammed Baba

Le photographe

Afin de réaliser un reportage photo sur un thème particulier, il vous faut le bon équipement, vous devez connaître les angles qui conviennent pour les prises de vue, vous devez avoir acquis de l'expérience en photographiant dans des lieux divers et il faut que vous compreniez pleinement le sujet, car vous allez le mettre en image. Ressentir ce que vous faites est l'aptitude qui compte le plus.

Travailler pendant 25 ans pour l'Agence France-Presse (AFP) m'a appris comment réfléchir comme il faut sur les reportages photo.

Suivez-moi sur Facebook : Mohammed Baba

Quelques-uns de mes travaux :
https://www.facebook.com/Baba10/media_set?set=a.439505646221.237779.521161221&type=3
https://www.facebook.com/Baba10/media_set?set=a.10150993866191222.413939.521161221&type=3

Section 3
Utopie

Il arrive que le débat se focalise trop sur les problèmes et les dysfonctionnements. Oui, nous devons reconnaître les failles et en discuter. Mais nous devons aussi relever la tête et regarder droit devant nous. Cette partie consacrée à l'utopie présente un autre monde.

Technologies et éducation : un autre monde numérique est-il possible ?

Camilla Croso
Campagne mondiale pour l'éducation
Brésil

Résumé – *À une époque où le monde et l'éducation se numérisent, nous devons nous poser une question : qui mène la danse ? Cet article décrit un certain nombre de risques et possibilités liés à l'utilisation croissante des technologies. En soi, l'emploi d'outils numériques offre la possibilité d'instaurer la justice éducative mais peut en même temps approfondir l'accès inégal à l'éducation et créer des écarts sociaux. Certains aspects essentiels sont présentés comme propices à la résistance, la mobilisation et la citoyenneté : l'importance du cadre politique et pédagogique dans lequel s'inscrivent les nouvelles technologies et la culture numérique ; l'intention ; la capacité d'utilisation asymétrique des différentes technologies et le point de vue des droits humains et du monde numérique en font partie.*

Rien n'est neutre. Par conséquent, répondre à la question de savoir si la numérisation est une occasion d'instaurer la justice sociale ou si elle risque d'aggraver les fractures sociales dépendra au bout du compte de l'intention politique qui sous-tend son utilisation. Cette intention guide le cadre politique qui l'accompagne et les principes sur lesquels elle repose. En tant qu'éducateurs d'adultes, nous devons être conscients de l'intention politique qui sous-tend l'utilisation des technologies et la considérer comme un facteur clé pouvant permettre d'instaurer la justice éducative ou risquant d'approfondir l'accès inégal à l'éducation et d'aggraver les écarts sociaux.

Tout d'abord, nous devons comprendre que le cadre politique et pédagogique dans lequel s'inscrit la numérisation détermine l'usage des technologies et leur impact, et non l'inverse (Tedesco, 2016). Les technologies doivent être au service des cadres politiques et pédagogiques, et non les définir. Elles sont un moyen, et non une fin en soi, et certainement pas le seul moyen, juste un parmi d'autres auxquels les éducateurs et apprenants peuvent faire appel.

Cela signifie que les politiques de l'éducation ne devraient pas se focaliser sur une formation utile pour se servir des technologies et des équipements techniques, mais sur la formation des éducateurs et des apprenants à certains cadres politiques et pédagogiques auxquels les technologies contribueront (Tedesco, 2016). L'intention de ce type de cadres en est la clé – elle correspond à ce qui est en jeu et ce sur quoi il faut s'interroger : une plus grande justice édu-

cative exigera des cadres qui donneront aux gens les moyens d'être des protagonistes actifs de leur apprentissage. L'objectif consiste à promouvoir l'accroissement du dialogue, de la participation et de la connectivité avec la diversité. Il faut qu'il y ait l'intention d'aborder des questions éducatives concrètes comme, par exemple, la démocratisation du savoir, l'amélioration de l'apprentissage, la promotion de l'esprit critique et de la solidarité, et il ne faut pas se laisser aller à l'adoration de la technologie.

Dans leur analyse des cultures numériques, certains auteurs ont exprimé d'intéressantes réflexions. Milad Doueihi, titulaire de la chaire d'humanisme numérique à l'université de la Sorbonne à Paris, a par exemple remarqué que la culture numérique apporte de nouvelles possibilités, mais qu'elle est aussi imprévisible et qu'il lui arrive de présenter des effets secondaires inquiétants, voire même dangereux. Il a souligné la nécessité d'avoir un « utilisateur éclairé », en mesure de remettre en question et de modifier « l'environnement numérique préfabriqué » qui lui est offert. Il indique que les inégalités et les écarts ne sont pas uniquement causés par un accès asymétrique aux technologies, mais en particulier aussi par la capacité asymétrique à utiliser les différentes technologies. D'un côté, les technologies pourraient favoriser les consommateurs passifs qui ne remettent pas la numérisation en question et n'y voient pas de problème, tandis que d'un autre, elles pourraient promouvoir le débat et l'esprit critique, et encourager les gens à jouer un rôle actif dans l'évolution technologique ainsi que dans la mobilisation sociale, l'action politique et la citoyenneté.

Technologies de l'information et de la communication (TIC) et droits humains

Si l'on place les politiques sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'optique des droits humains, dans l'intention de promouvoir la justice éducative, il est crucial d'examiner les rapports entre secteurs public et privé, ce qui nous ramène à l'intention politique, moteur de la technologie et de la numérisation. Pour promouvoir la justice éducative, il est primordial que l'État puisse assurer une connectivité et une consommation gratuites, et instaurer des débats publics sur les instruments technologiques en soi, leur packaging et leurs contenus. Il est important de souligner que ces aspects ne sauraient obéir à la quête de profit qui risquerait de creuser les écarts et de créer des modèles et façons de penser contre-productifs. Si ces politiques et contenus pédagogiques spécifiques cessent de relever du domaine public, le marché occupera cet espace et reprendra ce rôle – en obéissant à ses propres intérêts privés (Lugo, 2015). Il est crucial que les TIC et le monde numérique soient ouverts aux débats et politiques publics afin d'être réellement au service du bien collectif.

Le virage numérique suscite beaucoup d'attention. Il existe clairement d'importants intérêts privés qui entendent faire des bénéfices grâce à la numérisation ainsi qu'à des processus éducatifs. Les TIC et les cultures numériques ne devraient pas se contenter de considérer les gens comme les consommateurs de ce type de technologies (formées et

définies par le marché), elles devraient en particulier voir en eux des producteurs de technologies. L'obsolescence des technologies est souvent dictée par l'intention de faire des bénéfices, et il est important de disposer de mécanismes étatiques et publics pour innover et produire des progrès technologiques, indépendamment du marché.

Kishore Singh, rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, s'est penché sur les questions et difficultés liées au droit à l'éducation à l'ère du numérique (2016) en s'interrogeant sur la façon de faire respecter les normes et principes qui le sous-tendent, tout en adoptant les technologies numériques. Il déclare que les technologies offrent de considérables avantages pour le processus éducatif mais qu'elles peuvent en même temps ébranler la réalisation de ce droit. Il convient ici d'adopter une approche d'intégration universelle. Il affirme qu'il est nécessaire d'accorder de l'attention aux questions de l'accès et des compétences pour les groupes les plus marginalisés, et que l'éducation par le biais des technologies numériques peut en fait aussi contribuer aux disparités entre les sexes. De même, la liberté des enseignants d'enseigner comme ils le jugent opportun risque d'être freinée par des modèles d'éducation reposant sur la technologie ; rappelons que « la liberté académique inclut le droit d'enseigner sans ingérence, y compris le droit de choisir les contenus et méthodes d'enseignement, et la liberté d'utiliser ou non une technique ou une technologie particulières. » En outre, il souligne que tandis que les technologies numériques impliquent nécessairement la participation du secteur privé, il faut mettre en garde contre les risques d'une privatisation de l'éducation et des intérêts commerciaux des prestataires privés.

De même, il est capital de mettre en relief l'importance des ressources éducatives en accès libre et de prendre en compte les matériels d'enseignement, d'apprentissage et de recherche relevant du domaine public ou cédés sous licence ouverte autorisant un accès, une utilisation, une adaptation

et une redistribution gratuite par des tiers sans restrictions ou avec des restrictions limitées. Les ressources éducatives ouvertes, y compris la liberté de choisir un logiciel open source, supposent un engagement éthique en faveur d'approches démocratiques et inclusives, garantissant que les personnes de sexe, nationalité, race, lieu de résidence, religion ou capacité physique différentes puissent s'en servir, établir un lien avec elles et les adapter ou les modifier.

L'absence de dynamique informatique

> « Il ne faudrait jamais considérer que les nouvelles technologies et cultures numériques remplacent les enseignants, l'interaction humaine ou l'enseignement et l'apprentissage en face-à-face. »

Dans cet article, j'ai tenté d'examiner certains points critiques dont il faut tenir compte en ce qui concerne les technologies et l'éducation, notamment l'intention politique qui sous-tend l'utilisation des technologies. Les technologies sont un moyen et non une fin en soi. Elles sont un moyen, certainement pas le seul, juste un parmi d'autres auxquels les éducateurs et apprenants peuvent faire appel. Il ne faudrait jamais considérer que les nouvelles technologies et cultures numériques remplacent les enseignants, l'interaction humaine ou l'enseignement et l'apprentissage en face-à-face. Il est largement admis que des enseignants autonomes, créatifs, investis du pouvoir d'agir et appréciés sont l'élément central d'une éducation de qualité pour tous. En effet, aussi formidables que puissent être les technologies, elles ne peuvent pas remplacer la dynamique du dialogue, du débat, de la confrontation des idées et des opinions et de l'apprentissage collectif actif qui recèle une grande part de spontanéité, de réflexion et d'émotion humaine. Justement, à propos d'une approche des technologies numériques reposant sur les droits, Kishore Singh souligne que « les pouvoirs publics devraient assurer que l'utilisation des technologies numériques soient considérées comme un moyen d'éducation et non un moyen de substitution de l'éducation en face-à-face. Ils devraient reconnaître que dans l'éducation, le contact humain est essentiel pour le processus d'enseignement et d'apprentissage. »

Enfin, nous ne devons pas oublier que les limites entre le « virtuel » et le « réel » sont perméables et qu'en fait, nous évoluons entre l'une et l'autre. Cette perméabilité se révèle être une qualité qui ouvre la porte à des ressources pédagogiques. En tant que citoyens, nous vivons dans un monde en mutation qui nous met sans cesse au défi de réfléchir davantage à notre engagement concernant les droits humains et les libertés fondamentales, et les possibilités offertes par le monde numérique en tant qu'espace décisif pour les voix critiques et promoteur essentiel de la résistance, de la mobilisation et de la citoyenneté sont indéniables.

Références

Doueihi, Milad (2010) : La gran conversión digital. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ONU (2016) : A/HRC/32/37. Report of the Special Rapporteur on the right to education http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/32/37

SITEAL (2015) : Diálogos del SITEAL. Conversación con María Teresa Lugo. Avances en la integración de las TIC en los sistemas educativos latinoamericanos. http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_lugo.pdf

Tedesco, J.C. (2016) : La Integración de TIC en la Educación Argentina. Interview : http://insurgenciamagisterial.com/entrevista-a-juan-carlos-tedesco-sobre-la-integracion-de-tic-en-la-educacion-argentina

L'auteure

Camilla Croso est présidente de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME) et coordinatrice de la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation. Elle a obtenu en 1998 un diplôme de sciences et planification sociales dans les pays en développement de la London School of Economics et est l'auteure d'une série d'articles et de livres sur l'éducation et les droits humains.

Contact
camcroso@gmail.com

L'apprentissage tout au long de la vie, une voie qui mène au bonheur ?

Sung Lee
Korea Action Learning Association
Corée du Sud

Résumé – *Cette étude illustre le rapport entre l'apprentissage tout au long de la vie et le bonheur qu'il procure aux participants à ce type de programmes. Elle se base pour cela sur l'indice du bonheur par l'apprentissage tout au long de la vie conçu en 2014 en Corée du Sud. Le résultat montre que les gens qui ont davantage d'expérience dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie sont plus heureux selon l'indice du bonheur que ceux qui en ont moins. Toujours selon cet indice, nous pouvons aussi constater que les personnes ayant longtemps participé à un programme d'apprentissage tout au long de la vie avaient des scores plus élevés que celles qui y avaient pris part moins longtemps. Cela laisse supposer que l'apprentissage tout au long de la vie peut influencer le bonheur.*

Introduction

L'apprentissage tout au long de la vie peut-il vous rendre heureux ? Si vous pensez que oui, comment pourriez-vous le prouver ? En examinant la plupart des programmes de formation commerciale, vous remarquerez qu'ils sont généralement axés sur l'amélioration des compétences en vue d'accroître les performances de l'entreprise. Les objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie sont quant à eux axés sur l'amélioration du pouvoir d'agir, de l'inclusion sociale et de la prospérité économique et culturelle individuels. Les quatre finalités de l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO – apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble – forment la base de ces objectifs. Ainsi, bien que des spécialistes et praticiens tentent de prouver les effets des programmes d'apprentissage tout au long de la vie, il n'est pas facile d'obtenir des chiffres concrets comme ce serait le cas pour une entreprise.

Pour mesurer les résultats d'un programme d'éducation, les praticiens de l'éducation tout au long de la vie en Corée se basent majoritairement sur les réactions des apprenants et ce qu'ils prévoient d'entreprendre. Cela ne suffit toutefois pas à convaincre les parties prenantes de s'engager avec enthousiasme dans des projets d'éducation tout au long de la vie. Ces parties prenantes seraient peut-être aussi intéressées de voir les changements véritables qu'apportent ces programmes d'éducation.

Dès le début, les programmes d'éducation des entreprises et les domaines de l'apprentissage tout au long de la vie n'ont pas, semble-t-il, les mêmes finalités. Par conséquent, les méthodes d'évaluation des résultats des programmes d'apprentissage tout au long de la vie devraient quelque peu différer de celles utilisées pour les entreprises. Il y a deux raisons à cela : d'une part, il est impossible d'évaluer la valeur monétaire d'un programme d'apprentissage tout au long de la vie ; ce qui compte davantage, c'est de comprendre qu'à l'origine, ce type de programme avait pour vocation de créer quelque chose possédant une valeur subjective.

Par conséquent, il nous faut trouver d'autres approches pour mesurer les résultats en nous basant sur les finalités et objectifs des programmes d'apprentissage tout au long de la vie. En rendant compte du fait que l'apprentissage tout au long de la vie est une des sept conditions du bonheur, Georges Vaillant nous met sur une piste dans son étude datant de 2003. Il nous y révèle les principaux résultats de l'étude Grant menée auprès de 268 personnes pendant 72 ans (Georges Vaillant fut l'un des directeurs de l'étude pendant plus de trente ans. Cette étude, du nom de son fondateur, William T. Grant., propriétaire de la chaîne de magasins 25 Cent portait sur les clés du bonheur. Elle fut menée à Harvard par différents chercheurs au fil des décennies qui suivirent sur 268 hommes admis à la fin des années 30 dans cette université. John F. Kennedy, entre autres, comptait au nombre des personnes retenues pour l'étude, ndlt). Les résultats nous fournissent en quelque sorte une base pour développer l'indice du bonheur par l'apprentissage tout au long de la vie. Dans cet article, je souhaite faire partager au lecteur l'expérience qui consiste à employer cet indice du bonheur comme approche alternative pour mesurer les effets des programmes d'apprentissage tout au long de la vie.

Rapports entre le bonheur subjectif dans la vie et les expériences d'apprentissage tout au long de la vie

Selon Wikipédia (version anglaise, ndlt.), le bonheur est un « état mental ou émotionnel de bien-être défini par des émotions positives ou agréables, allant du contentement à la joie intense ». Les états de bonheur mental peuvent aussi se répercuter sur les jugements que porte une personne au sujet de son bien-être global. Seligman (2004) affirme que le bonheur n'est pas uniquement le produit d'un plaisir momentané extérieur. Il souligne que les humains semblent être le plus heureux quand ils ont

- du plaisir (un bon repas, un bain chaud, etc.),
- des obligations (ou du flow : l'absorption dans une activité qu'ils aiment et qui est en même temps stimulante),
- des relations (les liens sociaux se révèlent être un indicateur de bonheur extrêmement fiable),
- de l'importance (une quête perçue de quelque chose de plus grand ou l'appartenance à quelque chose de plus grand) et
- des accomplissements (avoir atteint des objectifs réels).

L'affirmation de Seligman concernant le bonheur est liée aux finalités de l'apprentissage tout au long de la vie définies par l'UNESCO. Apprendre à être correspond au plaisir, apprendre à connaître à l'importance, apprendre à faire aux accomplissements et apprendre à vivre aux relations et obligations. Avec une telle comparaison on peut raisonnablement conclure que, d'une certaine manière, les finalités de l'apprentissage tout au long de la vie sont liées au bonheur.

Le bonheur, un capital ?

Mais attendez, ce n'est pas tout. Schuller, Preston, Hammond, Brasset-Grundy et Bynner (2004) ont utilisé le concept de « capital » pour expliquer les résultats de l'apprentissage tout au long de la vie. Le premier capital est le capital humain fondé sur un savoir-faire et des qualifications qui permettent à l'individu d'avoir part à l'économie et à la société. Le second capital est le capital social composé des réseaux dans lesquels les gens s'impliquent activement de sorte que lorsqu'ils se retrouvent face à une difficulté, ils peuvent avoir recours à leurs relations sociales. Le troisième capital est le capital identitaire qui englobe des caractéristiques individuelles comme la confiance en soi et la maîtrise de soi pour favoriser le développement personnel (Schuller et coll., 2004).

> « Apprendre peut renforcer le développement de savoir-faire, capacités et ressources personnelles primordiaux ainsi que la foi dans l'aptitude des individus à se sortir de situations défavorables. »

Apprendre peut renforcer le développement de savoir-faire, capacités et ressources personnelles primordiaux ainsi que la foi dans l'aptitude des individus à se sortir de situations défavorables. L'éducation aide aussi les individus à prendre des décisions bien mûries concernant leurs comportements en matière de santé et de bonheur. L'éducation permet d'entrer en contact avec des individus et des groupes de milieux socio-économiques similaires, mais aussi différents, elle favorise la cohésion sociale et donne la possibilité de s'engager socialement (Kil, Motschilnig et Thöne-Geyer, 2013). Certains chercheurs concluent aussi que l'apprentissage tout au long de la vie se traduit par un sentiment de satisfaction dans la vie, une participation active à la société, un soutien social et la promotion de la santé (Field, 2009 ; Sabates et Hammond, 2008). Des recherches au Canada ont montré que plus la participation à l'apprentissage tout au long de la vie était longue et plus les personnes âgées étaient heureuses. Elles ont aussi révélé que les apprenants âgés qui continuaient de s'instruire étaient satisfaits au plan psychologique et menaient une existence physiquement et socialement saine. Cette étude indique en outre que les résultats de l'ap-

prentissage tout au long de la vie sont d'une certaine manière davantage liés au bonheur des apprenants qu'à des objectifs économiques (tiré de Ko et Lee, 2014).

Michalos (2008) éclaircit le débat sur le rapport entre l'apprentissage tout au long de la vie et le bonheur. Pour lui, si l'on se base sur des définitions plus solides de l'éducation, des influences et du bonheur, l'éducation influe considérablement sur le bonheur (Michalos, 2008). Il affirme que l'éducation formelle n'exerce aucune influence sur le bonheur. Cependant, si l'on envisage le concept d'éducation non formelle et informelle, alors, l'éducation influe sur le bonheur.

Le bonheur fonctionnel

« Walking Into the Light » (2010)[1] a introduit le concept de « bonheur fonctionnel » qui correspond à un état de bien-être qui existe, qui prospère et qui est nourri au quotidien. Ce modèle de bonheur fonctionnel a produit une équation :

inspiration autogénérée + souffrance diminuée = bonheur accru

L'inspiration est un sentiment positif de joie ou d'allégresse. L'inspiration autogénérée est littéralement une inspiration que nous créons nous-mêmes. L'inspiration autogénérée s'articule sur trois domaines principaux :

1. le développement personnel,
2. les passions dans la vie et
3. les objectifs dont on rêve.

