

Éducation 2030 : l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie dans les Objectifs de développement durable

Heribert Hinzen / Sylvia Schmitt (éditeurs)

Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

International Perspectives in Adult Education – IPE 75 **(Perspectives internationales de l'éducation des adultes – IPE 75)**

Les rapports, études et documents publiés dans cette collection ont pour objectif l'évolution de la théorie et de la pratique de l'éducation des adultes. Nous espérons qu'en offrant l'accès à des informations et à un outil de communication et d'échange, cette collection servira à accroître les connaissances, à approfondir certaines notions et à améliorer la coopération dans le domaine de l'éducation des adultes au plan international.

© DVV International 2016

Éditeur :

DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.
Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne
Tél.: +49 (0)228 97569 - 0 / Fax: +49 (0)228 97569 - 55
info@dvv-international.de / www.dvv-international.de

DVV International est l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. – DVV). En sa qualité d'organisation professionnelle dans le secteur de l'éducation des adultes et de la coopération au développement, DVV International fournit dans le monde entier son soutien à la création et au développement de structures durables d'éducation des jeunes et des adultes.

Responsable : Christoph Jost

Rédacteurs en chef : Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt

Directrice éditoriale : Gisela Waschek

Les opinions exprimées dans les articles signés par les différents auteurs publiés ici ne reflètent pas forcément celles de l'éditeur ni de la rédaction. La reproduction intégrale ou partielle de cette publication est autorisée à condition que la source soit dûment mentionnée et que l'éditeur reçoive, ainsi qu'il le demande, des exemplaires justificatifs d'une telle reproduction.

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de>.

ISBN : 978-3-942755-32-0

Identité visuelle : Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Mise en page : Stetzer Kommunikationsdesign, Munich

Production : Bonner Universitäts-Buchdruckerei

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



A decorative graphic consisting of several overlapping circles of varying sizes, creating a modern, abstract design. The circles are thin lines, and their intersections create a sense of depth and movement. One large circle is partially visible on the left, another smaller one is at the top right, and a third is at the bottom right.

75

IPE
International Perspectives
in Adult Education

Éducation 2030 : l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie dans les Objectifs de développement durable

Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt (éditeurs)

Contenu

Éditorial	5
Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt Faire évoluer l'Éducation pour tous et les Objectifs du millénaire pour le développement dans l'axe de l'objectif 4 des Objectifs de développement durable : le développement durable offrira-t-il davantage de bienfaits à l'éducation et l'apprentissage des adultes ?	8
Sobhi Tawil L'éducation et le Programme de développement durable à l'horizon 2030	18
Maria Lourdes Almazan Khan Les plans de l'ASPBAE en 2016 : priorité au droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie dans les ODD	27
Christine Meissler Comment le rétrécissement de l'espace de la société civile peut-il affecter la mise en œuvre des objectifs du développement durable ?	37
Voix des régions Les Objectifs de développement durable sont-ils importants pour votre travail dans les régions ?	48
Ulrike Hanemann L'alphabétisation tout au long de la vie, un prérequis et la clé pour atteindre les Objectifs de développement durable (ODD)	50
Aaron Benavot/Ashley Stepanek Lockhart Le suivi de l'éducation des jeunes et des adultes : de l'EPT à l'ODD n° 4	60
Julia Steffen L'apprentissage global, une mission intersectorielle de l'Agenda 2030	71
Objectifs de développement durable	80
Liste des abréviations	82
Liste des auteurs	85
Numéros disponibles	88

Éditorial

Nous pensons que l'objectif 4 des Objectifs de développement durable (ODD) et le programme Éducation 2030 guidera les politiques et pratiques mondiales, régionales et nationales en matière d'éducation, de développement et de financement dans les années à venir. Les indicateurs dont l'ONU a convenu devront peut-être être inclus et adaptés dans des propositions, et utilisés pour surveiller et évaluer les progrès réalisés. Dans le débat politique, il faudra aussi impérativement parfaitement connaître les objectifs, cibles et indicateurs qui continueront d'évoluer au fil des dialogues sur l'éducation au développement à tous les niveaux.

Pour DVV International et nos partenaires, il sera d'une importance primordiale de discuter et de définir ce que ces objectifs et cibles signifient réellement pour la pratique de l'éducation des adultes au microniveau, au mésoniveau et au macroniveau où nous mettons en œuvre nos activités dans ce domaine. Pour nourrir cette discussion nécessaire et contribuer au débat entre les parties prenantes de l'éducation des adultes aux plans international, régional et national, nous avons réuni des articles sur des thèmes spécifiques. Y seront ajoutés les principaux documents finaux comme références pour la décennie qui vient.

Ce volume invite par conséquent à ouvrir une discussion approfondie sur la mise en œuvre précoce du programme Éducation 2030 et apporte dans la foulée sa pierre à l'édifice. Par la sélection des présents articles, nous souhaitons attirer votre attention sur le point de vue de l'éducation dans l'esprit d'un débat constructif concernant les nombreux défis posés et possibilités offertes. D'importants acteurs institutionnels de l'agenda Éducation 2030 ont répondu à notre invitation et nous ont envoyé un article. Ainsi, Ulrike Hanemann de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) explique que l'alphabétisation tout au long de la vie est un outil essentiel pour réussir la mise en place d'un agenda du développement durable. Sobhi Tawil se place du point du siège de l'UNESCO et attire l'attention sur les perspectives d'avenir complexes et compliquées pour l'éducation au sein des ODD. Maria Khan s'est attachée à présenter l'importance accordée à la société civile dans tout le processus de l'agenda Éducation 2030. Dans cet article, elle se penche sur ce

que nécessitent les partenaires régionaux de l'ASPBAE pour sa mise en œuvre sur le terrain.

Les acteurs mondiaux ont maintes fois souligné l'importance de toutes les forces sociales pour l'implémentation de l'agenda Éducation 2030 ces quinze prochaines années, ce que la composition des intervenants au Forum politique à haut niveau (FPHN) reflétait parfaitement. Néanmoins, là où il y a de la lumière, il y a aussi beaucoup d'ombre. Nous avons par conséquent prié Christine Meissler de l'organisation Brot für die Welt (Du pain pour le monde) d'évaluer le rôle de la société civile et les possibilités dont elle dispose dans le monde pour remplir la mission d'administratrice de la justice qui lui a été dévolue.

Julia Steffen est porte-parole de DVV International, chargée de l'éducation globale dans les universités populaires allemandes (VHS). Elle présente les objectifs et les pratiques des activités actuelles dans ce domaine et pose la question des éventuelles implications du nouvel agenda Éducation 2030 pour l'éducation des adultes en Allemagne. Des analyses signées Aaron Benavot et Ashley Stepanek, tous deux rédacteurs du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, mettent en garde contre les négligences commises durant la période l'EPT et expriment la nécessité d'accorder beaucoup d'attention et de soin au processus de suivi extrêmement utile et au choix approprié d'indicateurs pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation des adultes dans le cadre des ODD.

L'un des domaines du programme de DVV International est consacré à l'information et la communication. Les instruments essentiels utilisés sont le site Internet, la revue annuelle « Éducation des adultes et développement » (EAD) et les séries « International Perspectives in Adult Education » (Perspectives internationales de l'éducation des adultes – IPE). Aujourd'hui comme par le passé, ces instruments servent aux activités de plaidoyer et de documentation. Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar a été présenté en détail dans les numéros 54 et 55 d'Éducation des adultes et développement, tandis que le numéro 80 – entièrement consacré à la préparation et au plaidoyer en vue d'améliorer la position de l'éducation des adultes dans l'agenda de l'après-2015 – avait abordé le processus d'élaboration de l'objectif sur l'éducation des ODD. Le numéro 82 d'AED traitait de l'éducation à la citoyenneté mondiale, un résultat de l'objectif 4, et le numéro 83, actuellement en préparation, se penchera sur le savoir, les compétences et les aptitudes. Le numéro 71 de « International Perspectives in Adult Education » (IPE) portait quant à lui sur « l'éducation des adultes dans un monde interconnecté. Coopération dans le domaine de l'apprentissage tout a long de la vie au service du développement durable ». À présent, nous consacrons l'IPE 75 à l'agenda Éducation 2030 en utilisant ce numéro comme outil de plaidoyer pour une éducation

des adultes plus puissante et un apprentissage tout au long de la vie au service du monde tel que nous le voulons.

Nous sommes très reconnaissants à tous ceux qui ont collaboré avec nous pour que cette publication soit possible et qui continuent de nous aider afin de la diffuser. Si elle parvient à être largement utilisée pour améliorer notre pratique de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie au service du développement durable ainsi que pour fournir de bons arguments pour nourrir le dialogue politique à tous les niveaux, elle aura rempli l'objectif que nous nous sommes fixé en la rédigeant.

Heribert Hinzen
Sylvia Schmitt

Faire évoluer l'Éducation pour tous et les Objectifs du millénaire pour le développement dans l'axe de l'objectif 4 des Objectifs de développement durable : le développement durable offrira-t-il davantage de bienfaits à l'éducation et l'apprentissage des adultes ?

Les Objectifs de développement durable (ODD) sont la nouvelle architecture mondiale sur laquelle s'appuiera la communauté internationale jusqu'en 2030. Les Nations unies en ont convenu en septembre 2015, au terme des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), élaborés quant à eux en 2000 lors du sommet de l'ONU. Alors que les huit OMD étaient essentiellement tournés vers les pays dits en développement, les dix-sept ODD s'adressent clairement à toutes les nations et leurs peuples. DVV International considère que le soutien à une éducation des adultes ancrée dans une structure offre des possibilités considérables de développement social en ce qui concerne une mise en œuvre durable, équitable et axée sur l'égalité de l'Agenda 2030. Sans conditions appropriées ou volonté politique et financière adéquate, toutefois, l'espace sera restreint pour les acteurs sociaux et leurs institutions.

Retour en arrière

L'Éducation pour tous (EPT) a été lancée en 2000 au Sénégal, à Dakar, par le Forum mondial sur l'éducation (FME). Elle s'articulait sur six objectifs qui couvraient l'éducation, la scolarité, la formation et l'apprentissage dans une optique tout au long de la vie, de la petite enfance à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation permanente, et qui intégraient et universalisaient les thèmes du genre et de la qualité. Hélas, les OMD n'incluaient que la scolarité primaire comme but de l'éducation et l'alphabétisation en tant qu'indicateur. Par la suite, notre domaine d'activité, l'éducation des jeunes et des adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie, n'entra que rarement en ligne de compte dans les politiques ou budgets nationaux, et ni les organisations internationales ni les organismes de financement ne s'y consacrèrent notablement. Ce point de vue limité fut sévèrement critiqué dans la « Déclaration de Bonn sur le financement de l'éducation des adultes pour le développement » (DVV International, 2009) qui proposait aux gouvernements nationaux, aux organisations intergouvernementales et aux donateurs des moyens de progresser.

Le « Rapport mondial de suivi sur l'EPT » (RMS) a été créé en 2002 dans le but de fournir à un rythme annuel des informations et des réflexions reposant autant que possible sur des données solides et évaluées par rapport à un ensemble d'indicateurs établis auparavant à Dakar. Toutefois, les indicateurs sur l'éducation des jeunes et des adultes, l'éducation non formelle et les compétences étaient faibles. Néanmoins, deux Rapports mondiaux sur l'éducation (les éditions de 2006 et 2012) se sont penchés sur les thèmes suivants : L'alphabétisation, un enjeu vital et Jeunes, compétences & travail. Par la suite, l'édition de 2015, consacrée aux accomplissements et aux échecs de toute la période de l'EPT, constata que notre domaine d'activité, l'éducation, l'apprentissage et la formation des jeunes et des adultes, était celui auquel on accordait le moins d'attention et qui n'avait pas réussi à atteindre les objectifs fixés à Dakar. Le rapport indique que : « ...trop de pays n'atteindront pas d'ici à 2015 l'objectif consistant à réduire de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes de l'année 2000 » et souligne les « facteurs [qui] peuvent expliquer ce piètre bilan. Premièrement, la faiblesse de l'engagement international. Si, à l'échelle internationale, on a pu préconiser une conception plus globale de l'alphabétisme, à l'échelle nationale ces appels n'ont pas fait naître la volonté d'allouer aux programmes un financement adéquat » (RMS sur l'EPT 2015, p. 138 et 151).

De l'après-2015 à l'Agenda 2030

En 2012, un processus que l'on a baptisé l'après-2015 fut lancé pour analyser ce qui avait fonctionné et ce qui avait échoué, tant pour les OMD que pour l'EPT. Des rapports d'évaluation, des documents stratégiques et des réflexions critiques commencèrent à se propager. Ils furent présentés lors de nombreuses conférences, largement publiés et firent l'objet de débats en face-à-face ou en ligne. D'importantes nou-

Objectif 4 des ODD : les cibles pour une éducation de qualité

4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

4.4 D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

4.6 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

4.7 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

velles priorités se firent jour et des changements de paradigme furent présentés, très conformément aux intérêts du vaste éventail de parties prenantes, ce qui s'explique mieux dans le contexte de leurs politiques et objectifs globaux et d'un point de vue historique (Akkari, Lauwerier, 2015). En fin de compte, aucun argument sérieux ne s'opposait à ce que l'après-2015 se consacraît aux objectifs de l'EPT qui n'avaient pas été atteints ou s'engageât pleinement à répondre aux conditions requises maintenant et dans un proche avenir par un monde en mutation rapide. Les défenseurs de l'éducation préconisèrent une fois de plus d'inclure plus visiblement les jeunes et les adultes dans le futur agenda, et déclarèrent de bonne heure que l'éducation et l'apprentissage des adultes était une clé pour mettre en œuvre tous les autres objectifs de développement (DVV International, 2013).

L'une des plus importantes leçons pour l'après-2015 fut la pleine intégration des mesures prises à la suite de l'EPT dans les ODD émergents. La Corée accueillit en mai 2015 le Forum mondial sur l'éducation qui, dans la Déclaration d'Incheon, proposa un objectif principal : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Les participants au Forum mondial acclamèrent cet objectif général et ses sept cibles, et demandèrent qu'il fût inclus dans les ODD à New York. L'ONU accepta d'intégrer l'intégralité du texte du Forum dans son Agenda 2030 en tant qu'objectif 4. À ce moment-là, un processus mondial de consultations et de décisions concernant des sujets liés à l'éducation s'achevait, dont les responsables affirmèrent qu'il avait été le plus vaste et le plus approfondi dans toute l'histoire de la politique en matière d'éducation.

Si l'on compare les six objectifs de l'EPT et les sept cibles de l'objectif 4 des ODD, l'on peut être surpris de constater leurs nombreuses similarités. Cependant, un domaine est complètement nouveau et dépasse le seul cadre des connaissances, compétences et aptitudes. Il ajoute les aspects importants que sont les états d'esprit et les valeurs en tant qu'objectifs et résultats de l'apprentissage. Ils sont englobés dans une cible dont les maîtres mots sont « l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité des sexes, la promotion d'une culture de paix et de non-violence, la citoyenneté mondiale et l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » et s'inscrivent ainsi parfaitement dans la lignée de tous les autres ODD.

Plaidoyer, politique de développement et aide

DVV International s'est énergiquement engagé dans le processus qui s'est étendu de Dakar à Incheon, principalement dans le cadre de partenariats avec des ONG internationales et régionales qui se consacrent à l'éducation des adultes, comme le CIEA, l'ASPBAAE, le CEAAL et l'EAEA, et plaident en faveur du droit à l'éducation tout au long de la vie. En outre, dans plusieurs pays, les gouvernements et acteurs partenaires faisaient partie intégrante de coalitions nationales en vue de renforcer la position de l'éducation dans la nouvelle stratégie de développement. Ce processus n'est pas encore complètement terminé, et les consultations menant à la mise au point d'un ensemble d'indicateurs mondiaux, régionaux, nationaux et thématiques pour les sept cibles de l'éducation ne doivent être proclamées par l'ONU qu'à l'automne 2016. Cela ne mettra toutefois toujours pas un terme au besoin d'activités de plaidoyer à tous les niveaux, nécessité qui pourrait perdurer jusqu'en 2030, la fin de la période prévue pour les ODD.

Nous devons peut-être à nouveau nous pencher sur l'univers de la politique internationale de développement en ce qui concerne l'éducation des adultes à la croisée des objectifs de l'EPT et des OMD qui sont certes arrivés à leur terme mais qui n'ont pas été atteints. Nous réévaluerons aussi les processus de mise en œuvre liés à la transformation de la société mondiale dans l'optique du développement durable et de la viabilité de l'objectif 4 sur l'éducation qui prévoit que l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation des adultes doivent être garantis pour tous. Depuis la signature de l'Agenda 2030, des collègues de l'éducation de diverses régions ont déclaré que rien de très différent n'était à attendre des efforts variés et du rythme auquel il était actuellement mis en œuvre.

En Allemagne, par exemple, le budget adopté par la Coopération au Développement¹ est de 0,52 % supérieur au précédent. Cette hausse doit servir, entre autres choses, à financer des cours d'allemand, en vue d'intégrer les nombreux réfugiés venus en Allemagne, et des cours d'alphabétisation. Le budget de la politique de développement en matière d'éducation, d'éducation non formelle et d'éducation des adultes stagne pratiquement depuis des années. Bien que l'on se soit mis d'accord sur l'objectif 4 et qu'il ait été adopté dans l'Agenda 2030 en faveur d'un apprentissage inclusif et tout au long de la vie dans le monde entier, nous ne voyons pour l'instant aucun changement concernant l'affectation des budgets internationaux et nationaux de l'éducation.

1/ En allemand : Entwicklungszusammenarbeit (EZ).

En Éthiopie, le ministère de l'Éducation fait référence au fait qu'il a atteint l'OMD 2 sur la parité des genres, à l'EPT et aux chiffres de l'éducation pour le pays. Cependant, l'Éthiopie est en proie à l'une des plus grandes sécheresses depuis plus de vingt ans. Les priorités à court et moyen terme dans le secteur de l'éducation sont par conséquent actuellement différentes. Globalement, les conférences internationales sur les finances qui se sont déroulées l'année dernière, notamment à Addis-Abeba, ont fourni des résultats clairs : on ne s'est mis d'accord sur aucune ressource supplémentaire d'aide publique au développement (APD)², ni sur davantage d'engagements bilatéraux, ni sur des mécanismes de prélèvement d'impôts pour financer la stratégie, y compris l'agenda Éducation 2030.

Objectif 3 des OMD :
Promouvoir l'égalité des sexes et autonomiser les femmes

« L'aide à l'éducation stagne, compromettant les objectifs mondiaux », tel est le titre d'un document d'orientation rédigé en avril 2016 par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (comme on l'appelle désormais) qui affirme que même dans les secteurs de l'éducation formelle d'habitude mieux financés, notamment aux niveaux primaire et secondaire, l'aide promise jusqu'à maintenant ne représente même pas un septième de ce dont les pays ont besoin au-delà des contributions nationales (RMSE, 2016 a).

L'impact des indicateurs et du suivi

Selon l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU)³, dans la moitié de tous les pays pour lesquels nous disposons de statistiques, il est presque impossible d'analyser adéquatement le financement de l'éducation. Ces États ne disposent souvent pas de données solides pour tous les secteurs du système de l'éducation nationale, pour déterminer s'il est financé de manière inclusive ou équilibrée, adéquatement ou équitablement, ni savoir de quelle somme il serait réaliste de disposer pour répondre aux besoins des différents secteurs de l'éducation. Par conséquent, il est quasi impossible de déterminer l'efficacité du système (formel) d'éducation. L'éducation des adultes et l'éducation non formelle ont même tendance à être encore plus rarement représentées ou adéquatement traitées dans les statistiques, que ce soit du point de vue des exigences financières ou des dépenses.

2/ Aide publique au développement – Official Development Assistance (ODA).

