

Doc 3 Conférence inaugurale: Quels enjeux pour le IVe forum mondial ?



Introduction par Alfonso LIZARZABURU, (Pérou) Consultant international en éducation de l'UNESCO, membre du Conseil d'Administration du CMA

C'est pour moi un grand plaisir et un grand privilège d'accueillir Sylvia Schmelkes del Valle, sociologue brillante et experte internationale de renom dans le domaine de la recherche sur l'éducation et le développement, riche d'une grande variété d'expériences, que ce soit à l'université ou dans la vie, à un niveau national et international.

Sylvia est une collègue et une amie du Mexique et de la Grande patrie latino-américaine, une vraie citoyenne du monde. Elle pourrait dire, comme le Poète romain Terence: « *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* », ou « je suis un être humain, je ne considère rien de ce qui est humain comme étranger à moi ».

Sylvia a commencé à développer sa carrière extraordinaire dans le Centre d'Études Éducatives (Centro de Estudios Educativos) au Mexique entre 1970 et 1993. Cette carrière riche et unique peut être appréciée dans les domaines les plus divers de l'éducation: éducation formelle et non-formelle, éducation de base, enseignement supérieur, alphabétisation, éducation des jeunes et des adultes, formation des enseignants, éducation et monde du travail, éducation populaire, éducation et valeurs, éducation et droits de l'homme, réforme de l'éducation, éducation interculturelle bilingue, qualité de l'éducation, évaluation de l'éducation et je dois m'arrêter ici parce que cette description pourrait être prolongée presque à l'infini.

Depuis 2013, elle a servi comme Présidente du Conseil de Direction de l'Institut national pour l'Évaluation de l'Éducation (INEE).

Au niveau international, elle a été consultante – entre autres organisations – à l'UNESCO, à l'UNICEF, à l'Organisation des États américains (OEA) et à l'OCDE.

Et comme si ceci n'était pas suffisant, on a attribué à Sylvia en 2008 la Médaille Comenius de l'UNESCO et du Ministère de l'Éducation de la République Tchèque pour sa carrière comme chercheuse, en plus d'avoir reçu précédemment d'autres prix, y compris la récompense de Tlamatini de l'Université Ibéro-américaine en 2003 et la médaille Maria Lavalle Urbina en 1998.

Le travail et la vie de Sylvia sont l'expression de ce que j'appelle une *vision agonistique* de la vie, autrement dit, l'art de la lutte. Oui, de lutter pour la vie, la vie bonne. Parce que celui qui est conscient que nous ne sommes pas nés comme êtres humains achevés, mais que nous devons le devenir, sait que nous devons faire face continuellement à nous-mêmes, aux autres et à l'environnement, non par la violence, mais par la tendresse et le respect, c'est-à-dire avec un amour attentif. Parce que l'amour signifie des actes, pas des bonnes raisons ou des mots doux. Parce que « la meilleure façon de le dire, c'est le faire ».

Parce que, ce dont il est question, c'est de faire de nos vies un chef-d'œuvre et, par conséquent, contribuer avec d'autres à faire de même. Nous nous créons l'un avec l'autre, pas l'un contre l'autre. « L'amour est un meilleur maître que le devoir ». (Albert Einstein).

La lutte de Sylvia comme éducatrice est celle de quelqu'un qui a des rêves – *I have a dream* – ceux de transformer en réalité pratique les principes et les valeurs clairement exposés dans l'Article 1 de la Constitution de l'UNESCO : vérité, justice, liberté, solidarité, beauté, courage, intégrité, dignité humaine, équité, respect mutuel et... paix. Autrement dit : le développement de toute la personne et de toutes les personnes.

Sylvia, merci beaucoup de partager avec nous ton rêve qui est un vrai défi pour aller du mot à l'action pratique, créative et attentive. C'est pourquoi tu as appelé ton intervention :

« *Quelle éducation voulons-nous pour quel genre de société ? Donnons-nous les moyens pour accomplir nos ambitions* ». Comme Edmund Burke le dit : « Pour que le mal triomphe, il suffit que les hommes de bien ne fassent rien ».