La souffrance est une douleur ou un état de détresse qui agit comme un puissant inhibiteur sur notre bonheur. La réduction de la souffrance est principalement axée sur la conscience perceptive, l'acceptation de vérités et l'élimination d'obstacles sur notre route. L'équation constate que le bonheur est directement proportionnel au niveau d'inspiration et de souffrance dans nos vies. Si nous accroissons notre inspiration, qui contribue à favoriser le bonheur, et que nous réduisons nos souffrances, qui freinent le bonheur, nous en deviendrons inévitablement plus heureux. Selon Walking Into the Light, les gens peuvent accroître l'inspiration autogénérée en améliorant leur forme physique, en intensifiant leurs efforts dans la poursuite d'une carrière professionnelle, en acquérant un nouveau savoir-faire, en créant une œuvre d'art, en élargissant leurs connaissances d'un sujet, en découvrant de nouvelles cultures, en aidant les autres, en participant aux Jeux Olympiques, en montant une entreprise et en vivant une existence extraordinaire. D'un autre côté, les gens peuvent réduire leurs souffrances en admettant l'existence du stress, en étant reconnaissants d'être en bonne santé, en assumant la responsabilité des conséquences de leurs actes, en se résignant à accepter la perte d'un être aimé, en surmontant une peur et en trouvant une nouvelle méthode pour remplir une tâche jusque-là impossible (Walking Into the Light, 2010).

Cette équation nous permet d'accroître le bonheur des gens si nous disposons de programmes d'apprentissage tout au long de la vie avec pour objectifs éducatifs d'accroître l'inspiration et de réduire la souffrance. L'étude de Michalos (1991) soutient qu'il existe une corrélation positive entre l'apprentissage tout au long de la vie et le bonheur. Selon cette étude, il est probable qu'une personne heureuse éprouvera moins de crainte, d'hostilité, de tension, d'anxiété, de culpabilité et de colère ; qu'elle aura davantage d'énergie et de vitalité, et sera plus active ; qu'elle éprouvera davantage d'estime de soi et aura une personnalité émotionnellement stable ; qu'elle aura une forte orientation sociale ; que ses relations amoureuses et sociales seront saines, satisfaisantes et chaleureuses ; qu'elle mènera une vie active et aura un travail utile ; qu'elle sera relativement optimiste, sans souci, ancrée dans le présent et bien orientée. Heureusement, la plupart des programmes d'apprentissage tout au long de la vie ont principalement pour vocation d'améliorer l'inspiration et d'atténuer la souffrance, ce qui laisse supposer que l'apprentissage tout au long de la vie peut améliorer le bonheur des gens.

Les composants de l'indice du bonheur par l'apprentissage tout au long de la vie

L'indice du bonheur par l'apprentissage tout au long de la vie a été développé par Ko et Eun (2014), puis modifié par Lee et Lee (2014) sur la base d'un échantillon de 6 694 personnes interrogées. Il comporte vingt items portant sur l'estime de soi (sept items), la satisfaction concernant l'épanouissement personnel (cinq items), la réduction des émotions négatives (quatre items) et la poursuite d'une existence utile et meilleure (quatre items), comme l'illustre le tableau 1.

L'indice du bonheur utilisé pour cette analyse a été développé à partir d'une étude antérieure menée par Ko et Eun (2014) et modifié par Lee et Lee (2014). L'équation de l'index est la suivante :

indice = 2,6 x plus d'estime de soi + 2,5 x plus de satisfaction concernant l'épanouissement personnel + 2,5 x moins d'émotions négatives + 2,4 x plus d'efforts pour mener une vie utile et meilleure

L'indice du bonheur par l'apprentissage tout au long de la vie dans la pratique

Les informations ont été recueillies auprès de 7 725 personnes interrogées dans 27 villes et comtés de la province de Gyeong Gi Do en 2015. L'analyse de variance (ANOVA)[2] a été utilisée pour traiter ces données.

Le tableau 2 illustre l'analyse des scores obtenus sur l'index du bonheur par des participants à l'apprentissage tout au long de la vie. On constate d'importantes différences statistiques (F = 20,631***) parmi les groupes en fonction de la durée de participation des personnes interrogées à des programmes d'apprentissage tout au long de la vie. Le groupe y ayant pris part moins d'un an présentait le score le plus faible sur l'index et se démarquait statistiquement des autres groupes. Le groupe avec plus de cinq

ans de participation présentait un score statistiquement plus élevé que celui dont la participation allait de un à deux ans.

Ceci implique, au plan statistique, que les gens qui ont participé plus d'années à des programmes d'apprentissage tout au long de la vie sont plus heureux que ceux qui y ont pris part moins longtemps.

Le bonheur au bout du compte ?

Je pense que l'éducation a une influence colossale sur le bonheur (Michalos, 2008). Il n'est ni simple ni aisé de rendre les gens plus heureux. L'une des plus grandes responsabilités des maires, de gouverneurs et des autorités consiste toutefois à le faire. À cette fin, ils ont recours à des politiques et

Tableau 1 – Les composants de l'indice du bonheur par l'apprentissage tout au long de la vie

Accroître l'estime de soi (sept items)	• Apprendre m'a aidé à prendre davantage l'initiative dans ma vie. • Des changements sont survenus dans ma vie lorsque j'ai résolu des problèmes en y réfléchissant différemment et en ayant recours à de nouvelles compétences. • Je peux me considérer objectivement. • J'ai la capacité d'assumer des tâches de manière positive. • J'ai pris conscience des points de vue et des idées des autres. • Apprendre m'a aidé à mieux mettre mon travail en œuvre. • J'ai commencé à sentir que j'avais besoin de voisins et de la société.
Satisfaction concernant l'épanouissement personnel (cinq items)	• Je me sens bien en me voyant évoluer grâce à l'éducation. • J'ai pris de l'assurance. • Je suis heureux/heureuse d'apprendre des choses nouvelles. • Je suis satisfait(e), car j'ai pu apprendre ce que je voulais. • Apprendre a comblé mes lacunes.
Réduction des émotions négatives (quatre items)	• Le stress de la vie quotidienne a diminué. • Je ressens moins de monotonie. • La crainte d'accepter des faits nouveaux ou étranges a diminué. • Grâce à ce que j'ai appris, je me sens moins souvent embarrassé(e).
Poursuite d'une vie utile et meilleure (quatre items)	• Les possibilités de participation à des activités sociales comme le bénévolat, d'obtention d'un emploi, de renouvellement, de transition et de création d'une entreprise se sont accrues. • La solidarité avec les gens qui travaillent avec moi pour atteindre des objectifs communs a augmenté. • Mener une vie utile, pour moi et mes voisins, m'importe davantage à présent. • Je pourrais continuer de contribuer à créer une société meilleure pour y vivre ensemble.

Tableau 2 – Scores sur l'indice du bonheur en fonction de la durée de participation à l'apprentissage tout au long de la vie

Durée de participation à l'apprentissage tout au long de la vie	N	Scores sur l'indice du bonheur	Écart type	F
1/ moins d'un an	2 462	75,32	12,136	20,631*** 2, 3, 4, 5, 6 > 2*** 6 > 2**
2/ 1 ~ 2 ans	1 488	77,13	12,739	
3/ 2 ~ 3 ans	1 052	78,16	13,114	
4/ 3 ~ 4 ans	776	77,99	12,657	
5/ 4 ~ 5 ans	451	78,55	13,897	
6/ plus de 5 ans	999	79,60	13,333	

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

ressources diverses. Hélas, les représentants des pouvoirs publics ont davantage l'habitude de faire paver des routes, de fournir des moyens de transport en commun, etc. Ces efforts peuvent rendre la vie en ville plus agréable, mais ils n'accroîtront pas le bonheur.

Si nous comparons les budgets d'une seule ville en matière de politiques économiques et de programmes d'apprentissage tout au long de la vie, il apparaît clairement que les premières en sont les principales bénéficiaires. Si nous dépensions la même somme pour le développement économique et pour un programme d'apprentissage tout au long de la vie, je peux clairement affirmer que l'apprentissage tout au long de la vie accroîtrait considérablement le bonheur des gens. Toutefois, les politiques investissent d'ordinaire d'immenses sommes d'argent dans le développement économique en pensant que ces efforts rendront les gens heureux. C'est la raison pour laquelle il nous faut un nouveau système d'évaluation susceptible de prouver la valeur de l'éducation d'une façon que les politiques pourraient mieux accepter. Je pense que l'indice du bonheur est un outil très puissant. S'il contribue à prouver que nous avons raison, nous pouvons nous attendre à obtenir un soutien immense de la part des parties prenantes. Il peut aussi être utilisé pour identifier les programmes efficaces d'apprentissage tout au long de la vie, ceux qui contribuent davantage à accroître le bonheur de leurs participants. Au bout du compte, cela permettra aussi aux praticiens de modifier leurs programmes d'apprentissage tout au long de la vie afin de rendre leurs participants plus heureux.

Notes

1 / http://www.walkingintothelight.com/

2 / ANOVA est l'abréviation anglaise d'analyse of variance. L'analyse de variance est un ensemble de modèles statistiques utilisés pour analyser les différences entre les moyennes de plusieurs groupes et les procédures associées.

Références

Field, J. (2009) : Good for your Soul? Adult learning and mental well-being, International Journal of Lifelong Education, 28(2), 175-191.

Ko, E. H. et Eun. J. H. (2014) : Development of happiness index of lifelong learning, Gyeong Gi Do Institute for Lifelong Learning, Corée du Sud.

Ko, E. H. et Lee, S. (2014) : Study on happiness of lifelong learning and happiness of life for adults, The Korean Journal of Educational Methodology Studies, 26 (1), 851-870.

Kil, M., Motschilnig, R, Thöne-Geyer, B. (2013) : What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects, en ligne : http://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf.

Lee, Y. J. et Lee, K. H. (2015) : Study for application of Gyeong Gi Do lifelong learning happiness index, Gyeong Gi Do Institute for Lifelong Learning, Corée du Sud.

Michalos, A. C. (2008) : Education, Happiness and Wellbeing, Social Indicators Research, 87, 347-366.

Michalos, A. C. (1991) : Global Report on Student Well-Being : volume 1, Life Satisfaction and Happiness, Springer-Verlag, New York.

Sabates, R., et Hammond, C. (2008) : The impact of lifelong learning on happiness and well-being. Londres : Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A., Bynner, J. (2004) : The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. Londres et New York.

Seligman, M.E.P. (2004) : Can Happiness be Taught? Daedalus journal, printemps 2004.

Vaillant, G. E. (2003) : Ageing Well, Surprising guideposts to a happier life from the landmark, Harvard Study of Adult Development, Little Brown and Company.

L'auteur

Sung Lee a été président du Gyeong Gi Do Institute for Lifelong Learning en Corée du Sud de 2012 à 2015. Il est titulaire d'une maîtrise d'éducation des adultes en milieu rural de l'université nationale de Séoul et d'un doctorat d'éducation de l'université de Missouri-Columbia. Il a été président du Provincial Lifelong Learning Institute et de la Korea Action Learning Association. Depuis 2000, il a travaillé dans différents secteurs de l'éducation comme DRH au centre de POSCO, à l'Institute for Vocational Education and Training et comme conseiller en matière de politique de l'éducation auprès du gouverneur de la province de Gyeong Gi Do en Corée du Sud.

Contact
sunglee37@hanmail.net

Shirley Walters
«Les compétences nécessaires pour changer un pays (et le monde)»

Interview

Interview menée par Johanni Larjanko
Photos: UIL

Shirley Waltes à une conférence à Hambourg.

Shirley Walters est fondatrice et directrice du département d'apprentissage tout au long de la vie de l'université du Cap occidental en Afrique du Sud. Professeure d'éducation des adultes et de formation continue depuis 1986, elle a fait de nombreuses publications sur le genre, l'éducation populaire, l'éducation communautaire, l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur, les régions apprenantes et l'éducation à la démocratie. Elle est membre de la direction du CIEA (Conseil international d'éducation des adultes).

Dans les années 70 et 80, comment vous êtes-vous préparés à l'après-apartheid ? Selon vous, quels types d'aptitudes et de compétences étaient nécessaires ?
Il y avait des manières très différentes de considérer la question. Beaucoup d'entre nous étaient membres d'organisations de la société civile et dans les départements universitaires d'éducation des adultes, nous étions très engagés dans le mouvement anti-apartheid. Nous soutenions les communautés locales qui luttaient pour leurs droits. Nous le faisions sous différentes formes. Je me suis engagée au sein de l'université du Cap occidental pendant 30 ans. On l'avait surnommée « l'université en lutte ». Beaucoup de programmes et de processus d'éducation des adultes étaient profondément ancrés dans les mouvements sociaux. Je me souviens d'une conférence organisée en 1989. En fait, contrairement à aujourd'hui, grâce au recul, nous n'avions aucune idée de ce qui se passait en coulisse. Vous savez, quand le gouvernement a ouvert des pourparlers avec Mandela et d'autres personnes, à l'intérieur et à l'extérieur du pays, on ne se rendait pas compte que c'était si imminent. Donc, à la conférence, nous avons commencé à réfléchir sur l'avenir. Les gens ont osé demander ce qu'on allait faire une fois au pouvoir. Ce qu'on allait faire pour résoudre le problème du VIH/Sida. C'est à ce moment précis que mes collègues et moi-même avons compris que la donne avait été changée. Nous ne serions pas forcément toujours dans l'opposition. Dès lors, les gens ont osé imaginer que la situation pouvait continuer à évoluer. En même temps, à la fin des années 80 et au début des années 90, les groupes de réflexion devenaient de plus en plus nombreux. Ils étaient en grande partie dirigés par l'ANC en exil et cherchaient les politiques d'avenir les plus appropriées. Les militants et les intellectuels ont fait d'énormes efforts pour imaginer un nouveau cadre politique. Il y avait le Congrès des syndicats sud-africains, divers mouvements sociaux, des universitaires.

Au début des années 90, les choses ont évolué et on a commencé à se demander « bon, maintenant, qu'est-ce qu'on veut ? ». On parlait beaucoup de l'éducation de base des adultes. Nous reconnaissions que dans son ensemble, l'éducation des adultes avait été sérieusement négligée. On espérait que l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes seraient petit à petit reconnues comme une part importante de la reconstruction de l'Afrique du Sud. On a dépensé beaucoup d'énergie dans les discussions et les débats. On a fait aussi beaucoup de lobbying, essayé de clarifier nos pensées, parlé avec nos collègues étrangers pour savoir sur quoi nous devions nous concentrer à l'avenir.

On espérait que l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes seraient petit à petit reconnues comme une part importante de la reconstruction de l'Afrique du Sud.

Faire naître une utopie

Lorsque vous discutiez sur le rôle et la place qu'il convenait d'accorder à l'éducation des adultes, aux aptitudes et aux compétences, est-ce que vous pensiez à faire en sorte que le pays fonctionne de manière plus égalitaire, à construire quelque chose de complètement nouveau, une société nouvelle, un monde différent ?
Beaucoup d'entre nous étaient assez utopiques. Dans une certaine mesure, les gens disaient que nous devions nous débarrasser de ce que nous savions et construire quelque chose de nouveau. On a beaucoup discuté et débattu sur la

Sa passion et son engagement ont marqué la vie de beaucoup de gens et contribué à faire mieux comprendre l'éducation tout au long de la vie dans le monde entier et à accroître la sensibilisation en la matière.

manière d'inciter le secteur privé et le gouvernement à financer des formations professionnelles. Nous essayions de trouver des moyens d'insuffler plus d'argent dans le système. C'est à ce moment qu'ont été mis en place le fonds pour les compétences, la taxe professionnelle, etc. Après coup, je me rends compte que nous étions en train de rejoindre le débat général sur la création d'un cadre national de qualifications dans des pays comme la Suède, l'Allemagne, la Nouvelle-Zélande ou l'Australie. Toutes ces idées étaient nouvelles pour nous, alors qu'elles correspondaient à ce que les gens essayaient de mettre sur pied dans différentes parties du monde. Nous avons dépensé beaucoup d'énergie à imaginer quelles pouvaient être les implications éventuelles de certaines de ces idées.

Avant le débat sur le cadre national de qualifications, personne ne s'était consciemment soucié de donner une définition de la qualification, ni de savoir à qui il revenait de la définir. Dans les débats, les gens commençaient à comprendre que les qualifications sont socialement construites. Jusqu'alors, elles avaient toujours été fixées par Pretoria et nous étaient livrées comme une sorte de boîte noire de qualifications. Le mouvement visant à donner plus de transparence au processus et à coconstruire des qualifications a largement contribué à élargir la notion de politique de la connaissance. À cette époque, nous ne savions pas vraiment à quoi nous nous engagions, mais nous étions sûrs de vouloir nous démarquer des méthodes précédentes, qui étaient toutes extrêmement autoritaires.

Quand les choses vont de travers

Nous avons fini par développer, aux dires de beaucoup de gens, un système incroyablement complexe et bureaucratique. Nous avons mis en place diverses communautés de pratiques. Si vous souteniez qu'il fallait créer un diplôme en matière de lutte contre les violences sexuelles, un groupe était mis en place sous l'égide des autorités sud-africaines responsables des qualifications. Le groupe cocréait le diplôme correspondant. Tout ceci s'est traduit par une prolifération de qualifications. Je pense que c'était là un retour de balancier, mais nous sommes allés presque trop loin, car nous nous sommes retrouvés avec des centaines et des centaines de qualifications, toutes développées très démocratiquement. Puis nous nous sommes intéressés aux moyens de délivrer ces qualifications : capacité institutionnelle, etc. Nous n'avons pas investi autant d'énergie pour mettre en place des institutions véritablement capables de délivrer ces qualifications. Nous nous sommes donc retrouvés avec un système lourd que la plupart des gens trouvaient confus. Au cours des douze dernières années, les choses ont été simplifiées afin de rendre le système fonctionnel. Il y a eu au début une poussée très forte qui aurait pu modifier notre conception des qualifications et promouvoir toutes les formes de participation, mais ça n'a pas été le cas. Il manquait la base institutionnelle.

Nous avons fini par développer, aux dires de beaucoup de gens, un système incroyablement complexe et bureaucratique.

Beaucoup ont voulu comprendre comment on pouvait bien passer de l'opposition au pouvoir, comment mettre en place des politiques nouvelles, de quels genres d'aptitudes on avait besoin pour diriger. Tout ceci a pris beaucoup de temps. Nous étions très qualifiés quand nous étions dans l'opposition, nous devions l'être aussi une fois au pouvoir.

Shirley Walters a été nommée membre honoraire de l'UIL (Hambourg) en 2016.

Donc, nous devions apprendre. Le changement avait un prix. Au cours de la transition, de nombreuses organisations de la société civile ont perdu leur élan et leurs membres. Il n'y avait plus d'argent pour les soutenir. Une fois le nouveau gouvernement en place, beaucoup de nos anciens camarades n'ont plus soutenu les organisations de la société civile. On estimait que c'était au gouvernement d'agir. Nous avions des conceptions divergentes de l'État et de ce qui est de son ressort. Nous ne produisions plus autant d'idées intéressantes et progressistes au sujet de la société, par exemple en matière d'alphabétisation. Ce n'est qu'au cours des cinq à dix dernières années que les gens ont recommencé à défendre certaines de ces idées. Nous constatons que le gouvernement ne prend pas ses responsabilités. Donc, nous devons trouver des moyens nouveaux de récupérer nos idées d'antan. En Afrique du Sud, de plus en plus de gens estiment qu'on ne peut pas compter exclusivement sur le gouvernement.

Alphabétisation, lecture et écriture

Mais il y a aussi ce que nous considérons comme étant de notre ressort. Le débat sur l'alphabétisation est souvent simpliste et mesuré en termes de lettrés et d'illettrés. En réalité, cette question est bien plus complexe.

Oh oui. J'ai milité pour l'égalité des sexes et en tant que féministe pendant longtemps, et je considère que l'alphabétisation est quelque chose de contextuel. L'apprentissage n'a pas lieu dans le vide. L'alphabétisation donne aux femmes l'opportunité de sortir de chez elles et de rencontrer d'autres femmes. Cet environnement social leur donne de la confiance en elles, etc. Lire et écrire n'est qu'une part de tout ceci. Si nous officialisons ceci dans un système d'éducation de base des adultes avec des qualifications, nous remarquons que la participation est très faible. Notre système de la deuxième chance n'atteint pas les plus pauvres des pauvres, ni les gens très peu instruits. À mon avis, nous

n'avons fait aucun progrès en tant que société en ce qui concerne notre conception de l'alphabétisation, qui reste encore très élémentaire.