3/ <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>

Finalement, c'est le Groupe interinstitutions et d'experts sur les indicateurs relatifs aux ODD de la Commission de statistique de l'ONU – créé spécialement pour développer et tester des indicateurs mondiaux pour l'implémentation et le suivi des 17 objectifs mondiaux – qui a présenté l'audit à l'assemblée générale de l'ONU en vue d'une adoption ultérieure, y compris de l'ensemble des indicateurs des parties prenantes de l'éducation qui avaient été testés, contrôlés et seulement très légèrement modifiés.

L'importance de la création et du développement d'indicateurs pertinents et mesurables est cruciale pour atteindre l'objectif de l'éducation. Les indicateurs internationaux destinés à évaluer l'implémentation des objectifs éducatifs pour l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie montrent une fois de plus l'importance politique et programmatique de la mise en œuvre d'indicateurs. En outre, l'ONU et la communauté internationale ont fait preuve d'une souplesse raisonnable quant à la gestion des responsabilités lors du développement d'indicateurs mondiaux qui se sont révélés politiquement plus importants que prévus initialement par leur affectation à des statisticiens.

L'actuel (dés)ordre économique international et l'Agenda 2030 doivent encore montrer qu'ils sont cohérents et compatibles. L'épreuve de vérité sera la reconstruction d'un cadre mondial favorable à une vie privée et professionnelle décente pour tous, une approche reposant sur les droits humains et englobant tout le monde. Mais comment procéder ? Qui s'est engagé à réaliser cet agenda ? Qui se chargera du suivi ?

En outre, dans le contexte de l'Agenda 2030, une question évidente se pose aussi concernant le pouvoir d'interprétation et la « bonne » voie économique et sociopolitique. Des approches nationales et internationales montrent elles-mêmes les voies déjà empruntées : l'exode et la migration, le TTIP, les effets du commerce économique mondial ou les politiques climatiques choisies. Dans de nombreux pays du monde, on ne sait toujours pas dans quelle mesure la population perçoit les mesures de suivi gouvernementales et la mise en œuvre de l'agenda du développement durable, ou quelle place peut et doit lui revenir dans le développement d'indicateurs nationaux pour l'agenda du développement durable.

Pour alimenter ce débat critique nécessaire en Allemagne et au plan mondial, un nouvel instrument de DVV International pourrait être utile. Un rapport sur les effets 2009-2015 (« Impact Report 2009-2015 ») vient d'être publié. Il examine les chaînes d'effets au macroniveau, au mésoniveau et au microniveau, et se penche sur la nécessité de « créer un cadre de conditions favorables pour l'éducation des adultes » (DVV International, 2016, 10). Ainsi avance-t-il des arguments puissants, prenant pour preuves des expériences pratiques illustrant que le droit humain à l'éducation doit dépasser le cadre de la scolarité et des enfants, que l'éducation

et l'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes a tout autant d'importance, et que l'alphabétisation, les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires dans la vie et au travail doivent constamment être actualisées. Par conséquent, les implications politiques concernant l'importance de l'éducation des adultes dans l'apprentissage tout au long de la vie en tant que prérequis pour la mise en œuvre des ODD deviendront de plus en plus évidentes.

Perspectives

Un an après l'adoption de la stratégie 2030 de développement durable avec ses 17 objectifs mondiaux et nombreuses cibles, un accord est presque trouvé sur les indicateurs mondiaux ; reste à voir comment ils seront transposés aux plans régional et national. Pour le secteur de l'éducation, l'objectif 4 avec ses cibles et moyens de mise en œuvre sont en quelque sorte des mesures développées ultérieurement par les éducateurs pour le Forum mondial sur l'éducation, qui venaient achever la phase de l'EPT et préluadaient à l'implémentation de l'Agenda 2030. Les éducateurs à tous les niveaux ont une fois de plus souligné l'importance de l'éducation en tant que « moteur » de la reconstruction de la société et de l'économie mondiales dans l'optique d'un système plus durable pour la planète Terre.

L'utilité d'un tel processus avec une validité globale non contraignante mais normative, sous l'égide de l'ONU, avec le dialogue et les négociations mondiales qui l'accompagnent s'est clairement illustrée dans les mois qui ont suivi l'adoption de l'Agenda 2030. Les difficultés que pose un tel cadre global complexe à mettre en œuvre sont apparues clairement elles aussi lorsque nous avons constaté le peu de réactions qu'elles ont suscitées au sein de la communauté internationale, notamment en ce qui concerne les finances.

La CONFINTEA est l'autre grand processus consacré à l'éducation des adultes, placé sous la direction de l'UNESCO. Tous les douze ans, la communauté mondiale de l'éducation des adultes se réunit à cette occasion pour dresser le bilan du passé et se tourner vers l'avenir. Actuellement, le bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI, prévu pour début 2017, est en préparation et donnera lieu à un débat décisif sur la façon d'intégrer les deux processus.



« L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous » est le titre du prochain Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Selon le document de réflexion, il analysera les « corrélations et liens complexes entre l'éducation et des secteurs clés du développement » (RMSE, 2016 b). La communauté de l'éducation et de l'apprentissage des adultes sera intéressée d'examiner les implications de ce document pour la politique et la pratique future dans notre domaine d'activité.

Références

Akkari, A. ; Lauwerier, T. (2015) : The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. Dans : Prospects, quarterly review of comparative education, XLV, 1, 141-157

Duke, C. ; Hinzen, H. (éd.) (2008) : Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-formal Youth and Adult Education. Dans : Perspectives internationales de l'éducation des adultes 58. Bonn : DVV International

DVV International (2000) : Dakar : L'éducation pour tous. Dans : EAD 55

DVV International (2009) : Financement de l'éducation des adultes pour le développement. Dans : EAD 73

DVV International (2013) : L'après-2015. Dans : EAD 80

DVV International (2015) : L'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans : EAD 82

DVV International (2016) : Impact Report 2009-2015. Bonn

Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015) : Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux. Paris : UNESCO

Fernandez, M. C. ; Hinzen, H. ; Khan, M. L. A. (éd.) (2014) : On the Eve of EFA and MDG – Shaping the Post 2015 Education and Development Agendas: Contributions to the Debate and a Collection of Documents. Vientiane : DVV International

RMSE (2016 a) : L'aide à l'éducation stagne, compromettant les objectifs mondiaux. RMSE, document d'orientation 25. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244817f.pdf>

RMSE (2016 b) : L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous. RMSE, document de réflexion. Paris

Noguchi, F. ; Guevara, J. R. ; Yoruzu, R. (2015) : Communities in Action. Lifelong Learning for Sustainable Development. Hambourg : UIL

UNESCO (2015) : Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ? Paris

L'éducation et le Programme de développement durable à l'horizon 2030

Les OMD étant plus étroitement axés sur l'éducation primaire dans les pays à faibles revenus, les besoins éducatifs des jeunes et des adultes ont été quelque peu négligés dans l'agenda mondial de l'éducation entre 2000 et 2015. L'adoption du Programme de développement durable à l'horizon 2030 formule une vision beaucoup plus large du rôle de l'éducation dans le développement sociétal. Tout en réaffirmant le droit à l'éducation de base et les domaines essentiels exprimés dans l'EPT, le Programme 2030 introduit aussi de nouveaux points exprimant une approche ambitieuse et holistique de l'éducation et de l'apprentissage au 21^e siècle. Il se recentre entre autres à nouveau sur l'éducation des jeunes et des adultes dans une optique tout au long de la vie, essentielle pour atteindre la plupart des objectifs de développement durable fixés pour 2030.

Les agendas mondiaux ont servi de cadres politiques influents aux efforts nationaux et internationaux de développement de l'éducation. L'étendue et l'ambition de ces agendas ont toutefois considérablement évolué ce dernier quart de siècle. D'une large vision reposant sur le droit à l'éducation pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, telle que la proposait le mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) dès le début des années 1990, l'étendue de l'agenda mondial de l'éducation s'est réduite avec les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) adoptés en 2000. Avec les OMD plus étroitement axés sur l'éducation primaire dans les pays à faibles revenus, les besoins éducatifs des jeunes et des adultes ont été quelques peu négligés dans l'agenda mondial de l'éducation entre 2000 et 2015. L'adoption du Programme de développement durable à l'horizon 2030 formule une vision beaucoup plus large du rôle de l'éducation dans le développement sociétal. Tout en réaffirmant le droit à l'éducation de base et les domaines essentiels exprimés dans l'EPT, le Programme 2030 introduit aussi de nouveaux points exprimant une approche ambitieuse et holistique de l'éducation et de l'apprentissage au 21^e siècle. Il se recentre entre autres à nouveau sur l'éducation des jeunes et des adultes dans une optique tout au long de la vie, essentielle pour atteindre la plupart des objectifs de développement durable fixés pour 2030.

De l'Éducation pour tous en 1990 au Objectifs du millénaire pour le développement en 2000

Dès 1990, la communauté internationale s'était audacieusement engagée à répondre d'ici à 2000 aux besoins éducatifs de base de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes dans le monde. S'inspirant du principe du droit à l'éducation de base pour tous, l'Éducation pour tous (EPT) était pensée comme un programme universel engageant toutes les sociétés – au Nord comme au Sud. Elle était ancrée dans une vaste conception de l'éducation de base qui englobait l'éducation tant formelle que non formelle pour des apprenants de tous âges.

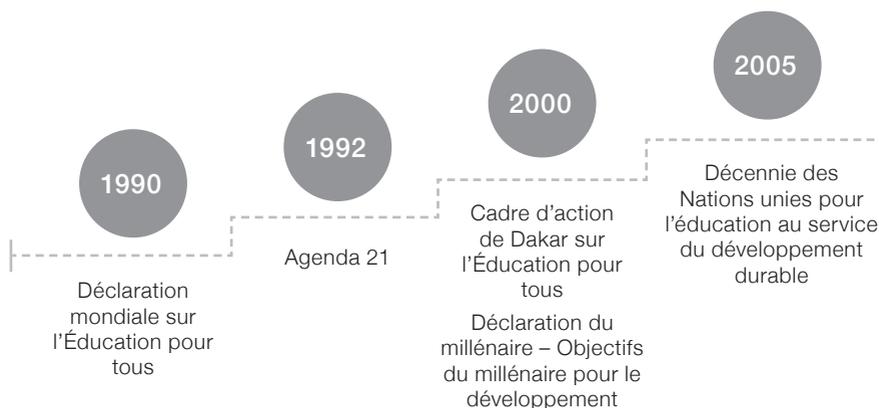
Cet engagement fut renouvelé à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation en 2000 où six objectifs furent reformulés au sujet des soins et du développement de la petite enfance, de l'éducation primaire, de l'alphabétisation et des compétences pour les jeunes et les adultes, de l'égalité des genres et de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.

Six mois après l'adoption en 2000 du Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous (UNESCO, 2000), l'un des huit Objectifs du millénaire pour le développement de 2000 à 2015 était consacré à l'accomplissement de l'éducation primaire universelle. Vaste cadre de développement,

les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) devinrent une référence concernant les efforts internationaux de développement, y compris ceux entrepris dans le domaine de l'éducation. Ils éclipsèrent l'EPT en tant que principale référence guidant le développement mondial de l'éducation. En se concentrant sur l'éducation primaire, les OMD réduisaient l'étendue de l'agenda mondial de l'éducation qui, de programme universel visant à garantir l'éducation de base pour tous les enfants, tous les jeunes et tous les adultes dans tous les pays, comme le proposait l'EPT, devenait un programme essentiellement axé sur l'accès des enfants à l'éducation primaire dans les pays du Sud à faibles revenus.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030

Toutefois, la situation changea dans la période précédant 2015 quand fut reconnue la nécessité d'élargir la vision de l'éducation dans l'agenda mondial du développement. En fait, des consultations sur le développement de l'après-2015 permirent de constater que nous vivions dans un monde caractérisé par des tendances paradoxales en matière de développement mondial. L'on reconnut clairement que les modèles de croissance mondiale n'étaient pas viables et conduisaient à une pression écologique croissante et un changement climatique. La grande richesse fut explicitement associée à des schémas de vulnérabilité, d'inégalité et d'exclusion. Enfin, tandis que le monde était de plus en plus interconnecté et interdépendant, l'on constatait des niveaux de tension, d'intolérance et de violence croissants, ébranlant la cohésion sociale (UNESCO, 2015a). Reconnaisant cela, le Programme mondial de développement durable à l'horizon 2030 a placé le développement humain et social au cœur de ses préoccupations (ONU, 2015). Il s'agit d'une vision du développement dans laquelle la croissance

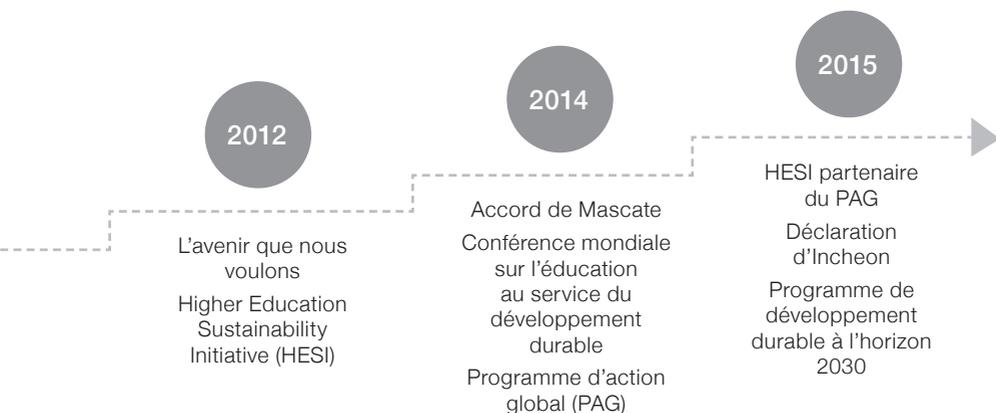


économique est guidée par une gestion responsable de l'environnement et un souci primordial de justice sociale. Ce souci de durabilité partagé au plan mondial implique qu'il faille disposer d'un agenda universel, pertinent pour toutes les sociétés, tant au Nord qu'au Sud. Le Programme pour le développement durable à l'horizon 2030 est devenu une ambition partagée mondialement et un véritable effort collectif. Il s'agit d'un engagement intergouvernemental composé de dix-sept objectifs représentant des idéals à atteindre et s'attaquant à des défis partagés aux plans mondial et local.

Consultations sur l'éducation et le développement dans l'après-2015

Ce nouvel engagement mondial universel est l'aboutissement de ce dont on pourrait dire que c'est le processus de consultation le plus inclusif de l'histoire des Nations unies, reflétant une contribution substantielle de la part de tous les secteurs de la société, de tous les acteurs de la communauté internationale et de toutes les régions du monde. Tous les pays, le système tout entier des Nations unies, des experts et un échantillon représentatif de la société civile, des affaires et, ce qui compte le plus, de millions de gens du monde entier se sont engagés dans la réalisation de ce vaste programme qui s'efforce d'aborder des soucis mondialement partagés et de promouvoir le bien commun.

En termes d'éducation, l'UNESCO et l'UNICEF ont organisé conjointement dès 2012 de vastes consultations avec des gouvernements et d'autres partenaires sur le thème de l'éducation et de l'agenda du développement



dans l'après-2015. Ces consultations se sont terminées en 2014 avec la réunion mondiale sur l'Éducation pour tous et l'adoption de l'accord de Mascate qui définissait la forme et l'étendue de l'objectif et des cibles en matière d'éducation proposés pour l'agenda mondial de l'éducation après 2015. Cette proposition ambitieuse servit de base à la déclaration d'Incheon Éducation 2030 adoptée en 2015 à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation (2015b). La déclaration d'Incheon exprime l'engagement collectif de la communauté mondiale de l'éducation d'atteindre un objectif ambitieux en matière d'éducation, dans le cadre exhaustif des objectifs mondiaux de développement durable. Ce vaste processus de consultation et de recherche d'un consensus, qui s'est poursuivi jusqu'en 2015, a fortement influé sur la forme de l'objectif et des cibles retenus dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 adopté en septembre 2015 à New York, lors du Sommet de l'ONU sur le développement durable.

Les points essentiels d'Éducation 2030

L'éducation est primordiale pour la réalisation du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Dans le vaste Programme 2030, la question de l'éducation est essentiellement formulée dans un objectif de développement durable (ODD 4) qui vise à garantir une éducation de qualité inclusive et équitable, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. C'est un engagement mondial qui consiste à garantir des possibilités équitables de s'éduquer dans une optique d'apprentissage holistique et tout au long de la vie, basée sur une approche humaniste qui envisage l'éducation comme un droit fondamental et un bien collectif. Au-delà de cet objectif, toutefois, relevons aussi tout un ensemble de cibles explicitement liées à l'éducation dans d'autres objectifs de développement durable consacrés à la santé, à l'égalité des genres, à des modes de consommation et de production durables, à la croissance économique et à la décence du travail, de même qu'à des mesures d'atténuation du changement climatique. En se concentrant sur l'amélioration de l'accès à un apprentissage tout au long de la vie efficace et pertinent, l'agenda mondial Éducation 2030 a pour vocation d'être ambitieux et transformateur.

Dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, l'objectif sur l'éducation s'appuie sur l'agenda de l'EPT et en dépasse le cadre. Reconnaissant que l'engagement de l'EPT à répondre aux besoins éducatifs de base de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes n'a pas été rempli, l'ODD 4 inclut des engagements pour garantir l'éducation de base pour tous les enfants et tous les jeunes. Cela inclut l'engagement de permettre à tous de suivre au moins un an de scolarité



Un monde sans faim : culture de légumes en Afrique de l'Ouest

Source : DVV International

préscolaire et un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire de douze ans. Cela inclut aussi l'engagement d'assurer l'alphabétisation universelle des jeunes d'ici 2030. En tous les cas, les offres éducatives de base devraient se traduire par un apprentissage dont les résultats seraient efficaces et pertinents. En outre l'ODD 4 s'engage aussi à garantir, une fois l'éducation de base achevée, l'accès sur un pied d'égalité à des offres éducatives, que ce soit par le biais du développement de compétences professionnelles aux niveaux secondaire ou postsecondaire, ou par le biais de l'enseignement supérieur.

Les implications d'un agenda plus ambitieux

L'ODD 4 promeut un accès élargi à tous les niveaux de l'éducation dans une perspective éducative holistique et tout au long de la vie, basée sur

les principes de l'éducation en tant que droit fondamental et bien collectif. Cela implique un certain nombre de choses pour le développement de systèmes nationaux concernant la législation, le financement ainsi que la politique et la planification des processus.

Pour ce qui est de la législation, Éducation 2030 formule des engagements clairs au sujet de l'alphabétisation universelle des jeunes, de l'universalisation d'au moins une année d'enseignement préscolaire, de douze ans d'enseignement primaire et secondaire public et gratuit (dont neuf ans doivent être rendus obligatoires), et de l'accès sur un pied d'égalité pour les jeunes et les adultes à l'éducation et à la formation postérieures à l'éducation de base. Ces engagements peuvent exiger que l'on adapte les législations nationales de façon à garantir le droit à l'apprentissage tout au long de la vie. Tandis que le droit à l'éducation est le plus souvent explicitement mentionné dans les législations concernant l'éducation/la scolarité obligatoire, une approche plus large du droit à apprendre tout au long de la vie devrait aussi englober la législation du travail et les offres potentielles de formation et d'éducation permanente pour les adultes.

Éducation 2030 a pour ambition d'élargir l'accès aux offres d'apprentissage pour tous tout au long de la vie et exerce aussi clairement davantage de pression sur le financement public de l'éducation. Il est nécessaire d'assurer une utilisation plus efficiente des ressources limitées et de promouvoir une plus grande transparence de l'usage des ressources publiques pour l'éducation. De plus, il est nécessaire de chercher des moyens de prendre le relai de l'éducation publique et des budgets de la formation par le biais d'une plus grande capacité fiscale, de nouveaux partenariats avec des acteurs non étatiques et des mesures de plaidoyer en faveur d'une aide publique accrue au développement.