Alors, nous devons nous souvenir que : « personne ne fait une plus grosse erreur que celui qui ne fait rien, car il pense ne pouvoir en faire que trop peu ». Nous ne pouvons espérer des résultats différents si nous faisons toujours les mêmes choses.

Intervention de Sylvia Schmelkes del Valle (Mexique), Présidente de l'Institut National de l'Évaluation de l'Éducation (INEE)

Quelle éducation voulons-nous pour quel type de société? Donnons-nous les moyens de nos ambitions.



L'ÉDUCATION DES ADULTES: UN APERÇU ET QUATRE PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORER

Un aperçu de l'éducation des adultes

Nous apprenons tout au long de notre vie et en toutes occasions. C'est une conséquence de la vie elle-même, mais aussi des activités éducatives qui sont intentionnelles. Nous voulons des sociétés où les adultes auront des possibilités éducatives pour apprendre tout au long de leur vie.

L'éducation est un droit humain fondamental, indépendamment de l'âge. Les droits de l'homme sont garantis par les États. Nous voulons des sociétés où les États s'engagent à assurer le droit permanent à l'éducation.

Malgré cela, l'éducation des adultes (EA) est marginale dans la plupart des pays. L'analphabétisme est encore un problème qui affecte 750 000 000 d'adultes à travers

le monde. Une des causes des faibles taux de développement de l'EA est la rareté de l'offre de services de l'EA. Une deuxième cause est le manque de demande pour les services de l'EA. Les taux d'attrition sont élevés dans les programmes d'éducation des adultes. Pour que la demande sociale d'éducation des adultes existe, la *motivation* est essentielle. La première tâche de l'EA est de créer une demande sociale pour ses services. Cela implique, entre autres, la prise de conscience que l'EA est un droit humain fondamental ; et il faut que la relation entre l'EA et la qualité de vie devienne évidente. La motivation implique également que certains besoins des adultes soient satisfaits, tout au long de leurs expériences éducatives ; par exemple, qu'ils se sentent respectés et valorisés; qu'ils constatent que leurs connaissances, compétences et valeurs sont appréciées; qu'ils puissent engager un dialogue pour déchiffrer le monde, et apprendre des autres.

Quatre propositions

1) Vue d'ensemble de l'alphabétisation

L'alphabétisation est une activité d'apprentissage continu qui comprend -outre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul, de l'informatique et d'une seconde langue- la capacité à déchiffrer le monde. L'alphabétisation doit être adaptée aux apprenants, à la fois contextuellement et culturellement.

Les pratiques de communication écrite doivent être perçues comme nécessaires avant de commencer les activités d'alphabétisation. La plupart des analphabètes dans le monde vivent dans des environnements non-alphabétisés. C'est pourquoi l'alphabétisation elle-même ne représente pas nécessairement la première étape dans les activités d'AE. Souvent, il est nécessaire de commencer par des activités qui contribueront à alphabétiser l'environnement et qui créeront le besoin de pratiques de communication écrite. Il peut s'avérer nécessaire de faire précéder l'alphabétisation par ce que nous avons conçu comme la post-alphabétisation, parce que dans de nombreux cas, ce sont les activités de post-alphabétisation (liées aux moyens de subsistance) qui peuvent aider à donner du sens à l'alphabétisation pour les adultes. Les programmes de pré-alphabétisation de l'EA sont une des conditions de réussite des activités d'alphabétisation dans des environnements non-alphabétisés.