En Afrique du Sud, de plus en plus de gens estiment qu'on ne peut pas compter exclusivement sur le gouvernement.

Notre planète se réchauffe. Les inégalités sociales, économiques et de genre, l'injustice persistent. Qu'est-ce que notre espèce peut faire pour qu'un autre monde soit possible ?
Nous avons besoin de changements systémiques, pas climatiques. Prenons l'exemple du changement climatique : on le traite généralement avec étroitesse d'esprit et de manière très technique. On met avant tout l'accent sur la technologie, pas sur les gens. Nous devons intervenir avec beaucoup de fermeté et repenser quasi radicalement certains des paradigmes dominants. Regardez les ODD (Objectifs de développement durable). L'un d'entre eux vise une croissance annuelle du PIB de 7 % et en fait le critère décisif pour définir le monde dont nous avons besoin. Si nous ne corrigeons pas cela, si nous n'en faisons pas une pierre angulaire de notre discussion, je pense que nous allons avoir de sérieux problèmes. À quoi ressemble un paradigme de croissance durable ? Est-ce qu'on le mesure à l'aide du PIB ? Est-ce qu'on le mesure à l'aide de l'indice du bonheur, ou de quelque chose d'autre ? C'est de ça que nous devons discuter. Nous devons repenser radicalement le monde dans lequel nous vivons si nous voulons qu'il soit encore là pour les générations à venir.

Les cinq compétences nécessaires pour construire un autre monde possible : apprendre du Forum social mondial et pour lui

Alessio Surian
Université de Padoue
Italie

Résumé – *Plus de 35 000 participants de 125 pays ont pris part à la douzième édition du Forum social mondial qui s'est tenu à Montréal du 9 au 14 août 2016. Les activités étaient regroupées en treize axes. Cet article est essentiellement consacré à l'apprentissage et à la dimension organisationnelle de l'activisme au service d'un autre monde possible.*

Un forum des mouvements sociaux au service d'un autre monde possible

Trois caractéristiques ont marqué l'impact mondial (Hammond, 2007) du premier Forum social mondial en janvier 2001 : il s'est déroulé parallèlement au Forum économique mondial, déterminant la possibilité de véhiculer un message « social » par opposition à un message « économique » ; il a eu lieu à Porto Alegre (Brésil), exprimant le message « social » en lui donnant une dimension ancrée dans le « Sud » par opposition au « Nord » ; il était placé sous l'égide d'un réseau de mouvements sociaux et d'organisations qui essayaient de souligner qu'il s'agissait d'une initiative « à la base » par opposition à une initiative institutionnelle (p. ex. autorités territoriales, partis).

Seul ce dernier point a encore caractérisé l'édition du Forum qui s'est déroulée du 9 au 4 août 2016 à Montréal. Le Forum social mondial a reconnu à cette occasion que Montréal est un territoire indigène du peuple Mohawk. Cette reconnaissance a rendu visible la colonisation de ces territoires et encouragé les participants à assumer la responsabilité collective des difficultés auxquelles les peuples autochtones sont aujourd'hui confrontés, y compris le projet de construction de l'oléoduc Énergie Est qui jouerait un rôle déterminant dans l'expansion de l'exploitation des sables bitumeux et contribuerait à resserrer la mainmise de l'industrie extractive sur l'ouest du Canada. L'accroissement des difficultés culturelles et environnementales, et l'accent mis sur les questions du patriarcat

Le Forum social mondial 2016.

et du colonialisme ont établi un lien entre l'édition du Forum social mondial de 2016 et celle de 2009 à Belém (Brésil).

Plus de 35 000 participants de 125 pays ont pris part à la douzième édition du Forum social mondial (FSM). Quelque 15 000 s'étaient réunis lors de son inauguration le 4 août. Le forum a pu être organisé grâce au travail d'environ 1 000 bénévoles.

Vingt-six commissions autogérées ont contribué à élaborer son programme : par exemple la commission sur la démocratie, la commission sur la protection sociale et les droits de l'homme, et la commission sur l'éducation. Les activités étaient regroupées en treize axes :

1. d'autres solutions économiques, sociales et solidaires face à la crise capitaliste ;
2. la démocratisation du savoir et le droit à la communication ;
3. la culture de la paix et la lutte pour la justice et la démilitarisation ;
4. la décolonisation et l'autodétermination des peuples ;
5. les droits de la nature et la justice environnementale ;
6. les luttes mondiales et la solidarité internationale ;
7. les droits humains et sociaux, la dignité et le combat contre les inégalités ;
8. les luttes contre le racisme, la xénophobie, le patriarcat et le fondamentalisme ;
9. la lutte contre la dictature de la finance et pour la distribution des ressources ;
10. la migration, les réfugiés et la citoyenneté sans frontières ;
11. les mouvements démocratiques, sociaux et citoyens ;
12. les travailleurs contre le néolibéralisme ;
13. les expressions culturelles, artistiques et philosophiques pour un autre monde possible.

Le 14 août, le forum a organisé l'Agora des initiatives avec 26 assemblées de convergence qui réunissaient plus de cent initiatives promouvant des droits fondamentaux comme l'éducation ainsi que la défense et la promotion des services publics. Toutes ces initiatives sont réunies en ligne à l'adresse https://fsm2016.org/fr/ dans un calendrier présentant les différentes actions de changement social proposées. Les citoyens du monde entier peuvent se servir de lui comme d'un guide en fournissant des idées concrètes sur des idées et évènements au service du changement, à commencer par la dixième réunion internationale de la Marche mondiale des femmes en octobre au Mozambique, dans la ville de Maputo.

Les éventuels problèmes de délivrance de visas étaient l'une des craintes liées à l'organisation du FSM dans un pays du Nord. En fait, d'après les organisateurs, parmi les quelque 2 000 participants potentiels qui avaient reçu une invitation officielle à assister au FSM de Montréal, environ 70 pour cent avaient essuyé un refus de délivrance de visa temporaire pour le Canada.

Le Collectif FSM s'est engagé à présenter un portrait de toutes les personnes auxquelles l'entrée dans le pays avait été refusée pour montrer au gouvernement et à la société civile ce que de tels participants auraient pu apporter au FSM. « Nous voulons aussi utiliser le cas de Montréal pour nous interroger sur l'accessibilité des pays du Nord », a expliqué Raphaël Canet du comité d'organisation du FSM.
Malgré ces visas refusés, la plupart des réseaux de mouvements sociaux bien établis comme Via Campesina et la Marche mondiale des femmes ont été en mesure de participer et de débattre, et de souligner le rôle des mouvements sociaux dans les luttes pour le changement économique, environnemental et politique dans différentes régions du monde.

Le FSM a aussi donné l'occasion d'attirer l'attention des médias sur les droits humains (Frezzo, 2009) ainsi que sur le meurtre et la disparition de nombreux activistes. Prenons l'exemple de Berta Cácere, une féministe indigène qui luttait dans son pays, le Honduras, contre la construction du barrage hydroélectrique d'Agua Zarca sur le Rio Blanco. Elle était pleinement consciente des dangers que comportait la lutte qu'elle menait, car elle avait reçu des menaces non seulement de la part du service de sécurité privé de la compagnie de construction du barrage, mais aussi de la police et de l'armée chargées de la protection du projet : « L'armée possède une liste de 18 activistes des droits humains à assassiner, et mon nom figure en haut. Je veux vivre ; il y a tant de choses que je veux encore faire dans ce monde, mais je n'ai jamais envisagé d'abandonner la lutter pour notre territoire, pour une vie dans la dignité, parce que notre combat est légitime. Je prends beaucoup de précautions, mais au bout du compte, dans ce pays où règne une totale impunité, je suis vulnérable… s'ils veulent me tuer, ils le feront. » Voici ce qu'elle déclarait déjà à la presse internationale en 2013 ; elle a été assassinée en mars de cette année. Deux de ses filles, Bertita et Laura, ont participé à de nombreuses activités du FSM et fait entendre la voix de leur mère : « Berta n'est pas morte, elle a multiplié ! Berta vit, la lutte continue ! »

La délégation brésilienne a dénoncé le coup d'État au Brésil et les traits sexistes, racistes et autoritaires du nouveau gouvernement qui soutient les médias grand public qui refusent de parler de coup d'État et tentent en même temps de criminaliser les mouvements sociaux. La diversité des acteurs représentés au Conseil international du FSM est apparue de manière évidente lorsque le Conseil n'a pas réussi à obtenir un consensus pour condamner ce coup d'État.

La dimension éducative

De la même façon, les dernières assemblées de convergence se sont souvent heurtées à des difficultés quant au partage de langues et de calendriers communs, notamment lorsque des intervenants plus « institutionnels » comme les syndicats prenaient la direction des opérations – en se focalisant sur des thèmes liés au travail – et présentaient les résultats d'activités et d'ateliers qu'ils avaient organisés.

Les questions de l'éducation en rapport avec les agendas des mouvements sociaux étaient regroupées dans une assemblée de convergence consacrée à trois thèmes princi-

paux : l'accès à l'éducation gratuite et équitable ; activisme et diversité ; coordination et échanges entre les acteurs sociaux. Le Forum mondial de l'éducation (actif au sein du FSM et avec lui depuis 2001, cf. Surian, 2013) a abordé des thèmes comme le droit à l'éducation et l'éducation populaire. La création de relations avec des acteurs locaux et internationaux comme Aliés, le Conseil latino-américain de l'éducation des adultes (CEAAL), la Faculté latino-américaine des sciences-sociales (FLACSO), le réseau de radios éducatives ALLER et l'Instituto Paulo Freire Sao Paulo, et leur participation a aussi été un thème du FSM.

Les activités du Forum mondial de l'éducation (FME) ont donné l'occasion de soulever des questions concernant l'éducation populaire dans l'éducation des adultes et permis de découvrir des pratiques locales inspirantes comme l'Indigenous Requirement à l'université de Winnipeg. Kevin Settee, président de l'Association des étudiants de l'université de Winnipeg, a présenté aux participants le cours en culture indigène (Indigenous Course Requirements, ICR) obligatoire dans cette université. La proposition pour ce programme a été développée en consultation avec les aînés indigènes, le personnel, la faculté et les étudiants. Elle a ensuite été adoptée « par principe » par le Sénat en avril 2015, et a introduit l'obligation pour tous les étudiants de premier cycle de suivre des cours portant sur la population indigène avant de passer leur diplôme. Ces cours auront lieu pour la première fois à l'automne 2016.

Selon Kevin Settee, l'Association des étudiants de l'université de Winnipeg a été le moteur de l'indigénisation de l'université en plaidant pour l'éducation populaire et l'importance d'acquérir des connaissances sur la culture indigène au sein d'un environnement indigène.

Compétences relationnelles et aptitudes à produire du sens au service d'un autre monde possible

L'expérience menée à l'université de Winnipeg a permis de mettre au point une notion « positionnelle » de tout savoir et de prendre en considération la capacité des individus et des groupes à sensibiliser à l'égard de leur propre position et du type d'aptitudes nécessaires afin de poursuivre la quête des conditions durables nécessaires pour créer un autre monde possible. Le manifeste Un bond vers l'avant (Leap Manifesto), pour un Canada fondé sur le souci de la planète et la sollicitude des uns envers les autres (ndlt) formule une métaphore qui en dit long : « Nous pourrions vivre dans un pays entièrement alimenté par des énergies réellement renouvelables et justes, traversé de réseaux de transport public accessibles, où les emplois et autres possibilités qu'offre une telle transition sont aussi conçus pour éliminer systématiquement les inégalités raciales et entre les genres. Prendre soin de la planète et les uns des autres pourrait créer de nouveaux secteurs économiques très dynamiques. Beaucoup plus de personnes auraient accès à des emplois mieux payés et travailleraient moins longtemps, ce qui nous laisserait amplement le temps de profiter de la présence de nos proches et de nous épanouir dans nos communautés. Nous savons que le temps presse pour effectuer cette grande transition. »

Quelles compétences seraient essentielles pour soutenir un tel bond en avant ? Parmi les nombreux exemples d'ateliers et de matériels pour la campagne fournis par les mouvements de l'éducation, il vaut la peine de retenir et citer cinq groupes de compétences proposés par la Campagne mondiale pour l'éducation (2015) lors de l'atelier organisé en avril 2005 en Afrique du Sud, dans ville de Johannesburg :

- partager des récits ;
- partager un engagement relationnel ;
- partager une structure ;
- partager des stratégies ;
- partager des actions.

Créer une histoire partagée

La Campagne mondiale pour l'éducation (CME) déclare que : « Les histoires font appel à nos émotions et montrent nos valeurs en action, nous aidant à ressentir ce qui importe plutôt que de juste y réfléchir ou d'expliquer aux autres ce qui compte. Parce que les histoires nous permettent d'exprimer nos valeurs non comme des principes abstraits mais comme des expériences vécues, elles ont le pouvoir d'émouvoir les autres. »

Par conséquent, l'organisation peut s'appuyer sur des valeurs partagées, exprimées sous forme de récits publics, des façons de susciter la motivation qui est la condition préalable nécessaire pour agir en faveur du changement. La CME distingue trois dimensions narratives : le « récit de soi », p. ex. les valeurs de la communauté au sein de laquelle nous sommes ancrés ; le « récit de nous », ou de ce qui nous appelle à promouvoir le leadership collectif, et le « récit de maintenant » qui aborde les difficultés posées par ces valeurs qui exigent une action présente.

Comme l'exprime la CME : « En apprenant comment raconter un récit public qui crée le lien entre le soi, le nous et le maintenant, les organisateurs améliorent leur propre efficacité et créent un climat de confiance et de solidarité dans leur campagne, lui donnant les moyens d'attirer d'autres personnes beaucoup plus efficacement. »

Créer un engagement relationnel partagé

L'aptitude qui consiste à reconnaître qu'organiser le changement social repose sur des relations et la prise d'engagements réciproques à collaborer constitue un deuxième domaine de compétences. Ce point de vue priorise la collaboration et l'apprentissage de la restructuration de nos intérêts individuels pour les transformer en intérêts communs. C'est aussi une question de reconnaître le rôle des rencontres en tête-à-tête et des réunions en petits groupes pour créer des rapports reposant sur la confiance, de poser la base pour constituer des équipes locales dévouées à la campagne et d'améliorer les engagements que les gens prennent les uns envers les autres et pas simplement envers une idée ou une mission.

Plus de 35 000 participants de 125 pays étaient venus à Montréal cette année.

Créer une structure partagée

La constitution d'équipes efficaces crée les conditions pour un troisième domaine de compétences lié au leadership partagé, axé sur une structure partagée, essentielle à une organisation efficace au plan local et tenant compte de l'intégration de l'action locale dans une finalité à l'échelle de l'État, de la nation et même du monde. Un leadership et une structure partagés créent les conditions qui stimulent les activistes lorsqu'ils s'attaquent à leur mission ardue. Les principaux défis à relever pour les équipes concernent la façon de s'efforcer de répondre aux normes des gens au service desquels elles sont, d'apprendre comment être plus efficaces pour obtenir des résultats au fil du temps et d'améliorer l'apprentissage et l'évolution des individus au sein d'une équipe.

Selon la CME, les membres d'une équipe œuvrent à créer cinq conditions pour offrir l'efficacité d'une véritable équipe (solidaire, stable et interdépendante), donner une direction (claire, résolue et ambitieuse), permettre une structure (un travail interdépendant) et créer des normes claires pour le groupe et une équipe diversifiée, dotée des compétences et talents nécessaires pour accomplir le travail.

Créer une stratégie partagée

Tout en se basant sur un vaste éventail de valeurs, pour être efficace, l'activisme nécessite aussi d'apprendre comment se concentrer sur un objectif stratégique clair, par exemple comment transformer des valeurs en action et en une réflexion créative. Le FSM a proposé le processus suivant en quatre étapes :

- annoncer votre initiative : il faut un vaste ensemble d'actions pour changer le monde (sensibilisation, éducation, législation, protestations, affirmations...). Une initiative est une action collective qui contribue au changement social ;
- rejoindre une assemblée de convergence pour l'action : 26 assemblées de convergence ont été mises sur pied sur différents thèmes par des organisations participant au FSM. En y prenant part, vous consoliderez et partagerez vos idées avec des groupes travaillant sur des thèmes similaires aux vôtres ;
- participer à l'Agora des initiatives pour un autre monde afin de faire connaître vos initiatives, de stimuler l'engagement citoyen et de contribuer à la création du calendrier des plans d'actions partagées. L'Agora du FSM

créera des synergies entre les organisations et participants afin qu'ils œuvrent ensemble à construire un monde meilleur ;
- contribuer à la mémoire collective du Forum social mondial 2016 et faire un relevé de vos activités sur la plateforme ContActiva : http://wsf-contactiva.esy.es/.

Créer une action partagée mesurable

La dernière suggestion de la CME consiste à permettre de comprendre les résultats de l'activisme de façon claire, mesurable et spécifique afin que les progrès soient transparents et puissent être évalués, que des comptes soient rendus à leur sujet et que la stratégie soit adaptée en fonction de l'expérience. Ces mesures s'appliquent par exemple aux bénévoles recrutés, aux fonds levés, aux gens prenant part à des réunions, aux électeurs contactés, aux promesses d'engagement signées, aux lois votées, etc. Deux caractéristiques clés de ce processus sont : (a) la présentation régulière de rapports sur les progrès réalisés pour atteindre un objectif afin de permettre de réagir, d'apprendre et de procéder à des ajustements ; (b) une formation à toutes les compétences nécessaires pour réaliser le programme. La participation des peuples autochtones au FSM 2016 nous a aidés à nous interroger sur une approche purement quantitative de dernière dimension d'évaluation et elle a contribué à souligner l'importance de se placer de points de vue reconnaissant les relations communes et circulaires.

Références

Campagne mondiale pour l'éducation (2015) : Leadership, Organising and Action. Guide de la campagne adapté à partir des travaux de Marshall Ganz. CME, Johannesburg. Disponible sur : http://www.campaignforeducation.org/en/resources#GPG

Frezzo, M. (2009) : Sociology, Human Rights, and the World Social Forum. Dans : Societies Without Borders, vol. 3-1 : 35-47. Disponible sur : http://scholarlycommons.law.case.edu/swb/vol3/iss1/4

Hammond, J. L. (2007) : The World Social Forum and the Emergence of Global Grassroots Politics. Dans : New Politics, hiver 2007, vol. 11-2, disponible sur : http://newpol.org/content/world-social-forum-and-emergence-global-grassroots-politics

Kestler D'Amours, J. (2016) : Canada visa problems cast cloud over World Social Forum. 9 août 2016, disponible sur : http://www.aljazeera.com/news/2016/08/canada-visa-problems-cast-cloud-world-social-forum-160809163256770.html

Surian, A. (2013) : From a Postcolonial to a Transmodern World Social Forum discourse. Dans : Postcolonial Directions in Education, vol. 2-1 Disponible sur : http://www.um.edu.mt/pde/index.php/pde1/article/view/25/45

Lecture complémentaire

Blin, A. et coll. (2006) : 100 propositions du Forum Social Mondial. Éditions Charles Léopold Mayer, Paris, disponible sur : http://docs.eclm.fr/pdf_livre/309CentPropositionsDuFSM.pdf

De Sousa-Santos, B. (2004) : The World Social Forum: A User's Manual. Disponible sur :http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm_eng.pdf

Le manifeste : Un bond vers l'avant. Disponible sur : https://leapmanifesto.org/fr/un-bond-vers-lavant/#manifesto-content

Wikipédia : Forum social mondial, https://fr.wikipedia.org/wiki/Forum_social_mondial

L'auteur

Alessio Surian enseigne et mène des recherches sur l'apprentissage transformateur à l'université de Padoue (Italie). Il participe à des travaux d'action-recherche sur l'apprentissage, l'habitat et la diversité culturelle.

Contact
alessio.surian@gmail.com

Discuter de cet article lors de notre séminaire virtuel (voir page 119)

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2017

Chronique

Éducation à la citoyenneté mondiale, le séminaire virtuel du CIEA et les Jeux Olympiques

Timothy Ireland est professeur assistant d'éducation des adultes à l'université fédérale du Paraíba, à João Pessoa (Brésil). Il a été directeur national de l'Éducation des adultes au ministère de l'Éducation de 2004 à 2007 et a travaillé pour l'UNESCO de 2008 à 2011, période durant laquelle il s'est principalement consacré à la CONFINTEA VI. Depuis 2013, il est membre du comité de rédaction de la revue Éducation des adultes et développement.