En outre, le fait que l'agenda Éducation 2030 porte sur tous les niveaux de l'éducation formelle et non formelle ainsi que sur les apprenants de toutes les catégories d'âge exige une approche véritablement transversale de la politique, de la planification et de la coordination de l'éducation. Les mécanismes de coordination sectorielle devront inclure tout un ensemble de services qui se consacreront aux soins et à l'éducation de la petite enfance, à l'éducation primaire et secondaire, au développement de compétences professionnelles aux niveaux secondaire et postsecondaire, de même qu'à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle. Enfin, l'approche de l'apprentissage tout au long de la vie mise en relief dans Éducation 2030 nécessitera des systèmes efficaces de reconnaissance, de validation et d'accréditation de l'apprentissage et des compétences acquis hors des établissements d'enseignement et de formation formels. De tels systèmes sont essentiels pour créer des passerelles entre les offres éducatives formelles et moins formelles, et entre l'éducation, la formation et l'activité professionnelle.

De nouveaux défis dans un monde de plus en plus complexe

La portée plus vaste et plus ambitieuse du nouvel agenda mondial de l'éducation est une évolution bienvenue et une condition nécessaire pour s'attaquer aux défis du développement sociétal dans un monde de plus en plus interdépendant et complexe. Mais cela suffira-t-il pour guider le développement de l'éducation à l'avenir ? Dans les années qui viennent, la complexité croissante consolidera un nouveau paysage éducatif mondial qui continuera de remettre en question nos approches traditionnelles de l'éducation et du développement. Ce nouveau contexte d'apprentissage se caractérise par des limites floues entre l'enseignement public et privé, entre les niveaux mondial et local de la pratique politique et entre l'apprentissage formel et moins formel.

En effet, le paysage éducatif d'aujourd'hui est marqué par un engagement croissant et de plus en plus diversifié d'acteurs non étatiques dans l'éducation. La diversification et la multiplication des parties prenantes intervenant à tous les niveaux dans l'éducation et la formation résultent en partie de la demande grandissante d'un droit de regard et de transparence en ce qui concerne les affaires publiques. C'est aussi une conséquence de la nécessité de relâcher la pression intensifiée sur les finances publiques découlant du développement spectaculaire de l'accès à l'éducation formelle constatée ces deux dernières décennies à tous les niveaux. L'engagement non étatique croissant dans l'éducation complète le financement public et peut offrir un plus grand choix, de même qu'améliorer la qualité et la pertinence de l'apprentissage. Cependant, cet engagement peut éventuellement aussi reproduire et exacerber les inégalités, en particulier quand l'éducation est ouverte au marché et aux intérêts économiques. Ces changements nous forcent à placer dans un nouveau contexte ce que nous entendons par principe fondateur de l'éducation en tant que bien collectif qui a guidé la politique de l'éducation ces dernières décennies.

De plus, l'État-nation n'est plus le seul intervenant dans la politique de l'éducation. Dans un monde de plus en plus interdépendant, interconnecté et mobile, les logiques qui sous-tendent la pratique politique en matière d'éducation représentent les tendances mondiales du développement et ne sont plus seulement axées sur les réalités locales et nationales. En fait, l'intensification de la mondialisation, la mobilité croissante des gens et le flux des idées ont fait place à de nouveaux espaces pour le dialogue politique et à de nouveaux rapports entre un vaste ensemble d'acteurs étatiques et non étatiques aux plans local, régional et mondial. Ce changement dans le paysage de l'éducation a des conséquences pour la formulation des politiques nationales en la matière du fait qu'il a désorganisé les places et niveaux traditionnels d'autorité depuis lesquels sont prises les décisions concernant l'éducation.

Enfin, le développement de l'accès à l'information et au savoir grâce à l'évolution rapide des technologies numériques a affaibli le monopole des institutions formelles de l'éducation quant à la création et la transmission de savoir. On reconnaît à présent davantage l'importance d'un apprentissage moins formel tout au long de la vie et la nécessité d'apprécier et de valider le savoir acquis dans des conditions non formelles. Les systèmes nationaux de l'éducation devront de plus en plus être considérés comme des réseaux d'espaces d'apprentissage liés entre eux tout au long de la vie et offrant de multiples trajectoires à un apprentissage individuel reposant sur de vastes systèmes de reconnaissance, de validation et d'accréditation des compétences, qu'elles que soient les façons dont elles ont été acquises.

Ces changements créent de nouvelles conditions exigeant de nouveaux points de vue pour comprendre la gouvernance de l'éducation et du savoir, et leur rôle dans le développement humain. Ils exigent de placer les principes normatifs qui ont guidé la gouvernance de l'éducation ces dernières années dans un nouveau contexte, c'est-à-dire d'envisager le droit à l'éducation et l'éducation comme des biens collectifs. L'UNESCO a reçu pour mission de diriger et coordonner le nouvel agenda Éducation 2030, et en cette qualité, elle s'efforce de contribuer au débat mondial par le biais de sa section sur les partenariats, la coopération et la recherche au sein de la nouvelle division pour le soutien et la coordination d'Éducation 2030. Les recherches anticipatrices entreprises par la lorgnette normative contribuent de manière essentielle à garantir le droit à l'éducation tout au long de la vie dans le paysage mondial en mutation d'aujourd'hui.

Références

ONU (2015) : Transformer notre monde : Le Programme de développement durable à l'horizon 2030. New York : Nations unies

UNESCO (2015a) : Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ? Paris : UNESCO

UNESCO (2015b) : Éducation 2030 : vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Déclaration du Forum mondial de l'éducation 2015, Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015

UNESCO (2000) : Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Paris : UNESCO

Les plans de l'ASPBAE en 2016 : priorité au droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie dans les ODD

L'ASPBAE présente les grandes lignes de ses projets pour 2016 en vue de réaliser le nouvel agenda ambitieux de l'éducation élaboré dans l'optique des droits humains et de l'apprentissage tout au long de la vie. L'ASPBAE veillera à la contextualisation efficace au niveau national de l'agenda entériné et défendra avec ferveur auprès des gouvernements la priorisation d'une éducation de qualité pour les enfants, les jeunes et les adultes marginalisés ; réclamera la mobilisation des ressources nécessaires pour renforcer les systèmes publics de l'enseignement afin qu'ils puissent mettre pleinement en œuvre le nouvel agenda beaucoup plus vaste de l'éducation ; créera les capacités nécessaires pour répondre à l'objectif et aux cibles convenus ; et continuera d'opérer aux plans transnational, régional et mondial. À cet égard, elle axera son attention comme elle le fait depuis longtemps sur l'équité, sur les cibles de l'ODD 4 liées à l'éducation des jeunes et des adultes – notamment à l'éducation non formelle –, sur l'alphabétisation des adultes et sur les compétences nécessaires à une vie privée et professionnelle décente. Elle continuera aussi de militer pour assurer que l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale soient intégrées dans les politiques et systèmes généraux de l'éducation.

Comme un certain nombre d'organisations de la société civile, l'ASPBAE (Association Asie-Pacifique Sud de l'éducation de base et de l'éducation des adultes) croit que, bien qu'imparfait, le nouvel agenda de l'éducation est puissant. Elle défend le droit à l'éducation, l'éducation en tant que bien collectif, avec les États comme garants de son exercice. Elle approuve un cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et est pour sa mise en œuvre universelle, tant dans les pays pauvres que dans les pays riches. Elle nourrit de plus grandes ambitions quant à l'accès à l'éducation (éducation primaire et secondaire gratuites, y compris l'accès universel à l'éducation et aux soins dans la petite enfance ; elle est particulièrement tournée vers l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion, et elle reconnaît le rôle essentiel de l'éducation dans la promotion du développement durable, de la citoyenneté mondiale, dans la prévention et l'apaisement des conflits, et dans le soutien de la paix.

Le Cadre d'action Éducation 2030 souligne l'appréciation générale d'une éducation de qualité (au-delà des résultats mesurables au moyen de tests standardisés) ; la nécessité de disposer de voies multiples et flexibles conduisant à l'éducation à tout âge et à tous les niveaux de formation sous forme d'offres formelles, non formelles et informelles ; l'importance de la littératie et de la numératie, de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP), de l'enseignement tertiaire et autres formations (formelles et non formelles) à des compétences pour mieux préparer les jeunes et les adultes à avoir un travail et une vie décentes, et à contribuer activement en tant que citoyens au développement social, économique et écologique global.

Des succès pour la société civile

L'élaboration du nouvel agenda a aussi donné lieu au triomphe de « bons processus ». À la fin, il a été développé en prenant appui sur la base large d'un processus de consultation qui regroupait un vaste échantillon transversal d'acteurs de l'éducation et a laissé les gouvernements nationaux jouer un rôle essentiel. La société civile était bien représentée à différents niveaux décisionnaires et est officiellement intervenue dans les processus d'élaboration de l'agenda. Les organisations de la société civile (OSC) étaient bien organisées. Celles du secteur de l'éducation pouvaient s'appuyer sur leur grande expérience, notamment dans le domaine des activités politiques, ce qui leur a permis de présenter des arguments de plaidoyer qui reposaient sur les fruits de la pratique. Elles ont réussi à mobiliser leurs réseaux très profondément enracinés pour influencer l'agenda émergent avec les points de vue d'un vaste ensemble de parties prenantes de l'éducation telles que des ONG, des enseignants, des appre-

nants, des jeunes et des étudiants du Nord et du Sud, en faveur des droits humains, de la défense des pauvres et de la justice sociale.

La société civile est sortie fortifiée de sa participation aux activités de l'après-2015 :

- par leur présence crédible et compétente dans les débats aux plans national, régional et global, et dans les différentes arènes, les OSC ont démontré efficacement qu'il était utile de donner une voix à la société civile et que leur intervention soutenue et institutionnalisée dans la politique et la planification en cours de l'éducation était importante ;
- les défenseurs de l'éducation ont renforcé les liens qui les unissent : combler les écarts, disposer d'agendas réunissant des priorités communes, reconnaître que le droit à l'éducation est indivisible et garantir que personne ne soit laissé pour compte dans l'éducation est un impératif, tant pour les pays pauvres que pour les pays riches ;
- les défenseurs de l'éducation ont aussi consolidé leurs rapports avec d'autres réseaux de la société civile qui plaident en faveur des mêmes idées, mettant en avant leurs intérêts thématiques lors de leur union et de l'élaboration d'une stratégie commune dans les espaces politiques des



Cours de gestion dans un centre d'apprentissage de proximité à Vientiane, Laos

Source : DVV International Asie du Sud-Est

- ODD. Ces espaces permettent à la société civile d'être présente de façon puissante et coordonnée dans les processus de suivi du nouvel agenda du développement et de l'éducation – et offrent une visibilité continue des thèmes de l'éducation dans les débats plus généraux de la société civile ;
- les défenseurs de l'éducation ont affiné leurs compétences d'analyse politique d'un agenda plus vaste et de lobbying dans les espaces politiques intergouvernementaux, aux niveaux régional et mondial, et auprès des responsables politiques des domaines traditionnellement associés à l'éducation, par exemple les ministères des Finances et des Affaires étrangères, et les offices nationaux de statistique.

L'architecture des mesures complémentaires et de surveillance envisagées pour l'agenda de l'éducation, telles qu'elles sont codifiées dans le Cadre d'action Éducation 2030, prévoit des espaces pour la société civile dans les domaines de la gouvernance, du suivi et des processus de coordination et de structuration. Le Cadre d'action Éducation 2030 estime que la société civile peut :

- « encourager la mobilisation sociale et sensibiliser le public, en permettant aux citoyens (notamment ceux qui font face à la discrimination) de faire entendre leur voix au stade de l'élaboration des politiques ;
- concevoir des approches innovantes et complémentaires qui permettent de faire progresser le respect du droit à l'éducation, notamment pour les groupes les plus marginalisés ; et
- collecter et partager les données issues de la pratique, des évaluations citoyennes et de la recherche pour nourrir une concertation structurée, en tenant les gouvernements responsables de la mise en œuvre, en assurant le suivi des progrès réalisés, en menant des activités de sensibilisation fondées sur des éléments probants, en passant au crible les dépenses et en veillant à ce que la gouvernance et la budgétisation dans le domaine de l'éducation soient transparentes » (Cadre d'action Éducation 2030).

Il est fait état de la société civile comme d'un des groupes constitutifs devant être représentés au sein du comité de pilotage d'Éducation 2030, un groupe formé de différentes parties prenantes, mis sur pied pour diriger les processus de suivi du nouvel agenda de l'éducation. Il est aussi envisagé de s'appuyer sur la réussite du mécanisme institutionnalisé consacré aux efforts des CSO dans les activités politiques mondiales, telles que la consultation collective des ONG par l'UNESCO, reconnue comme faisant partie intégrante de la nouvelle architecture mondiale. Des discussions sont aussi en cours pour mieux concrétiser les processus pour les parties prenantes diverses, y compris les efforts de la société civile au Forum

politique à haut niveau, l'organe principal chargé de donner une direction politique à haut niveau au nouvel agenda du développement, à sa mise en œuvre et au suivi de ses progrès, de définir les difficultés émergentes et d'organiser des actions pour accélérer sa réalisation.

Les difficultés pour la société civile

La société civile s'est heurtée par le passé à difficultés qui ne sont toujours pas résolues. Les promesses de financement n'ont pas soutenu la cadence des accords concernant des ambitions plus générales pour Éducation 2030. Le Programme d'action d'Addis-Abeba, adopté lors de la troisième conférence sur le financement du développement, a carrément laissé de côté les engagements financiers en faveur de la cible 4.6 sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes, et sur l'éducation non formelle des adultes. L'intérêt des donateurs reste très faible, l'attention étant focalisée sur le secteur privé, la coopération Sud-Sud et la mobilisation de ressources domestiques pour combler les déficits de financement. Les défenseurs des OSC craignent qu'un optimisme mal placé à l'égard des finances privées ébranle considérablement l'équité, voire la qualité en matière d'éducation. Les militants redoutent qu'un cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ne mène à rien sans ressources financières pour l'étayer.

Reste aussi à voir si les indicateurs de niveau mondiaux, thématiques, régionaux et nationaux qui font actuellement l'objet de débats saisiront toutes les intentions de chacune des cibles de l'ODD 4, avec toutes les conséquences en ce qui concerne la façon de concrétiser le nouvel agenda et le suivi des progrès réalisés pour tenir les engagements pris. Néanmoins, nous disposons d'une grande base sur laquelle nous appuyer.

Durant la période à venir, la société civile devrait notamment :

- veiller à la mise en œuvre efficace et à la contextualisation au niveau national de l'agenda entériné et défendre avec ferveur auprès des gouvernements la priorisation d'une éducation de qualité pour les enfants, les jeunes et les adultes marginalisés ;
- réclamer la mobilisation des ressources nécessaires pour renforcer les systèmes publics de l'enseignement afin qu'ils puissent mettre pleinement en œuvre le nouvel agenda beaucoup plus vaste de l'éducation ;
- veiller au déploiement des mécanismes et processus de coordination et de suivi consentis, à la mobilisation d'un puissant soutien politique et à l'adhésion au nouvel agenda de l'éducation et du développement de la

part du grand public et des décideurs. Ceci devrait intégrer la participation institutionnalisée de toutes les parties prenantes, y compris des apprenants, des enseignants et de la société civile ;

- créer les capacités nécessaires pour faire progresser le nouvel agenda de l'éducation et atteindre les objectifs et cibles convenus ;
- continuer à opérer aux plans transnational, régional et mondial dans le cadre de processus politiques intergouvernementaux et transorganisationnels, même hors du cadre d'Éducation 2030 et de l'architecture des ODD pour assurer que les accords d'Éducation 2030 éclairent les discussions/débats et les accords à cette occasion ;
- renforcer les liens avec d'autres secteurs et mouvements favorisant une voie de développement qui permette à tous les êtres humains – de cette génération et à l'avenir – de vivre une existence sans pauvreté ni faim, dans la dignité et la paix, dans des sociétés équitables, justes et inclusives.

En 2016, l'ASPBAE convoquera sa 7^e assemblée générale. Cette grande occasion dans l'existence et dans l'histoire de l'ASPBAE offrira aux OSC un espace important pour consolider les efforts dans la région – un lieu pour faire le point, élaborer des stratégies et créer des capacités. C'est dans cette optique que l'ASPBAE mettra au point ses activités et priorités pour 2016 dans le cadre de ses domaines stratégiques prioritaires.

Leadership et création de capacités pour le droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie

Les efforts de l'ASPBAE en matière de création de capacités sont axés sur deux domaines d'activité essentiels, dictés dans une grande mesure par la nature de ses éléments constitutifs : d'une part, les prestataires d'offres d'éducation des adultes, les éducateurs à la base et les universitaires dans le domaine de l'éducation des adultes, et, d'autre part, les défenseurs de l'éducation et les militants pour le droit à l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie.

Les activités de création de capacités de l'ASPBAE sont par conséquent alignées sur : (1) la création de capacités chez les prestataires d'offres d'éducation des adultes en vue d'enrichir la pratique de l'éducation des adultes dans la région et (2) la création de capacités au sein des organisations de la société civile (en particulier au sein des fronts importants que constituent les coalitions de campagnes d'éducation nationales) dans le domaine du plaidoyer en faveur du droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie, afin d'obliger les gouvernements, les

donateurs, les organes multilatéraux et intergouvernementaux, et autres décideurs à répondre de leurs actes.

Dans les circonstances actuelles, l'ASPBAE se propose de poursuivre ses efforts pour créer des compétences au sein des OSC qui se consacrent à la pratique et la politique de l'éducation des adultes. Elle poursuit les objectifs suivants : (1) améliorer et consolider leurs activités dans ce domaine, et examiner leur développement à plus vaste échelle par le biais (éventuel) d'espaces élargis, créés dans le nouvel agenda de l'éducation dans l'optique d'un apprentissage tout au long de la vie ; (2) exploiter la riche expérience des ONG prestataires d'offres d'éducation des adultes, en particulier de celles travaillant avec des groupes marginalisés, pour nourrir la politique publique qui évolue en matière d'offres d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie pour tous équitables, inclusives et de qualité. L'ASPBAE a aussi l'intention d'offrir son soutien aux coalitions de campagnes nationales de l'éducation et à d'autres de ses membres concernant le plaidoyer en faveur de l'éducation afin de consolider des capacités pour faire progresser l'agenda global de l'ODD 4 et plaider pour la mise à disposition de ressources garantissant à tous le plein exercice du droit à l'éducation.

Sur cette lancée, en 2016, l'ASPBAE se consacrera aux activités suivantes :

- sensibiliser un plus grand nombre à l'ODD 4 et aux ODD en général ;
- améliorer la compréhension de l'ODD 4 et de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- renforcer les jeunes éléments au sein de l'ASPBAE ;
- personnaliser le soutien à la formation des membres et partenaires ;
- dresser un bilan du programme de développement de capacités mené par l'ASPBAE en matière d'éducation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie.



Plaidoyer politique pour une éducation et un apprentissage tout au long de la vie pour tous équitables, inclusifs et de qualité

L'ASPBAE reste fidèle à ses efforts consistant à faire progresser l'équité de l'accès à des offres d'éducation et de formation pour tous utiles, de qualité et autonomisantes, en particulier au profit des groupes les plus marginalisés, dans l'optique des droits humains et de l'apprentissage tout au long de la vie. C'est ce qui sous-tend ses efforts de plaidoyer.

Éducation 2030 et les ODD pourraient offrir à l'ASPBAE une plateforme importante pour ses efforts de plaidoyer bien que l'association reste attachée à ses principaux domaines de plaidoyer sur les différentes plates-formes politiques régionales, infrarégionales et mondiales, et dans les mécanismes et processus intergouvernementaux jugés stratégiques à ce moment. On citera en particulier le bilan à mi-parcours de la CONFINTEA VI et les analyses de l'ASEAN et de la SAARC concernant les mécanismes de l'éducation et des droits humains.

L'ASPBAE travaillera de sorte à assurer que les objectifs, les cibles, les indicateurs et le cadre d'action qui ont fait l'objet d'un accord international se traduisent au plan national par des plans solides pour le secteur de l'éducation ; à garantir que les ressources nécessaires pour atteindre tous les objectifs de l'agenda seront mobilisées et utilisées judicieusement ; enfin, elle veillera à ce que des processus et mécanismes de transparence, de coordination, de création de capacités et de suivi soient mis en place pour Éducation 2030, avec la participation institutionnalisée de la société civile et d'organisations représentant les apprenants, les enseignants/éducateurs, les parents et les jeunes.

