



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Programmes d'alphabétisation efficaces

Session parallèle A-5

**Aller de l'alphabétisation
à l'apprentissage tout au long
de la vie**

**Rendre opérationnels les discours en politique sur
l'apprentissage tout au long de la vie :
les défis pour l'Afrique**

par Carolyn Medel-Anonuevo

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC A-5.3

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : **www.ADEAnet.org**

Sommaire

1. RESUME.....	5
2. NOTE DE SYNTHÈSE.....	6
3. INTRODUCTION.....	7
4. HISTOIRE DES DISCOURS SUR L'APPRENTISSAGE.....	7
TOUT AU LONG DE LA VIE	7
5. METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS DES	
CONTEXTES DIVERS	13
6. LEÇONS ET DÉFIS.....	19
7. BIBLIOGRAPHIE	22

Sigles et abréviations

A&E ENF	Système d'Accréditation et d'Équivalence pour l'Éducation Non-Formelle (NFE A&E)
BAD	Groupe de la Banque Asiatique de Développement
CCA	Centre Communautaire d'Apprentissage
CDA	Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC)
COSATU	Congrès de la Confédération des Syndicats Sud-Africains
ENF	Éducation Non-Formelle
EPT	Éducation Pour Tous
ICDE	Institut Coréen de Développement de l'Éducation
IFT	Initiative Fast Track
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'Éducation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAPEPT	Programme de l'Asie-Pacifique de l'Éducation Pour Tous
PNQ	Programme National de Qualification (NQF)
SCB	Système de Crédit Bancaire
SDAA	Système de Distribution d'Aide à l'Apprentissage
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UE	Union Européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
VIH/SIDA	Virus d'Immunodéficience Acquis/Syndrome d'Immunodéficience Acquis

1. RESUME

1. Le discours politique de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie a été introduit sur la scène internationale dans les années soixante-dix avec le rapport Faure publié par l'UNESCO en 1972. Depuis lors, le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie a été interprété de diverses manières et par conséquent, rendu opérationnel de multiples façons. Quelle que soit la diversité des pratiques de l'apprentissage tout au long de la vie, le terme lui-même est plus largement répandu en Europe et dans quelques pays d'Asie. Retraçant brièvement l'histoire de ce discours, l'article démontre l'évolution du terme d'éducation tout au long de la vie vers celui de l'apprentissage tout au long de la vie et identifie également les questions principales qui ont émergé avec le temps. Par le biais d'exemples de la mise en œuvre du discours politique sur l'apprentissage tout au long de la vie, il prouve que l'apprentissage tout au long de la vie est applicable dans tous les pays du monde. Cet article soutient que l'apprentissage tout au long de la vie en tant que discours politique est étroitement lié à l'Agenda de l'Éducation Pour Tous et que, par conséquent, les pays de la région africaine profiteront de l'intégration de ses principes dans leurs visions éducatives et de son opérationnalisation conséquente dans leurs plans et programmes éducatifs.

2. NOTE DE SYNTHÈSE

2. On différencie entre l'apprentissage tout au long de la vie comme principe de sens commun comprenant l'apprentissage durant toute la vie et entre l'apprentissage tout au long de la vie comme un principe éducatif qui doit être rendu opérationnel dans les différents systèmes d'éducation et de formation. Cet article est divisé en trois parties, 1) l'histoire du développement du discours de l'apprentissage tout au long de la vie ; 2) des exemples de la réalisation de quelques dispositifs de l'apprentissage tout au long de la vie ; et 3) des leçons pour une opérationnalisation plus inclusive de l'apprentissage tout au long de la vie.

3 Dans la première partie, on présente une brève évolution du discours politique sur l'apprentissage tout au long de la vie. Outre qu'on explique le contexte où il y a eu évolution des différents concepts et vues de l'apprentissage tout au long de la vie, on identifie également les principaux partisans de tels discours. Ce chapitre montre également comment les principes de l'apprentissage tout au long de la vie sont liés aux discours éducatifs de l'éducation pour tous (EPT) et de la CONFINTEA (Conférence Internationale sur l'Enseignement pour Adultes) et donc que c'est le discours politique actuel, qui sépare l'apprentissage tout au long de la vie pour l'Europe et l'EPT pour le Sud, qui devrait être visé de toute urgence.

4. Pour montrer la pertinence des principes de l'apprentissage tout au long de la vie, des exemples de l'opérationnalisation de quelques unes de ses dimensions sont présentés. Pour démontrer son applicabilité universelle, cet article a choisi de se concentrer sur 1) la recommandation de politique ; 2) l'octroi d'opportunités d'apprentissage pour tous 3) l'établissement d'un lien entre l'éducation formelle et non-formelle ; et 4) la fourniture de compétences pour la vie. Dans la recommandation politique, on montre des exemples de la façon dont des pays partout dans le monde ont intégré l'apprentissage tout au long de la vie aussi bien à leurs politiques éducatives qu'à celles développementales. Les expériences de création d'un environnement d'apprentissage et de l'octroi de moyens d'apprentissage à travers des festivals d'initiatives et d'apprentissage organisés par la communauté feront alors l'objet d'une brève discussion. En établissant le lien entre éducation formelle et non-formelle, on présente la mise en place de programmes d'accréditation et d'équivalence de quelques pays. Enfin l'exemple des compétences pour la vie dans l'éducation préventive du VIH s'offre pour montrer comment l'Afrique bénéficie actuellement de la recommandation sur les compétences pour la vie.

5. Cet article conclut sur les défis que représentent pour la région l'adoption de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que politique éducative et sa traduction en programmes.

3. INTRODUCTION

6. La croyance en l'apprentissage durant toute la vie est intimement présente dans les sociétés du monde entier. La notion d'apprentissage du berceau jusqu'à la tombe est aussi vieille que l'humanité elle-même et sa valeur a passé de génération en génération. Cette compréhension commune du besoin et de la valeur du processus d'apprentissage à travers notre vie sa vie doit cependant être différenciée d'un cadre plus formel de référence pour le développement de l'éducation et de systèmes de formation en tant que stratégie visant des changements sociaux, culturels et économiques au sein de la société.

7. Présenté il y a trente cinq ans comme un discours politique, l'apprentissage tout au long de la vie, comme tout autre discours, a été un sujet de controverse, de négociation et d'interprétations multiples, et a par conséquent été approprié de diverses manières par une large gamme d'acteurs. Cet article veut 1) esquisser l'histoire du développement du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie ; 2) présenter des mises en œuvre actuelles de quelques caractéristiques de l'apprentissage tout au long de la vie ; et 3) choisir quelques leçons en vue d'une opérationnalisation plus inclusive pour l'Afrique de l'apprentissage tout au long de la vie.

4. HISTOIRE DES DISCOURS SUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

8. Le mécontentement croissant en ce qui concerne le système d'enseignement conventionnel et les séries de soulèvements d'étudiants en 1968, désirant protester contre le manque d'adaptation des écoles en matière de problèmes sociaux et contre ses processus autoritaires, a influencé la formation des premiers discours sur l'apprentissage tout au long de la vie. Paul Lengrand, qui dirigeait la Division d'Éducation pour Adultes du Secteur d'Éducation de l'UNESCO, a présenté en 1970 comme rapport à l'UNESCO "une Introduction à l'Apprentissage Tout au Long de la Vie" qui a eu comme conséquence l'établissement de la Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation, composée d'experts invités à effectuer une étude sur l'état de l'éducation.