Contact
ireland.timothy@gmail.com

Vous vous demandez peut-être ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale, le séminaire virtuel du CIEA et les Jeux Olympiques ont à voir entre eux. Écrire au Brésil en ce moment, nous sommes en août 2016, est presque impossible sans faire allusion aux Jeux Olympiques qui se déroulent à Rio de Janeiro. L'esprit olympique devrait avoir bien des choses en commun avec la notion de citoyenneté mondiale. De nos jours, la majorité des grands athlètes sont des citoyens du monde du fait que le sport est plus que jamais mondialisé. Malheureusement, les Jeux Olympiques sont plus proches de la mondialisation compétitive que de sa forme coopérative, malgré quelques exemples qui font chaud au cœur comme celui de la Nord-Américaine et la Néo-Zélandaise qui, après s'être télescopées et être tombées lors d'une épreuve de course féminine de 5 000 mètres, se sont entraidées jusqu'à la ligne d'arrivée. Par contre, des exemples de partialité des spectateurs révèlent aussi à quel point nous sommes loin d'être entrés dans une culture de mondialisation coopérative. Le traitement infligé par le public majoritairement brésilien au champion français de saut à la perche Renaud Lavillenie durant l'épreuve finale et la cérémonie de remise des médailles était totalement dénué d'esprit sportif. Ce type de réaction suggère que l'esprit sportif n'est pas spontané, mais qu'il faut l'apprendre à l'école et dans d'autres espaces d'apprentissage. Bien des choses ont été écrites sur la nécessité pour un pays ou une ville de se préparer à recevoir les Jeux Olympiques. Généralement, on met l'accent sur la communication, l'infrastructure, les transports et la sécurité – mais beaucoup moins sur la nécessité d'investir dans l'éducation qui engendre des attitudes de coopération et de collaboration, non seulement pour recevoir une compétition vraiment mondiale, mais aussi, et c'est ce qui compte le plus, pour se préparer à la vie en général. Dans de nombreux pays, cet esprit de coopération et de collaboration est largement absent du système formel d'éducation qui aime la compétition, l'évaluation et la rivalité entre les étudiants et les écoles. Les faits portent à croire que d'autres valeurs sont plus typiques des processus qu'inspirent l'esprit de l'éducation populaire et de ce que l'on apprend en s'engageant dans des mouvements sociaux dont l'agenda donne la priorité à la justice sociale, à l'égalité des sexes, à la solidarité et au développement durable. C'est cet esprit d'apprentissage communautaire participatif et collaboratif qui est à la base d'une citoyenneté mondiale engagée et de l'entente culturelle. L'idée originelle des Jeux Olympiques nécessite aussi ce type d'entente mondiale et de bonne volonté tout autant de la part des athlètes que de celle du public. L'éducation qu'il nous faut pour avoir le monde que nous voulons nécessitera de nouveaux modèles de marchés équitables et de développement durable si nous voulons qu'elle prépare les gens à devenir des citoyens véritablement mondiaux.

Atinyo Matthew

Brève Interview

Éducation des adultes et développement : De quelles capacités et de quelles compétences avons-nous besoin pour survivre à l'avenir :
Actuellement, nous nous rendons de plus en plus compte que les systèmes d'éducation formelle ne peuvent pas répondre à eux seuls aux exigences de la société moderne. Par conséquent, on a de plus en plus recours aux pratiques d'éducation non formelle pour renforcer ces systèmes. L'objectif est de réduire à un niveau minimum la pauvreté, la faim, les maladies, la marginalisation et l'exclusion qui sévissent dans notre société. La mise en place de programmes à la fois efficaces et adéquats en matière d'alphabétisation et d'acquisition de compétences de la vie courante est donc indispensable à la réalisation de cet objectif.
Vu l'environnement en constante évolution dans lesquels les programmes d'éducation non formelle sont réalisés de nos jours, nous devons avoir une vision plus large, faire preuve de plus de dévouement, de flexibilité, de ténacité, de détermination et de compétence pour concevoir des programmes novateurs à même de renforcer l'apprentissage tout au long de la vie. Les capacités et compétences clés requises pour survivre à l'avenir comprennent par conséquent :

- les compétences en lecture, écriture et calcul :
  la voie normale pour acquérir ces compétences est le système éducatif formel. L'éducation non formelle doit non seulement pallier les lacunes du système formel d'alphabétisation, mais encore répondre de manière très holistique aux besoins de la société en éducation et formation ;

- les compétences en TIC :
  si l'on veut survivre dans le futur, nous devons apprendre à gérer les défis posés par le monde des TIC qui ne cesse d'évoluer. Répondre à ces exigences requiert une grande diversité de programmes éducatifs et de modalités d'enseignement. Les individus et les communautés doivent par conséquent satisfaire leurs besoins d'apprentissage à l'aide de formes alternatives d'enseignement, qui relèvent toutes du vaste champ de l'éducation non formelle.

- la capacité de s'adapter rapidement aux forces environnementales :
  la mondialisation et le changement climatique sont des questions de grande importance, notamment pour nous, dans les pays en développement. Les capacités d'adaptation et les compétences permettant d'atténuer leurs effets sur la société vont être cruciales pour notre survie. L'éducation non formelle pourrait être un moyen efficace de répondre à ces questions.

L'évolution constante de l'environnement demande que le champ de l'éducation non formelle soit modifié en même temps. Les activités du système d'éducation non formelle doivent fournir des pistes permettant aux gens d'acquérir de l'expérience. Ces activités doivent développer des compétences en termes de prise de décision démocratique, négociation, participation et développement personnel. Il faut aider la société à se doter de qualités telles que l'engagement, la participation, la responsabilité, la solidarité, le sens de la démocratie, la motivation, l'initiative, l'émancipation et la responsabilisation, la créativité, le respect, la tolérance, l'ouverture interculturelle, le sens critique, l'indépendance intellectuelle et la confiance en soi.

Comment acquérir ces compétences ?
Dans le village planétaire qui est le nôtre et qui ne cesse d'évoluer et de rétrécir, apprendre doit devenir notre préoccupation majeure à tous. Le rythme des changements sociaux est si rapide que les compétences acquises sont déjà obsolètes au moment même où l'on commence à les maîtriser. Il faut avoir recours à toutes les théories d'apprentissage : apprentissage par l'expérience, social, cognitif, etc. Et à toutes les méthodologies : conférences, ateliers, colloques, démonstrations, simulations, etc. La préparation de matériels d'apprentissage doit devenir un nouveau domaine d'étude, un art et une science que doivent enseigner et maîtriser les professionnels de l'éducation non formelle.

Qui doit les enseigner ?
L'environnement dans lequel se déroule l'éducation non formelle est un critère déterminant pour définir la méthodologie la plus appropriée. Les meilleures pratiques valables dans un environnement précis ne sont pas forcément applicables dans un autre. Il faut donc que les formateurs d'éducateurs du secteur non formel soient issus de milieux différents. Un exemple classique est la manière dont les personnes illettrées ont acquis les compétences nécessaires pour utiliser des téléphones mobiles. Il est impressionnant d'observer la dextérité avec laquelle des gens qui ne savent ni lire, ni écrire, effectuent des opérations complexes sur leurs télé-

phones mobiles. On voit aussi des gens qui n'ont jamais eu d'éducation formelle effectuer des opérations arithmétiques complexes pour miser au loto. Tout ceci pour dire que l'éducation non formelle s'inspirera, dans le futur, du système éducatif traditionnel africain dans lequel la formation se fait en prenant exemple sur des pairs instruits.

- Les formateurs professionnels
  Nous aurons en outre un besoin accru de formation et de recyclage des formateurs dans le secteur non formel. L'éducation non formelle fait partie intégrante du concept d'apprentissage tout au long de la vie, qui garantit que les jeunes et les adultes acquièrent et entretiennent les savoir-faire, les capacités et les dispositions personnelles nécessaires pour s'adapter à un environnement en constante évolution. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur l'initiative personnelle de chaque individu à l'aide de diverses activités d'apprentissage hors du système éducatif formel. Une part importante de l'éducation non formelle est réalisée par les organisations non gouvernementales engagées dans l'action communautaire et le travail avec les jeunes. C'est ici que les éducateurs du secteur non formel jouent un rôle crucial. Le secteur universitaire va également s'engager dans la recherche afin d'intégrer des connaissances nouvelles dans le volume d'informations dont dispose déjà la société.

- La standardisation
  On reconnaît de plus en plus le besoin d'harmoniser les capacités et les compétences acquises dans le cadre du système éducatif formel avec celles acquises au sein du système non formel. Pour ce faire, on standardisera les processus et les résultats des deux systèmes. Et ceci se traduira par une fusion harmonieuse entre l'éducation formelle et non formelle.

- Le mentorat par des praticiens spécialisés de l'éducation non formelle
  Dans le processus de partage et de vulgarisation des nouvelles technologies, le mentorat peut jouer un rôle majeur dans le transfert des connaissances et la communication. Les mentors peuvent également intervenir dans les domaines du conseil et de la consultation, de l'animation, de la décision et de la planification politique, de la promotion de l'expertise, des services d'information, des relations internationales, de la recherche, des formations, et du développement de matériel d'enseignement.

Atinyo Matthew
Coordinateur de Pamoja
Ghana

Section 4
Voici ce qu'il vous faut

Nous préparer à affronter l'avenir n'est pas une simple question d'effort intellectuel. Pour bâtir l'avenir, il faut disposer des outils nécessaires. Aussi, la dernière partie de notre revue donne une idée de ceux qu'il vous faudra pour atteindre plus tard l'objectif que vous vous serez fixé.

Enseigner les compétences nécessaires au 21e siècle et comment les évaluer

Malika Ouboumerrad
Faculté des lettres et des sciences humaines
Université Mohamed V, Rabat
Maroc

Résumé – *Eu égard aux progrès rapides de la technique et à la précipitation de la mondialisation et des mutations socioéconomiques, nombre de programmes d'enseignement dans le monde tendent à prioriser l'enseignement de compétences et de savoir-faire jugés cruciaux pour réussir dans le monde d'aujourd'hui, et même à trop insister sur leur importance. Cet article passe succinctement en revue ce que l'on appelle les compétences pour le 21e siècle et examine les changements apportés au programme d'enseignement, à l'enseignement et à l'évaluation des acquis, destinés à créer une base pour intégrer l'apprentissage de ces compétences dans les cours d'ALE (anglais en tant que langue étrangère) au Maroc. Il se penche en outre sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation dans ce domaine.*

Introduction

Préparer les apprenants d'aujourd'hui à affronter l'avenir revient simplement à les aider à acquérir les compétences et savoir-faire qui leur permettront de trouver du travail, de faire face à différentes situations, de résoudre des problèmes et de s'entendre avec des gens d'horizons sociaux, culturels et économiques divers. Un système d'éducation qui prend en compte les besoins des apprenants du 21e siècle doit les aider à utiliser la technique de manière productive et efficace, à avoir une réflexion critique et à devenir des apprenants indépendants et autonomes, tout au long de la vie. Ceci remplace les modes traditionnels d'apprentissage – qui préfèrent le par-cœur et la maîtrise des connaissances aux démonstrations de compétences conçues par les apprenants – et les programmes d'enseignement basés sur l'information. En outre, la simple transmission et accumulation de connaissances à l'école ne donne pas l'occasion de mettre les acquis en pratique dans de nouveaux contextes. Par conséquent, enseigner ces compétences et les approfondir exige des modèles éducatifs solides, favorisant une culture de la qualité. Ceci sous-entend aussi qu'il faut réexaminer nos outils pédagogiques, le type d'éducation que nous offrons aux apprenants et les domaines et compétences que nous avons souvent tendance à privilégier.

Apprenants au centre d'apprentissage à Casablanca.

Définition des compétences pour le 21e siècle

Parmi les contenus émergeant au 21e siècle – quoique la liste ne soit pas exhaustive – on compte la sensibilisation de la population internationale, la littératie[1] environnementale, la littératie sanitaire, la littératie visuelle, la littératie informationnelle, la littératie financière, la littératie civique et la littératie entrepreneuriale. Ces domaines sont quant à eux axés sur un ensemble de compétences nécessaires à l'apprentissage comme, par exemple, la réflexion critique, la résolution de problèmes, la communication, la littératie numérique et médiatique, la créativité, la collaboration et le leadership. Le programme P21 de partenariat pour la promotion des compétences pour le 21e siècle (2011) et le Pacific Policy Research Center (2010) incluent les compétences suivantes parmi celles également nécessaires dans la vie privée et professionnelle : compétences sociales et interculturelles, productivité et responsabilité, initiative et autonomie. La liste est longue – et pourrait donner matière à plusieurs articles. Nous nous concentrerons sur le premier ensemble de compétences, car elles peuvent constituer le socle fondamental de savoir-faire que les apprenants doivent acquérir pour opérer avec efficacité dans le monde d'aujourd'hui. Examinons-en quelques-unes de plus près.

Réflexion critique et résolution de problèmes

On associe souvent la réflexion critique à la capacité à résoudre des problèmes. Toutefois, dans la définition classique qu'en donne John Dewey (1909), la réflexion critique est l'examen actif, cohérent et attentif d'une croyance ou d'une forme de savoir à la lumière de conclusions plus larges qu'elle entend tirer. S'inspirant de cette explication de Dewey, le British Council (2015) définit la capacité à faire preuve de sens critique et à résoudre des problèmes comme l'aptitude à raisonner efficacement et, à poser des questions judicieuses pour tirer différents points de vue au clair et permettre de mieux comprendre les questions abordées. Le programme P21 définit quant à lui cette capacité comme l´aptitude des apprenants à recourir à la pensée systémique, à formuler des jugements, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes. Ceci exige d'examiner différentes décisions et processus d'un œil critique (Pacific Policy Research Center, 2010 ; P21, 2011). La réflexion critique permet aux étudiants non seulement de cerner, d´analyser et de synthétiser des informations, mais aussi de négocier et d´aborder différents points de vue pour examiner des questions et problèmes sous des angles divers.

Littératie numérique

La technologie forme et reproduit le monde entier, et les salles de classe ne dérogent pas à la règle. Elle donne aux apprenants la possibilité d´acquérir des compétences pour le 21e siècle en leur offrant de nouveaux moyens de développer des savoir-faire dans les domaines suivants : la résolution de problèmes, la réflexion critique et la communica-

Il est facile de sourire si on connaît la langue.

tion. Se servir de la technologie pour renforcer, étendre et approfondir les apprentissages permet aux apprenants de découvrir, maîtriser et transmettre des connaissances et informations, leur laissant ainsi une certaine marge d´autonomie et de responsabilité (British Council, 2011). La technologie peut aider les apprenants à s'exercer à appliquer ces compétences dans différents contextes, à réfléchir sur leur façon de penser et celle de leurs pairs, et à s'entraîner à dissiper les malentendus et à collaborer avec eux (P21). L'utilisation des TIC en cours accroît la motivation et la participation active, et permet aux apprenants de passer du stade de l'accumulation et de la mise en pratique des acquis à celui de la création de savoirs.

Littératie médiatique

Il ne suffit pas d'enseigner aux apprenants comment utiliser différents types d'appareils ou comment localiser et partager des informations sur différents sites. Dans le monde d'aujourd'hui, la littératie médiatique est essentielle. Les apprenants utilisent différents types de supports, ce qui exige d'eux qu'ils sachent comment fonctionnent ces médias, comment l'information est créée et dans quel but. Il est primordial pour les gens de pouvoir accéder aux messages des médias et d'être à même de les comprendre et de les analyser (Pacific Policy Research Center, 2010). Cette compétence englobe la capacité à comprendre les différentes tendances des médias et leur influence éventuelle sur les croyances et comportements. Vous maîtrisez les médias lorsque vous êtes capable de comprendre les questions éthiques concernant la production et l'utilisation des différentes formes de médias.

Communication

Du fait que nous accordons de nos jours une grande importance à la communication, il est devenu capital de mettre l'accent en classe sur les activités de ce type (Ouboumerrad, 2012). Les approches basées sur la communication ont placé cette dernière et l'interaction au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage ; aujourd'hui, le principal objectif de l'enseignement est le développement de l'aptitude des apprenants à communiquer (Richards, 1980 ; Hymes, 1975 ; Widdowson, 1978 ; Canale, 1980, 1985 ; Swain, 1980). Les apprenants devraient être capables de communiquer clairement sur le mode oral, écrit et non écrit, dans différents contextes et à des fins diverses.

Traditionnellement, l'éducation était axée sur les fondamentaux d'une bonne communication : l'expression orale et écrite, l'écoute et la lecture, mais les exigences des rapports sociaux et de l'économie mondiale nécessitent la maîtrise d'un ensemble plus varié de techniques de communication. Trilling et Fadel (2009) affirment que l'apprenant d'aujourd'hui doit pouvoir communiquer et articuler ses pensées et idées clairement et efficacement en utilisant des techniques de communication verbales et/ou non verbales sous des formes diverses et dans des situations variées.

Collaboration

Du point de vue pédagogique, la collaboration peut être synonyme de travail d'équipe, de coopération et de partenariat. Les apprenants doivent être flexibles et obligeants lorsqu'ils collaborent avec leurs pairs pour atteindre un objectif commun, et montrer qu'ils sont prêts à faire des compromis s'il le faut (Pacific Policy Research Center, 2010). Collaborer, c'est aussi assumer ses responsabilités quant au travail conjoint et apprécier la pierre apportée individuellement à l'édifice par chaque membre de l'équipe (Trilling et Fadel, 2009).

Compétences sociales et interculturelles

L'apprentissage ne peut pas être isolé du contexte social et culturel dans lequel il se déroule ni d'autres contextes cultu-

Ça concerne notre vie, notre avenir. Nous voulons avoir notre mot à dire ! Débat au centre d'éducation des adultes à Casablanca.

rels qu'il vise. Apprendre un comportement social approprié fait partie des compétences pour le 21e siècle. Les compétences sociales et interculturelles s'appliquent à l'aptitude des apprenants à évoluer au sein d'un groupe, qu'il s'agisse de leur communauté ou d'un autre milieu culturel. Ceci implique qu'ils fassent preuve de tolérance et de respect vis-à-vis d'autrui, et qu'ils acceptent les différences sociales et culturelles tout en préservant les leurs. En outre, il est de plus en plus important dans les sphères sociales et le milieu professionnel de se placer sous différents angles pour résoudre des problèmes. Les apprenants en partenariat doivent être capables de s'entendre avec les autres en se conduisant de manière respectueuse et professionnelle, de travailler avec succès au sein d'équipes diverses et de réagir sans préjugés à différentes idées et valeurs.

Promouvoir les compétences pour le 21e siècle : le cas du programme d'ALE (anglais en tant que langue étrangère) au Maroc

Nous avons examiné un certain nombre de compétences essentielles nécessaires au 21e siècle. Penchons-nous à présent sur la façon dont on peut les enseigner. Les possibilités sont quasi infinies. Ainsi pouvons-nous insister sur les questions importantes au 21e siècle, employer des outils du 21e siècle comme les TIC pour développer ces techniques d'apprentissage, enseigner et apprendre dans un contexte du 21e siècle et utiliser des modes d'évaluation du 21e siècle (P 21st, 2011 : 5). On peut apprendre à collaborer, à résoudre des problèmes et à communiquer en recourant à des méthodes diverses. Il peut s'agir par exemple d'un apprentissage par la réalisation d'un projet, par la résolution d'un problème, par la conception, etc.

Au Maroc, les objectifs de l'ALE s'inscrivent dans l'optique de la nouvelle façon d'envisager l'aptitude à communiquer : les apprenants devraient apprendre cette langue pour être à même de communiquer dans la pratique à des fins diverses. (The Official Guidelines for TEFL, 2007) En même temps que l'on poursuit l'objectif principal consistant à développer l'aptitude des apprenants à communiquer, on peut intégrer les autres compétences pour le 21e siècle. Les directives officielles définissent comme suit les compétences et savoir-faire essentiels que les apprenants doivent acquérir :

- l'aptitude à réfléchir de façon critique, créative et analytique, la pensée systémique[2] et la résolution de problèmes ;
- l'aptitude à prendre des décisions éclairées ;
- appliquer l'apprentissage de l'anglais à d'autres contextes et situations d'apprentissage ;
- développer des techniques de communication ;
- travailler avec succès en groupe ;
- établir des rapports avec la communauté ;
- être conscients de leurs responsabilités et droits de citoyens, et agir en conséquence ;
- contribuer de toutes les manières possibles à la vie esthétique et culturelle de leur communauté (The Official Guidelines for TEFL in Morocco, 2007: 6-7).