L'ASPBAE s'efforcera de remporter des victoires concrètes et de disposer de budgets plus importants pour répondre aux besoins du nouvel agenda élargi, notamment dans sa poursuite d'équité ; en allouant des subventions plus conséquentes, en particulier pour des domaines négligés auparavant comme, par exemple, l'alphabétisation des jeunes et des adultes, et les compétences professionnelles surtout pour le secteur informel du travail et les femmes ; grâce à des mesures concrètes prises en vue d'accroître la mobilisation de ressources domestiques ; grâce à une aide accrue et de meilleure qualité, et grâce à l'adoption de cadres réglementaires et de mécanismes de reddition de comptes concernant l'engagement d'acteurs privés dans le secteur de l'éducation et contre-carrant ainsi la poussée agressive de la privatisation de l'éducation qui ébranle le droit à l'éducation.

L'ASPBAE s'efforcera aussi de sensibiliser davantage le grand public et d'obtenir un soutien politique pour défendre l'éducation en tant que droit, et elle s'attachera à œuvrer en faveur du nouveau consensus mon-

dial sur l'éducation et de son expression au plan national. Concrètement en 2016, l'ASPBAE se consacrera aux stratégies et activités suivantes :

- déploiement de l'ODD 4 au plan national
- plaider en faveur du suivi de l'ODD 4
- attention aux cibles de l'ODD 4 sur l'éducation des jeunes et des adultes, à l'éducation au développement durable et à l'éducation à la citoyenneté mondiale
- plaider et financement de l'éducation
- lobbying soutenu concernant des processus politiques régionaux et mondiaux

Partenariats stratégiques et exemples de coopération

Lors de la Conférence Asie-Pacifique Éducation 2030 (APMED 2030), les gouvernements participants et autres parties prenantes ont convenu de mesures concrètes à prendre en 2016 par les gouvernements pour mettre en œuvre le programme Éducation 2030 au plan national : (1) créer ou renforcer un mécanisme de coordination pour l'ODD 4 ; (2) dresser la carte des politiques et programmes contribuant à atteindre les cibles de l'ODD 4 pour préparer les consultations nationales ; (3) organiser des consultations nationales et infranationales pour analyser les cibles d'Éducation 2030 et le Cadre d'action à la lumière des plans existants en vue d'identifier les lacunes, de planifier des actions à mettre en œuvre et de surveiller les progrès de l'ODD 4 ; (4) créer une coopération intergouvernementale ou la renforcer pour encourager des synergies et un apprentissage mutuel au profit de l'ODD 4. Les participants à l'APMED 2030 ont aussi affirmé que la focalisation de l'ODD 4 sur l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que sa contribution au développement durable et à la citoyenneté mondiale nécessitent des efforts et une coordination entre les différents secteurs et ministères, la société civile et un vaste ensemble de parties prenantes à tous les niveaux. L'ASPBAE et ses partenaires suivront les progrès réalisés sur les points d'action sur lesquels on s'est mis d'accord, en les considérant comme les indicateurs du bon déroulement et du sérieux des mesures mises en œuvre pour implémenter Éducation 2030 au plan national.

L'ASPBAE anticipe qu'elle devra soutenir des efforts et des capacités pour attirer l'attention de la politique sur les cibles de l'ODD concernant l'éducation des adultes non formelle, en particulier des jeunes et des adultes pauvres, marginalisés et vulnérables qui demeurent encore très en marge de l'attention et des débats politiques. L'ASPBAE organisera conjointement avec DVV International et l'UNESCO Bangkok un Fo-

rum politique régional qui réunira les gouvernements, la société civile et d'autres parties prenantes pour délibérer sur les stratégies à mettre en œuvre pour concrétiser et faire avancer les progrès en vue d'atteindre les cibles de l'ODD liées à l'éducation des jeunes et des adultes. Il est prévu d'organiser cette rencontre vers la fin de l'année, en la faisant éventuellement coïncider avec deux événements majeurs de l'ASPBAE prévus à cette période : une consultation régionale des coalitions du CSEF (Fonds de la société civile pour l'éducation) et l'atelier régional de planification des directions stratégiques de l'ASPBAE.

L'ASPBAE est également en pourparlers avec le CIEA (Conseil international de l'éducation des adultes) pour déterminer si ces événements pourraient aussi offrir la possibilité d'organiser un dialogue régional Asie-Pacifique UNESCO-CIEA-ASPBAE sur la publication de l'UNESCO intitulée : « Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ? » – un rapport cherchant à s'appuyer sur le rapport de la commission Delors : « Apprendre : un trésor est caché dedans » et à l'actualiser. Ce rapport a servi de référence normative à la vision et aux principes esquissés dans le Cadre d'action Éducation 2030. L'ASPBAE travaillera en étroite collaboration avec le CIEA sur les ODD et sur les cibles de l'ODD 4 liés à l'éducation des jeunes et des adultes.

Dans l'optique de ses efforts soutenus pour aider à consolider la politique et les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie dans les pays de la région, l'ASPBAE collaborera avec l'UNESCO Bangkok à l'élaboration de 1) principes directeurs sur le rôle des centres d'apprentissage de proximité comme facilitateurs de l'apprentissage tout au long de la vie ; et de 2) principes directeurs des aptitudes et compétences des adultes pour l'apprentissage tout au long de la vie qui deviendront des éléments du programme de l'UNESCO Bangkok sur la « transformation des systèmes d'éducation et de formation en vue de créer des sociétés de l'apprentissage tout au long de la vie dans la région Asie-Pacifique. L'ASPBAE préparera ces lignes directrices à partir des idées et réactions recueillies à la conférence des experts régionaux de l'UNESCO qui s'est déroulée en novembre 2015 à Bangkok.

Références

ASPBAE Plans 2016

ASPBAE Edlines, trisannuel

ASPBAE Bulletin, mensuel

www.aspbae.org

Comment le rétrécissement de l'espace de la société civile peut-il affecter la mise en œuvre des objectifs du développement durable ?

Le rôle que peuvent jouer les organisations de la société civile pour soutenir les ODD dans les différents pays dépendra de l'espace dont elle disposera pour intervenir. Dans le monde entier, de plus en plus de gouvernements restreignent systématiquement l'espace dans lequel la société civile opère. La cible 16.10 des ODD demande aux pays de protéger les libertés fondamentales comme la liberté d'expression, d'association et de rassemblement paisible – ces libertés étant toutes décisives pour la société civile. Elle donne une possibilité supplémentaire aux acteurs de la société civile de souligner dans leurs pays respectifs la nécessité pour les gouvernements de faire respecter ces libertés et droits. Et ce qui est le plus important, elle réitère et met en avant l'obligation pour les gouvernements de protéger et de garantir ces droits.

Cible 16.10 des ODD

Garantir l'accès public à l'information et protéger les libertés fondamentales, conformément à la législation nationale et aux accords internationaux

Des centaines de millions de personnes vivent encore dans la pauvreté. Elles sont nombreuses, en particulier les femmes et les filles, à souffrir de la violence et des violations des droits humains. Les inégalités, l'injustice, la corruption et l'exploitation environnementale sont souvent un mélange fatal, notamment pour les populations

indigènes ou marginalisées. D'horribles conflits armés tuent des civils, détruisent des communautés et des pays tout entiers. Ils ont déclenché la plus grande crise des réfugiés depuis la Seconde Guerre mondiale. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 – dont font partie les Objectifs pour le développement durable (ODD) – tente de s'attaquer aux problèmes les plus brûlants de notre époque et d'améliorer la situation dans le monde pour chacun de nous. Les ODD sont entrés en vigueur le 1^{er} janvier 2016 et devraient guider les décisions des États pour les quinze années qui viennent.

Ces objectifs, auxquels beaucoup aspirent, ne pourront être atteints qui si de nombreux acteurs s'y efforcent ensemble. C'est aux différents États qu'incombe la plus grande responsabilité de les mettre en œuvre. Néanmoins, conjointement avec le secteur privé et le système de l'ONU, la société civile a un rôle crucial à jouer dans l'implémentation des ODD. La société civile ne saurait être limitée aux organisations non gouvernementales (ONG) professionnalisées, elle couvre un bien plus vaste éventail d'acteurs sociaux pluralistes. Elle se compose aussi d'associations autonomes, de mouvements sociaux, d'activistes, de groupes locaux, d'organisations bénévoles, d'organisations communautaires, de syndicats, d'organisations religieuses et culturelles, de clubs sportifs, de groupes informels, etc. La société civile se caractérise essentiellement par sa séparation de l'État, du marché et de la famille. Ce qui la rend si importante pour les ODD est non seulement son expertise et ses performances en matière de gouvernance et de développement, et sa proximité avec les communautés locales et marginalisées, mais aussi sa capacité à promouvoir la transparence, la reddition de comptes, l'ouverture, l'efficacité et les droits humains.

L'importance de la société civile et sa participation aux processus internationaux et au développement des pays est largement reconnue. En tant qu'acteurs critiques et novateurs du développement, les organisations de la société civile (OSC) jouent un rôle vital dans la défense du respect des droits humains, dans l'élaboration des politiques du développement et dans la surveillance de leur mise en œuvre. La communauté internationale

a reconnu que les OSC sont de plein droit des acteurs du développement (Programme d'action d'Accra, 2008) ; le Partenariat de Busan pour une coopération efficace au service du développement (2011) et le secrétaire général des Nations unies ont récemment souligné que « la société civile fait fonction de catalyseur du progrès social et de la croissance économique. Elle joue un rôle critique en exigeant des gouvernements qu'ils répondent de leurs actes et contribue à représenter les différents intérêts de la population, y compris ceux des groupes les plus vulnérables » (Ban Ki-moon, 2015). Le rapport sur l'agenda du développement pour l'après-2015 confié par le secrétaire général au groupe de haut niveau composé de personnalités éminentes souligne le rôle de la société civile : « Dans un nouveau partenariat, les OSC joueront un rôle crucial en veillant à ce qu'à tous les niveaux, les gouvernements et les entreprises agissent de manière responsable, offrent de véritables possibilités et créent des moyens d'existence durables au sein d'une économie de marché ouverte. » Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 reconnaît lui-même dans plusieurs paragraphes le rôle de la société civile dans la mise en œuvre des Objectifs de développement durable (ODD 39, 41, 60).

Les OSC étant des prestataires de services sociaux, d'éducation, de soins de santé, etc., prodigués aussi à des populations vulnérables, on attend d'elles qu'elles soutiennent la mise en œuvre des ODD en intervenant comme acteurs du développement améliorant les conditions de vie de tous. Dans son rôle de surveillante, la société civile accompagnera avec un esprit critique et constructif les réponses aux ODD au niveau national et contribuera à veiller à leur implémentation (ODD, 79). Il est également prévu que les OSC participent à des partenariats avec de multiples parties prenantes pour les aider dans leurs activités : l'objectif 17 reconnaît que

dans ce contexte, les partenariats entre parties prenantes diverses et la société civile sont d'importants vecteurs de mobilisation et de partage des connaissances ainsi que d'expertise pour aider à atteindre les ODD dans tous les pays.

Les accomplissements de la société civile en matière de gouvernance et de développement ont été largement reconnus et sont très étendus : les OSC sont au premier rang des réformes juridiques et politiques, et font progresser les agendas sociaux, politiques, économiques et environnementaux. Leurs analyses politiques apportent des connaissances et faits importants aux débats publics et aux décideurs. Les OSC ont aussi un

Objectif 17 des ODD

Partenaires pour la réalisation des objectifs

Renforcer les moyens de mettre en œuvre le Partenariat mondial pour le développement durable et le revitaliser

rôle crucial à jouer pour déclencher un changement social et économique transformateur. Elles interviennent souvent comme des agents du changement et apportent des idées et stratégies nouvelles pour relever des défis. Les organisations de la société civile facilitent la représentation de voix très diverses dans les débats en donnant aux citoyens les moyens d'identifier et de formuler leurs valeurs et droits, et en luttant pour une participation accrue des citoyens, notamment celle des personnes vulnérables et marginalisées, en les aidant à se donner les moyens d'agir pour s'exprimer sur des situations d'inégalité et d'injustice ; ces points de vue ne peuvent pas être ignorés dans les affaires et débats publics, et constituent une importante contribution pour améliorer l'égalité et la justice. Surveiller les activités des États, par exemple les violations des droits humains, mais aussi la budgétisation, la politique macroéconomique, la production nationale, l'emploi, etc. favorise la transparence et la reddition de comptes, et prévient la corruption. Toutes les parties prenantes en profitent, car cela garantit que les bienfaits du développement atteindront tout le monde.

La reddition de comptes et la représentation sont aussi des éléments essentiels pour atteindre les ODD. Il est vital de dresser le bilan des progrès réalisés en vue de les atteindre. Cela garantira qu'ils demeureront pertinents et ambitieux, tout en plaçant les gouvernements devant leurs responsabilités quant à leurs objectifs et politiques nationaux. Les citoyens doivent savoir ce que leur gouvernement s'est engagé à faire et ont le droit de surveiller, au moyen de mécanismes indépendants, si ce gouvernement est en mesure ou non de respecter ses engagements. Les populations indigènes, les minorités, les migrants, les handicapés, les enfants et les personnes âgées doivent être entendus et inclus. La représentation et la participation, notamment celle des groupes pauvres et marginalisés de la population, au développement de plans et budgets locaux et nationaux garantirait vraiment que personne ne soit laissé pour compte. Pour y parvenir, les structures du pouvoir devraient être remises en question, le principe de la primauté du droit appliqué et des mécanismes de participation mis sur pied.

Dans de nombreux pays, les acteurs de la société civile pourront jouer le rôle important que les ODD leur inspirent. Ils auront une voix indépendante, un contrepoids aux déclarations officielles, et feront entendre les points de vue et préoccupations des groupes de population marginalisés. Cependant, le rôle que peuvent jouer les organisations de la société civile pour soutenir l'implémentation des ODD dans les pays dépendra de l'espace dont elle disposera pour intervenir. Certes, le rôle et les accomplissements de la société civile ont été appréciés dans les forums internationaux, mais la situation réelle de nombreux activistes, mouvements sociaux et d'organisations de la société civile, communautaires et à la base

est complètement différente. Dans le monde entier, les efforts entrepris par différents gouvernements pour restreindre l'espace d'intervention de la société civile continuent de s'intensifier :

L'Éthiopie a introduit en 2009 une loi sur les ONG qui empêche les organisations de la société civile de travailler sur d'importantes questions des droits humains comme le progrès des droits démocratiques, l'égalité des genres, le principe de la primauté du droit et la promotion des droits des enfants et des handicapés ou de recevoir de l'étranger plus de 10 pour cent de financement pour ces activités. 50 à 60 pour cent du budget national repose sur des fonds étrangers, ce qui n'a pas empêché de criminaliser les soutiens financiers aux OSC travaillant sur des questions liées au rôle de surveillante indépendante de la société civile. Cette loi a rendu presque impossibles les activités sur les droits humains et le plaidoyer, et sur des questions comme la reddition de comptes et la lutte contre la corruption. Les organisations de la société civile ont été réduites à la fonction de prestataires de services et « presque toutes les organisations qui se consacraient aux droits humains ont disparu (Dupuy, Ron et Prakash, 2014). Des experts estiment que 90 pour cent des groupes locaux actifs dans ce domaine ont disparu. La plupart de ces organisations se consacraient à la formation et à l'éducation civique, surveillaient le respect des droits humains et les élections, et défendaient des groupes marginalisés (Dupuy, Ron et Prakash, 2014).

L'Azerbaïdjan avait une communauté vaste et dynamique d'organisations de la société civile qui se consacraient à des questions de politique publique comme les droits humains, la corruption, la promotion de la démocratie, la transparence des revenus, le principe de la primauté du droit, les minorités ethniques et la liberté religieuse. Cependant, des amendements législatifs en 2013 ont permis au gouvernement d'exercer un contrôle excessif sur les groupes enregistrés tout en criminalisant les activités des OSC auxquelles l'enregistrement fut refusé. Dans les années qui ont suivi, le gouvernement Azeri a continué à se montrer déterminé à stopper les voix indépendantes et critiques. Il a mis un terme aux activités d'organisations qui étaient des critiques véhémentes des politiques gouvernementales ou qui les remettaient en question, et/ou qui travaillaient sur des thèmes controversés. Des tribunaux ont condamné des défenseurs des droits humains, des activistes, des analystes politiques et des journalistes de premier plan à de longues peines de prison à l'occasion de procès politiques injustes. Des douzaines d'autres personnes ont été victimes de harcèlements et de poursuites judiciaires (HRW, 2013/2018).



École pour les femmes indigènes, San Cristobal de las Casas, Mexique Source : DVV International

Au Cambodge, une nouvelle loi adoptée en 2015 oblige toutes les associations nationales et internationales à se faire enregistrer. C'est pratiquement impossible pour les groupes à la base. Toutes les associations et organisations doivent « être politiquement neutres », sans pour autant qu'une définition de cette neutralité politique ait été fournie. En outre, le ministère de l'Intérieur jouit d'un pouvoir discrétionnaire sur les enregistrements et peut les refuser ou les révoquer pour des motifs de mise en danger « de la sécurité, de la stabilité, de l'ordre public ou de mise en péril de la sécurité nationale, de l'unité nationale, des cultures, des traditions et des coutumes de la société cambodgienne » (ICNL ONG Monitor, 2015).

Un nombre sans précédent de meurtres de réformateurs écologistes et de défenseurs de la terre a été enregistré ces dernières années au **Pérou**. Avec l'augmentation de la demande de ressources naturelles, de plus en plus de communautés voient la nécessité de défendre leurs droits en matière de propriété foncière et d'environnement face aux violations perpétrées par les entreprises ou l'État, et sont ensuite réduites

au silence par des mesures de harcèlement et d'intimidation, et des meurtres. Ces violations flagrantes des droits humains sont liées aux conflits concernant la propriété et l'utilisation des terres, car on estime que 93 pour cent des projets miniers et agricoles se déroulent sur des terres habitées (Global Witness, 2014).

Ces cas sont des exemples de ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays : de plus en plus de gouvernements se servent systématiquement de lois, de politiques et de pratiques pour limiter la capacité des OSC à œuvrer pour le changement social. Dans son rapport de 2015 sur l'État de la société civile, CIVICUS a rendu compte d'attaques d'envergure contre les droits fondamentaux à la liberté d'association, la liberté de rassemblement et la liberté d'expression dans 96 pays (CIVICUS, 2015). Durant les trois dernières années, dans plus de 60 pays, des lois répressives sur les ONG ont été lancées ou votées (Rutzen, 2015). En 2015, le Pakistan, la Tunisie, l'Égypte, la Turquie, le Cambodge, la Chine, l'Azerbaïdjan, le Kazakhstan, entre autres pays, ont rédigé, promulgué ou amendé des lois pour réprimer la libre circulation des idées et restreindre la liberté de parole (ICNL, 2014/2015). Comme l'a montrée une étude de l'Alliance ACT et de la CIDSE (Coopération internationale pour le développement et la solidarité), les OSC qui se consacrent au développement redoutent parfois, voire souvent de faire l'objet de représailles. Cette étude a aussi révélé que les organisations de la société civile ne participent guère à la préparation ou à la mise en œuvre de plans de développement, et que les gouvernements ne font que peu d'efforts pour permettre aux OSC et aux communautés d'y participer¹. C'est particulièrement inquiétant, car nous savons que l'engagement de la société civile est vital si l'on veut que les efforts en matière de développement produisent des résultats durables et profitent à tous (Alliance ACT/CIDSE, 2014).