9. Présidé par Edgar Faure, la Commission a rendu publics ses résultats dans son rapport "apprendre à être : Le monde de l'éducation aujourd'hui et demain" (1972). Également connu comme le rapport Faure, il a affirmé le droit et la nécessité pour chaque individu d'apprendre durant toute sa vie pour son développement social, économique, politique et culturel. Dans ce rapport, ont été établis des principes clefs sur l'apprentissage tout au long de la vie :

"Chaque individu doit être en mesure de continuer à apprendre durant toute sa vie. L'idée de l'éducation tout au long de la vie est la clef de voûte de la société d'apprentissage. Le concept de tout au long de la vie recouvre tous les aspects de l'éducation, embrassant tout en lui, l'être tout entier qui est plus que la somme de ses parties. Il n'existe pas quelque chose qui serait une partie "permanente" et séparée de l'éducation et qui ne serait pas tout au long de la vie. En d'autres termes, l'éducation tout au long de la vie n'est pas un système d'éducation mais le principe dans lequel l'organisation globale d'un système est fondée, et qui en conséquence est à la base du développement de chacune des parties qui le composent" (pp. 181-182)

"Nous proposons l'éducation tout au long de la vie comme le maître concept pour des politiques éducatives dans les années à venir, aussi bien pour les pays développés que pour ceux en voie de développement".

10. Pareille à la vision des années quatre-vingt-dix du discours sur l'Éducation pour Tous (EPT), le rapport Faure a également réclamé une éducation pour le plus grand nombre de personnes et souligné la nécessité de relier les différents contextes d'apprentissage, qu'ils soient formels, non-formels ou informels. Ceci étant, les ressources devraient être distribuées équitablement à travers tous ces contextes d'apprentissage. Une telle approche holistique et sa vision d'apprenants recevant une éducation rendue plus humaine par sa qualité, a mis l'accent sur la participation des apprenants, en définissant les processus éducatifs, et a par là exigé une plus grande flexibilité.

11. Un an après, l'OCDE a débattu sur l'Éducation Récurrente : une stratégie pour un apprentissage tout au long de la vie qui met l'accent sur la façon dont l'apprentissage pourrait être utilisé pour répondre aux demandes du marché et des individus, afin qu'ils soient compétitifs grâce à leurs apprentissages récemment acquis (OCDE, 1973). Dans la mesure où il est orienté sur l'emploi, ce concept d'éducation récurrente a été davantage associé à l'éducation et à la formation post-obligatoire. Cette interprétation a marqué en grande partie le recadrage de la discussion sur l'apprentissage tout au long de la vie en des termes d'économie et d'employabilité et l'OCDE, ainsi que la Banque Mondiale plus tard, continuera à proposer la perspective orientée sur le marché de l'apprentissage tout au long de la vie, contrairement au discours plus holistique et plus enveloppant de l'UNESCO.

12. En 1975, l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE) a publié une série de monographies qui entendaient conceptualiser et rendre opérationnelle l'éducation tout au long de la vie. Dans une de ces monographies, une liste de caractéristiques conceptuelles sur l'éducation tout au long de la vie a été élaborée. Parmi elles on trouve : a) L'éducation ne se termine pas à la fin de la scolarisation formelle, mais c'est un processus tout au long de la vie ; b) L'éducation tout au long de la vie ne se réduit pas à l'éducation pour adultes mais elle comprend et réunit toutes les étapes de l'éducation - pré-primaire, primaire, secondaire et ainsi de suite, ainsi elle cherche à englober l'éducation dans sa totalité ; c) l'éducation tout au long de la vie inclut l'éducation conventionnelle, l'éducation non-formelle et les modèles informels d'éducation ; d) la communauté joue également un rôle important dans le système du droit à l'éducation tout au long de la vie, du moment où l'enfant commence à interagir avec elle, et poursuit sa fonction éducative aussi bien dans des secteurs professionnels que généraux durant toute sa vie ; e) les institutions d'éducation, comme les écoles, les universités et les centres de formation sont naturellement importants, mais seulement en tant qu'un des agents pour l'éducation tout au long de la vie. Ils ne jouissent plus du monopole d'instruire les personnes et ne peuvent plus subsister en s'isolant des autres agents d'éducation dans la société ; f) l'éducation tout au long de la vie recherche la continuité et l'articulation tout au long de sa dimension verticale ou longitudinale (articulation verticale) ; g) l'éducation tout au long de la vie recherche également l'intégration de ses dimensions horizontales et de la profondeur à chaque étape de la vie (intégration horizontale) ; h) contrairement à la forme élitiste d'éducation, l'éducation tout au long de la vie est universelle dans son caractère. Elle représente la démocratisation de l'éducation ; i) l'éducation tout au long de la vie est caractérisée par sa flexibilité et sa diversité dans le contenu, les outils d'apprentissage et les techniques, ainsi que dans la période de l'apprentissage ; j) le but final de l'éducation tout au long de la vie est de maintenir et d'améliorer la qualité de la vie ; et k) il y a là trois conditions préalables requises pour l'éducation tout au long de la vie, à savoir, l'opportunité, la motivation et l'éducabilité. (Dave, 1975)

13. D'autres voix se sont jointes à la discussion et l'un des travaux les plus connus, *No limit to learning: bridging the human gap. A Report to the Club of Rome* (Aucune limite à l'apprentissage : combler les lacunes humaines. Un rapport au Club de Rome), a envisagé une société qui se fiaient aux individus pour faire une analyse critique et participer au développement de leur société par l'apprentissage, ceci en profond parallèle avec les lignes embrassées par le rapport Faure.

14. Le discours des années soixante-dix sur l'éducation tout au long de la vie n'a toutefois pas gagné en vitesse pour de multiples raisons. Certains ont soutenu que le discours de l'UNESCO était trop idéaliste et donc impossible à réaliser. La récession et les coupes dans les dépenses publiques au milieu des années soixante-dix n'étaient pas plus favorables pour le discours de l'OCDE, à savoir pour fournir des opportunités d'apprentissage en relation avec l'emploi. Pendant plusieurs années, il y a eu peu de discussions et de débats sur l'éducation tout au long de la vie. C'est seulement dans les années quatre-vingt-dix, que les discours sur l'apprentissage tout au long de la vie ont réapparu.

15. Résultant d'un contexte totalement différent que celui des années soixante-dix, le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie des années quatre-vingt-dix était aussi bien 1) une continuation des tensions de l'approche plus holistique et plus humaine, vis-à-vis de la perspective économique et donc en grande partie reliée à l'emploi ; et 2) une accentuation de son discours en termes de passage de l'éducation à l'apprentissage. Elle a également réapparu dans le monde de l'éducation alors que la Conférence Mondiale de Jomtien sur l'Éducation pour Tous (1990) avait présenté les objectifs de l'EPT, qui devait devenir le discours éducatif dominant pour les pays du Sud. Le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie des années quatre-vingt-dix a alors été confronté à deux défis, premièrement, aux tensions dans le discours entre l'approche où domine plus l'économie d'une part, et l'approche plus holistique et plus humaine d'autre part ; et en second lieu, la difficulté de trouver ses marques dans les pays du Sud, qui suivaient jusqu'à présent l'agenda de l'EPT, ce dernier produisant ce qui on a dit être un discours séparant l'apprentissage tout au long de la vie pour le Nord et l'éducation pour tous pour le Sud. (Torres, 2002)

16. Si on examine les buts de l'EPT sur l'assistance et l'éducation à la petite enfance, l'inscription universelle en primaire, les compétences pour la vie pour la jeunesse, l'alphabétisation des adultes, il est clair que de tels objectifs sont en parallèle avec les principes de l'apprentissage à différentes étapes de notre vie, tandis que l'objectif de l'EPT sur l'égalité de genres se conforme aux principes d'apprentissage tout au long de la vie d'un accès élargi à des opportunités d'apprentissage. Malheureusement, du fait que 15 années de mise en œuvre de l'agenda de l'EPT ont principalement concerné l'éducation primaire universelle, les autres objectifs ont reculé en arrière-plan et par conséquent, le rapport interne de l'EPT à l'apprentissage tout au long de la vie n'a pas été rendu opérationnel. Réduite à assurer l'entrée dans le système d'éducation conventionnel, la mise en œuvre de l'EPT n'a pas, jusqu'ici, accordé de crédit à la contribution de l'éducation non-formelle et à l'importance de l'alphabétisation, en posant les fondements d'un apprentissage continu.