2) l'alphabétisation comme une variable dépendante du développement

L'alphabétisation a été conçue comme une cause du développement, l'analphabétisme comme l'une des raisons du sous-développement et de la pauvreté. Cependant, l'alphabétisation est en fait une variable dépendante du développement. Les taux d'alphabétisation ne peuvent s'améliorer que si -et quand- le développement social et économique est favorisé. Lorsque ce développement est en marche, l'alphabétisation devient nécessaire et les activités d'alphabétisation sont rendues possibles. Lorsque les pratiques d'urbanisation sont en place, lorsque l'emploi est en pleine expansion, lorsque les techniques agricoles se transforment, lorsque la participation des citoyens trouve des canaux adéquats pour s'exprimer et évoluer, alors l'alphabétisation est perçue comme utile et importante et devient potentiellement un processus tout au long de la vie. Les taux d'alphabétisation peuvent s'améliorer uniquement si la pauvreté diminue, si les inégalités sont réduites et s'il y a du développement. Si l'alphabétisation est l'objectif à atteindre, alors la lutte contre la pauvreté et la promotion du développement économique et social doivent faire partie de la stratégie.

3) Une approche interculturelle de l'éducation des adultes

Le monde, les sociétés, les communautés, sont divers. La diversité caractérise non seulement notre monde, mais c'est aussi la composante fondamentale du développement culturel et de l'enrichissement. Nous voulons des sociétés où la diversité est une source d'apprentissage, où les autres sont appréciés avec leurs différences, où il est possible pour des personnes diverses de vivre ensemble dans la paix.

Les efforts, pour rendre efficace le droit à l'éducation, doivent être faits dans un monde de diversité. La cible est complexe. Les programmes sur un modèle unique pour tous ne fonctionnent pas. Des programmes homogènes et globaux ne peuvent être efficaces. Afin de répondre à la diversité, les programmes d'EA doivent être décentralisés et diversifiés. Ils doivent tenir compte des réalités culturelles et contextuelles et répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Adopter une approche interculturelle de l'éducation implique, entre autres choses, de relier les activités éducatives aux connaissances précédentes, aux compétences et aux valeurs des élèves, ainsi qu'à leur contexte spécifique, non pas pour limiter les étudiants à celui-ci, mais pour leur démontrer que ce qui est appris permet de le comprendre mieux et d'améliorer sa capacité à le transformer pour son bien-être personnel et pour le bien de tous. Elle implique également de faire de la culture une partie du contenu éducatif et un point de référence pour de nouveaux thèmes, et d'utiliser la langue maternelle comme langue d'enseignement pour ces activités éducatives.

Dans n'importe quel environnement, et en particulier dans des environnements multiculturels, la diversité définit chaque groupe d'élèves. Les activités d'EA devraient offrir la possibilité d'apprendre à partir des autres et d'offrir ce que l'on sait aux autres. L'approche interculturelle implique une appréciation authentique des différences culturelles. Elle fait de la diversité un avantage pédagogique.

4) Pertinence. La relation entre l'EA et la qualité de vie

La pertinence des programmes d'EA est nécessaire pour attirer les étudiants, pour les amener à continuer à suivre les cours, et pour obtenir un résultat. La pertinence est définie comme l'utilité perçue et réelle de l'éducation pour la transformation personnelle et sociale. L'EA doit être liée à la qualité de vie. La définition de la qualité de vie est culturellement relative. Néanmoins, il y a certains éléments universels qui ont rapport à la satisfaction des besoins fondamentaux et à la qualité de cette satisfaction.

La satisfaction des besoins élémentaires comprend les besoins de survie (la santé, l'alimentation, l'accès à l'eau potable, l'habillement, le logement, l'électricité); les services sociaux de base, parmi lesquels l'éducation des enfants et des jeunes est fondamentale; les droits humains fondamentaux, tels que la sécurité personnelle, une vie sans violence et sans discrimination, la liberté de pensée et d'expression, la participation à la vie culturelle de la communauté, la possibilité de gagner un salaire ou de produire un revenu suffisant pour vivre dans la dignité, et une vie dans un environnement sain. Elle inclut également des besoins qui impliquent la communauté dans son ensemble, comme la transformation des conditions environnementales, économiques, politiques, sociales et culturelles pour la vie quotidienne de la

communauté et pour son avenir sur la base de points de vue et d'aspirations communes.