Au lieu de faire participer la société civile aux plans de développement, les pouvoirs publics dans de plus en plus de pays du monde réduisent la possibilité des OSC de recevoir des fonds étrangers en introduisant de lourdes réglementations, des exigences de déclaration et des charges fiscales, et en criminalisant, en harcelant juridiquement et en jetant en prison les activistes et des membres du personnel de ces organisations. Souvent, des gens, associés ou non aux gouvernements, intimident, attaquent et stigmatisent des activistes, des organisations de la société civile et leur travail dans le débat politique. Les droits humains et la

^{1/} L'étude portait sur le cas de quatre pays : la Colombie, le Malawi, le Rwanda et le Zimbabwe.

démocratie sont souvent présentés comme un concept « occidental », soit disant utilisé de façon conspirative pour renverser des régimes. Les OSC sont présentées comme complices de ces complots ; on dit par exemple d'elles qu'elles sont des « agents de l'étranger », en particulier lorsqu'elles reçoivent des fonds de donateurs étrangers. L'expression introduite il y a des années par la Russie a été copiée par maints autres pays pour restreindre ou stopper les financements étrangers des acteurs nationaux de la société civile. Prises ensemble, les lois répressives contre les ONG et les mesures illégales de harcèlement créent un climat puissamment hostile à une société civile indépendante et critique.

Les OSC dont il est le plus probable qu'elles seront affectées par la répression et un espace de plus en plus restreint sont celles qui s'engagent en matière de plaidoyer, recherchent le changement politique, demandent des comptes aux élites et s'efforcent de faire respecter les droits humains et la justice sociale. Ces OSC en quête de changement sont aussi la cible principale des restrictions en matière de financement international et connaissent une baisse considérable des ressources qui leur sont affectées (CIVICUS, 2015).

Néanmoins, les OSC fournissant principalement des services sont aussi touchées par le rétrécissement de l'espace de la société civile. Des obstacles existent, par exemple quand les citoyens veulent créer une association d'aide : au **Turkménistan**, une association publique nationale qui opère dans le domaine de la prestation de services a besoin d'un minimum de 400 membres ; en **Érythrée**, on exige des citoyens qui s'engagent dans des activités de secours et de réhabilitation qu'ils aient accès à l'équivalent d'un million de dollars – les obstacles bureaucratiques peuvent interdire l'accès à des domaines où le besoin d'aide est le plus pressant ; en **Ouganda**, les OSC doivent prévenir sept jours à l'avance si elles veulent contacter des personnes dans les zones rurales du pays, la santé reproductive, y compris la santé maternelle et les services de soins pédiatriques y souffrent particulièrement de restrictions, et les activités de prévention du VIH-SIDA ayant été jugées « immorales », les leaders des organisations œuvrant dans ce domaine ont été emprisonnés ou tués.

Les organisations non gouvernementales organisées par les gouvernements (ONGOG) sont une difficulté de plus auxquelles se heurtent les acteurs de la société civile. Souvent, les ONGOG servent d'instruments pour donner l'impression d'une société civile saine alors qu'en réalité, ses acteurs indépendants sont en proie à des restrictions et des harcèlements. Quand la communauté internationale reconnaît des ONGOG en tant que parties prenantes de la société civile, le travail des acteurs indépendants s'en trouve ébranlé, et il peut arriver que cela pose des problèmes de sécurité, par exemple quand les deux côtés se retrouvent

en présence lors de réunions confidentielles entre la société civile et des diplomates étrangers. Les ONG absorbent souvent les financements parfois affectés auparavant aux représentants authentiques de la société civile, qui se retrouvent alors exclus des financements de l'étranger. En tous les cas, ils ne seront pas en mesure d'agir en tant qu'organisations indépendantes surveillant la transparence, la reddition de comptes ou les droits humains pour exprimer les violations des droits humains ou les défaillances en matière de gouvernance. Cela veut dire que nous devons soigneusement examiner les gens qui parlent au nom de la société civile ou la représentent. Deux importantes questions se posent : d'où tirent-ils leur légitimité et à quel point sont-ils indépendants ?

Bien entendu, la société civile est par nature très variée. Comme nous l'avons précédemment expliqué, ce sont la plupart du temps les organisations qui cherchent à provoquer des changements en travaillant sur des questions comme les droits humains, le principe de primauté du droit, la démocratie, l'environnement et la justice sociale qui sont visées. Cela signifie en particulier que le rôle de la société civile dans le suivi de la mise en œuvre des ODD sera massivement touché dans de nombreux pays. Les mesures de répression à l'égard des voix indépendantes et des acteurs de la société civile créent une atmosphère générale de méfiance et d'intimidation entre la société civile et les gouvernements. De ce fait, les processus dont il est prévu qu'ils fassent appel à de multiples parties prenantes, entre autres à des acteurs indépendants de la société civile, deviendront impossibles ou ne porteront probablement pas de fruits significatifs.

Bien qu'il faille apprécier les accomplissements de la société civile et le rôle qu'elle peut jouer dans le développement et la gouvernance, force est aussi de reconnaître que l'espace qui lui est attribué rétrécit et que cela a des répercussions sur des processus internationaux comme les ODD. Les Objectifs de développement durable nécessitent la contribution active et indépendante des OSC qui ne peuvent remplir leur rôle que si elles sont en mesure d'agir dans un environnement juridique favorable et d'avoir accès à la justice. L'ODD 16 est d'une importance particulière pour que la société civile et son espace puissent opérer de manière indépendante. La cible 16.10 demande aux pays de protéger les libertés fondamentales comme la liberté d'expression, d'association et de rassemblement paisible – ces libertés étant toutes décisives pour la société civile. Après les traités

Objectif 16 des ODD

Paix, justice et institutions efficaces

Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes à tous aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous

internationaux et mécanismes associés aux droits humains, elle donne une possibilité supplémentaire aux acteurs de la société civile de souligner dans leurs pays respectifs la nécessité pour les gouvernements de faire respecter ces libertés et droits. Et ce qui est le plus important, elle réitère et met en avant l'obligation pour les gouvernements de protéger ces droits. Cela signifie aussi qu'ils doivent abroger et amender toutes les lois réprimant la société civile et ses activités. En outre, afin de réaliser le développement durable, il est dans l'intérêt de tous les gouvernements de faire participer les OSC à la conception, à l'élaboration des contenus et à l'implémentation des plans de développement. Les groupes indigènes et autres groupes sociaux marginalisés et défavorisés devraient en particulier pouvoir participer de manière significative à l'élaboration de politiques et à leur mise en œuvre, et être consultés au sujet des décisions qui les touchent.

Références

Programme d'action d'Accra (2008) : extrait de <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34428351.pdf> (en anglais)

Alliance ACT/CIDSE (2014) : Space for Civil Society. How to Protect and Expand an Enabling Environment. Extrait de https://info.brot-fuer-die-welt.de/sites/default/files/blog-downloads/space_for_civil_society.pdf

Busan Partnership for Effective Development (2011). Extrait de <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/49650173.pdf>

Civicus (2015) : Rapport 2015 sur l'état de la société civile. Extrait de : <http://civicus.org/index.php/en/media-centre-129/reports-and-publications/socs2015> (en anglais). Résumé en français : <http://www.civicus.org/documents/reports-and-publications/SOCS/2015/summaries/SOCS2015ExecutiveSummary-FR.pdf>

Rutzen, D. (2015) : Aid Barriers and the Rise of Philanthropic Protectionism. Dans : *International Journal of Not-for-Profit Law*, 17/1. Extrait de <http://www.icnl.org/research/journal/vol17ss1/Rutzen.pdf>

Commission européenne, communication COM (2012) 492 final. Extrait de <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/FR/1-2012-492-FR-F1-1.Pdf>

Global Witness (2014) : Peru's deadly environment. The Rise in Killings of Environmental and Land Defenders. Extrait de <https://www.globalwitness.org/en/campaigns/environmental-activists/perus-deadly-environment/>

Human Rights Watch (2013) : Tightening the Screws. Azerbaijan's Crackdown on Civil Society and Dissidents. Extrait de https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/azerbaijan0913_ForUpload_1.pdf

Human Rights Watch (2016) : World Report 2016. Azerbaijan Events of 2015. Extrait de <https://www.hrw.org/world-report/2016/country-chapters/azerbaijan>

International Center for Not-for-Profit-Law (ICNL): NGO Law Monitor. Extrait de <http://www.icnl.org/research/monitor/index.html>

International Center for Not-for-Profit-Law (ICNL) (2015) : Shaping Civic Space. Rapport annuel 2014/2015. Extrait de http://www.icnl.org/about/reports/Annual%20Report_2014-2015.pdf

Kendra E. Dupuy, James Ron, Aseem Prakash, Who survived? Ethiopia's regulatory crackdown on foreign-funded NGOs, dans : Review of International Political Economy, 2014, <http://faculty.washington.edu/aseem/ripe2015.pdf>

Rapport sur l'agenda du développement pour l'après-2015 confié par le secrétaire général au groupe de haut niveau composé de personnalités éminentes (2013) : A new global partnership. Eradicate Poverty and transform economies through Sustainable Development. Extrait de <http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UN-Report.pdf>

Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 (2015). Extrait de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F

Message du secrétaire général des Nations unies Ban Ki-moon à l'occasion de la journée internationale de la démocratie, le 15 septembre 2015, <http://www.un.org/en/events/democracyday/2015/sgmessage.shtml>

Voix des régions

Les Objectifs de développement durable sont-ils importants pour votre travail dans les régions ?

Quelles sont les défis ?

Asie du Sud-Est

J'ai le sentiment que le lien entre les niveaux mondial et national est cependant plus complexe. Bien que des pays comme le Laos tentent d'atteindre les objectifs, leur situation ne s'en trouve pas toujours changée. Un exemple : fin août, il a été déclaré que la République démocratique populaire du Laos avait vaincu l'analphabétisme et que toute sa population poursuivait la scolarité primaire jusqu'au bout. Voilà, l'ODD 2 était atteint. Mais la réalité dans tout cela ? On en doute. En fait, il s'agit parfois davantage de satisfaire la communauté internationale et les donateurs, et pas toujours d'apporter de vrais changements.

Afrique de l'Ouest

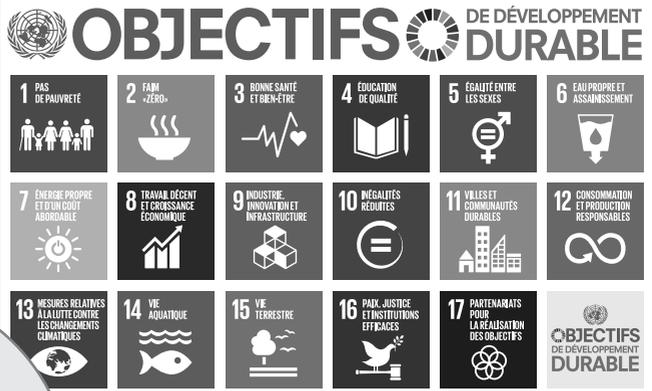
De mon point de vue ouest-africain, la façon dont les ODD ont finalement été annoncés et traités dans les grands médias était très décevante : pas de grande fête à ce sujet, tout a été éclipsé par la guerre en Syrie et la confrontation entre Obama et Poutine.

Je ne vois aucun pas dans la nouvelle direction. Mais bon, nous disposons à présent de quinze ans, et c'est à partir de maintenant qu'il faut sensibiliser les esprits à cette nouvelle possibilité.

J'avais préparé les partenaires de notre réseau à faire quelque chose pour que le public prenne plus largement connaissance de l'agenda Éducation 2030 après New York, quand le moment serait propice (en espérant que des parties prenantes d'autres secteurs voudraient aussi faire quelque chose. Mais pour l'instant, c'est le silence total).



Réunion des directeurs régionaux en 2015, à Bonn
Source : DVV International



Asie centrale/ Géorgie

Hélas, les objectifs ne jouent quasi aucun rôle à l'ère postsoviétique. Dans notre travail, les OMD n'interviennent pas non plus et rien ne laisse à penser que les ODD y revêtiront une quelconque importance.

Afrique australe

Traduire la politique en action avec les structures et ressources de gouvernance nécessaires est un défi permanent et, si nous anticipons, cela ne changera pas. Dans notre stratégie, nous nous efforçons, entre autres, de montrer des exemples de programmes et processus éducatifs utiles aux communautés et susceptibles d'être reproduits et mis en œuvre à plus vaste échelle.

Maroc

Selon la stratégie du ministère marocain de l'Éducation, révisée sur la base des propositions stratégiques du rapport 2015 rédigé par le Conseil suprême, on procèdera différemment pour lutter contre les plus grands fléaux du système de l'éducation, pour déterminer la manière d'améliorer la qualité des programmes et pour combattre l'abandon de l'éducation.

Moyen-Orient

Des défis globaux ?
Obtenir des financements, en particulier avec la perspective d'avoir des programmes toujours plus grands, ne faisant aucun cas des petits acteurs et communautés, concevoir des programmes pour apporter directement des changements positifs dans les communautés, atteindre et intégrer les zones marginalisées, inclure l'esprit critique dans les programmes de formation.

L'alphabétisation tout au long de la vie, un prérequis et la clé pour atteindre les Objectifs de développement durable (ODD)

En reconnaissance du rôle crucial de l'apprentissage pour le développement durable, l'apprentissage tout au long de la vie a été inclus parmi les principes directeurs de l'agenda Éducation 2030. Ce nouvel agenda de l'éducation comporte une cible concernant l'alphabétisation des jeunes et des adultes, à laquelle il faudra se consacrer dans l'optique d'une vision élargie de l'apprentissage tout au long de la vie si nous voulons qu'elle contribue à nous permettre d'atteindre les Objectifs de développement durable (ODD ; ONU, 2015).

Introduction

Dans un monde en rapide mutation et extrêmement inéquitable, l'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus important, pas seulement comme principe organisateur essentiel pour toutes les formes d'éducation et d'apprentissage, mais en tant que nécessité absolue pour chacun. Il 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. Dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie, la lecture, l'écriture et le calcul sont considérés comme des compétences fondamentales, qui constituent le noyau de l'éducation de base et sont indispensables pour participer à la vie de la société.

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 21^e 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 ensemble de besoins et demandes éducatifs ((UNESCO, 2014a : 2)).

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie a été intégré dans 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) – et, par conséquent, dans l'ODD 4 sur l'éducation. En outre, l'approche de l'apprentissage tout au long de la vie promeut l'idée de jeter des ponts entre différents acteurs, institutions, processus, environnements d'apprentissage (sphères de la vie) et moments (phases de l'existence) pour développer des systèmes d'apprentissage holistiques. L'ambition d'offrir l'occasion à tous d'apprendre tout au long de la vie souligne non seulement la nature holistique de l'agenda de l'éducation pour les quinze années qui viennent, mais aussi l'importance de l'éducation pour atteindre les dix-sept ODD.

Faire évoluer la vision de l'apprentissage tout au long de la vie du nouvel agenda Éducation 2030 sera difficile sans s'attaquer à la question de l'alphabétisation et de l'enseignement du calcul comme niveau fondamental pour approfondir son éducation et apprendre de manière autonome. De plus, exclure des millions de jeunes et d'adultes de l'exercice de leur droit à l'éducation est incompatible avec l'orientation largement axée sur les droits et la vision d'un développement inclusif de l'agenda Éducation 2030.

Élargir la vision : l'alphabétisation tout au long de la vie

Alors qu'il est généralement admis que l'apprentissage tout au long de la vie joue un rôle crucial pour « aborder des questions et problèmes éducatifs mondiaux » (UIL, 2010 : 5), appliquer ce principe pour s'attaquer aux difficultés de l'alphabétisation paraît compliqué. Premièrement, il existe toujours une grande différence entre le discours politique et la pratique. Deuxièmement, les lois, les réglementations juridiques et les initiatives politiques publiques liées à l'apprentissage tout au long de la vie ne font en général pas explicitement référence à l'alphabétisation et troisièmement, l'apprentissage tout au long de la vie est souvent compris comme quelque chose qui ne commence qu'une fois qu'un individu est « alphabète » ou qu'il a achevé son éducation de base (UIL, 2013).

Néanmoins, la reconnaissance du fait que l'apprentissage ne s'arrête jamais au cours d'une vie entière s'applique à l'alphabétisation : l'acquisition de compétences de lecture, d'écriture et de calcul, et leur développement se déroule 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



Cours d'alphabétisation en Éthiopie

Source : DVV International

lecture et de l'écriture à des activités utiles – voire essentielles – pour le développement humain. Au lieu de vouloir « éradiquer 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 ». Cette démarche s'attache à relever le défi consistant à s'éloigner des idées fausses courantes (Torres, 2009) et à faire changer l'état d'esprit de sociétés tout entières à l'égard de l'alphabétisation : la considération de ce que les gens font ou peuvent faire grâce à l'alphabétisation et à la création d'environnements et de sociétés alphabètes doit guider les actions liées à cela, une réflexion déjà prise en compte dans un document d'orientation de l'UNESCO sur l'alphabétisation, publié voici plus d'une décennie (UNESCO, 2004).

De même que ses multiples définitions, le concept d'alphabétisation a évolué au fil du temps. Cette évolution reflète des points de vue changeants et de nouvelles tendances ainsi que des significations différentes du terme « alphabétisation » dans des contextes linguistiques et culturels divers. Il y a une distorsion entre la complexité croissante de l'alphabétisation et la nécessité d'employer une terminologie claire et intelligible pour tout le monde. Le mot « alphabétisation » fait généralement référence à la capacité à lire et à écrire. Une définition plus complexe de l'alphabétisation fait référence à la littératie en tant que 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 de textes manuscrits, imprimés ou numériques dans le contexte de demandes en perpétuel changement et de tout un ensemble de finalités et significations. Si nous détricotons cette vision plutôt holistique de l'alphabétisation, nous nous apercevons qu'elle est sous-tendue par la reconnaissance du fait que la lecture et l'écriture sont intimement liées à la langue et à l'oralité ainsi qu'à des questions comme l'identité personnelle, l'appartenance à une communauté, la culture, le pouvoir et les aspirations.

L'émergence de la notion d'alphabétisation en tant que processus continu 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 notion veut qu'il n'y a pas de ligne de séparation clairement délimitée entre une personne « alphabète » et une personne « analphabète », et que ces appellations binaires font juste référence aux deux extrémités d'un continuum de niveaux de maîtrise de compétences englobant tout un ensemble d'utilisations différentes. Par conséquent, 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 ». 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, la cible 4.6 d’Éducation 2030 fait référence au domaine prioritaire de l’alphabétisation des jeunes et des adultes (UNESCO

et coll., 2015 : 14). Le texte explicatif de cette cible 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. » Ceci correspond au niveau envisagé dans l’objectif 4 de l’Éducation pour tous (EPT) (« améliorer les

Cible 4.6 des ODD

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

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 ». Cependant, il est moins ambitieux quant à son objectif qui ne vise à enseigner la lecture, l’écriture et le calcul qu’à une « proportion considérable » des adultes plutôt qu’à « tous » les adultes. En outre, il n’accorde plus d’importance particulière aux femmes, constatant explicitement que tant les hommes que les femmes doivent savoir lire, écrire et compter. C’est manifestement dû au fait que dans certains pays (principalement en Europe et en Amérique du Nord et du Sud), les hommes illettrés ou analphabètes sont plus nombreux que les femmes. Au plan mondial, toutefois, deux tiers des adultes non alphabètes sont toujours des femmes, une proportion qui n’a pas changé depuis des décennies (ISU, 2016a ; ISU, 2016b).

Le texte accompagnant la cible 4.6, explique que « Les principes, stratégies et mesures à mettre en œuvre à cette fin reposent sur une conception moderne de l’alphabétisation, comprise non plus sur la base d’une simple dichotomie entre « alphabétisé » et « analphabète », mais sur l’idée d’une continuité d’un niveau de compétences à un autre » (UNESCO et coll., 2015 :14). Il 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 (ibid.). Cela implique que l’apprentissage et l’usage des acquis en lecture, en écriture et en calcul puissent être perçus et traités comme un processus continu et associés à un contexte se déroulant dans et hors des cadres éducatifs, toute la vie durant. Toutefois, cela 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



Cours d'utilisation de l'ordinateur pour personnes âgées en Géorgie

Source : DVV International

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.