Apprentissage par la réalisation d'un projet

L'apprentissage par la réalisation d'un projet ou la participation à un projet est une partie essentielle des manuels marocains d'ALE. Cette démarche y est présente du niveau débutant au niveau avancé, avec des thèmes correspondant aux acquis des étudiants et à leur maîtrise de la langue. Un projet est une activité, quelle qu'elle soit, pour laquelle des apprenants, individuels ou en groupes, se réunissent et traitent des informations de sources diverses afin d'atteindre un objectif fixé préalablement et de le présenter ensuite à toute la classe (The Official Guidelines, 2007). La plupart des projets se concrétisent par un produit final, par exemple un exposé oral ou écrit, un poster, un fichier, un manuel, une cassette audio ou vidéo, ou une présentation sous tout autre type de format. L'apprentissage par la réalisation d'un projet comporte quantité d'avantages pour les apprenants qui privilégient les activités éducatives collectives. Des recherches ont montré que les apprenants qui avaient du mal à apprendre dans des classes traditionnelles avec des manuels et des cours classiques tiraient un grand profit de la démarche reposant sur la réalisation d'un projet, plus en phase avec leur façon d'apprendre et leurs préférences en la matière (Darling-Hammond et. coll., 2008). Il est primordial que ce type de projet s'appuie sur des problèmes et questions authentiques, pris dans la réalité et auxquels les apprenants s'intéressent.

Formation des apprenants

Les manuels marocains d'ALE ont un point commun : les leçons incluent toutes des chapitres de formation des apprenants. La formation des apprenants, c'est-à-dire leur apprendre à apprendre, s'applique à l'intervention des « enseignants » pour aider les apprenants à utiliser régulièrement différentes stratégies d'apprentissage des langues leur permettant d'apprendre efficacement, d'agir avec compétence dans des situations concrètes et d'exécuter des tâches pratiques » (The Official Guidelines, 2007). Downes (2005) et Anderson (2007) affirment que la formation des apprenants englobe des processus et stratégies autodidactes susceptibles d'être utilisés dans l'apprentissage autonome ou la formation classique pour apprendre à apprendre. Une telle formation améliore la sensibilisation des apprenants à la langue et à son processus d'apprentissage. Elle vise aussi à les faire participer à la planification de leur propre apprentissage en leur procurant des stratégies de gestion du temps, d'organisation et d'autoévaluation. Ce type de formation est un moyen de donner aux apprenants les outils d'apprentissage nécessaires pour les aider à continuer d'apprendre seuls hors de l'école.

Évaluation et compétences pour le 21e siècle

Les compétences pour le 21e siècle sont peut-être plus difficiles à évaluer que les connaissances factuelles. On ne peut pas, par exemple, jauger des compétences comme la collaboration, le travail d'équipe ou la réflexion critique en faisant faire des exercices à choix multiples ou avec des blancs à complé-

ter. Pour mesurer de telles compétences, il nous faut des tests plus récents, reposant sur de nouvelles normes conçues pour évaluer la réflexion critique ou l'aptitude à résoudre des problèmes. Bien que l'évaluation des résultats puisse toujours servir d'alternative aux examens importants, on considère que cette démarche est subjective et exige beaucoup de temps.

En ce qui concerne l'ALE au Maroc, par exemple, l'évaluation des résultats est souvent employée pour évaluer quatre compétences : la lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale. Ce type d'évaluation permet d'évaluer facilement lors d'un exercice l'usage que fait l'apprenant des structures, du vocabulaire et des fonctions des mots. Néanmoins, bien que cela puisse renseigner sur les connaissances d'un apprenant et sur ce qu'il est capable de retirer de ces connaissances, nous ne savons toujours pas si ce type d'évaluation suffit à mesurer certaines choses comme sa capacité à la réflexion critique et à résoudre des problèmes. Heureusement, nous disposons d'autres formes d'évaluation comme le journal et le dossier d'évaluation, les projets, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Les enseignants peuvent avoir recours aux quatre formes d'évaluation ci-dessous.

1. Le journal d'évaluation : il retrace l'évolution constante des interventions, expériences et réflexions de l'apprenant concernant un sujet donné.
2. Le dossier d'évaluation : il s'agit d'une somme de travaux délibérément choisis pour aider à définir les efforts et accomplissements d'un apprenant dans un domaine particulier pendant les cours.
3. Projet d'évaluation : cette évaluation mesure l'aptitude d'un apprenant à exécuter des tâches pratiques et à agir dans des situations réelles.
4. Autoévaluation : l'aptitude à évaluer ses propres progrès et lacunes est un élément fondamental de l'apprentissage autonome. L'autoévaluation de l'apprenant devrait être incluse dans tout processus d'évaluation. L'apprenant devrait avoir la possibilité d'examiner et d'évaluer ses propres acquis en anglais (The Official Guidelines, 2007 : 74).

Globalement, les compétences dont il a été question dans cet article sont largement considérées comme des prérequis par les écoles et les enseignants d'aujourd'hui. Par conséquent, il faut les promouvoir au sein de notre système d'enseignement afin d'adapter l'éducation à l'époque actuelle et de préparer nos apprenants à affronter l'avenir – mais aussi, espérons-le, de répondre en même temps aux exigences du monde professionnel et des progrès techniques.

Notes

1 / Selon l´OCDE (rapport du 14 juin 2000 intitulé : La littératie à l´ère de l´information), le mot « littératie » désigne « l´aptitude à comprendre et à utiliser l´information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d´atteindre des buts personnels et d´étendre ses connaissances et ses capacités. » Elle s´étend toutefois à d´autres domaines que l´écriture, la lecture et le calcul : informatique, médias, santé, environnement, etc. (n.d.l.t.).

2 / La pensée systémique est une façon d'appréhender la réalité en insistant sur les rapports entre les éléments interdépendants d'un système plutôt que sur les ces éléments pris chacun pour soi.

Références

Anderson, P. (2007) : What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch: disponible sur : http://www.jisc.org.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf.

Association of College and Research Libraries. (2000) : Information Literacy Competency Standards for Higher Education http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency.

Gass et C. Madden (éd.), Input in Second Language Acquisition (pp. 235-253) : Rowley, MA: Newbury House.

Learning and Teaching Support Network (2002) : Development of Key Skills in Higher Education: resource guide, ltsn.

Metiri Group (2006) : Technology in Schools: What the Research Says. Commissioned by Cisco Systems. Extrait le 1er avril de : http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education.

Partnership for 21st Century Skills, disponible sur : www.21stcenturyskills.org.

Silva, E. (2009) : Measuring Skills for 21st Century Learning. Phi Delta Kappan, 90 (9) :

Swain, M. (1985) : «Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output it its development». Dans S.M.

The Official Guidelines for TEFL in Morocco, (2007) : Le ministère de l´Éducation nationale. Maroc.

The Higher Education Academy (2009) : Personal Development and employability (édition revue et corrigée), janvier 2009. HEA.

Widdowson (1978) : Teaching Language as Communication. Londres : Oxford University Press.

L'auteure

Malika Ouboumerrad est actuellement professeur de secondaire dans la délégation de Nador (Maroc) et étudiante en doctorat à la faculté des lettres et des sciences humaines de l'université Mohamed V, à Rabat. Elle est aussi titulaire d'une maîtrise de sciences et recherches linguistiques appliquées dans l'enseignement supérieur de la faculté des arts Dhar El Meharaz de Fès (2012) et d'une licence de linguistique de la faculté des lettres et des sciences humaines de Rabat (2010).

Contact
m.ouboumerrad@gmail.com

L’esprit critique, une compétence clé pour l’avenir

Nancy Njiraini
Université de Glasgow
Écosse, Royaume-Uni

Résumé – *L’idée selon laquelle l’éducation est un transfert de savoir pur et simple se trouve de plus en plus remise en question. Un avenir complexe nécessite des outils et capacités nous permettant de réagir efficacement sans devoir compter sur les autres. Cet article se penche sur le rôle de la créativité, de l’esprit critique et indépendant, et sur des savoir-faire et compétences essentiels, utiles à un individu autonome. Les enseignants doivent interagir avec les apprenants afin de les sensibiliser de telle sorte qu’ils remettent en question des routines et systèmes établis, et pour les inciter à faire preuve d’esprit critique dans la vie et dans leurs études.*

Nous vivons à une époque de mutation. La technologie et la mondialisation sont deux puissantes forces motrices qui modifient notre façon d’interagir, d’apprendre et de travailler. Avec les progrès techniques, les compétences comme la communication doivent faire appel à des savoir-faire nouveaux et plus complexes par rapport à ce qu’ils étaient voici juste encore quelques années. Nous participons de plus en plus à des réunions virtuelles et les activités éducatives se déroulent de plus en plus souvent en ligne. Un nombre croissant de tâches comme, par exemple, remplir sa déclaration d’impôts, postuler pour un emploi, etc. s’effectuent en ligne. Le courrier postal en est presque devenu archaïque. Les tendances et évolutions technologiques ont rendu les informations, qui proviennent de nombreuses sources, aisément disponibles. Cela veut dire que nous devons être sélectifs quant à notre façon de consommer ces informations. Nous devons aussi faire preuve d’esprit critique lorsque nous les traitons. Les nouvelles réalités et modes de vie auxquels nous sommes confrontés donnent lieu à différentes interactions complexes, nécessitant certaines compétences pour pouvoir agir de manière rapide, autonome et réfléchie, et être à même de procéder à une réflexion critique afin de remettre en question et d’analyser ces informations, et de prendre des décisions efficaces.

Apprenants d'un programme communautaire au Kenya mettant en pratique le principe de réflexion critique.

La nécessité d'avoir l'esprit critique

Un monde qui bouge à toute allure exige des savoir-faire et compétences susceptibles de soutenir le rythme des mutations rapides pour nous permettre de nous adapter à la société et de prendre part à tous les domaines de la vie sociale et économique. Par conséquent, pour survivre à l'avenir, il nous faudra, entre autres, maîtriser des savoir-faire et compétences favorisant l'aptitude à faire preuve des points de vue personnel, civique, social, voire même économique d'un esprit critique, fruit de nos expériences dans la vie. En se basant sur les travaux de Dewey et Piaget, Kolb (1984) a développé des façons d'améliorer l'esprit critique grâce au modèle de l'apprentissage par l'expérience reposant sur

- l'expérience,
- la réflexion sur l'expérience,
- l'élaboration de concepts abstraits découlant de cette réflexion et, enfin,
- la mise à l'épreuve de ces concepts.

De telles pratiques de la réflexion peuvent favoriser l'apprentissage autonome et visent à développer l'entendement et l'esprit critique. Dans cet article, je me pencherai sur les compétences en examinant tout d'abord les aptitudes et en me concentrant sur le rôle de l'autonomie en tant qu'élément constituant de l'esprit critique. Ensuite, j'étudierai le rôle d'un individu critique et, enfin, j'explorerai dans quelle mesure l'esprit critique est une compétence pratique pour l'avenir.

Développer des aptitudes pratiques

Les êtres humains progressent dans la vie en interagissant avec leur environnement, la famille, la maison, la communauté et la société dans son ensemble. En planifiant nos progrès et notre évolution, nous créons des situations qui forment et optimisent notre aptitude pratique à gérer ce qui nous entoure. Ceci exige des capacités souples et pratiques à modeler les moyens physiques, sociaux, technologiques et culturels qui nourriront un progrès positif. Ces aptitudes comprennent la capacité à agir et l'autonomie permettant d'être créatifs dans nos choix de vie qui façonneront l'avenir de la manière que nous envisageons. Le soutien au développement de telles aptitudes devrait comprendre le développement du pouvoir d'agir des individus et communautés afin qu'ils puissent « faire » et « être ». Selon Nussbaum (2011), cette capacité à faire et à être est affaire de vraies possibilités offertes dans lesquelles on envisage des questions comme, par exemple, « De quoi les gens sont-ils capables ? », mettant ainsi l'accent sur des savoir-faire créateurs d'opportunités. Cette approche examine les capacités à évoluer et à employer efficacement les connaissances pour renforcer les savoir-faire et compétences pour la vie et le travail grâce à l'esprit critique. Nous savions cela autrefois, mais nous l'avions perdu de vue. Les capacités à opérer et

agir de la sorte se sont émoussées au fil du temps, principalement à l'époque de la colonisation quand furent éliminées les aptitudes à agir indépendamment et l'assurance nécessaire à cela, notamment en Afrique.

Les effets du colonialisme sur l'autonomie

La colonisation de l'Afrique se fondait sur des notions de niveaux au sein de la race humaine et de place des peuples africains dont on jugeait qu'il fallait les moderniser. Des systèmes politiques, sanitaires, éducatifs et culturels furent mis sur pied sur la base de la culture des colonisateurs et l'on négligea les systèmes indigènes que l'on tenait, quant à eux, pour inadaptés, voire non existants. Les systèmes coloniaux donnèrent un sens limité à ce qu'étaient les communautés, conduisant les gens à se haïr eux-mêmes, à manquer d'estime personnelle et de respect pour leur propre culture, et à commencer à vivre un type particulier de dépendance psychologique des autres (Woolman, 2001). Lors de l'accession de la plupart des pays à l'indépendance dans les années soixante, les peuples indigènes adoptèrent des idéologies comme le matérialisme et le consumérisme, et le leadership de type colonial se poursuivit, avec des systèmes répressifs et non démocratiques, et des structures que les nouveaux dirigeants avaient observées et apprises. Les citoyens considéraient qu'ils étaient libres et indépendants, mais dans leur tête, ils restaient colonisés, dépendants des conseils des anciens colonisateurs (Mungazi, 1996). Du fait de ses méthodes oppressives, la colonisation avait mis les peuples indigènes dans l'incapacité d'être créatifs, les laissant incapables de façonner leurs propres existences.

Le rôle de l'esprit critique dans l'autonomie

Évoluer et rester compétitif dans un avenir complexe est un processus compliqué, articulé sur la prise de décisions et la liberté de les prendre. Cela exige une éducation et un apprentissage dépassant l'acquisition de compétences pour gagner sa vie et la génération de revenus, qui sont étroitement axées sur un ensemble de savoir-faire nécessaires à des tâches spécifiques. Le potentiel supposé pour acquérir des compétences créatrices de bénéfices à court terme, ne conduira pas les individus plus loin. Les dilemmes et défis naissant d'un environnement complexe demandent des savoir-faire permettant d'examiner des problèmes et d'y réfléchir, et de saisir les évènements qui surviennent dans le monde de façon à aider à prendre des décisions pratiques. L'esprit critique est une compétence qui permet « d'évoluer par soi-même » grâce à la réflexion, l'évaluation et la prise de décisions. Cela peut améliorer l'estime de soi et la confiance en soi. Lorsque l'on enseigne à des apprenants adultes, l'esprit critique devient essentiel lorsqu'il s'agit de leur donner les moyens d'identifier les obstacles qui les empêchent d'atteindre leurs objectifs. Il leur permettra d'opérer de manière autonome et efficace dans un avenir potentiellement complexe, et de devenir des individus compétents et critiques.

L'individu critique

Réfléchir et agir en faisant preuve de sens critique est plus que la somme d'un certain nombre de compétences, c'est une approche de la vie axée sur le concept de l'« individu critique ». Ce concept englobe l'esprit critique, l'autoévaluation critique et l'action critique dans lesquels l'individu critique devient plus qu'un penseur critique. La personne est capable d'appréhender le monde avec une démarche critique en pratiquant l'autocritique et en remettant en question ce qui semble aller de soi. Barnett (1997) proposait une façon de considérer l'esprit critique par niveaux : la raison critique (le savoir), l'esprit critique (le moi) et l'action critique (le monde), et soulignait ici la nécessité de contester et de remettre en question certaines choses de manière à se libérer des croyances et systèmes de savoir limitant les possibilités.

Certaines méthodes d'apprentissage se concentrent sur des résultats nécessitant des compétences définies et déterminées au préalable, ce qui peut limiter la réflexion critique du fait que l'aboutissement est fixé d'avance. Si apprendre incite à discuter ouvertement, là où le résultat dépend de la situation des apprenants en fonction des questions abordées, l'on examine les concepts de manière critique et ouverte. De la sorte, les individus peuvent dépasser la dépendance d'un mode défini de pensée ou de travail et devenir autonomes en développant un ensemble flexible de savoir-faire adaptés à un monde en rapide mutation, qui se modifie constamment.

La notion d'individu critique à l'avenir

Les éducateurs et les leaders ont le devoir d'aider les apprenants adultes à surmonter les effets de la domination qui ont émoussé l'efficacité personnelle et fait place à un sentiment d'inadaptation. Les projets de développement de proximité, par exemple, comptent constamment sur l'aide et le soutien des gouvernements et des organisations internationales pour résoudre des problèmes locaux. Ce manque de foi dans la capacité des individus et communautés est perpétué par un système d'éducation qui ne met pas les apprenants en présence de points de vue créatifs et critiques, exposant les citoyens à un avenir dans la dépendance. Si leurs compétences n'incluent pas l'esprit critique, quand une crise surviendra, le processus de réflexion qui pourrait permettre d'affronter la situation restera sans effet.

Lorsqu'il se livre à une réflexion critique, l'apprenant échafaude activement des idées ou concepts nouveaux, ce qui l'aide dans ses efforts à comprendre ce qui l'entoure au-delà de son environnement immédiat (Merriam et Caffarella, 1999). Il prend alors conscience que toute possibilité qui s'offre à lui peut être une occasion d'apprendre et que cet apprentissage n'a pas besoin d'un cadre défini pour être considéré comme un processus d'apprentissage. Cette sensibilité aux occasions de s'instruire peut élargir les expériences de l'apprenant et lui donner la possibilité de réfléchir et de trouver des moyens utiles pour traverser les myriades de problèmes qui se posent à lui actuellement et ceux aux-

quels il devra faire face à l'avenir. S'exercer à la réflexion critique et en faire un mode de vie peut aboutir à la transformation du point de vue de l'apprenant sur la vie en général.

L'esprit critique dans l'apprentissage de proximité – un exemple kenyan

Les approches de l'apprentissage communautaire devraient inclure un examen des savoir-faire et compétences conduisant à l'autonomie par l'esprit critique, ce qui constituerait une méthode de survie maintenant et à l'avenir. La communauté et les éducateurs d'adultes devraient avoir une réflexion créative et aider en même temps les apprenants à réfléchir et agir de manière créative et critique dans leur approche de la vie. On peut partir pour cela de la façon dont les éducateurs interagissent avec les apprenants pour sonder et découvrir leur potentiel en employant des méthodes créatives encourageant les occasions de réfléchir, de discuter et de s'exprimer personnellement.

L'étude que j'ai réalisée sur des communautés kenyanes a démontré que les participants n'avaient ni appris ni travaillé d'une façon qui leur aurait permis de réfléchir, de faire preuve d'esprit critique et de s'attaquer à des problèmes. Quand on permettait aux groupes de travailler ainsi, ils faisaient preuve d'une capacité innée à réfléchir et à évaluer des situations, et exprimaient le désir d'acquérir des compétences qui pourraient leur servir pour prendre des décisions. Les participants furent invités à prendre part à ces recherches d'une façon qui exigeait d'eux qu'ils réfléchissent, évaluassent et répondissent aux questions qui leur étaient présentées avant de débattre des idées nées de ce processus de réflexion. En travaillant de la sorte avec des membres des communautés, nous avons montré que nous avions foi dans leurs capacités à s'appliquer eux-mêmes à la tâche. Le respect à l'égard des idées qui étaient apparues permit aux apprenants de reconnaître leurs capacités à penser et à agir indépendamment, et de s'employer à acquérir de l'assurance et de la confiance en soi.