17. En 1996, *Learning : the treasure within* (L'Apprentissage : le trésor intérieur : également connu comme le rapport Delors selon la Chaire de la Commission Internationale), l'UNESCO a réintroduit la discussion sur l'apprentissage tout au long de la vie, cette fois en reconnaissant le rôle principal de ce dernier dans l'économie : "une clef du vingt-et-unième siècle, l'apprentissage durant toute la vie sera essentiel, parce que s'adaptant aux conditions d'évolution du marché du travail et œuvrant pour une meilleure maîtrise des cadres temporels et des rythmes changeants de l'existence individuelle".

18. En même temps, il a articulé la même vision holistique que son prédécesseur, le rapport Faure, en s'appuyant sur trois autres piliers de l'apprentissage, en dehors de l'apprentissage de l'être de Faure, c.-à-d. apprendre à faire, apprendre à savoir et apprendre à vivre ensemble. Émanant du milieu globalisé et changeant rapidement sur le plan économique, social, politique et culturel, cette dernière interprétation de l'apprentissage tout au long de la vie a cherché à rassembler les raisons multiples de la demande de l'apprentissage la veille du 21^{ème} siècle.

"... repenser et mettre à jour le concept de l'apprentissage tout au long de la vie afin de réconcilier trois forces : la compétition, qui fournit des stimulations ; la coopération, qui donne la force ; et la solidarité, qui unit ... "

"... non seulement il doit s'adapter aux changements de nature du travail mais il doit également constituer un processus continu de formation d'êtres complets – leur connaissance et leurs aptitudes, aussi bien que la faculté et la capacité critique d'agir."

19. Écrit après Jomtien, le rapport Delors fait également plusieurs références au discours de l'EPT en clarifiant son rapport à l'apprentissage tout au long de la vie. Tout en affirmant l'importance du cadre des besoins de l'apprentissage de base qui concerne chaque personne - enfant, adolescent et adulte – il prévient également que "toute tendance à considérer l'éducation de base comme un genre de colis de secours éducatif pour les personnes pauvres et pour les pays pauvres, est une erreur dans notre perspective. La large définition de la fonction de l'éducation de base est non seulement applicable à toutes les sociétés, mais devrait mener à un examen des pratiques et des politiques éducatives au niveau initial dans tous les pays. Ce que la communauté mondiale a approuvé à Jomtien était la fourniture universelle d'une éducation digne de tous, une éducation qui fournisse aussi bien une solide base pour l'apprentissage futur que les compétences essentielles pour vivre une vie constructive au sein de la société. Le fait que bien des éducations, aussi bien dans les pays industrialisés que dans ceux en voie de développement retombent bien loin de ce standard ne suggère pas que nous devrions rabaisser la barre, mais plutôt que nous devrions essayer d'obtenir plus ". (Delors, 1997, p.199)

20. En plaidant pour une interprétation maximaliste de l'agenda de l'EPT, le rapport Delors précise que "les systèmes d'éducation formelle tendent à souligner l'acquisition de la connaissance au détriment d'autres types d'apprentissage, mais qu'il est essentiel maintenant de concevoir l'éducation d'une façon plus enveloppante. Une telle vision devrait informer et guider les futures réformes éducatives et la politique, en relation aussi bien avec le contenu et qu'avec ses méthodes ".

21. En termes de mise en œuvre du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie des années quatre-vingt-dix, alors qu'il était possible de combiner une interprétation économique et humaniste de l'apprentissage tout au long de la vie, il était plus facile que le discours trouve un accueil favorable dans beaucoup de pays, en particulier au sein de l'Union Européenne (UE). D'autre part, en raison de la prédominance du discours sur l'inscription universelle dans le primaire dans l'agenda de l'EPT, le discours politique sur l'apprentissage tout au long de la vie, même enrichi de ses quatre piliers, ne semblait pas avoir de cohérence avec le plaidoyer en faveur de l'EPT de la plupart des pays du sud.

22. Pour l'Europe, même avant le rapport Delors, une série de documents sur l'apprentissage tout au long de la vie (1991 : Mémoire sur l'Éducation Supérieure au sein de la Communauté Européenne, 1991 : Mémoire sur l'Apprentissage Ouvert à Distance dans la Communauté Européenne, 1995 : Le Livre Blanc de la Commission Européenne : Enseignement et Apprentissage : Vers la société d'apprentissage) est sortie de l'Europe, créant de ce fait un fondement pour une stratégie plus prononcée et plus élaborée de l'apprentissage tout au long de la vie dans le développement de la région. D'ici à 2000, les Chefs d'État de l'Union s'étaient entendus sur la Stratégie de Lisbonne dans laquelle la région serait la société de connaissance la plus performante du monde d'ici à 2010 à travers l'apprentissage tout au long de la vie. Bien que rédigée en des termes principalement économiques, la vision qui en a résulté était que l'apprentissage tout au long de la vie mène également à un accomplissement personnel et permet aussi à l'individu d'exercer ses droits en tant que citoyen. Ce n'était pas étonnant que, au vu d'une telle interprétation enveloppante, des états membres de l'UE, avec des gouvernements provenant d'une gamme de parties politiques, aient trouvé facile d'intégrer un tel discours aux politiques d'éducation et de formations de leurs propres pays.

23. On ne pourrait en dire autant pour d'autres régions dans le monde. Exceptés quelques pays comme la Chine, le Japon, la Corée du Sud, la Thaïlande, l'Afrique du Sud et la Namibie, l'apprentissage tout au long de la vie en tant que discours éducatif politique clef n'a pas attiré la même attention que celui de la région Européenne. Hormis la raison citée plus tôt selon laquelle la plupart des pays suivaient le discours éducatif de l'EPT, plus particulièrement l'objectif de l'inscription universelle en primaire, et sont par conséquent devenus imprévoyants quant à leur appréciation de l'apprentissage éducatif tout au long de la vie et dans tout l'espace de la vie, une autre raison était que l'apprentissage tout au long de la vie a assumé beaucoup d'autres noms – éducation récurrente, éducation permanente, éducation continue, éducation des adultes – si bien qu'il n'était pas facile de préciser quel pays avait embrassé les principes du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, alors que la vision et la mission de l'apprentissage tout au long de la vie semblaient avoir trouvé une résonance dans beaucoup d'autres pays du monde, l'opérationnalisation du discours avait adopté des formes multiples et diverses, où seules quelques unes des caractéristiques de l'apprentissage tout au long de la vie avaient été mises en application.