L'alphabétisation tout au long de la vie, un prérequis et la clé pour atteindre les ODD

Atteindre les ambitieux ODD dépend dans une large mesure des gens et du degré d'accomplissement de leur potentiel. La pleine participation aux développements politiques, économiques, sociaux, culturels et environnementaux, et l'aptitude des gens à modeler ces développements dépendent crucialement de leur capacité à apprendre de manière autonome et continue, et en faisant preuve d'esprit critique. Maîtriser les niveaux fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul est une condition indispensable pour cela. Les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul sont également essentielles pour que les gens soient capables d'utiliser

les technologies de l'information et de la communication, notamment les appareils mobiles, offrant davantage de possibilités d'accéder à des informations, de communiquer avec les autres et de promouvoir des solutions innovantes pour relever les défis du développement.

Des recherches ont prouvé que les personnes qui ont du mal à lire, à écrire et à travailler avec des chiffres sont plus vulnérables à la pauvreté, à l'exclusion sociale, au chômage, à l'exploitation, aux effets sociaux des changements démographiques, au vieillissement, au déplacement et aux catastrophes. Elles ont moins de possibilités d'obtenir un emploi rémunérateur, de démarrer une activité entrepreneuriale et de participer à la vie civique (p. ex. Commission européenne 2012 ; Cree et coll. 2012). De nombreuses preuves illustrent les avantages humains, sociaux, économiques, politiques et culturels que procurent l'alphabétisation (UNESCO, 2005 : 137-145) et l'éducation (UNESCO, 2014b) aux individus, aux familles, aux communautés et aux nations, en particulier dans les pays à revenus faibles et moyens (UNESCO, 2015 ; UIL, 2013). Savoir lire, écrire et compter donne aux gens les moyens d'accroître leurs revenus, d'améliorer leurs moyens d'existence et ainsi d'échapper à la pauvreté chronique (ODD 1, 8 et 9). Les parents alphabètes sont plus à même d'aider leurs enfants à s'instruire (ODD 4) et, par conséquent, à rompre avec le cycle intergénérationnel de la pauvreté. L'éducation permet aux mères d'améliorer la nutrition et la santé de leurs enfants (ODD 2 et 3). Avoir un meilleur niveau d'instruction aide les femmes à avoir voix au chapitre et à pouvoir choisir en ce qui concerne le mariage et le nombre d'enfants qu'elles auront (ODD 5). Les familles instruites sont plus ouvertes à l'innovation, et il est plus probable qu'elles feront un usage durable des ressources naturelles et qu'elles se soucieront de l'environnement (ODD 6, 7, 11, 12, 13, 14 et 15). L'alphabétisation et l'éducation jouent aussi un rôle vital dans la promotion des droits humains, la tolérance à l'égard de la diversité et la prévention des conflits (ODD 16). En outre, les programmes d'alphabétisation des adultes apportent des bienfaits allant au-delà de ceux explicitement visés dans les ODD, par exemple l'amélioration de l'estime de soi, du pouvoir d'agir et la reprise de l'éducation. En résumé, savoir lire, écrire et compter, en tant que noyau de l'éducation de base est non seulement un prérequis, mais aussi la clé pour atteindre les ODD. Cependant, la communauté internationale doit encore reconnaître pleinement et traduire en action le rôle important de la lecture, de l'écriture et du calcul (en tant qu'éléments d'un ensemble plus vaste de compétences générales ou essentielles) dans la promotion de l'approfondissement de l'apprentissage et du développement durable.

Conclusion

Il ne fait aucun doute que la lecture, l'écriture et le calcul peuvent et doivent contribuer à atteindre les ODD. En tant qu'élément central du droit humain à l'éducation, l'alphabétisation est également cruciale pour pouvoir exercer d'autres droits humains, y compris le droit au développement. Néanmoins, 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 : a) de concevoir l'alphabétisation en tant que processus d'apprentissage continu se déroulant à tout âge et s'étendant à toutes les générations ; b) 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 et c) d'assurer que l'alphabétisation fasse partie des stratégies de développement national ou infranational (Hanemann, 2015).

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 familial 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. Enfin, l'alphabétisation tout au long de la vie promeut l'objectif consistant à faire des acquis en lecture, en écriture et en calcul un élément des états d'esprit, des habitudes et des systèmes associés à l'apprentissage tout au long de la vie. Ceci n'exige ni des interventions isolées ni des solutions rapides mais une vision à long terme pour œuvrer à la création de sociétés alphabètes.

Références

Cree, A. ; Kay, A. & Steward, J. (2012) : The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. (Final Report from the World Literacy Foundation). Melbourne : World Literacy Foundation

Commission européenne (2012) : Groupe d'experts à haut niveau de l'UE : Rapport final. Luxembourg : Commission européenne

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

OCDE. (2013) : OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills. Disponible sur : http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf [consulté le 30 décembre 2015]

Torres, R.M. (2009) : Literacy and lifelong learning: The linkages. Dans Association for the Development of Education in Africa (ADEA). More and better education. What makes effective learning in African literacy programs? Lessons learned from the ADEA 2006 Biennale on Education in Africa (Libreville, Gabon, 27-31, mars 2006), p. 493-504. Avant-projet disponible sur http://adeanet.org/triennale-followup/sites/default/files/papier_03_en.pdf [consulté le 30 décembre 2015]

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2010) : Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable. Hambourg : UIL

UIL (2013) : 2nd Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Repenser l'alphabétisation. Hambourg : UIL

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) (2016a) : UNESCO eAtlas of Literacy. Disponible sur : <http://tellmaps.com/uis/literacy/#!/tellmap/-601865091> [consulté le 8 janvier 2016]

ISU (2016b) : Gender Parity among Literate Adults. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/gallery/Pages/literacy-gpi-adult-women.aspx> [consulté le 8 janvier 2016]

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 (2004) : La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes. (UNESCO secteur de l'éducation, document d'orientation). Paris : UNESCO. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf> [consulté le 30 décembre 2015]

UNESCO (2005) : L'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2006. Paris : UNESCO

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

UNESCO (2014b) : Le développement durable commence par l'éducation : comment l'éducation peut contribuer à la réalisation des objectifs proposés pour l'après-2015. EFA Global Monitoring Report/ Global Education First Initiative. Paris : UNESCO

UNESCO (2015) : Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2015. Paris : UNESCO

UNESCO et coll. (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 (avant-projet final soumis à adoption)

Le suivi de l'éducation des jeunes et des adultes : de l'EPT à l'ODD n° 4

Cet article se penche sur les difficultés posées par le suivi des progrès en matière d'éducation des jeunes et les adultes durant la récente période de l'éducation pour tous (EPT, 2000-2015) jusqu'au début de l'agenda des objectifs pour le développement durable (ODD, 2015-2030). Il dresse un historique du suivi de l'éducation des adultes dans le cadre de l'EPT et une évaluation des progrès et des difficultés. Il aborde les ambitions mondiales en matière d'éducation formelle et non formelle des jeunes et des adultes, notamment dans l'ODD 4 avec les cibles et indicateurs correspondants. Il passe aussi en revue les leçons tirées pour améliorer le suivi.

Les approches de suivi de l'éducation des adultes dans le cadre de l'EPT

En mai 2000, 165 gouvernements se réunirent au Sénégal, à Dakar, avec des activistes de la société civile et d'autres parties prenantes, et se mirent d'accord sur un cadre d'action détaillé. Il formulait six objectifs concrets, dont deux en rapport direct avec l'éducation des adultes, ainsi que des stratégies de planification et des approches de suivi (CME, 2015). L'objectif 3 était axé sur des programmes pour tous, qui avaient pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante ; l'objectif 4 visait l'amélioration de 50 % des niveaux d'alphabétisation des adultes (UNESCO, 2000).

Les objectifs de l'EPT incarnaient des principes internationaux importants. Par exemple, ils faisaient d'abord écho au consensus international sur le droit à l'éducation qui apparut en 1946 avec l'éducation fondamentale, comme le résumait l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations unies, 1948). Ensuite, ils servaient d'instrument pour la politique mondiale de plaidoyer en faveur de l'éducation, y compris de l'éducation des adultes, et concentraient les impulsions politiques afin d'améliorer la coopération internationale et la création de capacités au plan national.

Ils créaient aussi une base de suivi des progrès jusqu'en 2015 avec des informations diffusées au moment opportun par les États membres (UNESCO, 2010). Le suivi était un mécanisme essentiel pour identifier les besoins des pays et les engagements des donateurs, et améliorer les prises de décisions grâce à des recherches factuelles (UNESCO, 2010).

Quelques années plus tard (2009), à l'occasion de la sixième CONFINTEA qui se déroula au Brésil, dans la ville de Belém, les participants du monde entier apportèrent un éclairage supplémentaire sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Le Cadre d'action de Belém fit valoir les mesures nationales et internationales d'apprentissage et d'éducation des adultes à mettre en œuvre. L'article 17 appelait en particulier les pays à développer et à analyser des indicateurs comparables sur la participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes, à créer un mécanisme de suivi pour évaluer les engagements internationaux et à préparer un rapport triennal sur les progrès réalisés, qui s'appuierait sur des critères et indicateurs de suivi (UNESCO, 2010).

Le suivi international était censé inclure un système de gestion du savoir librement accessible ; la création de directives pour la reconnaissance et la validation des résultats de l'apprentissage ; la publication régulière d'un Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) préparé par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) avec le soutien de l'Institut de statistique de

Les objectifs de l'EPT

Objectif 1 : Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Objectif 2 : Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Objectif 4 : Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Objectif 5 : Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Objectif 6 : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

l'UNESCO (ISU) ; un examen de la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes adoptée à Nairobi en 1976 (UNESCO, 2010). La CONFINTEA VI donna lieu à d'importantes constatations concernant le suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il s'agissait, entre autres, de la nécessité d'une définition plus précise des objectifs et finalités de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, d'une participation accrue de la société civile aux mesures de suivi et de critères plus explicites pour évaluer les résultats et effets (UNESCO, 2009).

Trois rapports GRALE (2010, 2013 et 2016) ont considérablement contribué à améliorer les approches de conceptualisation et de suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Néanmoins, la confiance dans les informations diffusées par les pays eux-mêmes compromet la fiabilité, la validité et la solidité des activités de suivi. Les numéros du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (RMS) offraient un mécanisme supplémentaire de reddition de comptes pour évaluer les progrès en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes (Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2015).

2015 : les progrès de l'EPT et les difficultés du suivi

Quels ont été les accomplissements jusqu'en 2015 ? Bien qu'au niveau international des progrès tangibles

aient été réalisés, aucun des six objectifs de l'EPT ni des deux OMD sur l'éducation concernant l'achèvement de la scolarité primaire et la parité des sexes n'a été atteint (RMS, 2015). On pense que cela a influé sur les progrès réalisés pour atteindre les autres OMD. Un examen rétrospectif des deux objectifs de l'EPT portant directement sur l'éducation des adultes a mis en lumière les difficultés de leur suivi.

Tandis que l'objectif 3 de l'EPT sur l'apprentissage et les compétences nécessaires dans la vie courante devait être atteint au moyen de l'éducation formelle et non formelle dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie¹, la rédaction de l'objectif posait des difficultés fondamentales : l'absence de possibilités spécifiques d'évaluation et les différentes façons d'interpréter l'expression « compétences nécessaires dans la vie courante » (RMS, 2015). Les Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT avaient identifié trois types de compétences, fondamentales, transférables et professionnelles, en même temps que celles associées aux résultats recherchés : les compétences « socio-émotionnelles... non cognitives » ou « compétences douces » (soft skills) acquises par l'expérience et l'éducation (RMS, 2015).

Malgré les tentatives entreprises pour différencier de telles aptitudes, elles paraissaient profondément légitimées par l'objectif transversal portant sur l'amélioration des moyens d'existence et la productivité sociétale globale de même que par la théorie sur le capital humain. Depuis 2000, les aptitudes et compétences sont davantage appréciées pour accroître la productivité et à des fins civiques, et sont par conséquent considérées comme des aspects nécessaires de l'éducation générale (RMS, 2015).

En bref, les difficultés que pose le suivi de l'objectif 3 de l'EPT sont les suivantes :

- pas d'évaluation globale des compétences fondamentales
- manque d'informations concernant les compétences transférables
- pas de stock mondial d'informations sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels
- pas d'évaluation claire et systématique de l'éducation non formelle
- peu de données internationales sur la participation des jeunes et des adultes à des activités d'éducation formelle et non formelle postérieures à la scolarité obligatoire (RMS, 2015)

1/ Apprendre à être, le rapport de l'UNESCO sur le monde de demain (Faure et al, 1972) affirmait que l'éducation devait être universelle et durer toute la vie, et proposait aux États membres d'adopter un métaconcept dans leurs politiques de l'éducation (UNESCO, 2015).

L'objectif 4 de l'EPT sur l'alphabétisation des adultes a été conçu dans l'optique d'un suivi international, sur la base du seuil d'amélioration de 50 pour cent. Malgré cela, l'objectif n'a pas été atteint en 2015. Dans de nombreux contextes, les progrès réalisés au sujet des pourcentages d'alphabétisation des adultes n'étaient pas tant dus à l'offre de mesures d'apprentissage et d'éducation pour adultes qu'à la scolarité qu'avaient suivi les jeunes populations qui étaient entre-temps devenues adultes. Ceci est en partie responsable des progrès limités pour atteindre une réduction de 50 pour cent du taux d'analphabétisme (RMS, 2015).

La persistance des pourcentages d'analphabétisme élevés, s'appuyant sur des évaluations classiques, ébranle les appels à la justice sociale et les bienfaits prouvés de l'alphabétisation pour les personnes et la société. « Aujourd'hui, l'alphabétisation est perçue comme un continuum de compétences qui permettent à l'individu d'atteindre ses objectifs professionnels et personnels et de participer pleinement à la société, définition qui a été reprise dans le Cadre d'action de Belém » (RMS, 2015). Néanmoins, les problèmes de définition perdurent, de même que l'incapacité à comparer dans la durée les données concernant l'alphabétisation. Beaucoup de pays doivent encore effectuer des évaluations directes de l'alphabétisation au lieu de se baser sur des évaluations indirectes qui donnent une image partielle et imprécise de la situation.

Par conséquent, les difficultés essentielles concernant le suivi de l'objectif 4 de l'EPT sont les suivantes :

- le nombre trop restreint de pays qui organisent des évaluations directes de la littératie et de la numératie
- l'imprécision des déclarations personnelles ou des évaluations de tiers
- la notion binaire d'un continuum analphabétisme-alphabétisation perdue
- les données sur les différentes populations à différentes époques réduisent l'utilité des politiques (RMS, 2015)

Déterminer la place des jeunes et des adultes dans les ODD

En septembre 2015, des États membres de l'ONU se sont mis d'accord sur un agenda du développement durable post-2015 intégré et transformateur, qui incluait 17 objectifs de développement durable (ODD) et 169 cibles. Le quatrième ODD et ses dix cibles sont axés sur l'éducation (ODD, 2015). Où l'éducation des jeunes et des adultes y figure-t-elle exactement ? Elle est largement représentée dans l'objectif lui-même qui

mentionne explicitement les « possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » dans quatre des dix cibles qui y sont associées : 4.3, 4.4, 4.6 et 4.7.

En ce qui concerne le suivi mondial, le Groupe interinstitutions et d'experts sur les indicateurs relatifs aux ODD a proposé au moins un indicateur mondial pour chaque cible. En matière d'éducation, ces indicateurs évoquent le travail du Groupe consultatif technique (GCT) qui proposait au plan mondial des indicateurs comparables pour suivre les progrès réalisés pour atteindre chacune des cibles de l'ODD 4 (ISU, 2015). Les indicateurs de la cible 4.3 englobent le ratio d'inscription dans l'enseignement tertiaire et le pourcentage de jeunes et d'adultes ayant pris part à des activités d'éducation et de formation ces douze derniers mois. Les indicateurs de la cible 4.4 englobent le pourcentage de jeunes/d'adultes possédant des compétences numériques et dans les TIC, et les pourcentages de réussite par tranches d'âge, situation économique et programme. Pour la cible 4.6, les indicateurs sont axés sur la maîtrise des adultes de l'alphabétisation fonctionnelle et de la numératie, sur les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes, et sur les taux de participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes (ISU, 2015). Enfin, les indicateurs pour la cible 4.7 incluent la connaissance des questions liées à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM : éducation à la citoyenneté mondiale) et à la durabilité (EDD : éducation au développement durable) ainsi que la mesure dans laquelle les pays les intègrent dans les politiques, les programmes d'enseignement, l'éducation des enseignants et les évaluations des étudiants (ISU, 2015). Tous les indicateurs proposés comportent d'immenses difficultés en matière de suivi étant donné l'absence de définitions normalisées et la faible quantité de données disponibles et comparables, et le peu de pays couverts.

Participation des jeunes et des adultes à l'éducation formelle et non formelle

On relève le thème de la participation des jeunes et des adultes dans plusieurs cibles associées à l'éducation formelle. L'éducation formelle postsecondaire est assurée par les universités, l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ou les établissements d'enseignement supérieur, comme l'indique la cible 4.3. L'enseignement et la formation techniques et professionnels formels existent dans certains endroits, à partir du niveau secondaire (cible 4.4). Tandis que l'on peut enseigner la lecture, l'écriture et le calcul (cible 4.6) par le biais de mesures gouvernementales formelles, les organisations de la société civile, les insti-

tuts spécialisés et le secteur privé font fonction de fournisseurs critiques complémentaires.

Les cadres d'éducation non formelle sont les sources d'éducation des adultes les plus courantes dans le monde entier (UIL, 2016). C'est pour cette raison que l'éducation des adultes est aussi étroitement liée à l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, il est difficile de déterminer la participation des adultes dans des cadres aussi divers, car les pays fournissent des informations incomplètes et d'ordinaire non standardisées (RMS, 2015). Les incitations à enfler les chiffres afin de maintenir les financements de programmes sont aussi monnaie courante.

Les jeunes et les adultes prennent part à des programmes d'éducation non formelle divers et spécifiques à certains contextes, en rapport avec les quatre cibles. Cela peut par exemple inclure une formation continue en milieu de travail et/ou une mesure externalisée d'enseignement et de formation techniques et professionnels financée par l'employeur (cibles 4.3 et 4.4), le développement des compétences, des projets communautaires intégrés et des mesures d'alphabétisation/d'enseignement du calcul organisées par des ONG, des instituts et le secteur privé (les quatre cibles) (RMS, 2015). La possibilité de dresser un tableau représentatif au plan mondial des niveaux de participation à de telles activités est extrêmement compromise dans un avenir proche.

Les leçons, de l'EPT aux ODD, pour procéder au suivi de l'éducation des adultes

Eu égard aux critiques du suivi des objectifs 3 et 4 de l'EPT, des projets interorganisationnels et intersectoriels concertés sont nécessaires pour évaluer les paramètres et résultats de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le cadre des ODD. Pour l'instant et malgré la nature intégrée de l'agenda, certaines cibles des ODD sont traitées prioritairement, souvent à l'exclusion de celles associées à l'apprentissage et l'éducation des adultes. En absence d'efforts prolongés pour promouvoir le développement d'indicateurs, le regroupement de données et la création de capacités, il restera difficile, voire impossible, de comparer et d'interpréter des modèles d'éducation des adultes dans la durée et sur une vaste échelle géographique. Il existe de nets écarts entre l'ambition formulée dans l'ODD 4 et les engagements nationaux et internationaux pour développer des outils de suivi de l'apprentissage et de l'éducation des adultes faisables, solides et représentatifs.

De même que la signification controversée des « compétences nécessaires dans la vie courante » dans l'objectif 3 de l'EPT, l'absence

d'une définition commune des « compétences nécessaires » dans la cible 4.4 et des « compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable » dans la cible 4.7 compromettent le suivi de l'ODD 4 au plan mondial. L'identification et l'utilisation de variables substitutives à des fins de suivi, une approche utilisée par les RMS, est une stratégie qui présente des faiblesses (RMS, 2015). Les approches de suivi indirect et qualitatif ont aussi leurs limites.