Mais la pertinence de l'EA doit également aller au-delà de la satisfaction des besoins essentiels. Elle devrait permettre d'apprécier l'art et la beauté, et d'en créer ; un renforcement du sentiment d'appartenance, y compris l'appréciation de sa propre culture et de sa langue ; la capacité de découvrir et d'être impressionné par un savoir pas nécessairement lié à l'expérience immédiate, mais qui permet une meilleure compréhension de soi-même, de son avenir possible et du monde naturel et social ; l'utilisation satisfaisante de son temps libre ; l'élargissement des centres d'intérêt, et l'expansion des capacités humaines, de la liberté de choix et d'action. Ces buts et d'autres sont des éléments indispensables de la qualité de vie, sur laquelle devrait porter l'EA.

Conclusion

L'équité est une préoccupation fondamentale de l'EA. Des efforts particuliers sont nécessaires pour atteindre les plus pauvres grâce à des programmes de qualité.

La qualité se mesure d'après les résultats, mais elle dépend de la qualité de ses composantes - intervenants éducatifs, programmes, matériaux, conditions générales de l'apprentissage - et de processus de qualité, qui reposent sur la façon dont la pédagogie s'exerce sur l'EA et sur la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, et avec leur environnement naturel et social.

Le regard du CMA: Où en est-on sur les apprentissages tout au long de la vie ?

Pierre LANDRY, Président du Groupe Prospective du CMA, présente des [éléments de prospective](#) à partir d'une analyse des rapports Faure, Delors, Morin, consacrés aux apprentissages tout au long de la vie.



Pour le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA), les rapports « Delors », « Faure » et « Morin » ont constitué une référence clé pour établir ses lignes d'action. Et ceci, dès sa création en 2005. L'étude, entreprise par le CMA, « **L'éducation tout au long de la vie pour tous face aux défis du XXIe siècle : quelles réalités ? Quels besoins ? Quelles perspectives ?** », part des thèmes traités dans ces trois rapports à l'UNESCO, avec pour objectif de montrer les relations à établir entre les différentes activités éducatives de toutes sortes.

Ces relations pourraient contribuer à mieux articuler les finalités et fonctions éducatives – conçues le plus souvent séparément – pour les mettre au service de tous, tout au long de la vie.

Cette étude -disponible sur notre site Web- est rédigée par des membres du CMA dans la continuité des actions du CMA (séminaires internationaux, forums mondiaux, publications) qui s'appuient sur des principes énoncés dans sa Charte :

- « Mettre l'économie au service de l'homme et non l'inverse

- Tenir compte de la diversité des cultures et des idées
- Agir au plan collectif par une plus grande articulation entre les sous-systèmes environnementaux, biologiques, politiques, économiques et culturels. »

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/Prosp_educ.pdf

HISTORIQUE

Par cette étude nous avons voulu situer l'éducation dans le temps long pour dégager des perspectives d'évolution.

Les trois écrits importants qui balisent le champ de l'éducation au niveau mondial depuis les années 50 sont :

- « *Apprendre à être : le monde de l'éducation d'hier et d'aujourd'hui* », rapport à l'UNESCO sous la direction d'Edgar Faure (1972), ouvrage collectif,
- « *L'éducation : un trésor est caché dedans* », rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle sous la direction de Jacques Delors (1996), ouvrage collectif,
- « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* » par Edgar Morin (2000).

Pour chacun de ces ouvrages, le contexte, les problématiques, les thèmes les plus sensibles et les propositions de l'époque sont rappelés au travers d'extraits significatifs. L'influence du rapport « Delors » est étudié ainsi que les propositions pour l'après 2015.