24. Hormis la division du discours, une autre caractéristique du discours sur l'apprentissage tout au long de la vie dans les années quatre-vingt-dix est le passage de l'éducation tout au long de la vie à l'apprentissage tout au long de la vie, passage qui était non seulement sémantique mais également essentiel. L'éducation tout au long de la vie telle que le rapport Faure l'a mise en avant a été associée à l'objectif plus complet et plus intégré du développement d'individus et de communautés plus humaines face au changement social rapide. D'autre part, l'interprétation plus dominante de l'apprentissage tout au long de la vie dans les années quatre-vingt-dix, particulièrement au sein de l'Europe, était liée à des compétences nouvelles de reformation et d'apprentissage permettant à des individus de faire face aux demandes changeant rapidement de places de travail (Matheson et Matheson, 1996 ; Bagnall, 2000). Apprendre à gagner sa vie était le slogan associé aisément à cette perspective. Il semble également que l'apprentissage tout au long de la vie tel qu'on le favorise actuellement a reçu une orientation plus individuelle, tandis que l'éducation tout au long de la vie a souvent renvoyé à la communauté. D'autre part, l'accent de l'apprentissage tout au long de la vie sur l'apprenant a pu également être interprété comme attribuant un champ d'action plus grand aux individus, contrairement au mouvement de l'éducation tout au long de la vie poussant vers des structures et des institutions. La crise au sein des états providence provoquée par le chômage massif a été désignée comme l'une des raisons de la ressuscitation et de la transformation qui a suivi du

concept de l'apprentissage tout au long de la vie (Griffin, 1999). En favorisant l'action individuelle pour déterminer l'agenda de l'apprentissage, l'état providence essaye d'abdiquer sa responsabilité qui est de fournir des opportunités économiques.

25. Pour les pays du Sud, ce passage de l'éducation à l'apprentissage pourrait poser des défis à différents niveaux. Confronté aux millions de femmes et d'hommes qui ne disposaient pas d'un accès à des opportunités d'apprentissage éducatifs, la façon d'accéder à ceci se trouvait être des campagnes de masse, et leur accent était mis sur l'atteinte des chiffres plutôt que sur les multiples besoins en apprentissage des individus. Comment les bureaucraties massives et centralisées des ministères de l'éducation répondront-elles à un apprentissage flexible et auto-dirigé ? Comment les professeurs, qui ont été formés pour être au centre des salles de classe et ont de ce fait habitués à contrôler l'agenda de l'apprentissage par le biais du programme d'étude, pourraient-ils être préparés à ce décalage du centre vers les apprenants ?

26. En fin de compte, et ce qui est plus important, en raison de la nature et du caractère de l'apprentissage tout au long de la vie, c'est de relever un défi en s'attaquant à cela sur le plan opérationnel et conceptuel, une observation qui a déjà été faite dans les premières années de ce discours :

"... il est souvent difficile de conceptualiser l'éducation tout au long de la vie en sa totalité à cause de sa globalité et de ses modalités multiples." (Faure, 1972)

27. Pourtant ceci n'a pas détourné les pays et les intéressés de faire avancer l'agenda de l'apprentissage tout au long de la vie, dans la mesure où ils se sont appropriés le discours et l'ont recouper sur mesure pour l'adapter à leur contexte et à leurs besoins spécifiques.

5. METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS DES CONTEXTES DIVERS

28. En ce moment, l'explication qui domine pour le besoin en apprentissage tout au long de la vie est, pour les individus, qu'ils peuvent s'adapter aux demandes changeant rapidement de l'économie, en ce qu'on leur fournit les compétences et la connaissance si nécessaires à qui veut être compétitif sur le marché du travail. On soutient également que les individus du 21^{ème} siècle ont besoin d'apprendre et de se pourvoir en compétences afin d'être à même d'utiliser et d'accorder un sens aux technologies de l'information et de la communication (TIC), qui a transformé plusieurs de nos sociétés. Autrefois en arrière-plan, l'argument de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes gagne néanmoins du terrain.

Le "VIH/SIDA exige une approche de l'apprentissage tout au long de la vie. Il concerne la sexualité et les rôles qui changent. Nous devons travailler simultanément avec des enfants et des adultes à dialoguer selon de nouvelles manières. Il y a un besoin de partenariat et de liaisons entre le gouvernement, le secteur privé, la société civile, entre les établissements de santé, les écoles, les universités, les lieux de travail. Enseigner et sermonner au sujet du SIDA a échoué. Aucun apprentissage ne peut avoir lieu tant que nous ne prenons pas "l'apprentissage" plus au sérieux. Le statut social des femmes doit changer, l'image qu'elles ont d'elles-mêmes doit être telle qu'elles puissent négocier des relations sexuelles en tant qu'égales. Nous devons penser de manière plus radicale afin d'assurer un futur prospère à la région de l'Afrique Australe "(Justin Ellis, Sous-secrétaire à l'Apprentissage Tout au Long de la Vie et à la Culture en Namibie, d'après Walters, 2000).

29. Sur cet arrière-plan, les différentes caractéristiques de l'apprentissage tout au long de la vie ont été mises en œuvre et un examen rapide de quatre domaines principaux d'exécution dans l'apprentissage tout au long de la vie, 1) la recommandation politique ; 2) le pourvoi de moyens d'apprentissage pour tous ; 3) le raccord entre l'éducation formelle et non-formelle ; et 4) la fourniture de compétences pour la vie révèlent aussi bien des similitudes que des différences dans l'interprétation du discours.

5.1. L'éducation tout au long de la vie comme politique

30. En dehors de la Stratégie de Lisbonne de l'Union Européenne, où les Etats Membres ont convenu du besoin en politiques d'apprentissage tout au long de la vie comme d'une stratégie pour le développement de la région, et où ils prennent par conséquent des mesures politiques et programmatiques dans ce but, très peu de pays (ainsi la Chine, le Japon, la Namibie, l'Afrique du Sud, la Corée du Sud et la Thaïlande) ont clairement tracé des politiques d'apprentissage tout au long de la vie.

31. En Thaïlande, le besoin pressant de réformer le programme d'étude et la gestion de l'éducation du fait de la crise économique, sociale et éducative a formé le contexte où poser la base juridique de l'apprentissage tout au long de la vie, l'Acte d'Éducation Nationale (1999) où,

l'Éducation est définie comme "le processus d'apprentissage pour le développement personnel et social par la communication des connaissances, la pratique, la formation, la transmission de la culture ; le perfectionnement des progrès universitaires ; l'établissement d'un corpus de connaissances en créant un environnement et une société d'apprentissage avec des facteurs, disponible et favorisant un apprentissage continu et tout au long de la vie ".

La loi déclare également que

" Les crédits accumulés par les apprenants devront être transmissibles au sein du même type ou entre des types ou par différents établissements éducatifs, y compris l'apprentissage par le biais de l'ENF ou de l'éducation informelle, de la formation professionnelle ou par le biais de l'expérience professionnelle".

32. Les directives pour développer l'éducation tout au long de la vie adaptée à une société d'apprentissage sont : a) la fourniture d'une éducation appropriée pour couvrir toutes les catégories d'âge des apprenants (le préscolaire, le scolaire, les catégories des travailleurs et des personnes vieillissantes) ; b) le développement de contenus adaptés pour satisfaire les besoins des apprenants, pour leur permettre d'employer leurs connaissances dans leurs professions actuelles (apprendre à savoir, à faire, à être et apprendre à vivre ensemble) ; c) le développement de plus de variétés des ressources d'apprentissage qualifiées (famille, société, centres de ressource et TIC ; et d) le transfert et promotion de la connaissance reliée dans les trois systèmes de l'éducation. (Suwantipak, 2001 ; Somtrakool, 2002)