Pour plusieurs cibles, nous ne disposons tout bonnement pas d'informations mondiales. Pour la cible 4.7, qu'il s'agisse d'évaluations internationales ou de rapports nationaux, les données concernant les connaissances et compétences (valeurs, états d'esprit et compétences non académiques) liées à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM : éducation à la citoyenneté mondiale) et à la durabilité (EDD : éducation au développement durable) font cruellement défaut. De même, à l'exception des rapports ministériels sur les liens entre les établissements d'enseignement secondaire et les programmes d'insertion professionnelle, de formation en situation de travail et d'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), il n'existe aucune réserve mondiale d'informations sur les programmes d'EFTP, ce qui pose des difficultés pour procéder au suivi des cibles 4.3 et 4.4. Le nombre insuffisant d'évaluations systématiques de l'éducation non formelle et d'études sur la participation des adultes passé l'âge de la scolarité obligatoire compromet gravement le suivi de toutes les cibles associées à l'apprentissage et l'éducation des adultes dans l'ODD 4.

Vu les sources de données dont nous disposons, comment pouvons-nous procéder au suivi des cibles 4.3, 4.4, 4.6 et 4.7 ? Prenons par exemple la question de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes (cible 4.6) : de nombreux pays ont recours à des bulletins de recensement (basés sur des déclarations personnelles et des évaluations de tiers) ou à des enquêtes nationales pour calculer les niveaux d'alphabétisation des adultes comme en fait état l'objectif 4 de l'EPT. Ces évaluations indirectes de l'alphabétisation sous-estiment d'habitude les compétences réelles des adultes en lecture, en écriture et en calcul. Elles ont aussi tendance à réduire la définition plurielle de l'alphabétisation, comme elle a été avancée à Belém, à des termes binaires (alphabétisés-analphabètes). Durant la période qui conduisit à la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (DNUA, 2003-2012) et pendant cette dernière, certains pays commencèrent à évaluer directement le niveau d'alphabétisation. D'autres prirent part à des évaluations comparables, y compris au Programme de l'UNESCO d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme), au Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes PIAAC (Program for the International Assessment of Adult

Compétencies) et à l'étude STEP de mesure des compétences pour l'emploi et la productivité (Skills Toward Employment and Productivity) menée par la Banque mondiale. De plus, certaines enquêtes sur la démographie et la santé et les enquêtes par grappes à indicateurs multiples fournissent des informations valables sur les compétences associées à l'alphabétisation (RMS, 2015).

En principe, des versions remaniées des évaluations ci-dessus pourraient servir de base au suivi international de la littératie et de la numératie des adultes dont il est question dans la cible 4.6. Toutefois, évaluer des populations différentes à différents moments soulève une question politique de taille. Étant donné qu'avec le temps, les enfants accèdent de plus en plus à l'éducation formelle, le pourcentage d'adultes alphabétisés augmente lui aussi du fait que les enfants instruits ont des chances de devenir des jeunes et des adultes alphabétisés (RMS, 2015). Si les décideurs politiques souhaitent identifier les conditions ou programmes favorisant une alphabétisation plus efficace des adultes ainsi qu'une rétention des acquis, il sera nécessaire de disposer de données précises quant aux niveaux d'alphabétisation dans la durée pour une *même* cohorte (RMS, 2015).

Plusieurs nouvelles cibles de l'ODD 4 sont axées sur des compétences autres que la lecture, l'écriture et le calcul (cibles 4.3, 4.4 et 4.7). L'un des enseignements essentiels du suivi de l'objectif 3 de l'EPT nous apprend qu'en l'absence d'une définition claire des « compétences nécessaires dans la vie courante », le suivi international s'est retrouvé dans une impasse. Par conséquent, les compétences précises indiquées dans chaque cible de l'ODD 4 exigent une définition prudente avec des repères de mesure précis. En ce qui concerne les compétences fondamentales, les sources d'informations existantes incluent des enquêtes menées par la Fondation européenne pour la formation, l'étude de l'OCDE Learning for Jobs (formation et emploi) suivie de celle intitulée Skills Beyond School (sur le thème de la formation professionnelle supérieure) et la recommandation 195 de l'OIT. Les sources d'informations pour le suivi des *compétences transférables* se sont aussi améliorées : citons par exemple le projet de l'OCDE Éducation et progrès social ainsi que les compétences « dures » et « douces » mesurées par le programme PIACC et l'étude STEP. Si l'on peut développer des définitions partagées et mesurer des compétences dans le cadre de ces projets, les décideurs politiques seront plus à même d'identifier les types d'éducation, de compétences et d'éducation qui améliorent les moyens d'existence et la participation civique (RMS, 2015).

Conclusion

La difficulté réside dans l'élaboration d'enquêtes sur l'éducation, l'apprentissage et l'acquisition de compétences au sein des populations adultes, praticables au plan mondial et solides. Les données fournies doivent satisfaire des critères internationaux pour pouvoir être comparées et interprétées, et pour permettre d'observer les changements dans la durée. Dans le contexte de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, la collecte et le contrôle des données sont le point à améliorer ; sans quoi les décideurs politiques internationaux et nationaux ne disposeront que de peu d'éléments pour concevoir des politiques efficaces. À moins de dépasser la pléthore d'engagements internationaux à l'égard de l'éducation des adultes formulés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, à la CONFINTEA, dans les objectifs de l'EPT et maintenant dans les ODD, les progrès demeureront pure théorie au lieu de se réaliser dans la pratique.

Références

CME (Campagne mondiale pour l'éducation). 2015. Le moment de bien faire : les leçons de l'EPT et des OMD pour l'éducation 2016-2030 http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/EFA_REPORT_FR_FINAL.pdf

EPT. 2000. Éducation pour tous : les six objectifs. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

RMS (Rapport mondial de suivi). 2015. Éducation pour tous. 2000-2015 : progrès et enjeux. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>

ODD (Objectifs de développement durable). 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2015. Proposition du Groupe consultatif technique : Indicateurs thématiques de suivi de l'agenda de l'éducation 2030 <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030-FR.pdf>

UNESCO. 2000. Le Cadre d'action de Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
2009. CONFINTEA VI : Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes – rapport final. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/confinteavi_final_report_french_online.pdf

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
2010. CONFINTEA VI : Cadre d'action de Belém – Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
2016. "Conceptions and Realities of Lifelong Learning." Background paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016. Paris, UNESCO

Nations unies. 1948. La déclaration universelle des droits de l'homme. <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>

Julia Steffen

L'apprentissage global, une mission intersectorielle de l'Agenda 2030

Considérations du projet Apprentissage global à l'université populaire

Quels sont certains des éléments conduisant au développement durable dans le domaine de l'éducation au développement ? Cet article se penche sur la façon dont l'éducation au développement durable et l'apprentissage global contribuent à atteindre cet objectif et présente des expériences pratiques en la matière au sein des universités populaires allemandes.

Cible 4.7 des ODD

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 cible 4.7 de l'objectif 4 consacré à l'éducation contient des éléments essentiels qui se retrouvent dans le projet « Apprentissage global à l'université populaire (Volkshochschule – VHS) ». Les approches éducatives individuelles mentionnées et combinées pour donner le « développement durable », caractérisent une notion interdisciplinaire de l'éducation qui permettrait aux gens de façonner le monde et leur environnement proche de manière responsable, en tenant compte des effets des politiques (de développement) et des actions individuelles sur les habitants du Sud.

Les considérations suivantes portent essentiellement sur les concepts éducatifs de l'éducation au développement durable (EDD) et l'apprentissage global (AG) ou éducation globale (EG). L'éducation au développement durable reste ancrée dans l'éducation formelle et non formelle par le biais du Programme d'action global de l'UNESCO et en Allemagne par le biais, entre autres, de la révision des principes directeurs de l'éducation dans le domaine du développement mondial (connu sous l'intitulé allemand « Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung¹ »).

Éducation au développement durable et apprentissage global : différences et ressemblances

L'éducation au développement durable, en raison de sa genèse, est davantage axée sur l'environnement alors que l'apprentissage global est focalisé sur la justice sociale, la réciprocité aux plans local et global, et entre le Sud et le Nord. Ils sont tous deux intimement liés par des concepts éducatifs comme l'éducation à la nature et à l'environnement ou l'apprentissage interculturel dans une proximité immédiate. Il est de plus en plus difficile d'établir une définition sélective de l'éducation au développement durable et de l'apprentissage global étant donné que des liens entre les questions développementales et environnementales ont tendance à se retrouver dans les activités éducatives offertes.

1/ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

Les définitions de base suivantes, qui datent de 2002, aident à comprendre les points que ces deux domaines mettent respectivement en avant :

« L'éducation au développement durable est plus que l'éducation à l'environnement. Elle se différencie d'elle et de l'éducation au développement par une approche plus large et plus inclusive, qui englobe des aspects environnementaux, économiques et sociaux (le « triangle de la durabilité »). Elle devrait contribuer à la réalisation du concept social de développement durable tel qu'il est défini dans l'Agenda 21, et son but consiste à donner aux gens les moyens de façonner activement un environnement écoresponsable, économiquement efficace et socialement juste, en se plaçant dans une optique mondiale. L'éducation au développement durable, dotée des contenus et méthodes appropriés, et de l'organisation de l'enseignement nécessaire, a pour vocation, dans tous les secteurs de l'éducation, de contribuer à l'analyse, l'évaluation et la création de capacités essentielles au développement durable » (ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, 2002).

« L'éducation globale est l'éducation qui ouvre les yeux et les esprits des gens aux réalités du monde et qui les éveille afin qu'ils produisent un monde d'une plus grande justice, d'une plus grande équité et des droits humains pour tous. Il est entendu que l'éducation globale regroupe l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation au service de la durabilité, l'éducation au service de la paix et de la prévention des conflits et l'éducation interculturelle ; celles-ci étant les dimensions mondiales de l'éducation à la citoyenneté » (Déclaration de Maastricht sur l'éducation globale, 2002).

L'éducation globale repose sur le fait qu'aujourd'hui, les gens vivent et interagissent dans un monde globalisé. Pour l'enseignement, le défi consiste non seulement à donner aux apprenants des possibilités d'apprendre, mais aussi à leur permettre de réfléchir sur leurs opinions et rôles personnels au sein d'une société aux ramifications mondiales. Pour partager ses opinions personnelles et éventuellement en débattre, il faut d'abord disposer de compétences et d'outils : rassembler des informations, se faire une opinion, avoir part à une culture du débat et éventuellement de la dispute, et à des formes de participation et d'intervention politiques en rapport avec les médias et/ou les élus. Comme l'apprentissage global promeut une conception des rapports complexes entre des questions sociales, environnementales et économiques d'ordre mondial, il peut aussi permettre d'introduire de nouvelles façons de penser et d'agir. Étant donné que la complexité est un défi et qu'une approche différenciée empêche d'apporter des réponses simples – même le choix entre un contenant en verre ou un contenant en plastique

consigné ou entre du papier recyclé et du papier certifié FSC ne va plus de soi –, une certaine tolérance à la frustration est utile. Les contradictions, les tensions, les doutes et les opinions différentes font partie d'un débat discursif. Débattre de points controversés et éviter les clichés fait partie intégrante des activités éducatives d'apprentissage global : le commerce équitable est une possibilité d'agir mais en aucun cas la solution aux structures de commerce mondial ; il faut introduire dans la discussion la réduction de la consommation grâce à l'utilisation collective de produits ou au recyclage/au surcyclage. Être en mesure de changer de point de vue, par exemple, souligne combien les frontières avec d'autres concepts éducatifs comme l'apprentissage interculturel se brouillent facilement.

Tant l'éducation au développement durable que l'apprentissage global veulent sensibiliser, au plan personnel, à la mondialisation et à ses effets dans différents domaines comme l'environnement, les politiques de développement et les rapports Nord-Sud. Le niveau d'action vise à donner l'occasion aux apprenants de reconnaître leurs propres compétences et d'examiner des possibilités concrètes d'action, et, le cas échéant, de les mettre en pratique. Ainsi, ces deux concepts éducatifs représentent un enseignement reposant sur les compétences et des méthodes innovantes et holistiques.

L'engagement pris dans la cible 4.7 des ODD, mentionnée plus haut, renforcera aussi l'apprentissage global qui contribue à sensibiliser aux conséquences politiques, économiques, environnementales et sociales de la mondialisation au sein de la population en général. L'objectif est de permettre aux gens de reconnaître qu'ils sont conjointement responsables puisqu'ils sont des citoyens et consommateurs dont les choix individuels et politiques façonnent le monde dans lequel nous vivons. Si nous ne parvenons pas à comprendre à quel point nous sommes tous connectés dans un monde globalisé (changement climatique, déplacements de populations, migration, libre circulation des informations et de l'argent, etc.), il est difficilement pensable que les changements feront naître des systèmes et sociétés plus justes.

Une synthèse des concepts éducatifs de l'agenda Éducation 2030 ?

Lors de l'assemblée générale des Nations unies le 25 septembre 2015, 193 chefs d'États et de gouvernements ont adopté la déclaration intitulée : « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 »², dont les 17 objectifs de développement durable avec leurs 169 cibles sont l'élément fondamental. Comme les ODD s'adressent

^{2/} <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

à toutes les nations, tant aux pays dits « développés » qu'aux pays en développement et émergents, la décomposition détaillée en sphères d'activité et groupes différents constitue une nouvelle particularité. Ainsi, l'Allemagne devient-elle un pays en développement. Atteindre les 17 ODD d'ici à 2030 n'est possible qu'au moyen d'une remise en question sociétale et d'un changement de nos modèles de comportements politiques et personnels. Cette transformation nécessite un important volet d'éducation, car il semblerait que les exhortations morales et le transfert de connaissances reposant sur des faits ne suffisent plus. Sans cela, les opérateurs de télécommunications ne réussiraient pas, par exemple, à proposer chaque année un nouveau smartphone avec leurs contrats, étant donné que les faits comme le travail des enfants, l'extraction des terres rares et les mauvaises conditions de travail dans les usines, pour n'en citer que quelques-uns, sont parfaitement connus.

Les ODD comportent un certain nombre de (sous-)cibles environnementales, concernant notamment les questions de l'eau, de l'énergie, des océans, des écosystèmes, de la consommation et des modes de production durables, et du changement climatique. Et ils contiennent des cibles développementales visant à réduire les inégalités au sein des pays et entre eux, et concernant l'égalité des genres, la paix et la justice. En même temps, toutefois, l'agenda Éducation 2030 accentue aussi l'objectif d'une croissance économique soutenue. Par conséquent, les conflits entre les objectifs sont inévitables : par exemple, l'objectif 13 l'emporte-t-il sur l'objectif 8 ? La création d'emplois prime-t-elle sur la protection de l'environnement ?

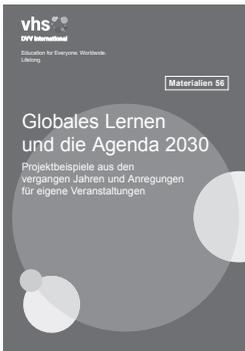
L'éducation au développement durable et l'apprentissage global sont idéals pour nous sortir de l'habituel carrousel de réponses, pour concevoir d'autres scénarios et pour peser le pour et le contre hors des périodes législatives, des groupes de pression et des paradigmes de croissance. Les deux approches permettent d'élaborer des programmes éducatifs qui accompagnent et soutiennent une transformation en une communauté mondiale sensibilisée aux plans social, politique, économique et écologique. On pourrait dire que les ODD seront peu nombreux à être atteints sans une compréhension plus large et plus profonde des relations dans notre monde

Objectif 8 des ODD
Travail décent et croissance économique

Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous

Objectif 13 des ODD
Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques

Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions



*Apprentissage global et
Agenda Éducation 2030*
Exemples de projets

(en allemand)

www.dvv-international.de/

vhs-kooperationen/

globales-lernen/

handreichungen/

globalisé. L'éducation au développement durable et l'apprentissage global sont d'importants composants sur cette voie d'apprentissage constant.

L'apprentissage global et les universités populaires vont-ils ensemble ?

Parfaitement ! L'apprentissage global est un concept éducatif interdisciplinaire pouvant être compris comme une réponse pédagogique aux besoins de développement durable de notre société mondiale. L'acquisition de compétences est au cœur de cette interaction entre les plans local et global, avec pour objectif un apprentissage actif, permettant de s'orienter soi-même dans le monde globalisé et de vivre de façon responsable. Son interface avec des domaines comme l'éducation aux droits humains, le commerce équitable, l'éducation environnementale, l'apprentissage interculturel ou la durabilité est vaste en proportion.

Ainsi, l'apprentissage global peut être mis en œuvre dans **tous** les départements des universités populaires allemandes, soit en tant qu'offre unique distincte ou en tant que série intégrée sous forme d'unité dans un format existant : une série de cours de cuisine végétarienne avec des informations sur les effets de la production alimentaire sur l'environnement et les gens dans d'autres régions du monde ; un jeu de simulation sur les négociations internationales sur le climat ; une contribution et un cours d'informatique sur les exportations de déchets, entre autres électroniques, et dans quelle mesure ils affectent les pays où ils sont jetés ; un atelier-carrousel sur les causes de l'exode, la migration et les droits humains rassemble des idées sur ce que l'on peut faire soi-même aux plans local, national et international.

L'apprentissage global est immensément éclectique par ses contenus et méthodes. Différents points de vue s'expriment. Par le biais de l'information (cognition) et de la réflexion (évaluation), l'apprentissage global peut contribuer à l'engagement civique (action) de ses participants. Il est par conséquent judicieux de rechercher une expertise thématique complémentaire dans le domaine de la politique du développement auprès des partenaires susceptibles en outre de promouvoir les événements par l'intermédiaire de leurs réseaux. C'est une des façons par lesquelles l'apprentissage global peut contribuer à la visibilité et à la pertinence des universités populaires allemandes.

Et dans la pratique ?

Le projet Apprentissage global dans les universités populaires est placé sous l'égide de DVV International et parrainé par Engagement Global pour le compte du ministère fédéral de la Coopération économique et du développement (BMZ). Les universités populaires demandeuses peuvent, grâce à trois axes de financement, s'adresser à leurs groupes cibles : les jeunes (y compris les apprenants des offres de la seconde chance et des établissements d'enseignement professionnel), les adultes (groupes rassemblant diverses catégories d'âge ou groupes spécifiques tels que les seniors, les bénévoles ou les employés des administrations municipales) et les multiplificateurs (personnel des universités populaires, personnel des ONG, enseignants, travailleurs sociaux, etc.). Dans le cadre de ce projet, les universités populaires allemandes créent différents formats et contenus. Malgré la diversité des groupes cibles, des sujets, des méthodes et des contextes sur place, certains domaines reviennent régulièrement dans les mises en œuvre, par exemple la « consommation » : Nous sommes tous des citoyens et des consommateurs. Par conséquent, il est relativement rapide de transposer nos comportements quotidiens – de l'habillement à l'alimentation, en passant par les voyages ou encore les smartphones – dans un contexte mondial tenant compte de la façon dont les gens vivent et travaillent dans les pays du Sud en sont affectés. Ainsi est-il possible d'aborder le thème de la « consommation » de différentes façons, par exemple

- dans le cadre d'un week-end (« La protection du climat mondial : un défi pour tous ») qui visait à faire réfléchir des citoyens âgés sur les résultats des négociations sur le climat en 2014/2015 et sur la conclusion d'un accord mondial sur le climat, et à leur en demander une évaluation. Différentes méthodes comme les jeux de rôles et l'élaboration de jeux ont permis ici de soulever des questions abstraites, ajoutant différents points de vue de politiciens, de personnes du monde des affaires et de gens vivants dans d'autres régions du globe ;
- dans le cadre d'un programme de deux jours (« Notre consommation mondiale »), avec des conférences données, entre autres, par un enseignant universitaire d'origine africaine sur la culture du coton, deux ONG sur les normes, les labels et les conditions de travail liés aux matières premières, le chargé de l'environnement d'un fabricant de vêtements de plein air sur le processus de certification, la diffusion de deux courts-métrages et des volets de travail de groupe. Les différentes approches ont permis au groupe d'adultes d'acquérir de nouvelles connaissances et de créer un espace de réflexion ;

- dans le cadre d'une série de séances dans différentes écoles, avec quatre séances d'une heure pour des enfants (« La consommation de papier en Allemagne et ses répercussions pour les pays en développement ») et des formes d'exposé appropriées en fonction de l'âge des auditeurs : un quiz ; un livre d'exercices explicatifs (l'animateur a joué le rôle d'un arbre et fait le récit de sa vie, contant le long chemin qui mène à sa transformation en produits de papeterie, tandis que les enfants se sont placés du point de vue de l'arbre qui perd la vie pour que soit fabriqué un produit éphémère) ; un exposé actif sur l'origine du papier et ses valeurs dans différentes parties du monde ; une jungle en papier (avec l'aide de deux « sacs à dos écologiques », les enfants ont appris à reconnaître les différents types de papier et leur écobilan. Ils ont examiné du papier hygiénique et des manuels scolaires fabriqués à partir de fibre vierge et à partir de matériaux respectueux de l'environnement. En outre, les différents labels environnementaux et d'entreprises pouvant servir d'orientation ont été présentés et expliqués.