L'esprit critique, une compétence future

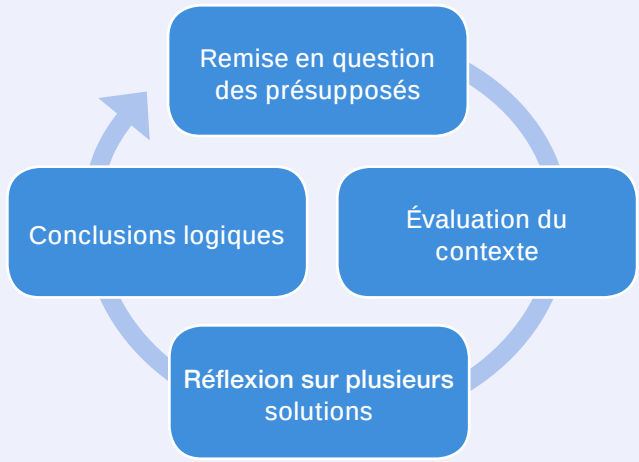
Si l'esprit critique nous aide à prendre des décisions plus éclairées, il nous permet alors d'éviter certaines erreurs inutiles. Rien ne garantit spécialement que l'esprit critique apportera succès et bonheur, mais il est utile lorsqu'il s'agit d'éviter la dépendance des autres et des choix susceptibles d'entraîner des difficultés superflues. Comme l'exprimaient déjà des penseurs anciens comme Immanuel Kant, l'esprit critique nous libère, il nous guide dans notre quête personnelle de signification et nous aide à comprendre pourquoi nous croyons ce que nous croyons. En tant que penseurs ou individus critiques, nous n'acceptons pas naïvement des connaissances ou des situations, nous repensons les circonstances en nous appuyant sur les preuves que nous réunissons afin d'améliorer les situations dans lesquelles nous sommes. Nous ne laissons pas supposer ici que l'esprit critique est la voie royale pour libérer l'homme de ce que Kant (1784) appelait l'« immaturité », mais il peut servir de point départ pour évaluer ce dont une personne a besoin.

Utiliser l'esprit critique de manière constructive dans le but d'essayer de comprendre nos connaissances et de résoudre des choses nous permet de prendre du recul par rapport à elles, ce qui peut être positif. L'esprit critique nous permet de remettre des choses en question, ce qui nous donne les moyens d'élaborer de nouvelles idées à partir des connaissances que nous possédons en nous appuyant sur ce savoir lieu de compter sur les autres pour nous « aider » ou nous « conseiller » sans nous y appliquer d'abord. Élaborer activement de nouvelles idées et concepts exige d'assimiler des connaissances et de construire l'apprentissage sur les acquis. Cela signifie que l'apprentissage devient un processus individuel actif visant à découvrir des principes, des idées et des faits. L'esprit critique permet aux gens d'aller au bout de ce processus, de se concentrer sur leur propre évolution et d'examiner leur motivation, leur efficacité personnelle, voire même leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage.

Cela met l'accent sur les compétences permettant de prendre des décisions reposant sur la pratique d'une réflexion critique qui intensifie l'apprentissage constant et les améliorations et progrès importants, ce qui revient à dire pour l'avenir que les savoir-faire et compétences devront être axés sur un esprit créatif et critique conduisant à une autonomie centrée sur les points suivants :

- l'aptitude à remettre en question des présupposés et à distinguer les faits des opinions ; remettre en question notre façon de penser et d'agir pour en révéler les lacunes et ce qui est illogique, et dévoiler ainsi ce qui se cache dessous ;
- reconnaître ce qui appartient à un contexte en évaluant les arguments par le biais d'une analyse objective de la qualité de toute preuve venant les étayer ; examiner ensuite ce que peuvent être les questions plus larges liées au sujet ou au contexte, tout en étant conscient des tendances futures possibles ;

Représentation visuelle du processus de réflexion critique



- réfléchir sur les multiples solutions et établir l'utilité des informations influant sur le présent et affectant l'avenir ;
- savoir comment achever le processus au moyen de conclusions logiques et en étant suffisamment flexible pour changer de position à la lumière de nouvelles preuves.

En se forgeant un esprit critique pratique et en actualisant leur réflexion critique comme un élément essentiel des savoir-faire et compétences, les gens peuvent s'adapter à la société et avoir une part active à tous les domaines de la vie sociale et économique, et prendre ainsi davantage leur avenir en main. Ce processus incite à apprendre constamment et met en avant le savoir, le faire et l'être. Il fait progresser les niveaux de connaissance d'une manière qui nous rappelle qu'apprendre constitue un mode de vie susceptible d'être affecté par notre façon de répondre à ce que l'existence représente pour nous. Notre horizon, nos croyances personnelles et nos modes de pensée créent une ouverture d'esprit qui nous permet d'apprendre de façon à pouvoir acquérir de véritables savoir-faire et compétences, utiles dans un monde qui bouge à toute allure.

L'auteure

Nancy Njiraini est directrice de l'entreprise sociale Networks for Learning. Elle est aussi affiliée à l'université de Glasgow et professeur auxiliaire à la Presbyterian University of East Africa. Madame Njiraini est titulaire d'un doctorat en éducation des adultes et a acquis une solide expérience dans les domaines suivants : l'apprentissage axé sur l'emploi, l'éducation de proximité, l'enseignement et la formation techniques et professionnels, et la recherche pratique sur l'éducation des adultes.

Contact
nancy@networks4learning.org

Références

Barnett, R. (1997) : Higher Education: A Critical Business. Open University Press, UK.

Kant, I. (1784) : « What is Enlightenment », www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/kant.html

Kolb, D. A. (1984) : Experiential Learning experience as a source of learning and development, New Jersey : Prentice Hall.

Merriam, S. B. et Caffarella, R. S. (1999) : Learning in Adulthood. A comprehensive guide. San Francisco : Jossey-Bass.

Mungazi, D. A. (1996) : The Mind of Black Africa. Londres : Praeger.

Nussbaum, M. (2011) : Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge : Harvard University Press.

Woolman, D.C. (2001) : « Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries ». International Education Journal, vol. 2, no 5, 2001.

Pesticides, piles et vaches mortes : l'éducation à l'environnement en Bolivie

Jan Fredriksson
DVV International
Allemagne

3 juillet 2016, Achacachi/Bolivie. Edwin Alvarado Terrazas, éducateur à l'environnement, se trouve sur la rive orientale du Lac Titicaca, à 96 km de La Paz et 3 854 mètres d'altitude. Il donne un cours au centre d'éducation des adultes d'Avichaca. Edwin et les villageois se sont réunis dans une cour. Cet éducateur à l'environnement vient de remplir un verre d'eau et un seau. En même temps qu'il montre le seau, il dit : « Cette partie, c'est de l'eau salée. On la trouve dans les mers et les océans. Si nous buvions de l'eau salée tous les jours, ce serait mauvais pour nos reins ». Ensuite il lève le verre, qui contient cent fois moins d'eau que le seau, et dit : « De cette eau douce, nous n'avons qu'une petite partie à notre disposition ». Pour démontrer toute la valeur de l'eau douce disponible pour les humains, il en puise quelques millilitres à l'aide d'une seringue et s'approche des participants : « Ça, c'est l'eau que les humains ont à leur disposition – toute l'eau souterraine dont nous disposons est ici ! » Edwin vient de faire passer l'information la plus importante et a capté en même temps l'attention du public. Maintenant il peut continuer et expliquer ce qui arrive si le cadavre d'une vache ou une pile usagée entrent en contact avec l'eau, dont dépend toute vie humaine.

« Prends-le coûte que coûte! » dit le vendeur de pesticides au paysan. Interrogé sur la situation environnementale en Bolivie, Edwin Alvarado Terrazas ne laisse planer aucun doute quant aux problèmes auxquels est confronté son pays. Selon lui, ces problèmes sont dus en grande partie à l'usage massif de produits industriels par une société qui ne dispose encore ni de l'infrastructure adéquate ni de l'éducation à l'environnement nécessaires pour gérer ces produits de manière sûre. Il critique surtout ceux qui les vendent à des gens qui ne sont pas conscients des conséquences environnementales que cela implique. « Le 'monde moderne' les interpelle pour leur vendre ses produits et ses services ; mais pas pour les informer des risques que comporte l'élimination inadéquate des batteries de téléphones portables. »

Trois sujets principaux préoccupent plus particulièrement Edwin : les résidus toxiques, les produits agrochimiques et les résidus plastiques.

Ces dernières années, une véritable avalanche d'appareils électroménagers, de téléphones portables et d'autres produits électroniques a envahi les foyers boliviens – tous contiennent des substances toxiques, mais il n'y a quasiment aucune infrastructure capable de garantir qu'ils soient stockés ou recyclés de manière sûre : « Nous n'avons ni les moyens de planifier, ni les structures, ni les technologies nécessaires pour traiter ces résidus. Je pense qu'au départ, il y a un fort déficit au niveau de la responsabilité socio-environnementale des entreprises et dans certains cas, de l'État. Par exemple, un opérateur téléphonique très connu

Avec l'aimable autorisation d'ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk.

en Bolivie déclare avoir signé un accord avec une entreprise de recyclage pour éliminer les batteries usagées des téléphones portables. J'ai fait des recherches pendant deux ans, et il s'est avéré que l'entreprise n'a jamais quitté l'Espagne pour arriver jusque chez nous. Avec de tels agissements, on ne risque pas d'avancer vers le succès ».

Dans l'agriculture, on utilise des pesticides et d'autres substances potentiellement nuisibles alors que la majorité des agriculteurs et des travailleurs sont insuffisamment qualifiés pour les gérer en toute sûreté : « Les vendeurs ambulants les vendent à des pauvres qui n'ont pas d'instruction et qui n'ont pas été informés. » Edwin met en garde, car ces vendeurs ont tendance à exploiter l'ignorance de leurs clients. « Et voici ce qu'on entend dans la rue : prends celui-ci, c'est le plus fort et le meilleur ! Prends-le coûte que coûte ! ».

Et pour finir, Edwin affirme qu'avec l'arrivée d'un mode de vie axé sur la consommation rapide, l'usage d'emballages plastiques dans le quotidien des Boliviens s'est accru de manière exponentielle : « Avec la 'fast life' nous sommes devenus de grands consommateurs d'emballages et de sacs, tous en plastique ! Un déjeuner à emporter pour une famille de cinq personnes, c'est : cinq sacs plastiques pour la soupe, cinq pour le plat principal ; la salade à part : un autre sac ; les piments et la viande à part : encore un sac ; la llajua [sauce piquante à la tomate et aux piments], encore un sac ; les boissons, encore un... et on multiplie. C'est atterrant. »

« Ils ont tous des téléphones portables bien plus modernes que les miens »

En Bolivie, les éducateurs à l'environnement ne manquent pas de travail – mais par où commencer ? La démarche d'Edwin est pragmatique et réaliste, et il essaie de se concentrer sur ce qui est possible : il ne peut pas vraiment faire pression sur les entreprises ni accélérer l'action politique ou législatrice. Par contre, il peut très bien expliquer aux citoyens à quel point ils dépendent de la nature à l'aide d'une brève démonstration avec un seau, un verre et une seringue. Il peut aider la population andine à redécouvrir son traditionnel respect pour la « Pacha Mama » – la Terre Mère – et lui faire prendre conscience du fait que les dommages qui lui sont infligés sont également nuisibles pour leurs communautés. Il est important de faire renaître ce lien étroit entre l'homme et la terre : pour un paysan, sortir le cadavre d'une vache du caniveau pour éviter qu'il ne contamine l'eau n'est pas seulement une tâche supplémentaire à accomplir à la fin d'une longue journée : protéger la « Pacha Mama » est une question d'honneur et de fierté.

Il est cependant essentiel d'associer cette notion de fierté à l'enseignement pratique, dit Edwin : « En fin de compte, ils ont tous des téléphones portables bien plus modernes que les miens ». Par conséquent ce qui compte réellement, c'est de savoir que faire une fois que le portable ne marche plus. Bon nombre de gens sont disposés à y mettre du leur, mais ne savent pas comment s'y prendre. Il leur manque les informations élémentaires sur

L'éducateur environnemental Edwin Alvarado Terrazas démontre à quel point l'eau potable manque (avec l'aimable autorisation d'ARD Alpha/ Bayerischer Rundfunk).

les effets négatifs des appareils électroménagers, les produits agrochimiques et les produits en plastique quand ils entrent en contact avec les réserves d'eau douce dont nous disposons. Selon Edwin, la mission des éducateurs à l'environnement consiste à disséminer des connaissances pratiques : « Nous, les éducateurs, informons sur les risques entraînés par l'achat de ces produits dans la rue, sur les catégories de risques des produits, sur le fait qu'aujourd'hui, ils sont classés par couleurs en fonction de leur degré de toxicité, sur la possibilité de lutter contre les parasites et de fertiliser les sols avec des recettes naturelles, sur les risques pour la santé, l'économie et la production [agricole]. »

Edwin essaie de transmettre à ses élèves tout le savoir nécessaire pour qu'ils puissent protéger la « Pacha Mama » par leurs propres moyens, sans aucun appui extérieur. Il affirme que ceci est indispensable parce qu'il n'existe pas encore d'infrastructure pour traiter de manière adéquate les résidus toxiques et le plastique. « Sur les neuf capitales provinciales et 339 municipalités, seules trois ont des installations adéquates pour le confinement des déchets spéciaux. Depuis peu, une seule ville est en mesure de recycler les résidus électroniques. Toutes les autres se contentent de 'collecter' ces résidus dans le cadre de campagnes, mais en fait c'est un leurre. Une ONG a participé à l'une de ces campagnes de collecte – qu'ils appellent à tort 'recyclage' – de piles et de batteries dans la municipalité de Copacabana, sur les rives de l'imposant Titicaca. Tous les élèves y ont

Avec l'aimable autorisation d'ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk.

participé avec l'appui de la mairie, et une fois qu'ils ont eu collecté des montagnes de piles, ils les ont enterrées près du lac ! C'est une bombe à retardement. » Il affirme qu'« une seule municipalité, dans le cadre de ses compétences, organise des campagnes pour tenter de régler ces problèmes et de créer des infrastructures et des systèmes de collecte de déchets dangereux ».

« Uka jach'a uru jutaskiw !, diraient les Aymaras : le grand jour est arrivé ! »

Quand il n'y a pas de solution officielle et définitive, il faut trouver une solution temporaire au niveau privé. Edwin estime que le mieux est de ne pas rassembler trop de déchets pour éviter de créer des problèmes ou des risques

Des villageois apprennent à comprendre le lien fondamental qui existe entre leur propre comportement et la situation écologique dans leur région (avec l'aimable autorisation d'ARD Alpha/Bayerischer Rundfunk).

massifs : « Dans 336 municipalités par exemple, il ne reste plus qu'à apprendre aux gens à confiner temporairement les déchets contaminés chez eux à l'aide de méthodes domestiques et rudimentaires : mets tes piles et tes batteries dans des boîtes en PET dûment fermées et maintiens-les hors de la portée des enfants ; et quand la boîte est pleine, garde-la chez toi dans une structure en béton. »

Bien que très critique, Edwin n'a pas une vision complètement pessimiste de la situation environnementale en Bolivie. C'est au niveau des déchets plastiques qu'il constate des progrès tangibles : « En Bolivie, il y a eu des changements importants au cours des 15 dernières années, alors que personne n'osait encore imaginer la possibilité de trier les déchets à la source, parce que les systèmes de collecte et de traitement des entreprises engagées par la municipalité mélangeaient tous les déchets. On disait qu'un jour, les contrats municipaux prévoiraient la collecte sélective et la récupération des déchets.

Uka jach'a uru jutaskiw ! diraient les Aymaras : le grand jour est arrivé ! Notre capitale, La Paz, vient de signer son premier contrat de gestion de résidus solides avec une entreprise chargée de faire un tri sélectif des déchets et de les remettre à une usine de compostage pour déchets organiques – qui fonctionne déjà à petite échelle – et à une usine de bois composite [matériel en plastique recyclé utilisé par exemple pour les clôtures, dans les appartements et la carrosserie composite], elle aussi en phase initiale. Ils viennent de livrer des pupitres aux écoles pour montrer que trier les déchets, ça peut vraiment être utile. »

Outre les progrès au niveau pratique, Edwin constate des avancées importantes dans le domaine de l'éducation à l'environnement : « Il y a des entités fortes qui travaillent à la revalorisation et au rétablissement des valeurs culturelles. »

Edwin cite trois stations de radio engagées en faveur du bien-être de la population indigène et paysanne : Radio San Gabriel, qui s'est baptisée elle-même « la voix du peuple aymara » ; le réseau jésuite de radios ACLO, qui déclare sur sa page web qu'« au moyen de nos actions dans les domaines de la promotion sociale, de l'économie productive, de l'éducation, de la communication et de l'influence politique, mais aussi en harmonie avec l'environnement, nous cherchons à vivre bien » ; enfin, Edwin mentionne la radio du centre d'éducation permanente Jaihuayco (CEPJA), qui diffuse des programmes en quechua. « Dans ces environnements culturels, l'eau par exemple est considérée comme le sang de la Terre Mère. À cet égard, je crois qu'on va pouvoir, en peu de temps et à moyen terme, faire le lien avec des thèmes d'aujourd'hui, parce qu'il s'agit de sauver la vie à la Terre Mère ».

L'auteur

Jan Fredriksson est responsable d'information et de communication de DVV International. Il a travaillé auparavant pendant de nombreuses années comme journaliste pour la radio et la presse écrite.

Contact
fredriksson@dvv-international.de

Si vous ne savez pas lire, oubliez les autres compétences !

Selina Banda
Zambian Open University
Zambie

Daniel L. Mpolomoka
Zambian Open University
Zambie

Résumé – *Pour parler des aptitudes et compétences nécessaires dans la vie courante et professionnelle, il faut un point de départ. C'est très bien de lister toutes sortes de compétences cognitives dont nous aurons besoin dans le futur, mais si nous ne sommes même pas capables de lire, ces listes sont inutiles. Cet article se penche sur les raisons pour lesquelles certains garçons de familles à faibles revenus ne vont pas à l'école dans certaines régions de Zambie et ce que l'on peut faire pour y remédier. Les auteurs s'appuient sur leur expérience de maîtres de conférences en alphabétisation des adultes et sur des recherches.*

La Zambie fait face à de nombreuses difficultés dans le domaine de l'éducation. Tous les enfants en âge d'aller à l'école n'y sont pas scolarisés en primaire. Certains d'entre eux sont des garçons qui ne se livrent à aucune activité éducative. L'absence de possibilités adéquates d'aller à l'école et de domicile (environnement domestique) fait partie des raisons essentielles invoquées pour ne pas apprendre. Dans les zones rurales, certains villages n'ont pas d'écoles primaires à proximité et les enfants doivent parcourir chaque jour de longues distances pour se rendre en classe. Pour certains, cela devient un obstacle à l'éducation. Dans la plupart des zones urbaines, il y a des établissements scolaires à proximité, des écoles publiques et privées qui accueillent la majorité des enfants. Il existe des écoles communales du gouvernement et d'autres acteurs qui s'occupent des enfants dans le besoin, par exemple des orphelins et des enfants vulnérables et défavorisés. Development Aid from People to People (DAPP) et Family Legacy sont deux organisations non gouvernementales qui proposent des cours pour ces enfants. Malgré cela, tous les enfants ne s'inscrivent pas dans ces établissements. Parmi les enfants concernés, il y a des garçons qui, pour des raisons diverses, ne s'instruisent pas.

C'est souvent une question d'argent. Ils doivent gagner leur vie. Ainsi ratent-ils une chance d'apprendre étant enfants et deviennent des adultes analphabètes. Ne pas éduquer durant la petite enfance, c'est rater une étape cruciale dans le développement humain.

La tragédie d'un individu est celle de toute la société

Une population analphabète ne naît pas seulement de la malchance individuelle. Shaw et McKay (1942) soutiennent que, outre présenter une absence de règles comportementales, les quartiers socialement désorganisés ont tendance à produire des « traditions criminelles » qui pourraient être transmises aux générations de jeunes suivantes. Ce système d'attitudes enclines à la délinquance constitue un danger manifeste et actuel pour la communauté. C'est justement pour cette raison que ce sujet nous intéresse.
Des recherches ont été menées pour tester les « effets réciproques » de la désorganisation sociale (Bursik, 1986) et l'impact potentiel que les différents degrés de désorganisation sociale de communautés données peuvent avoir sur les communautés voisines (Heitgerd et Bursik, 1987).

L'organisation et la désorganisation sociales influent de maintes façons sur le comportement des jeunes. D'une part, les garçons d'aujourd'hui transmettront les traits comportementaux qu'ils présentent aux futures générations et d'autre part, ils transmettront des problèmes résultant de l'union ou de la désunion de l'organisation familiale et de sa stabilité ou de son instabilité.

Pourquoi n'apprennent-ils pas ?