33. En Chine, la Loi de 1995 sur l'Éducation a stipulé que l'État rende opérationnel un système d'éducation tout au long de la vie pour créer des conditions de telle sorte que ses citoyens apprennent durant toute la vie. Trois ans après, le plan d'action de Renforcement de l'Éducation pour le 21^{ème} siècle déclare qu'un système d'apprentissage tout au long de la vie doit être établi dans tout le pays d'ici à 2010. Enfin, en 1999, une décision sur l'Approfondissement de l'Éducation et une promotion sur toute la ligne de la qualité de l'éducation a contribué au renforcement du système de l'apprentissage tout au long de la vie. Concrètement, les quatre parcours principaux pour l'apprentissage tout au long de la vie sont : 1) l'universalisation de l'alphabétisation et de l'éducation de base ; 2) la popularisation d'une éducation supérieure ; 3) la systématisation d'une éducation professionnelle ; et 4) la pratique d'une éducation communautaire centrée sur l'adulte. L'apprentissage tout au long de la vie est non seulement considéré comme une perspective importante d'éducation mais plus important encore, il est le moyen en vue du développement dans lequel l'objectif final pour la Chine est d'être une société d'apprentissage. (Shuping, 2002)

34. D'autre part, la Namibie et l'Afrique du Sud, issues d'un contexte de régime post-colonial et post-ségrégationniste, ont adopté de même l'apprentissage tout au long de la vie pour répondre à la réalité des grandes lacunes de l'accès à l'éducation. Il est également important de noter qu'au sein de la région, à travers la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (CDAA/SADC) il y a un Comité Technique sur l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie, dont l'objectif principal est de stimuler la coopération et l'intégration régionales en favorisant l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une partie intégrante de toute éducation et de toute formation. Le Comité a défini l'éducation tout au long de la vie et sa justification comme :

"L'éducation tout au long de la vie est un concept complet et visionnaire qui inclut l'apprentissage formel, non-formel et informel étendu sur toute la durée de vie d'un individu pour atteindre le développement le plus complet possible dans la vie personnelle, sociale et professionnelle et dans la profession. Elle considère l'éducation dans sa totalité, et inclut l'apprentissage qui se déroule à la maison, à l'école, dans la communauté, et sur le lieu de travail, par le biais des mass media et d'autres situations et structures, en vue d'acquérir et d'augmenter la connaissance, les compétences et les attitudes.

L'éducation tout au long de la vie, en réponse aux conditions constamment changeantes de la vie moderne, doit conduire à l'acquisition, au renouvellement, à l'évolution et à l'accomplissement systématique de la connaissance, des compétences et des attitudes, comme ces changements l'exigent. (Comité Technique, 2001, d'après Aitchison, 2002).

35. Une forme plus avancée d'opérationnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie est l'établissement des structures pour assurer des programmes et des ressources. En Namibie, on trouve

le Ministère de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie et de la Culture tandis qu'au Japon, dans la mesure où l'apprentissage tout au long de la vie est devenu une priorité clef, le Bureau de l'Éducation Sociale, qui était peu profilé au sein du Ministère de l'Éducation, a été maintenant transformé en Bureau de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie. En Corée du Sud dans le même temps, on trouve la Division Politique de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie sous l'égide du Ministère de l'Éducation.

36. Alors que plusieurs des politiques ont clairement adopté une approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie, il y a dans son exécution une inégalité quant aux caractéristiques de son operationalisation.

5.2. Présenter des opportunités d'apprentissage pour tous

37. S'assurer que les opportunités d'apprentissage soient accessibles à tout le monde est l'un des défis principaux de l'apprentissage tout au long de la vie. Sur le plan historique, même si toutes nos sociétés ont adopté l'apprentissage tout au long de la vie comme une pratique relevant du bon sens, en réalité beaucoup de groupes ont été exclus de telles opportunités d'apprentissage. Par exemple, les filles et les femmes ont été marginalisées sur le plan scolaire et, dans le cas où elles ont accès au système formel, la pertinence, la qualité et les résultats demeurent pris dans la division stéréotypée des rôles de genre. Aujourd'hui, il y a eu beaucoup de mesures afin d'accéder à cette réalité historique aussi bien qu'actuelle, et le problème maintenant est d'évaluer comment de telles mesures peuvent contribuer véritablement à l'autonomisation des femmes.

38. Par le biais des centres communautaires d'apprentissage (CCA) on assiste à une approche grâce à laquelle il y a une démocratisation des opportunités d'apprentissage. En Asie, le CCA est un lieu local de l'apprentissage en dehors du système d'éducation conventionnel. Situé aussi bien dans les villages que dans les secteurs urbains, il est habituellement installé et dirigé par les personnes locales afin d'offrir diverses opportunités d'apprentissage en faveur du développement de la communauté et de l'amélioration de la qualité de la vie. Un CCA n'exige pas nécessairement une nouvelle infrastructure, mais peut fonctionner à partir d'un centre de santé déjà existant, d'un temple, d'une mosquée, d'une école primaire ou de tout autre lieu de réunion adéquat. Les CCA ont été reconnus comme des mécanismes efficaces de distribution de programmes d'alphabétisation et d'éducation continus par le biais d'approches basées sur la communauté. Le PAPEPT de l'UNESCO a joué un rôle décisif en soutenant cette idée et en facilitant les échanges des expériences de plusieurs pays dans la région.

39. En Afrique, les écoles de la communauté sont des exemples de la façon dont des initiatives se rapprochant de la communauté sont plus flexibles dans la mesure où elles ont ajusté leurs programmes, leurs équipements et la fourniture du personnel aux besoins des bénéficiaires en vue. (Hoppers, 2000).

40. Les Festivals de la Semaine des Apprenants Adultes sont un autre mécanisme qui met en évidence la participation des apprenants et la nécessité de démocratiser les opportunités d'apprentissage dans la société. Se trouvant être une des résolutions prises lors de la 5^{ème} Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes à Hambourg, la Semaine des Apprenants Adultes (et ses différentes formes, que ce soient des festivals d'apprentissage ou des semaines d'alphabétisation) est maintenant célébrée dans plus de trente pays dans le monde, dont cinq sont situés en Afrique, au Botswana, au Mali, en Namibie, au Sénégal et en Afrique du Sud. Un des résultats principaux de ces festivals d'apprentissage est leur capacité à mobiliser tous les partenaires (gouvernement, ONG, établissements universitaires et secteur privé) impliqués dans l'apprentissage. En outre, en célébrant l'apprentissage par l'utilisation répandue des mass media, l'importance de l'apprentissage durant toute la vie devient particulièrement visible.

5.3. Relier l'éducation formelle et non-formelle par le biais de l'accréditation et de l'équivalence

41. En tant que perspective holistique de l'apprentissage, un des soucis principaux de l'apprentissage tout au long de la vie est la synergie de l'éducation formelle et non-formelle, et le mécanisme le plus courant pour relier le formel au non-formel est représenté par des programmes d'accréditation et d'équivalence. En Afrique Australe, pour l'exemple, le Programme National de Qualification (PNQ) est la traduction de la synergie en question.

42. En Corée du Sud, le Système de Crédit Bancaire (SCB) a été présenté en 1998 afin de fournir aux citoyens un plus large accès à une variété d'opportunités éducatives et de stimuler une société d'apprentissage tout au long de la vie en identifiant ses diverses activités d'apprentissage. Ses bénéficiaires comprenaient les diplômés de lycée qui auparavant ne pouvaient aller dans les institutions du post-secondaire, et les travailleurs qui obtenaient des certificats professionnels mais n'avaient pas acquis de diplôme universitaire. Les apprenants acquièrent principalement des crédits en effectuant des programmes dans des institutions offrant une formation éducative et professionnelle, en s'inscrivant comme étudiants à temps partiel dans les collèges ou dans des universités, en acquérant divers certificats nationaux, et en passant le programme de l'examen de la licence pour les autodidactes. Le système fournit des cours de licence et des cours apparentés, basés sur le programme d'études standardisé et le programme qui, alternativement, fonctionne comme un critère pour l'accréditation et l'obtention d'un crédit.