L'exode et la migration sont de plus en plus au centre de l'attention depuis 2014, les universités populaires faisant fonction de séismographes sociaux. Étant donné qu'elles font partie du cadre local et communal, elles ont besoin dans l'immédiat d'organiser des séminaires sur l'exode et la migration (itinéraires, causes), des formations interculturelles (par exemple pour aider les réfugiés) ou de créer des compétences méthodiques et didactiques au sein de leur personnel en raison de l'hétérogénéité ethnique croissante des apprenants. Dans un tel contexte, toutefois, on peut seulement envisager des propositions de financement associant étroitement ces questions avec les politiques de développement et les répercussions pour les populations du Sud.

Il est important de prévoir un échange avec les bénéficiaires en ce qui concerne la conception de projets. Ainsi, par exemple, dans le cadre d'un cours d'allemand langue étrangère pour des migrants, une exposition a été conçue par le biais du conte numérique (« Raconte-nous une histoire »). Elle a été présentée dans les locaux d'un centre culturel local et assortie d'informations supplémentaires. Se pencher sur « les réfugiés » n'est pas utile, car ils ne sont pas une masse amorphe mais plutôt des individus avec leur histoire, leur expérience et leurs compétences personnelles. Permettre aux réfugiés et aux migrants de s'exprimer sur des questions nous ramenant à la façon dont nous vivons et faisons ici des affaires au lieu de parler d'eux devrait aller de soi, tout au moins dans ce contexte.

L'apprentissage global dans l'enseignement de la seconde chance peut être (au moins) aussi varié et complexe que pour d'autres groupes cibles de jeunes comme l'illustre par exemple la série intitulée « Justice

et vie dans la dignité. Un avenir sans inégalités ni discrimination ». On a effectué un brainstorming avec les participants sur les définitions et corrélations, ce qui a permis de dégager des questions qu'ils ont approfondies, par exemple, les droits humains et ce qu'il advient des concepts de justice et de dignité humaine quand on est un réfugié. La théorie des droits humains prend le contre-pied des réalités de l'existence des participants : qu'est-ce que ces droits ont à voir avec moi ? Puis-imaginer une vie sans ces droits ? Quelle est l'expérience des gens ailleurs ? Les violations individuelles des droits humains ont été examinées dans des pays sélectionnés (peine de mort, droits des femmes, droits des enfants). Les violations de ces droits dans certains pays et la « prospérité » dans d'autres régions semblent, parfois, présenter une corrélation directe, comme l'a compris un groupe. Des modèles ont été élaborés pour rendre ces injustices visibles : un mur de photos, un globe avec une chaîne de production, une table mise comparée à une décharge.

Utiliser les ODD pour créer des offres d'apprentissage global

Dans la pléthore d'acronymes : OMD, ODD, EDD, PMA, CME, qui ont souvent pour effet d'effrayer les profanes, les ODD (Objectifs de développement durable) ont des avantages (potentiels) pratiques : ils ne traitent pas de nouveaux sujets et problèmes mais combinent plutôt des questions diverses comme celles des indicateurs et du financement du développement. Ils font le lien entre nos réalités locales et les réalités mondiales, et font explicitement référence aux responsabilités des villes. L'ONU a introduit des pictogrammes utilisés dans le monde entier, ce qui accroît leur perceptibilité (tout au moins visuelle).

En partant de ces combinaisons et en les associant à des offres vivantes et pertinentes, l'éducation au développement durable et l'apprentissage global peuvent servir de stimulants.

Objectif 11 des ODD

Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables

Informations complémentaires

DVV International Materialien 56 (2016) : Globales Lernen in der VHS und die Agenda 2030. Projektbeispiele aus den vergangenen Jahren und Anregungen für eigene Veranstaltungen <https://www.dvv-international.de/vhs-kooperationen/globales-lernen/handreichungen/>



OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE



PAS DE PAUVRETÉ

Éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde



FAIM « ZÉRO »

Éliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable



BONNE SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge



ÉDUCATION DE QUALITÉ

Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie



ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles



EAU PROPRE ET ASSAINISSEMENT

Garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau



ÉNERGIE PROPRE ET D'UN COÛT ABORDABLE

Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes à un coût abordable



TRAVAIL DÉCENT ET CROISSANCE ÉCONOMIQUE

Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous



INDUSTRIE, INNOVATION ET INFRASTRUCTURE

Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation



INÉGALITÉS RÉDUITES

Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre



VILLES ET COMMUNAUTÉS DURABLES

Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables



CONSOMMATION ET PRODUCTION RESPONSABLES

Établir des modes de consommation et de production durables



MESURES RELATIVES À LA LUTTE CONTRE LES CHANGEMENTS CLIMATIQUES

Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions*



VIE AQUATIQUE

Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable



VIE TERRESTRE

Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des terres et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité



PAIX, JUSTICE ET INSTITUTIONS EFFICACES

Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes à tous aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous



PARTENAIRES POUR LA RÉALISATION DES OBJECTIFS

Renforcer les moyens de mettre en oeuvre le Partenariat mondial pour le développement durable et le revitaliser

* Reconnaissant que la convention-cadre de Nations unies sur le changement climatique est le premier forum international et intergouvernemental pour négocier la réponse mondiale au changement climatique.

Liste des abréviations

AEA :	apprentissage et éducation des adultes
AG :	apprentissage global
Alliance ACT :	Action by Churches Together for Development (réseaux d'églises et d'organisations affiliées œuvrant ensemble au développement)
APD :	aide publique au développement
APMED :	Conférence Asie-Pacifique Éducation 2030 (Asia Pacific Meeting Education 2030)
ASEAN :	Association des nations de l'Asie du Sud-Est (Association of the Southeast Asian Nations)
ASPBAE :	Association Asie-Pacifique Sud de l'éducation de base et de l'éducation des adultes (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education)
ATLV :	apprentissage tout au long de la vie
BMZ :	ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
CD :	coopération au développement
CEAAL :	Conseil de l'éducation des adultes en Amérique latine (Consejo de Educación Popular de América Latina y Caribe)
CIDSE :	alliance internationale d'agences de développement catholiques
CIEA :	Conseil international de l'éducation des adultes
CIVICUS :	alliance mondiale pour la participation citoyenne
CME :	Campagne mondiale pour l'éducation
CONFITEA :	Conférences internationales sur l'éducation des adultes
CSEF :	Fonds de la société civile pour l'éducation
DNUA :	Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation
EA :	éducation des adultes
EAD :	éducation des adultes et développement
EAEA :	Association européenne pour l'éducation des adultes (European Association for the Education of Adults)
ECM :	éducation à la citoyenneté mondiale

EDD :	éducation au développement durable
EG :	éducation globale
EFTP :	enseignement et formation techniques et professionnels
EPT :	Éducation pour tous
ETF :	Fondation européenne pour la formation (European Training Foundation)
FME :	Forum mondial sur l'éducation
FPHN :	Forum politique de haut niveau
FSC :	Forest Stewardship Council
GCT :	Groupe consultatif technique
GRALE :	Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (Global Report on Adult Learning and Education)
HESI :	Higher Education Sustainability Initiative
HRW :	Human Rights Watch
ICNL :	International Center for Not-for-Profit-Law
InWEnt/GIZ :	organisme international de création de capacités, intégré depuis 2011 dans la société allemande de coopération internationale (Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit – GIZ)
IPE :	International Perspectives in Adult Education (Perspectives internationales de l'éducation des adultes)
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
LAMP :	Programme de l'UNESCO d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy Assessment and Monitoring Programme)
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
ODD :	Objectifs de développement durable
OMD :	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG :	organisation non gouvernementale
OIT :	Organisation internationale du travail
OMS :	Organisation mondiale de la santé
ONGOG :	organisation non gouvernementale organisée par un gouvernement
ONU :	Nations unies
OSC :	organisation de la société civile
PAG :	Programme d'action global
PIAAC :	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Programme International Assessment of Adult Competencies)
PMA :	Programme mondial d'action

RMSE :	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
RMS :	Rapport mondial de suivi
SAARC :	Association sud-asiatique de coopération régionale (South Asian Association for Regional Cooperation)
STEP :	étude de mesure des compétences pour l'emploi et la productivité (Skills Towards Employment and Productivity)
UIL :	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF :	Fonds des Nations unies pour l'enfance
VHS :	université populaire (Volkshochschule)

Liste des auteurs



Aaron Benavot est directeur par intérim du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (anciennement Rapport mondial de suivi sur l'EPT) hébergé par l'UNESCO à Paris et professeur (en congé) à l'école des sciences de l'éducation de l'université d'État de New York (SUNY) à Albany. Il s'intéresse à la politique mondiale de l'éducation et mène des recherches comparatives sur le thème de l'éducation, notamment dans des domaines liés à l'apprentissage, aux programmes d'enseignement et aux évaluations.



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 (UIL). 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.



Heribert Hinzen, Prof.(H) Dr. est titulaire d'un doctorat de l'université d'Heidelberg. Sa thèse portait sur l'éducation des adultes en Tanzanie. Il a travaillé de 1977 à 2015 à DVV International : au siège ainsi que dans les bureaux nationaux et régionaux en Sierra Leone, en Hongrie et au Laos. Il enseigne les études comparatives de l'éducation pour les adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement durable dans plusieurs universités. Il est consultant du programme Erasmus Mundus International Master on Adult Education and Social Change. Il a été vice-président du CIEA et de l'EAEA.



Maria Lourdes Almazan Khan est secrétaire générale de l'Association Asie-Pacifique Sud de l'éducation de base et de l'éducation des adultes (ASPBAE), la plus grande organisation de la société civile pour la région Asie-Pacifique, composée d'associations professionnelles et de coalitions. Elle est en outre membre du conseil d'administration de la Campagne mondiale pour l'éducation (CME). Elle a travaillé des années durant dans les domaines de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, et a occupé de nombreuses fonctions dans tout un ensemble d'ONG internationales. Ses services ont été reconnus par l'International Adult and Continuing Education Hall of Fame dont elle est membre depuis 2008. Elle est actuellement déléguée de la société civile au sein du comité de pilotage d'Éducation 2030.



Christine Meissler est titulaire d'une maîtrise en sciences politiques (de l'université libre de Berlin) et en droit international relatif aux droits humains (de l'université d'Oxford). Depuis mars 2013, elle travaille pour l'organisation Brot für die Welt (Du pain pour le monde) en tant consultante en matière de protection de la société civile. Auparavant, elle a été consultante principale auprès d'In-WEnt/GIZ (organisme international de création de capacités, intégré depuis 2011 dans la société allemande de coopération internationale (Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit – GIZ) dans le domaine du développement de la paix et déléguée à la protection auprès du comité international de la Croix Rouge à Genève, à Manille et à Addis-Abeba.

Julia Steffen est la principale responsable du dossier « Apprentissage global » (Globales Lernen in der VHS). Auparavant, elle a, entre autres, été agent de développement, responsable de l'éducation du projet « Zukunftsfähiges Deutschland » (Une Allemagne apte à affronter l'avenir) auprès de l'Evangelischer Entwicklungsdienst (service de développement de l'Église évangélique) et conseillère dans des projets de développement international.



Ashley Stepanek Lockhart a rejoint en août 2015 l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation au sein de laquelle elle se consacre au suivi de l'éducation des adultes, de l'alphabétisation et de l'enseignement du calcul, de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'éducation à la citoyenneté mondiale, de l'éducation au développement durable et de l'éducation inclusive dans le cadre des nouveaux Objectifs de développement durable. Elle est professeur dans l'enseignement tertiaire, directrice pédagogique d'un établissement d'enseignement supérieur et prépare actuellement une seconde maîtrise à l'Institut des sciences de l'éducation de l'UCL.



Sylvia Schmitt est titulaire d'un doctorat en sciences politiques, obtenu au terme de nombreuses recherches menées en Afrique de l'Ouest sur les formes de participation. Elle dispose de longues années d'expérience en matière de conseil d'orientation dans des structures publiques et non gouvernementales. Elle a en outre occupé de nombreux postes d'enseignante. Son travail est entre autres principalement axé sur la durabilité. Depuis 2015, elle est responsable de l'Afrique de l'Ouest et du Maghreb chez DVV International.



Sobhi Tawil (PhD) a travaillé à l'Institut de hautes études internationales et du développement (Graduate Institute for Development Studies) à Genève, au NORRAG (Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation/ Network for International Policies and Cooperation in Education and Training) et au Comité international de la Croix Rouge (CICR) après s'être consacré pendant une dizaine d'années à la formation linguistique des adultes. Depuis 2002, il a occupé différents postes à l'UNESCO : d'abord au Bureau international d'éducation, puis au bureau du Maghreb à Rabat et enfin depuis 2010 au siège à Paris. Ses recherches portent entre autres sur l'éducation globale et la politique de développement, l'alphabétisation des jeunes et des adultes ainsi que sur la politique de l'éducation et la cohésion sociale. Il est actuellement chef de la section partenariats, coopération et recherche au service de coordination et de soutien d'Éducation 2030.

Numéros disponibles

International Perspectives in Adult Education
(Perspectives internationales de l'éducation des adultes)

- 12 Heribert Hinzen (Ed.): Adult Education and Development. 25 years of IIZ/DVV (allemand)
- 13 Ekkehard Nuisl, Klaus Pehl: Adult Education in Germany (anglais, allemand, turc)
- 15 Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. Compiled by Hartmut Dürste, Manfred Fenner (allemand)
- 17 Norbert F. B. Greger, Ewa Przybylska: Adult Education in Poland (anglais, allemand)
- 18 Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte (allemand)
- 20 Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte 2 (allemand)
- 21 Strengthening Self-organisations of Black and other Ethnic Minority Groups in Europe (anglais, allemand)
- 24 Klaus Bostelmann (Ed.): Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung (allemand)
- 25 Heribert Hinzen: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit (allemand)
- 26 Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinzen (Eds.): Prospects and Trends in Adult Education (anglais, allemand)
- 27 Heribert Hinzen, Josef Müller (Eds.): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig (allemand)
- 28 Partnership und Solidarity in Action. International Cooperation Activities of IIZ/DVV (only as pdf) (allemand)

- 29 Gerhard Müller: Erwachsenenbildung: Auswärtige Kulturpolitik und internationale Zusammenarbeit (allemand)
- 31 Lernen für Alle – Learning is for Everyone. Lernfeste in Südosteuropa – Adult Learners Weeks in South Eastern Europe (bilingue anglais/allemand)
- 34 Ana Kranjnc, Nives Ličen: Adult Education in Slovenia (anglais)
- 37 Hayrettin Aydın, Reyhang Güntürk: Adult Continuing Education in Turkey (anglais, allemand, turc)
- 38 Tzako Pantaleev: Macedonia. Adult and Continuing Education (anglais)
- 39 Erhard Schlutz/Heinrich Schneider (Eds.): Die Internationalität der Volkshochschulen – vom grenzüberschreitenden Kulturaustausch zur interkulturellen Bildung (allemand)
- 40 Heike Catrin Bala: “Remember for the Future”. A Seminar on Methods of Handling History (anglais, allemand)
- 41 Wolfgang Schur: Afghanistan – Support to Adult Education – Actual and Future Potential for Development (anglais)
- 42 Heribert Hinzen, Jochen Leyhe (Eds.): Bewusstsein für ein Europa von morgen – Chance und Auswirkungen der Erweiterung der Europäischen Union (allemand)
- 43 Heribert Hinzen/Hans Pollinger (Eds.): Adult Education and Combating Poverty – Experiences from Development Countries (anglais, allemand)
- 47 Beate Schmidt-Behlau (Ed.): Building Bridges for Dialogue and Understanding. Results from the EU-Socrates Project Tolerance and Understanding of our Muslim Neighbours – 2002–2004 (anglais)
- 48 Christian Geiselman/Johann Theessen: Adult Education and the Education Policy in Bulgaria (anglais, allemand)
- 49 Beate Schmidt-Behlau, Antje Schwarze (Eds.): Im Dialog zum Miteinander. Ein Leitfaden zur Begegnung mit Muslimen in der Erwachsenenbildung (only as pdf) (allemand)
- 52 Heribert Hinzen, Hanno Schindele (Eds.): Capacity Building and the Training of Adult Educators/ La création de capacités et la formation des éducateurs d'adultes (anglais, français)
- 53 Adult Education Embracing Diversity I: Snapshots from Intercultural Learning in Europe (anglais)
Adult Education Embracing Diversity II: Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences (anglais)
- 55 Beate Schmidt-Behlau (Ed.): Europe on the Street – Europa auf der Straße (bilingue anglais/allemand)
- 56 Peter Mayo: Adult Education in Malta (anglais)

- 58 Chris Duke, Heribert Hinzen (Eds.): Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education (anglais)
- 59 Heribert Hinzen, Beate Schmidt-Behlau (Eds.): The Right to Education in the Context of Migration and Integration (bilingue anglais/allemand)
- 60 Beate Schmidt-Behlau (Ed.): Das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs (allemand)
- 61 Henner Hildebrand (Ed.): Sharing the Fruits of Experience from Guinea and Mali (anglais)
- 62 Uwe Gartenschlaeger (Ed.): Training for a Better Life (anglais)
- 63 Uwe Gartenschlaeger (Ed.): European Adult Education outside the EU (anglais)
- 65 Matthias Klingenberg (Ed.): History and Identity (anglais)
- 66 Vanya Ivanova/Matthias Klingenberg (Eds.): Closing the Books or Keeping them Open? (anglais)
- 67 Katrin Denys (Ed.): Adult Education and Social Change. Jordan – Palestine – Lebanon – Syria – Egypt (bilingue anglais/arabe)
- 68 Karen Langer (Ed.): Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector (anglais)
- 69 Tania Czerwinski, Eva König, Tatyana Zaichenko (Eds.): Youth and Adult Education in Prisons. Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe (anglais)
- 70 Balázs Németh (Ed.): Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary (anglais)
- 71 Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen (anglais)
- 72 Thekla Kelbert, Emir Avdagić (Eds.) 1914-2014 – Remembering the past to live the present and shape the future (anglais)
- 73 Anja Thöne (Ed.): Digital Adult Education – A Key to Global Development? (anglais)
- 74 Matthias Klingenberg, Arne Segelke (Eds.): 20th Century Mass Graves (anglais, russe)
- 75 Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt (Eds.): Agenda 2030 – Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Goals (anglais/français/espagnol)

Tous les titres disponibles peuvent être commandés à :

info@dvv-international.de

Davantage d'informations : www.dvv-international.de



DVV International

Education for Everyone. Worldwide.
Lifelong.

Annual Report 2015



With financial support from the



Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

Rapport annuel 2015 (allemand et anglais)

En ligne : www.dvv-international.de

Version papier : *DVV International*

*Institut für Internationale Zusammenarbeit des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.*

Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

Tél. : +49 228 97 56 90 / Fax : +49 22 89 75 69 55

info@dvv-international.de / www.dvv-international.de

DVV International
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Allemagne

Tél.: +49 (0)228 97569-0
Fax: +49 (0)228 97569-55
info@dvv-international.de
www.dvv-international.de