Le sans-abrisme est l'un des principaux facteurs de dissuasion qui retient les garçons d'achever le cycle primaire. Un nombre croissant de garçons dans l'agglomération de Lusaka sont sans domicile fixe. Ils sont âgés de six à quatorze ans. On les trouve essentiellement dans les marchés comme le City Market et le Soweto Market, dans le quartier du commerce au centre-ville, au centre commercial de Kamwala, dans les principales rues de Lusaka et dans différentes zones de commerce de la ville. Il est courant de voir les garçons traîner dans les rues et mendier des produits de première nécessité auprès des passants. Certains finissent par se mettre à voler. Sans domicile où aller, ces garçons doivent se débrouiller pour subvenir à leurs propres besoins. Apparemment, cette population de garçons continue de croître parce que certaines mères sont toujours dans les mêmes rues. Les garçons finissent par y élire résidence. Comme les mères emmènent toujours leurs enfants avec elles au marché pour les y envoyer mendier, ils sont rarement chez eux. Beaucoup de garçons ne vont pas à l'école parce qu'ils sont en permanence dans les rues, les zones commerciales et les marchés en quête de nourriture ou d'autres choses.

L'argent d'abord, l'éducation après

Certains garçons des zones rurales de Katete entrent en activité pour préparer leur avenir. Ils le font au détriment de leur scolarité. Certains commencent à garder le bétail dès l'âge de six ans. Ils signent des contrats de travail pour des périodes de trois ou quatre ans durant lesquelles ils ne

peuvent pas partir et aller à l'école primaire. Ils travaillent pour se constituer un cheptel au terme de leur contrat. Certains garçons quittent leur foyer pour aller vivre chez les propriétaires de bétail tandis que d'autres restent chez leurs parents ou tuteurs pendant qu'ils travaillent. Certains garçons décident d'arrêter de garder du bétail une fois leur contrat terminé tandis que d'autres choisissent de reprendre un contrat pour avoir deux vaches de plus. Ceux qui ne font qu'un contrat ont plus de chances de commencer l'école vers neuf ou dix ans que ceux qui font deux contrats. Leur second contrat achevé, ces derniers ont onze ou douze ans et sont par conséquent trop âgés pour s'inscrire au cours préparatoire élémentaire. Certains garçons deviennent des adultes analphabètes parce qu'ils ont perdu du temps dans leur prime enfance, ce qui les empêche de faire leurs études primaires.

L'analphabétisme chez les garçons

L'analphabétisme handicape. Il affaiblit l'individu et lui enlève la capacité à s'intégrer utilement dans le secteur éducatif et dans le monde des entreprises. Les exclus ne profitent pas des possibilités de s'instruire. Les garçons n'ont pas la même réputation selon qu'ils sont de la campagne ou de la ville. Tandis que les garçons des zones rurales travaillent pour préparer leur avenir, ceux des zones urbaines vivent du produit de la mendicité ou de vols de produits qu'ils consomment aussitôt dérobés. Les garçons des villes n'ont pas d'avenir défini comme ceux des campagnes qui ont un foyer où rentrer une fois le labeur terminé.

Les garçons des campagnes se préparent de bonne heure à affronter la vie et ont des foyers stables. Les parents jouent un rôle important pour aider les garçons à devenir adultes. Dans les zones rurales, par exemple, ils les encouragent à se procurer des terres agricoles. Quand ils ont l'âge, les garçons reçoivent une terre agricole pour y fonder leur foyer. Ils travaillent alors pour qu'eux aussi puissent construire une maison pour leur future famille. À cela s'ajoute l'inculcation du savoir traditionnel aux garçons. Les parents leur enseignent les « rites de passage » et leur transmettent les connaissances traditionnelles nécessaires pour fonctionner dans la société. Sans aucun doute, ces garçons ont une chance d'acquérir des connaissances de base et atteindre un niveau fonctionnel d'alphabétisation à l'âge adulte. Par contraste, dans les zones urbaines, certains garçons sont issus de milieux où les foyers sont inexistants. Les systèmes déficients de la famille élargie ont largement contribué à leur situation difficile. Des recherches (UNICEF, 1997; Shorter et Onyancha, 1999 ; Liyungu, 2005) indiquent que les garçons des zones urbaines désertent leur foyer pour mendier de l'argent dans les rues et s'offrir ce qu'ils veulent ; ils se rebellent contre leurs parents et leurs tuteurs. Ils se préoccupent de leur survie immédiate et prennent les choses comme elles viennent. Cela les rend instables et explique leur comportement imprévisible. Pour survivre, ils se livrent souvent à des activités immorales. Ils grandissent privés des ressources de base pour se créer leur propre foyer et qui plus est sans les connaissances et compétences indispensables pour travailler et s'entraîner.

Les causes de l'analphabétisme chez les adultes

Les enfants qui n'ont pas suivi de scolarité primaire deviennent plus tard des analphabètes. Les garçons qui manquent de l'essentiel pour survivre ne peuvent pas donner la priorité à l'alphabétisation. Quand ils vivent dans des conditions instables et inadaptées pour fonder un foyer, on finit par ne plus considérer qu'il leur faut des moyens comme l'éducation préscolaire ou primaire. S'ils sont sans domicile ou sans lieu de travail, il est difficile pour les prestataires d'offres éducatives de prévoir des programmes d'enseignement destinés à les aider. Il est également compliqué de les atteindre au moyen de ressources censées améliorer leur situation déplorable. Par conséquent, le contexte est doublement paralysant. D'une part, quand il devient difficile de reconnaître les analphabètes potentiels dans ces garçons, il est très probable qu'ils grandiront sans apprendre à lire, à écrire et à compter. D'autre part, si l'on ne prend pas le mal de l'analphabétisme à la racine, il continuera de prévaloir.

Quand les garçons commencent à garder le bétail au lieu d'aller à l'école maternelle et élémentaire, ils ratent l'occasion de s'alphabétiser et d'acquérir les compétences nécessaires à l'âge adulte. Si l'on permet que des enfants grandissent sans aller à l'école primaire, ils finissent analphabètes. Dès l'instant qu'on ne propose pas à ces garçons des programmes spéciaux pour leur apprendre à lire, à écrire et à compter, et leur permettre d'acquérir des compétences professionnelles, ils resteront des analphabètes fonctionnels.

Une fois adultes, ils assumeront des rôles qui exigent autre chose d'eux comme, par exemple, subvenir aux besoins de la famille qu'ils ont fondée. Ce type de situation pousse un certain de ces jeunes adultes à continuer à vivre dans l'analphabétisme, ce qui est caractéristique aujourd'hui pour nombre de garçons des zones rurales et urbaines en Zambie.

Acquérir des aptitudes et compétences pour des emplois divers

Les « garçons qui travaillent » et les « garçons des rues » ont besoin d'aide pour acquérir des compétences nécessaires dans la vie courante et obtenir un emploi qui les intéresse. Ils doivent aussi apprendre à lire, à écrire et à compter, et acquérir des compétences professionnelles pour développer leurs capacités cognitives, utiles pour améliorer leurs moyens d'existence. Savoir lire, écrire et compter est la base sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour gagner en assurance et en compétence dans les activités productives qu'ils exercent. Dans ce cas précis, les compétences sont des comportements appris qui font appel à l'aptitude d'une personne et à sa capacité à exécuter certaines tâches qu'exige le milieu dans lequel elle évolue. Ces compétences ne sont viables que si on en fait un usage compétent dans la vie. Par

conséquent, la compétence dénote « un modèle mesurable de connaissances, d'aptitudes, de capacités, de comportements et autres caractéristiques dont un individu a besoin pour assumer un rôle ou une fonction professionnels avec succès » (Washington State Human Resource, n.d.).

Les garçons doivent acquérir des compétences qui sont fonction d'un contexte et répondent à leurs besoins. Ils doivent apprendre à lire, à écrire et à compter, et acquérir des aptitudes professionnelles pour améliorer leurs moyens d'existence. Oluoch (2005) signale la nécessité de permettre d'acquérir des compétences professionnelles nécessaires pour améliorer la productivité économique. Nous espérons que c'est un moyen pour ces garçons qui doivent passer leur enfance à garder du bétail de bénéficier d'une possibilité d'apprendre à lire, à écrire, à compter et d'acquérir des compétences professionnelles en rapport avec l'activité économique qu'ils exercent. C'est dû au fait que l'alphabétisation est en corrélation avec des compétences qui « apportent des bienfaits à long terme et qu'elle a un effet positif sur la vie personnelle, familiale et sociale des gens. Elle accroît le bien-être et la confiance en soi de l'individu et combat les sentiments d'isolation sociale ou d'exclusion » (NALA, 2013 : 3). L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1999) définit les compétences nécessaires dans la vie courante comme « les aptitudes propices à un comportement positif et adaptatif, permettant à des individus de gérer efficacement les exigences et les difficultés de la vie quotidienne. » Les aptitudes permettant aux gens d'acquérir des compétences pour agir en vue de provoquer des changements positifs dans leur existence. Telles sont les compétences nécessaires pour survivre, développer ses capacités et mener une vie de qualité.

L'éducation doit se dérouler là où se trouvent les garçons pour leur permettre de faire le lien entre les acquis et leurs activités quotidiennes. Procéder ainsi ouvrira la voie à l'apprentissage empirique qui permet une expérience pratique menée dans un environnement favorable (OMS, 1999). En outre, nous proposons que les garçons bénéficient de leurs propres mesures éducatives adaptées à leurs besoins. Cela pourrait être un moyen d'offrir une éducation pertinente aux « garçons qui travaillent » et aux « garçons des rues ». Cette approche corrobore ce que l'OMS (1999) recommande encore, à savoir que les expériences éducatives offertes devraient être associées à des activités qui intéressent les garçons. Par exemple, on devrait proposer aux garçons des zones rurales qui gardent le bétail d'acquérir des compétences en rapport avec l'agriculture. Il faut aussi déterminer ce que les garçons des rues, qui se livrent à des activités immorales dans les villes, peuvent faire pour changer d'existence et avoir une vie meilleure.

Il faut prendre soin de permettre aux garçons qui travaillent et aux garçons des rues d'acquérir les compétences fondamentales nécessaires pour accélérer l'apprentissage dans les domaines qui les intéressent. Il faut pour cela s'entendre sur le fait qu'on leur permet ainsi de se forger un savoir et que l'on comprend ce qu'ils veulent faire dans la vie. Il faudrait leur faire comprendre qu'une telle acquisition de compétences est pour eux un moyen de transformer leur existence et de connaître un avenir englobant tout cela.

Nous ne pouvons pas nous croiser les bras alors que les garçons vivent sans savoir lire, ni écrire, ni posséder d'autres compétences vitales pour leur épanouissement. C'est la raison pour laquelle il faut intervenir dans leur existence pour qu'ils puissent adopter des modes de vie et des modèles de production leur permettant de survivre socialement et économiquement. Les garçons qui appartiennent à des communautés rurales ne s'instruisent pas parce que l'éducation ne semble pas promettre de leur apporter les moyens d'existence escomptés. Rogers (2003) est d'accord sur le fait que pour qu'elle dispense certains bienfaits, l'alphabétisation devrait être contextualisée. Le type d'activités que les gens exercent devrait leur donner confiance dans la viabilité de leur avenir. Ils ont besoin de participer à des activités éducatives qui les encouragent à prendre une part active à la création d'une société porteuse d'un avenir viable.

Les garçons des zones rurales dont les moyens d'existence ne sont ni stables ni clairs devraient faire exception ici. Ils ont besoin de mesures particulières. La nécessité d'alphabétiser des garçons ne saurait être sous-estimée. Pour y parvenir, il faut un environnement favorable au sein duquel eux aussi pourront acquérir les compétences requises pour se forger des moyens d'existence. L'objectif consiste à leur permettre de prendre des décisions éclairées quant au choix des moyens d'existence susceptibles de leur permettre de subvenir à leurs besoins. Malgré les efforts concertés de la part des gouvernements et d'autres acteurs (individus, ONG, partenaires de coopération), il faut investir davantage de ressources. Il faudrait le faire de sorte que les garçons puissent arrêter de gaspiller leur vie avec des choses qui ne portent guère de fruits tangibles.

Nous ne pouvons pas nous permettre de fermer les yeux sur la situation difficile de ces garçons, car cela irait au détriment du développement durable. Si nous n'examinons pas cette situation et si nous ne la renversons pas, ces garçons contribueront probablement au cycle de l'analphabétisme et de la pauvreté. Il faut interrompre le cercle vicieux du sous-développement et se pencher sur les aspects positifs de l'inclusion de ces garçons dans des programmes d'enseignement de compétences fondamentales spécifiquement adaptés à des contextes ruraux et urbains.

Les enseignements retenus

Toutes les activités éducatives doivent partir des centres d'intérêt des apprenants et de leur situation. L'apprentissage axé sur le développement devrait reposer sur les pratiques culturelles des gens et être ancré en elle pour qu'une éducation durable puisse prévaloir. L'apprentissage doit se fonder sur la spécificité culturelle de la façon dont les gens envisagent le monde. L'éventail de contributions des gens au processus de développement doit faire l'objet de toutes les attentions. La richesse de leurs modes de production doit

servir de point de départ pour lancer des programmes d'enseignement de compétences conçus pour leur permettre de développer leurs moyens d'existence.

Il faut soutenir la coopération entre l'enseignement de compétences et les activités de production. Pour que les compétences enseignées soient crédibles, il est décisif qu'elles reflètent l'appréciation des traditions et modes de vie des gens servant de points de départ à tout apprentissage. Les prestataires de l'éducation doivent avoir une parfaite connaissance des aspects culturels liés aux apprenants et faire d'eux des partenaires d'apprentissage et non de simples bénéficiaires.

Références

Bursik, R.J. (1986) :. Ecological stability and the dynamics of delinquency. Dans : A. J. Reiss et M. Tonry (éd.), Communities and Crime (p. 35-66). Chicago : University of Chicago Press.

Heitgard, J.L.et Bursik, R.J. (1987) : Extra community dynamics and the ecology of delinquency. American Journal of Sociology, 92, 775-787.

National Adult Literacy Agency. (2010) : Adult literacy service in a changing Landscape. Extrait de http://www.nala.ie.

Oluoch, A.P. (2005) : Faible taux de participation aux cours d'alphabétisation : les raisons. Éducation des adultes et développement, 65. Extrait de https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-652005/alphabetisation/faible-taux-de-participation-aux-cours-dalphabetisation-les-raisons/.

Rogers, A. (2003) : Recent Developments in Adult and Non-Formal Education A Status Report on New Thinking & Rethinking on the Different Dimensions of Education and Training. Extrait de http://www.norrag.org/cn/ publications/norrag-news/online-version/a-status-report-on-new-thinking-rethinking-on-the-different-dimensions-of-education-and-training/detail/recent-developments-in-adult-and-non-formal-education.html.

Shaw, C. R. et McKay, H.D. (1942) : Juvenile delinquency and urban areas; A study of rates of delinquents in relation to differential characteristics of local communities in American cities. Chicago : University of Chicago Press.

Shorter, A. et Onyancha, E. (1999) : Street children in Africa: A Nairobi case study. Nairobi : Paulines Publication Africa.

Washington State Human Resource. (n.d). Competencies. Extrait de http://hr.wa.gov/WorkforceDataAndPlanning/WorkforcePlanning/Competencies/Pages/default.aspx

OMS (1999) : Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter Urgency Meeting, Genève.

UNICEF (1997) : The state of the world's children. Oxford : Oxford University Press.

Les auteurs

Selina Banda est maître de conférences au département d'éducation des adultes de la Zambian Open University (ZAOU). Ses thèmes : l'alphabétisation des adultes, le théâtre pour le développement et l'économie domestique. Avant d'intégrer la ZAOU en 2010, elle a enseigné pendant dix-neuf ans dans des écoles publiques. Elle est titulaire d'un doctorat en alphabétisation et développement. Elle suit actuellement un programme de maîtrise dans un autre domaine.

Contact
selina.banda@zaou.ac.zm

Daniel L. Mpolomoka est maître de conférences à la faculté de pédagogie de la Zambian Open University (ZAOU). Ses spécialités : l'éducation spéciale et l'éducation des adultes. Avant de devenir maître assistant, il a été conseiller d'orientation dans une école publique, coordinateur de cours du projet Transformative Engagement Network (TEN) de la ZAOU soutenu par le programme de coopération stratégique de l'Irish Aid and Higher Education and Research Institute.

Contact
daniel.mpolomoka@yahoo.com

Maria Margarida Machado

Brève Interview

Éducation des adultes et développement : De quelles capacités et de quelles compétences avons-nous besoin pour survivre à l'avenir

Lorsque nous parlons d'une perspective d'avenir et que nous considérons l'humanité comme la protagoniste de sa propre histoire et promotrice collective d'un monde meilleur, je crois que réfléchir à notre survie implique pour chacun(e) d'entre nous la capacité de se percevoir avant tout comme un sujet actif dans ce processus. Nous devons pour cela connaître la réalité à laquelle nous appartenons et comprendre le rôle transformateur que l'individu et la collectivité exercent dans les moments d'immuabilité et de rupture qui modifient le cours de l'histoire. Pour connaître cette réalité nous devons, entre autres choses, analyser ce que nous avons fait de nos vies dans le passé et ce que nous en faisons dans le présent, en termes de sociabilité et vis-à-vis de la nature. En plus de l'autocritique, les comportements, l'initiative et la détermination sont fondamentaux si nous voulons identifier les changements nécessaires pour faire face aux défis qui ressortiront de cette analyse. L'identification des succès et des problèmes induits par la manière dont nous vivons, cohabitons et prenons possession des ressources naturelles est la condition intrinsèque de notre survie dans le futur, à l'instar des différentes expériences humaines qui ont eu lieu avant nous.

Comment acquérir ces compétences ?

Je crois que l'on peut parler d'apprentissage dès lors que l'on a accès à la connaissance et que l'on parle de comportements. L'apprentissage est individuel ou collectif, il a lieu dans notre rapport avec la nature. Il est évident que l'apprentissage est le résultat d'un effort individuel et que sans effort individuel, il ne peut pas y avoir d'apprentissage. Cependant, il n'est pas possible de le réduire à des initiatives ou des comportements isolés, puisque lorsque nous parlons de vie et de survie, le collectif est indispensable pour consolider l'accès aux connaissances existantes ou produire des connaissances nouvelles. On peut dire la même chose des attitudes, puisque dans une société dont la réalité est construite sur le comportement des individus, il ne pourra pas y avoir de processus individualisés vu que les changements historiques requièrent des actions collectives. Malheureusement, l'humanité n'a pas toujours mis en pratique la capacité de discerner et la compétence d'agir avec cohérence, étant donné qu'il y a parmi nous moins de sujets et plus d'objets de l'histoire, étant donnée l'absence totale de connaissances nécessaires pour agir autrement, et étant donné le processus d'adaptation induit par les défis inhérents à l'apprentissage.

Qui doit les enseigner ?

Les espaces dans lesquels l'apprentissage a lieu sont multiples. Cela commence par l'unité familiale avec ses nouvelles configurations, pour ce qui est des besoins élémentaires de survie et de vie des individus entre la naissance et la mort. L'apprentissage peut avoir lieu au sein des différents groupes qui jouent, tout au long de notre vie, un rôle fondamental du fait qu'ils nous aident à avoir accès à la connaissance et à en produire, et aussi du fait qu'ils influent sur nos attitudes. Il peut aussi avoir lieu au sein des institutions d'enseignement formel qui devraient être à la disposition de tous les sujets, de la tendre enfance jusqu'à l'âge adulte, puisqu'elles sont détentrices des connaissances et des processus d'apprentissage requis pour produire l'existence matérielle et immatérielle : institutions culturelles et religieuses qui gèrent l'apprentissage au-delà de l'immédiat, et nous encouragent à apprendre en utilisant notre imagination et notre sensibilité ; organisations sociales, syndicats, associations et mouvements divers dans lesquels la connaissance et l'action, qui suivent un agenda précis, contribuent à la consolidation de sujets historiques.

Maria Margarida Machado
Maître de conférences à l'université fédérale de Goiás
Brésil

Contact
mmm2404@gmail.com

Le savoir-être dans l'éducation non formelle : renforcer les capacités des jeunes

Priti Sharma
PRIA International Academy
Inde

Résumé – *Cet article est consacré au savoir-être, et en particulier à l'importance qu'il revêt pour les jeunes et le système d'éducation non formelle. Le lecteur y découvrira les efforts déployés par la Société de recherche participative en Asie (PRIA) pour combler les lacunes en matière de savoir-être. En nous inspirant de l'Objectif de développement durable ODD 4 et du débat au niveau mondial, nous tenterons ici d'expliquer les effets et l'utilité du savoir-être.*

Au cours des dernières années, le savoir-être a pris une importance croissante dans le monde. Il ne suffit plus de savoir maîtriser les aspects techniques d'un travail, il faut savoir utiliser ces connaissances au profit de la productivité. Nos comportements, nos attitudes, nos compétences en communication, etc. jouent un rôle important, que ce soit au travail ou dans la recherche d'emploi.