43. L'Institut Coréen de Développement de l'Éducation (ICDE) constitue un comité pour l'obtention de crédits, composé de divers leaders de groupes sociaux pour trier les crédits et/ou les expériences et les activités d'apprentissage obtenus par les apprenants. En outre, l'ICDE fournit un système de consultation, un service en ligne, et des ressources, ainsi qu'une information pour les apprenants et des institutions éducatives. Avant le système de crédit bancaire, on n'accordait pas de reconnaissance formelle ou de crédit aux modes non-formels d'éducation supérieure puisqu'on estimait que l'éducation relevait du domaine du système scolaire formel. Il est important de préciser que la Corée du Sud a un des taux d'assistance les plus élevés pour l'enseignement tertiaire en Asie, pourtant le gouvernement a décidé de s'embarquer dans ce programme comme étant une manière concrète de réaliser sa vision de l'apprentissage ouvert et tout au long de la vie. (Eun Soon Baik, 2000)

44. Contrairement au SCB qui approvisionne au niveau de l'enseignement tertiaire en Corée du Sud, aux Philippines, la Banque Asiatique du Développement a fondé un Système d'Accréditation et d'Équivalence pour l'Éducation Non-Formelle (A&E ENF/NFE A&E) qui s'adresse aux niveaux élémentaires et secondaires. Lancé en 1999, le A&E ENF est le programme national d'équivalence qui fournit un système alternatif d'apprentissage et de certification, et un de ses défis est de surmonter le décentrage social si profondément enraciné dans la culture philippine, que n'importe quelle expérience, opportunité et voie d'apprentissage se trouvant en dehors du système scolaire formel est considéré de deuxième classe, inférieure ou insatisfaisante. Il a quatre composantes centrales, 1) le cadre du programme d'études ; 2) les matériaux d'apprentissage ; 3) le système de distribution d'aide à l'apprentissage ; et 4) la vérification des accréditations et des équivalences.

45. Le cadre du programme d'études est basé sur la définition de l'instruction fonctionnelle qui est :

"une gamme de qualifications et de capacités – cognitives, affectives et comportementales – qui permette aux individus 1) de vivre et de travailler en tant que personnes humaines ; 2) de développer leurs potentiels ; 3) de prendre des décisions critiques et informées ; 4) de fonctionner efficacement en société dans le contexte de leur environnement et de celui plus large de la communauté (local, régional, national et global), afin d'améliorer la qualité de leur vie et celle de la société. "

46. Un ensemble d'indicateurs majeurs sur l'alphabétisation fonctionnelle accompagne cette définition et forme la base des 5 fils conducteurs d'apprentissage pour les modules qui détaillent la

gamme des compétences qu'un citoyen philippin adulte devra posséder pour fonctionner efficacement dans la société philippine.

47. Les matériaux d'apprentissage se composent dans l'intervalle de 439 modules d'apprentissage aux niveaux élémentaires et secondaires en anglais et philippin, de 40 bandes sonores et de 5 cassettes vidéo, qui sont conçus pour couvrir les compétences des cinq fils conducteurs de l'apprentissage. Ceux-ci visent à aider les apprenants à progresser en suivant un continuum d'apprentissage allant de l'alphabétisation de base à l'alphabétisation fonctionnelle pour finalement en arriver au niveau de l'apprentissage autodidacte. Les matériaux d'apprentissage utilisés aux différents niveaux tout au long de ce continuum reflètent le décalage allant de l'instruction aidée par un facilitateur jusqu'à l'apprentissage autodidacte qui augmente de ce fait l'implication de l'apprenant dans le processus d'instruction. Mises à part les compétences en communication, on peut enseigner les quatre autres fils conducteurs d'apprentissage en anglais ou en Philippin selon le choix de l'étudiant, dans la mesure où les modules d'apprentissage sont disponibles aussi bien dans des versions anglaises que philippines. Pour le moment toutefois, les tests des capacités sont effectués uniquement en philippin.

48. Le Système de Distribution d'Aide à l'Apprentissage (SDAA) a été développé comme un mécanisme pour prolonger l'extension du service de la distribution d'aide à l'apprentissage par delà le Ministère de l'Éducation, en passant un contrat avec des fournisseurs de service qualifiés pour le support de l'apprentissage. Les fournisseurs de service peuvent être des ONG, des unités locales du gouvernement, des collèges d'état et des universités, des organisations ayant leur base au sein de l'église, des organisations de personnes, et des organisations parapluies qui sont des ONG possédant des réseaux et des organisations de membres nationaux.

49. Enfin, le système de certification consiste en des tests qui sont basés sur le papier et le crayon et consistent aussi bien en des questions à choix multiple que dans l'écriture d'une composition. Reconnaissant les limites de tels tests, le bureau a également développé une évaluation en forme de portfolio pour les étudiants du niveau secondaire. Un portfolio est une collection des travaux de l'étudiant qui montre les efforts, les progrès et les réalisations de l'étudiant ; c'est une chemise dans laquelle l'étudiant conserve des mentions, des notes de tests et d'autres réalisations, y compris des échantillons de son travail. Ces portfolios peuvent être employés comme un dossier de travail pour l'évaluation de la formation ou comme un portfolio de présentation pour l'évaluation complète, afin de reconnaître les réalisations de l'étudiant et d'évaluer le niveau final de capacités.

50. En Afrique, le système d'accréditation le plus élaboré est celui du Programme National de Qualification de l'Afrique du Sud. Il est intéressant de noter que, à l'heure actuelle, la plupart des pays qui se trouvent dans un processus de développement et/ou de mise en œuvre des programmes d'accréditation sont situés en Afrique Australe (Botswana, Namibie et Afrique du Sud) et en Afrique de l'Est (Kenya, Ouganda).

51. La discussion sur la pertinence de l'accréditation, de l'équivalence et de la certification s'effectue à maints niveaux. D'une part, elle est présentée comme un moyen de reconnaissance et de valorisation de l'apprentissage des individus en dehors du système scolaire. En Afrique du Sud, par exemple, le Congrès de la Confédération des Syndicats Sud-Africains (COSATU) était un des principaux intéressés se mobilisant pour le Programme National de Qualification, venant du régime de ségrégation où subsistait une discrimination en termes d'accès à l'éducation formelle et de manque de reconnaissance des capacités des travailleurs apprises en dehors de l'école. D'autre part, il y a aussi ceux qui remettent en question la vraie motivation du mécanisme pour la transférabilité et la mobilité des compétences. Avec la globalisation, des capacités reconnues et accréditées ont pu être reliées à des systèmes nationaux et internationaux, qui à leur tour ont pu être traduits en un système global sophistiqué de classification d'un mode de travail flexible et mobile à tout instant (Preston, 1999). Une autre question est la qualité de l'apprentissage qui a lieu, et le contenu ainsi que la méthodologie des tests et des évaluations.

52. Pour le moment cependant, étant donné que la mise en œuvre des programmes d'accréditation, d'équivalence et de qualifications en Afrique en est au tout début, il est impossible de débattre sur l'impact de tels programmes quant à l'octroi de voies d'apprentissage alternatives qui soient en effet en mesure de soutenir des apprenants durant toute la vie.