Nous avons sélectionné les thèmes permanents qui illustrent l'étendue du champ de l'éducation au sens large. Les principaux sont :

- *L'extrascolaire*, comme la petite enfance, l'illettrisme ou le rôle éducatif des entreprises.
- *Les conditions pour apprendre*, comme l'accès à l'éducation des filles et des femmes, les éducateurs non-conventionnels ou l'apprentissage électronique.
- *Le contenu des enseignements*, comme « enseigner l'identité humaine » ou « la cécité de la connaissance du fait de l'erreur ou de l'illusion ».
- *La place de l'éducation dans la société*, comme l'environnement d'apprentissage, le décroisement ou la Cité éducative.
- *Les problématiques d'éducation*, comme le développement durable et équitable, ou la Santé.

COMPLEXITÉ DES APPRENTISSAGES

D'après Edgar Morin, la connaissance complexe repose sur le principe de *dialogique* : relation à la fois complémentaire et antagoniste entre deux notions. Il faut *relier* tout en sachant *distinguer*. L'ennemie de la complexité, c'est la *disjonction* –dans le sens de dichotomie, ce qui sépare l'un de l'autre. L'autre ennemie, c'est la *réduction* c'est-à-dire le réductionnisme. On ne peut pas comprendre le tout à partir de ses parties.

La complexité de l'organisation des activités d'apprentissage vient donc des nombreux facteurs « complémentaires et antagonistes », sources de tensions, qui lui sont associés :

- enfance (y compris la période prénatale) et âge adulte : pensons aux interactions entre les générations ;
- féminin et masculin, avec les problématiques de l'accès inégal à l'enseignement ou de l'accès au pouvoir ;
- local et global ;
- développement personnel et développement professionnel ;
- croissance économique et développement durable et équitable ;

mais aussi, comme l'indique Jacques Delors :

- universel *et* singulier ;
- tradition *et* modernité ;
- court terme *et* long terme ;
- compétition *et* égalité des chances ;
- inflation des connaissances *et* capacité humaine d'assimilation ;
- spirituel *et* matériel.

Aussi, ne réduisons pas ce phénomène complexe qu'est l'éducation à des éléments simples au risque de nous tromper, de nous illusionner.

« On a alors tendance à se contenter d'un petit nombre de variables et de relations simples conduisant à des représentations et préconisations simples. Mais, ignorer la complexité a toujours un coût » nous dit Edgar Morin.

Ainsi, il est illusoire de croire qu'il suffit de mettre en place le « bon » système éducatif pour que les problèmes disparaissent. Il est préférable de rechercher la *complémentarité* entre les apprentissages de la vie et les apprentissages par les institutions.

En effet, les questions d'apprentissages dépendent non seulement de ces facteurs, mais aussi de beaucoup d'autres -liés au contexte- qu'il faut prendre en compte pour que ces questions concernant les apprentissages puissent être traitées correctement.

CONTEXTE DES APPRENTISSAGES

Paul Bélanger dans sa contribution au rapport Delors précisait que « Les environnements éducatifs se réfèrent aux contextes socioculturels ou au milieu de vie des enfants et des adultes : dans la vie privée, à l'école, dans la communauté, au travail, via les médias, etc. Tels qu'ici définis, les *environnements éducatifs* ont rapport aux processus organisés d'apprentissage, mais constituent une réalité distincte. Ils attestent du poids diffus des différents milieux ambiants, dans lesquels les individus évoluent et qui *influencent leur participation aux activités organisées d'apprentissage*. Les environnements éducatifs font référence à la dimension informelle de l'éducation permanente, mais ils désignent d'abord les environnements culturels où la formation initiale et l'éducation des adultes s'exercent. »

Donc, l'efficacité des processus d'apprentissages est influencée par l'environnement d'apprentissage lui-même en interaction avec les choix politiques et économiques, les conditions de vie, la culture, l'évolution des sciences et des techniques, la démographie, les flux migratoires, les inégalités, etc. De ce fait, le type de système éducatif en place dépend fortement du choix de société régissant ces différents paramètres.