Ces compétences sont souvent appelées « compétences du 21e siècle » ou « savoir-être ». C'est une large palette de compétences, d'habitudes professionnelles et de traits de caractère considérés – par les éducateurs, les responsables des réformes scolaires, les enseignants des collèges, les employeurs, etc. – comme cruciales pour pouvoir réussir dans le monde d'aujourd'hui, notamment dans le cadre des carrières et des emplois modernes.

De nos jours, personne ne travaille seul. Nous sommes tous connectés les uns aux autres dans un scénario professionnel précis. Il faut des équipes pluridisciplinaires pour résoudre des problèmes complexes. Et pour faire face à ces problèmes et à ces défis complexes, nous avons besoin de savoir-être. Ainsi, connaître un sujet à fond sans avoir de bons rapports avec son équipe ni savoir la diriger ne donnera pas de bons résultats, et tout le monde sera malheureux.

Le savoir-être inclut l'éthique professionnelle, les attitudes, les compétences en communication, l'intelligence émotionnelle et une foule d'autres qualités personnelles. Tôt ou tard, le débat à propos du savoir-être évoque un autre

concept : le savoir-faire, qui englobe les compétences professionnelles et les connaissances spécialisées comme la comptabilité, la dactylographie, l'utilisation de machines, etc. Ces compétences sont quantifiables et leur application est universelle. Les savoir-faire sont des capacités spécifiques à la fois enseignables et nécessaires pour exercer un emploi.

Pourquoi se concentrer sur le savoir-être

Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous publié en 2012 par l'UNESCO suggère de mettre l'éducation au travail lorsque l'on parle de jeunesse et de compétences. Il nomme les trois compétences qu'il est indispensable d'acquérir :

1. les compétences de base qui incluent la lecture, l'écriture et le calcul, et qui sont la condition sine qua non pour continuer à apprendre ;
2. les compétences techniques nécessaires pour exercer un métier, par exemple savoir utiliser une machine, la comptabilité et
3. les compétences transférables qui incluent la créativité et la communication.

De nombreux concepteurs/formateurs en savoir-être évoquent les 4C de l'apprentissage : communication, pensée critique, créativité et collaboration.

Commencez par vous-même. Regardez autour de vous. L'hétérogénéité des groupes qui travaillent ensemble s'est accrue au cours des ans. Les gens, et plus particulièrement les jeunes, sont partis sur d'autres continents en quête de meilleures opportunités d'emploi. Au travail, des équipes venant d'horizons divers travaillent avec des communautés et des groupes nouveaux. Ces groupes hétérogènes ont besoin de savoir-faire technique pour travailler, mais ils doivent aussi faire preuve de sensibilité et d'empathie envers les équipes et les groupes avec lesquels ils travaillent.

Se concentrer sur les jeunes

L'Objectif de développement durable ODD 4, relatif à l'éducation de qualité, évoque la nécessité d'accroître le nombre de jeunes et d'adultes dotés de compétences pertinentes, y compris de compétences techniques et professionnelles, pour favoriser l'emploi, le travail décent et l'entreprenariat. De nombreux gouvernements ont mis en place divers programmes et mesures politiques pour encourager la mise à profit des compétences.

Le rôle de la jeunesse dans la société a évolué. On distingue quatre rôles :

1. le rôle civique : attentes quant à la capacité de comprendre et d'influencer les prises de décision civiques ;
2. le rôle environnemental : comprendre et être sensibilisé à ses propres problèmes environnementaux ;
3. le rôle économique : la jeunesse doit gagner sa vie dans le contexte actuel de concurrence et

4. le rôle social : comprendre et apprécier les différences sociales de communautés différentes.

Prenons l'Inde comme exemple. Une récente étude économique a conclu que d'ici 2020, la population indienne sera âgée de 29 ans en moyenne. C'est le seul pays au monde où les jeunes seront en majorité dans la population. Ces jeunes doivent recevoir une éducation correcte et acquérir des compétences appropriées de façon à pouvoir prendre part à la société et contribuer aux activités économiques. Les systèmes éducatifs en place sont tout au plus à même d'enseigner les savoir-faire techniques, mais pas le savoir-être, avec lequel ils doivent encore se familiariser.

L'expérience du PRIA en termes de travail avec les jeunes

La PRIA a joué le rôle de facilitateur dans le cadre de bon nombre de programmes. Ces programmes sont axés sur l'apprentissage des jeunes, le but étant d'en faire des agents du changement. La PRIA contribue également au renforcement des capacités des jeunes afin qu'ils soient à même de résoudre les problèmes de leurs communautés. La PRIA s'est récemment concentrée sur deux grands axes thématiques : premièrement, le travail avec les jeunes sur le thème de la prévention de la violence envers les femmes et les filles ; deuxièmement, une combinaison de compétences pour l'emploi et pour la vie courante axées sur le renforcement de capacités permettant aux jeunes d'utiliser les technologies pour dresser des cartes des lieux où ils résident, le but étant d'installer des services de base comme l'eau potable, les systèmes sanitaires, l'électricité, etc. Le renforcement des capacités inclut des interventions visant à induire des changements d'attitude et des changements personnels. Ces programmes ont été conçus conformément aux principes de la recherche-action participative afin de changer les mentalités des communautés et de lutter contre les stéréotypes. Les interventions sont surtout axées sur la combinaison entre les compétences pour l'emploi et pour la vie courante.

Le travail sur la violence envers les femmes et les filles a permis de renforcer les capacités des jeunes à aborder ce problème auprès de leurs familles, de leurs communautés, des élus et d'autres parties prenantes comme la police et le personnel de santé. Ces jeunes, hommes et femmes, sont issus des milieux sociaux conservateurs et orthodoxes. Les réunir dans des équipes communes et les faire travailler dans un seul et même objectif demande un effort considérable. Le renforcement des capacités intègre une approche holistique qui va les aider plus tard à affronter des défis similaires par leurs propres moyens. Le programme consistant à dresser des cartes des prestations de services de base utilise une approche similaire qui vise à inciter les jeunes à renforcer leurs capacités. Le renforcement des capacités en communication, l'importance de travailler en équipe, la collaboration, le leadership, etc. jouent également un rôle majeur.

Le savoir-être dans l'éducation non formelle

Examinons à présent l'importance des savoir-être pour l'éducation non formelle. Il s'agit d'une « activité éducative organisée hors du système formel établi, qui s'adresse à une clientèle d'apprenants identifiable avec des objectifs d'apprentissage identifiables ».[1]

Malheureusement, le système actuel d'éducation formelle n'encourage pas l'apprentissage du savoir-être.

À plusieurs égards, l'éducation non formelle comble les lacunes en matière de compétences pour l'emploi. Le savoir-être prenant de plus en plus d'importance, les employeurs ont aujourd'hui tendance à l'évaluer à l'aide de tests.

Malheureusement, le système actuel d'éducation formelle n'encourage pas l'apprentissage du savoir-être. Il se concentre généralement sur les compétences de base telles que la lecture, l'écriture et la technique. Ceci crée des écarts considérables. L'éducation non formelle est bien placée et prête à réagir. Ce qui ne peut que se traduire par l'amélioration des environnements de travail et par un accroissement de la productivité.

Construire pour la région

La PRIA et le bureau régional du DVV Asie du Sud et du Sud-Est ont récemment organisé un atelier sur la promotion des compétences des jeunes. Entre autres questions qui figuraient au débat, on demandait quels types de compétences il faut renforcer dans cette région quand on travaille avec les jeunes. Bon nombre de pays ont répondu : le savoir-être.

À la fin, on a décidé de concentrer les travaux sur le développement de savoir-être, plus particulièrement pour les personnes engagées dans le secteur de l'éducation non formelle. On escompte en effet que l'éducation non formelle sera en mesure de pallier les lacunes en matière de savoir-être. Afin d'aller de l'avant, La PRIA a mis en place un programme de formation pour les partenaires du DVV qui travaillent dans le secteur de l'éducation non formelle en RDP du Laos. Afin de mieux prendre en compte le sujet, on a conçu un manuel à l'intention des praticiens de l'éducation non formelle, qui les aide à se familiariser avec le savoir-être. Le manuel inclut des étapes et des activités permettant de faciliter la formation sur le savoir-être, et peut être utilisé en tant que matériel de référence dans le cadre des formations. Afin d'avoir une audience plus large, La PRIA et le bureau régional du DVV en Asie du Sud et du Sud Est ont également organisé une formation de formateurs au Cambodge, avec des participants du Vietnam et de la RDP du Lao. Certains étaient membres de l'Organisation des ministres de l'Éducation en Asie du Sud-Est

(SEAMEO). Cette formation de formateurs a permis aux personnes engagées dans le système d'éducation non formelle de se familiariser avec le savoir-être ; elle a également contribué à préparer les formateurs à travailler sur cette question et à toucher un groupe plus large de personnes.

Conclusion

Dans l'ensemble, on constate que le savoir-être et la sensibilisation à la question ont pris de l'importance. La mention et la mise en exergue de ces compétences dans divers rapports et articles scientifiques ne font que confirmer la tendance. En ce qui concerne l'Asie, l'attention accordée à ces compétences a pris de l'ampleur. Lors du premier Forum régional d'Asie centrale sur l'éducation des adultes intitulé « Compétences clés pour les jeunes au 21e siècle » [2], organisé par le burean régional de la DVV en Asie centrale, les participants ont mis l'accent sur la nécessité de travailler sur le savoir-être. Les systèmes éducatifs doivent être en mesure de préparer les adultes, et surtout les jeunes, à résoudre des problèmes et des défis complexes. Ici, le rôle de l'État et d'autres parties prenantes est particulièrement important dans le travail avec les jeunes. Il est impératif de lutter contre l'indifférence des jeunes envers divers systèmes sur des plateformes appropriées. Il est également urgent d'aider les jeunes animateurs à définir des systèmes. Les jeunes doivent participer aux prises de décision. Et ceci ne peut avoir lieu que si l'on corrige les lacunes existantes et si l'on renforce les capacités partout où c'est nécessaire, notamment le savoir-être, qui est la plus importante de toutes.

Ceci dit, il est primordial de comprendre les dispositifs existants et de travailler dans ce cadre pour promouvoir le renforcement des capacités en savoir-être. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le secteur de l'éducation non formelle, étant donné la flexibilité dont il fait preuve dans la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie.

Notes

1 / http://www.un.org/esa/socdev/unyin/newsletters/2011/YouthFlash-June2011

2 / http://www.mediaeducationcentre.eu/eng/?p=2994

Références

http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509E.pdf

http://www.un.org/esa/socdev/unyin/newsletters/2011/YouthFlash-June2011

http://edglossary.org/21st-century-skills/

https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/News/Final_Manual_on_Soft_Skills.pdf

L´auteure

Priti Sharma jouit d'une expérience de 19 années dans le secteur du développement et a travaillé sur les thèmes de la gouvernance locale, de l'engagement de la société civile, du harcèlement sexuel au travail et de la gestion des ressources humaines. Elle a travaillé en tant que chercheuse, formatrice et coordinatrice. Elle est actuellement employée auprès de l'Académie internationale de la PRIA à titre de directrice de programmes.

Contact
priti.sharma@pria.org

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2017

Discuter de cet article lors de notre séminaire virtuel
(voir page 119)

82
2015

Éducation des adultes et développement, numéro 82 > « L'éducation à la citoyenneté mondiale »

Le numéro 82 d'Éducation des adultes et développement, consacré au débat international sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, invitait des auteurs de régions, milieux et disciplines divers à faire part de leurs réflexions et expériences sur ce thème et sur des sujets connexes comme l'identité, la migration, la paix, la signification de la citoyenneté, la mondialisation et le développement durable.

Des exemplaires gratuits de ce numéro sont encore disponibles et peuvent être commandés à l'adresse info@dvv-international.de

Le prochain séminaire virtuel sur les aptitudes et les compétences se déroulera fin mars 2017 sur une période d'environ deux semaines. Les articles suivants de ce numéro en constitueront le point de départ :

La nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe

Dana Bachmann et Paul Holdsworth, Commission européenne

Améliorer les compétences dans le monde arabe : les questions à examiner

Rabab Tamish, université de Bethlehem, Palestine

Les cinq compétences nécessaires pour construire un autre monde possible –apprendre du Forum social mondial et pour lui

Alessio Surian, université de Padoue, Italie

Le savoir-être dans l'éducation non formelle : renforcer les capacités des jeunes

Priti Sharma, PRIA International Academy, New Delhi, Inde

Le séminaire est gratuit et ouvert à tous. Souhaitez-vous y participer ? Envoyez un courriel à voicesrising@icae.org.uy. Les inscriptions sont dès à présent ouvertes, et ce jusqu'au début du séminaire.

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

Si vous avez des questions avant le séminaire, n'hésitez pas à contacter Cecilia Fernández (icae@icae.org.uy) au secrétariat du CIEA à Montevideo, en Uruguay.

Participez !
Séminaire virtuel du CIEA 2017

84
2017

Participez ! Appel à la soumission d'articles

Numéro 84

Dans le prochain numéro d'éducation des adultes et développement, nous nous pencherons sur le rôle que joue l'éducation des adultes dans la construction, la promotion et la compréhension de la diversité. Nous sommes aussi curieux de savoir comment l'on peut enseigner l'inclusion, voire même si c'est possible. Si votre activité est liée à l'inclusion, ou à la diversité, n'hésitez pas à nous écrire ! Nous cherchons à recueillir des exemples pratiques, des résultats de recherches et des réflexions personnelles, et à découvrir des projets. Si vous envisagez la question d'un œil critique et que vous pensez que l'on fait trop ou trop peu de choses dans ces domaines, nous serions aussi ravis que vous nous contactiez.

L'inclusion et la diversité doivent être comprises ici dans le sens le plus large possible. Nous voulons ratisser largement pour recueillir un vaste ensemble de points de vue et de témoignages sur la situation à ce sujet des quatre coins du globe.

Envoyez vos suggestions, résumés d'articles et idées en français, en anglais ou en espagnol à notre rédacteur en chef Johanni Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com) et à notre directrice éditoriale Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv-international.de) d'ici au 15 avril 2017 au plus tard.

Participez ! EAD en ligne

Rejoignez-nous sur Facebook

Si vous souhaitez envoyer des commentaires ou des suggestions, partager des infos ou indiquer des évènements intéressants à nos lecteurs, rejoignez-nous sur Facebook à l'adresse : facebook.com/AdEdDevjournal

Lisez-nous en ligne

La revue est disponible en ligne. Vous pouvez en lire l'intégralité ou choisir de ne consulter que certains articles. Pour y accéder en ligne, tapez : www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

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

Participez !
S'abonner à EAD

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

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

Coordonnées

Nom	Prénom
Organisation	Fonction
Rue	Numéro
Code postal	Localité
Pays	Courriel

Je souhaiterais recevoir la revue dans la langue suivante : ◯ anglais ◯ espagnol ◯ français

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne
ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,
ou envoyez-nous un courriel à l'adresse : info@dvv-international.de,
ou remplissez le formulaire d'inscription sur notre site Internet à l'adresse :
www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Participez ! Faites-nous part de vos commentaires !

Questionnaire sur Éducation des adultes et développement 83 : Aptitudes et compétences

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.
Veuillez cocher seulement une case par ligne.

	1 Absolument pas d'accord	2 Pas tout à fait d'accord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord
Je suis satisfait(e) de la revue *Éducation des adultes et développement*.	○	○	○	○
J'apprécie le fait que ce numéro soit consacré à un thème particulier.	○	○	○	○
La mise en page de la revue facilite sa lecture.	○	○	○	○
Les articles ont une longueur convenable.	○	○	○	○
Dans l'ensemble, je me sens bien informé(e) par la revue.	○	○	○	○
La revue permet de me faire une bonne idée du développement dans les différents pays.	○	○	○	○
Le contenu d'informations des différents articles est bon.	○	○	○	○
La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile pour une mise en pratique dans le domaine de l'éducation.	○	○	○	○
La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile au plan scientifique.	○	○	○	○

Veuillez maintenant indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les **déclarations suivantes au sujet des différentes catégories de cette revue.**
Veuillez cocher seulement une case par ligne.

	1 Absolument pas d'accord	2 Pas tout à fait d'accord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord
Grâce aux articles, je peux me faire une bonne idée du sujet.	○	○	○	○
Les interviews de personnalités célèbres sont intéressantes.	○	○	○	○
Les illustrations incitent à la réflexion.	○	○	○	○
Le photoreportage représente bien le sujet.	○	○	○	○

Si vous n'avez pas été d'accord avec certaines affirmations ci-dessus, veuillez en expliquer ici la raison.
Ceci nous aidera à nous améliorer.

Veuillez tourner la page pour continuer le questionnaire.

Ce qui m'a vraiment plu dans ce numéro…

Que changeriez-vous à la revue?

Sexe ◌ Femme ◌ Homme

Âge J´ai ◌ ans

Pays .....

Je suis
- ◌ éducateur/éducatrice d'adultes
- ◌ politicien(ne)
- ◌ scientifique
- ◌ étudiant(e)
- ◌ bibliothécaire
- ◌ militant(e) d'une organisation de la société civile
- ◌ fonctionnaire
- ◌ Je travaille dans la coopération au développement.
- ◌ Autre .....

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne
ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,
ou envoyez-nous un courriel à : info@dvv-international.de,
ou remplissez ce questionnaire directement sur notre site Web sur :
www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Merci beaucoup de votre aide !

Les artistes de ce numéro

Alexandra Burda

Illustratrice

Quelles aptitudes et compétences vous ont été nécessaires pour réaliser les illustrations/photos du n° 83 d'EAD ?
Comment les avez-vous acquises ?

Alexandra Burda:

1. Je commencerais d'abord par énumérer des compétences techniques, à savoir l'utilisation d'Internet et de l'ordinateur, et de logiciels spéciaux de traitement de l'image, puis je dirais la langue anglaise. Viendraient ensuite s'ajouter à cette liste des compétences artistiques, à savoir le dessin et la peinture, la réflexion critique, la recherche et l'analyse, la créativité, la communication et quelque chose que je trouve très important : l'intuition.
2. J'ai acquis bon nombre de ces compétences à l'école et à l'université, et je les ai approfondies par un exercice constant, je veux dire par là que j'ai approfondi mon savoir-faire artistique, mes connaissances linguistiques (de l'anglais et de l'allemand) et mon esprit critique. J'ai lu des livres sur ce qu'est la prestation de services, des ouvrages de développement personnel et j'ai écouté quelques livres audio. J'ai appris de mes parents et j'ai aussi beaucoup appris de tous les gens avec lesquels j'ai travaillé ; grâce à eux, j'ai appris des choses sur moi et sur le monde. Je suis très curieuse, ce qui m'a rendu service, et j'aime pouvoir faire des recherches sur des tas de sujets qui m'intéressent grâce à Internet.

Contact
art.alexandraburda@gmail.com
http://alexandraburda-illustration.com/
Facebook : http://www.facebook.com/artAlexandraBurda/

83
2016

Éducation des adultes et développement

Aptitudes et compétences

Éducation des adultes et développement est un forum ouvert aux andragogues du monde entier.

Son principal groupe cible sont les praticiens, les chercheurs, les militants et les décideurs politiques en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe. La revue est spécifiquement conçue pour faciliter les échanges et débats relatifs aux questions pratiques et théoriques, aux méthodes, approches, expériences et projets novateurs, et aux initiatives et positions politiques. *Éducation des adultes et développement* est par conséquent un outil de la coopération Sud-Sud.

Notre revue souhaite en outre donner à ses lecteurs en Europe, en Amérique du Nord et dans d'autres pays industrialisés comme le Japon et l'Australie les moyens de s'informer sur l'évolution du secteur en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe afin qu'en tant que partenaires, ils puissent agir avec plus d'efficacité dans le domaine de la coopération pratique et intellectuelle. À ce titre, *Éducation des adultes et développement* est un instrument de promotion des échanges Nord-Sud et Sud-Nord.

Éducation des adultes et développement paraît une fois l'an en français, en anglais et en espagnol. Chaque numéro est consacré à un grand thème.

Publié par

vhs
DVV International

En coopération avec

ICAE International Council for Adult Education
www.icae2.org