5.4. Compétences de vie et prévention du VIH

53. Un des objectifs de l'EPT quant au fournissement de compétences pour la vie pour les jeunes et les adultes a attiré l'attention ces dernières années, en raison des réalités et des problèmes nouveaux auxquels la population fait face. De plus en plus, partout dans le monde, nous entendons parler de projets de compétences pour la vie qui visent le conflit, les relations de genre, la démocratie et la prévention du VIH. De nombreuses fois cependant, même si l'on rencontre le terme de "vie" au sein des compétences pour la vie, de tels programmes ne sont pas articulés au sein du cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, c.-à-d. en réalité que, du fait que la vie elle-même se déploie et que les sociétés changent, il est nécessaire que l'individu apprenne sans interruption de nouvelles compétences de sorte qu'il/elle puisse relever des défis.

54. En Afrique aujourd'hui, il est facile d'être confronté à des programmes de compétences de vie sur la prévention du VIH qui visent les jeunes. Plus souvent, dans ces programmes, de telles compétences de vie sont enveloppantes et recouvrent des dimensions interpersonnelles, comportementales et psychosociales. UN objectif est le développement de compétences dans la communication, dans la prise de décision, la pensée créatrice, la négociation, la maîtrise du stress, l'analyse des valeurs et la construction de la confiance.

55. Dans une recherche entreprise par l'IUE, en collaboration avec le groupe de travail de l'ADEA sur l'ENF, quant à la contribution de l'Éducation Non-formelle à la prévention du VIH, les résultats préliminaires montrent un nombre croissant de programmes d'éducation non-formels visant la prévention du VIH. Pour ce qui est des jeunes, la plupart d'entre eux ont reçu le label de projets de compétences pour la vie, alors qu'il existe également des programmes "de compétences pour la vie" (dépourvus d'un tel label) qui concernent la violence basée sur les différences de genre. Dans ces catégories de programmes, il y a une composante de la conscience soulevant le problème du rapport entre l'infection par le VIH et la violence basée sur le genre, aussi bien que d'autres composantes de "compétences" sur la façon de traiter la violence dans les rapports des couples mariés et dans d'autres types de relations intimes. En outre, beaucoup de projets concernent la violence basée sur la différence de genre, non seulement au niveau individuel, mais également au niveau de la communauté. Dans l'étude déjà mentionnée, on a également souligné que, lors de la conceptualisation et de la mise en œuvre des programmes de prévention du VIH, il est urgent que les gens vivant avec le VIH/SIDA y soient impliqués.

56. La prolifération des projets de compétences pour la vie visant non seulement la prévention du VIH mais également l'autonomisation des femmes et la citoyenneté, est une indication sur le fait que, aujourd'hui, dans notre monde où la vitesse du changement est irrésistible, il y a un besoin d'apprendre constamment de nouvelles compétences non seulement parmi les jeunes gens, mais aussi pour tout le monde. Les quatre piliers de l'étude mentionnée dans le rapport Delors (apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à savoir et apprendre à vivre ensemble) forment en effet la base des compétences minimum dont chaque individu dans notre monde a besoin de s'équiper, pour s'assurer qu'elle/il peut prendre le contrôle de sa vie et participer de manière constructive aux processus de la communauté et à ceux sociaux de développement.

6. LEÇONS ET DEFIS

"Aucun pays n'a réalisé jusqu'ici cet objectif complet d'un système d'apprentissage tout au long de la vie et ceci demeure un appel visionnaire pour une société d'apprentissage ouverte, fonctionnant par le biais d'une multiplicité de réseaux éducatifs. Un objectif clef de l'apprentissage tout au long de la vie est la citoyenneté démocratique, connectant les individus et les groupes à des structures d'activités sociales, politiques et économiques à des niveaux aussi bien globaux que locaux." (Comité Technique sur l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie du CDAA, d'après Aitchison).

57. **À propos de la diversité, de l'inégalité et du manque de compréhension de la vision de l'apprentissage tout au long de la vie :** Pour beaucoup de pays, l'apprentissage tout au long de la vie est compris la plupart du temps comme un principe de sens commun opérant dans la vie quotidienne des personnes, en que tant nous produisons du sens et que et nous nous adaptons à des changements rapides. La vision du rapport Faure pour faire de l'éducation tout au long de la vie un maître principe éducatif pour les pays développés et en voie de développement est encore loin de se réaliser bien qu'elle ait gagné en grande partie du terrain dans les pays du Nord. Le regard fragmenté que beaucoup d'intéressés jettent sur les discours éducatifs (c.-à-d. sur l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation pour tous) a fait en sorte que nous ne pouvons pas conceptualiser et par conséquent rendre opérationnel le rapport intime subsistant entre l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation pour tous. Parce que, en fait, les deux discours parlent de la démocratisation des opportunités d'apprentissage et des besoins d'apprendre à toutes les étapes de notre vie. Actuellement, il semble qu'il y ait un commode discours de division, les objectifs minimum de l'EPT pour le Sud et les objectifs maximum d'apprentissage tout au long de la vie pour le Nord. Comment cette division dérive vers la division internationale du travail et des services, ceci a déjà été maintes fois relevé. Un défi à l'heure actuelle est comment articuler clairement les liens entre l'EPT, l'apprentissage tout au long de la vie et les défis présents posés par les Objectif de Développement du Millénium (Millenium Development Goals). Les gens devraient cesser de demander si la vision de l'apprentissage tout au long de la vie est appropriée pour l'Afrique et considérer à la place comment l'apprentissage tout au long de la vie, pour peu qu'il soit rendu opérationnel, pourrait être un moyen de supprimer la pauvreté, d'assurer l'inscription universelle en primaire, d'assurer l'autonomisation des femmes et la prévention du VIH. Ceci nous amène à la question suivante de savoir comment l'apprentissage tout au long de la vie pourrait être adapté à une société où des groupes de personnes ont été privés d'opportunités d'alphabétisation.

58. **À propos du lieu de l'alphabétisation dans l'apprentissage tout au long de la vie.** Une des contradictions fondamentales à laquelle nous sommes confrontés en ce monde aujourd'hui est le fossé inacceptable subsistant entre ceux qui ont accès aux opportunités d'apprentissage et ceux qui ne l'ont pas, ce qui coïncide avec le fossé creusé par la pauvreté. Ainsi, même lorsque que nous parlons du besoin d'apprentissage tout au long de la vie du fait des rapides changements économiques et technologiques, il y a un manque de fondement de base pour qu'un tel apprentissage ait lieu en raison de l'analphabétisme régnant dans beaucoup de pays de par le monde. Si les gouvernements ne peuvent pas s'adresser aux grandes poches de populations analphabètes dans leur pays, nous assisterons à un prolongement du fossé et plus probablement encore à un élargissement du fossé, dans la mesure où ceux qui ont également de bonnes bases pour apprendre continueront à apprendre (et naturellement, à être compétitifs) tandis que ceux qui n'ont aucune base et manquent d'une telle base continueront à être marginalisés. Particulièrement importante est la nécessité d'accéder au fossé des genres dans l'alphabétisation, alimenté en grande partie par les normes culturelles qui, historiquement, ont systématiquement discriminé les femmes en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

59. **À propos des associations et du placement.** Étant donné que le caractère de l'apprentissage tout au long de la vie est enveloppant, il est nécessaire que tous les acteurs dans ce domaine soient impliqués afin d'assurer l'accessibilité pour tous à des opportunités d'apprentissage. La collaboration

et la coordination du gouvernement, de la communauté, de la société civile et du secteur privé doit être instamment réalisée afin de garantir que toutes les initiatives des intéressés soient mobilisées et estimées à leur juste valeur. Enfin, il est urgent que des ressources financières appropriées soient allouées afin d'assurer que le contenu approprié, les méthodes, les ressources humaines et l'infrastructure soient en place. Sans les ressources nécessaires à l'éducation de millions de citoyens, l'aspiration à l'éducation tout au long de la vie semble être impraticable et impossible à mettre en application.

60. À propos de l'apprentissage tout au long de la vie comme projet individuel et social en Afrique. L'apprentissage se déroule en grande partie au niveau individuel même si, en réalité, nous apprenons dans différents contextes de groupe, la famille, l'école, le lieu de travail, les communautés. Beaucoup ont écrit au sujet de l'apprentissage tout au long de la vie comme étant fondamentalement un projet individuel où la personne se prépare à un monde qui pourrait faire usage de son travail en fonction de ses compétences. L'argument du développement du capital humain par l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ne trouve pas seulement une résonance dans nos politiques de développement mais également pour beaucoup, c'est une préoccupation individuelle qui modèle nos vies. Cependant, si nous arguons du fait que l'apprentissage nous prépare à être plus humains et à vivre ensemble, nous devons envisager l'apprentissage tout au long de la vie comme étant plus qu'un projet individuel mais également comme étant un projet de société du 21^{ème} siècle, où le développement du capital social par l'apprentissage tout au long de la vie pourrait être une façon d'accéder à nos communautés et sociétés fortement conflictuelles. Le défi est d'établir une société d'apprentissage où il y aurait un processus conscient de réduction de toutes les formes d'exclusion éducative et en même temps que le contenu et les processus éducatifs appropriés et de qualité seraient mis en place, de sorte que les individus puissent pleinement participer, en tant que citoyens actifs, à des processus de développement au sein de leurs communautés et de leurs sociétés.

61. Étapes concrètes qui pourraient être entreprises pour réaliser la vision et les principes de l'apprentissage tout au long de la vie :

- 1) réaliser une politique claire de l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de la politique d'éducation et de développement. UN élément est de rendre cohérente la relation de l'EPT, des MDGs, et du NEPAD à la vision de l'apprentissage tout au long de la vie. Les rôles de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et l'éducation non-formelle doivent à cet égard être clairement articulés. Plutôt que de proposer un plan d'action d'apprentissage tout au long de vie comme de nombreux pays européens l'ont fait, il serait plus efficace d'intégrer et d'articuler clairement le principe de l'apprentissage tout au long de la vie dans des plans éducatifs existants et/ou dans des plans de développement.
- 2) Passer en revue la structure existante ou mettre en place un comité/une structure/un mécanisme qui pourrait être chargé avec la promotion et la coordination de l'apprentissage tout au long de la vie aux niveaux nationaux. Un mécanisme/une structure parallèle pourrait être mise en place au niveau local/de la communauté.
- 3) Amener les médias et d'autres formes populaires de campagne à promouvoir l'importance de l'apprentissage et à faire le rappel des soutiens pour que les individus participent activement à un processus d'apprentissage différent.
- 4) Mettre en place des programmes flexibles, divers et appropriés qui visent principalement ceux qui ont de tout temps été exclus pour des raisons de genre, de classe, d'âge, d'appartenance ethnique et de langue.
- 5) Donner la priorité à l'apprentissage et à l'éducation en allouant le niveau approprié de ressources requises pour atteindre la population nécessitant le plus une éducation.

7. BIBLIOGRAPHIE

- AITCHISON, John, 2002. Adult Literacy and basic education: a SADC regional perspective. In Conference Report on Adult Basic and Literacy Education in the SADC region. Dec. 3-5, 2002. University of Natal, South Africa.
- CRICK, Ruth Deakin, 2005. Being A Learner: A Virtue for the Twenty-first Century. British Journal of Educational Studies, Vol. 53, No. 3.
- DAVE, R.H.,1975. Reflections on lifelong education and the school. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- DE GUZMAN, Rosario, 2000 Non-formal Education Accreditation and Equivalency System: the Philippine Experience. Paper presented at the Seminar-Workshop on Asian Perspectives and Practices in Lifelong Learning, Chiangmai, Thailand, Dec. 10-12.
- DELORS, Jacques, et. al.1996. Learning: The Treasure Within: UNESCO:Paris.
- DODDS, Tony,2001.Creating open and lifelong learning institutions in higher education: A Namibian case study. International Journal of Lifelong Education: Vol. 20, No.6.
- EUN SOON BAIK, 2000. "Lifelong education in Korean Context". Paper presented at the Seminar-Workshop on Asian Perspectives and Practices in Lifelong Learning, Chiangmai, Thailand, Dec. 10-12.
- EUROPEAN COMMISSION, 1995.White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society.
- EUROPEAN COMMISSION, 2000. Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. EURYDICE: Brussels.
- FAURE, Edgar, et.al. 1972. Learning to Be. UNESCO: Paris.
- HOPPERS. Wim. "Towards a policy agenda for diversified delivery in formal basic education; the contribution of non-formal education".
<http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/hoppers2.html>
- MATHESON, David and Catherine Matheson, 1996, "Lifelong Learning and Lifelong Education", A Critique" Research in Post-Compulsory Education, Vol. 1, No.2.
- MEDEL-ANONUEVO, Carolyn, T.Ohsako and W. Mauch,2001.Revisiting Lifelong Learning for the Twenty-first Century. UNESCO Institute for Education:Hamburg.
- MEDEL-ANONUEVO, Carolyn, 2001. Practicing Lifelong Learning in Asia in the Twenty-first Century. UNESCO Institute for Education, Hamburg.

- MEDEL-ANONUEVO, Carolyn (ed) 2002. Integrating Lifelong Learning Perspectives. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- NEKHWEVHA, Fhulu,1999. No matter how long the night, the day is sure to come:culture and educational transformation in post-colonial Namibia and post-Apartheid South Africa, International Review of Education, Vol.45,No.5/6.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT,1973. Recurrent Education: a strategy for lifelong education. OECD, Paris.
- PRESTON, Rosemary, 1999. Critical Approaches to Lifelong Education, International Review of Education, Vol. 45, No.5/6.
- RANSON, Steward,1998. Inside the Learning Society,Casell: London.
- RUBENSON, Kjell, 2001. Lifelong Learning for All: Challenges and limitations of Public Policy. Conference Report. Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge, March 21-23, 2001.
- SHUPING, Ma, 2002. “Promoting Lifelong Learning in Beijing for a Learning Society” in Integrating Lifelong Learning Perspectives , (Ed) Carolyn Medel-Anonuevo, UNESCO Institute for Education.
- SOMTRAKOOL, Kla, 2002. “Lifelong Learning for a Modern Learning Society”, in Integrating Lifelong Learning Perspectives , (Ed)Carolyn Medel-Anonuevo, UNESCO Institute for Education.
- SUWANTIPAK, Sombat, 2001. Curriculum reform for literacy and continuing Education in Thailand Paper presented at the UNESCO Conference on Lifelong Learning in Asia and the Pacific, Sept. 2001.
- TAYLOR, Richard, 2005. Lifelong Learning and the Labour governments 1997-2004, Oxford Review of Education, Vol. 31, No.1.
- TORRES, Rosa Maria, 2002. “ Lifelong Learning in the North, Education for All in the South” in Integrating Lifelong Learning Perspectives , (Ed) Carolyn Medel-Anonuevo, UNESCO Institute for Education.
- TORRES, Rosa Maria. 2002. Lifelong Learning in the South: Critical issues and Opportunities for Adult Education. SIDA: Sweden.
- WALTERS, Shirley, 1999. Lifelong Learning within higher education in South Africa. Emancipatory Potential, International Review of Education, Vol. 45, No.5/6.
- WALTERS, Shirley, 2000. From Adult education to lifelong learning in Southern Africa over the last twenty years. In Indabawa, Sabo, A.Oduaran, T. Arik and S. Walters (eds)The State of Adult and Continuing Education in Africa.University of Namibia.