Face à cette complexité, nous pouvons imaginer trois scénarios.

TROIS SCÉNARIOS

Scénario un : « Un monde des apprentissages privilégiant la dimension humaniste traditionnelle ». Dans ce scénario, la finalité des apprentissages est de permettre à chacun de développer ses potentiels pour qu'il puisse se réaliser aussi bien dans sa vie privée qu'au travail et dans sa participation à la vie civique.

L'analphabétisme et l'illettrisme, empêchant d'accéder à l'éducation, doivent être surmontés dans des sociétés caractérisées par la prédominance de l'écriture même si ce n'est pas une condition suffisante pour arriver à une éducation de qualité pour tous, tout au long de la vie.

Cette condition ne s'applique pas aux sociétés à prédominance orale, comme le montre leur développement culturel.

Un service public, qui privilégie la scolarisation des enfants à partir de 4 ans, est chargé de la formation de base pour garantir un accès se voulant équitable à tous par des programmes transmettant des éléments d'une culture commune, assurant un équilibre entre savoir, savoir-faire, savoir être et savoir « vivre ensemble ». La *scolarisation initiale* doit préparer les jeunes à gérer leurs apprentissages tout au long de la vie, avec l'appui de la collectivité (on n'apprend jamais seul). La nécessité de se préparer à gagner sa vie est une préoccupation très importante, mais pas la seule.

L'offre proposée par les systèmes éducatifs est standardisée dans des programmes dont la diffusion est planifiée. Tous les élèves doivent apprendre la même chose en même temps et au même rythme, ce qui rend difficile la prise en considération de la diversité des élèves. De ce fait, de nombreux élèves ne tirent pas profit des enseignements qu'ils suivent et certains décrochent avant la fin de leurs études. Pour lutter contre ce phénomène, la qualité de la formation et les conditions de travail des enseignants est à revoir et à renforcer, gage d'une éducation de qualité. C'est un défi pour les pays à forte démographie où les écoles sont surchargées et mal équipées malgré des budgets -parfois relativement élevés- consacrés à l'éducation.

L'évolution rapide des techniques modifie en permanence le mode d'organisation des activités humaines et les compétences nécessaires pour les conduire. Les apprentissages tout au long de la vie ont pour finalité d'apporter des réponses à la nécessité d'une vie bonne et d'une bonne vie dans des contextes de vie en évolution. Ceci implique une responsabilité individuelle (gérer son devenir) et collective (créer les conditions pour que cette gestion soit possible).

Les interactions humaines sont indispensables pour accompagner les processus d'apprentissage –dans et hors les systèmes d'éducation et de formation en place– et conditionnent la mobilisation des ressources personnelles, techniques, économiques, financières et d'infrastructure pour apprendre, particulièrement hors de ce système. Une formation solide des enseignants, des formateurs et des apprenants à tirer parti des potentiels des moyens techniques est une nécessité. Les enseignants peuvent s'approprier les techniques qui s'intègrent dans leur démarche pédagogique et qui génèrent des surcoûts en temps ou en argent raisonnables.

L'usage des « réseaux sociaux éducatifs » est très utile pour mettre en relation parents, enseignants, élèves, administrateurs. Les relations entre pairs (élèves/élèves ; enseignants/enseignants) permettent d'enraciner et de développer **l'apprentissage mutuel en réseau** en complément des apprentissages scolaires.

L'évaluation des finalités et des objectifs privilégie le qualitatif du fait de la prédominance du culturel, sans négliger les approches quantitatives pertinentes. Un diplôme garantit un bon niveau de compréhension d'un programme, mais ne préjuge pas des compétences effectives du certifié.

Les limites de ce scénario sont qu'un grand nombre de jeunes ne tirent pas un bénéfice de leur scolarité, sans compter ceux qui n'y ont pas accès. La formation "continuée" tout au long de la vie s'adresse plus à ceux qui sont déjà bien formés qu'à tous : la formation va à la formation.

Scénario deux : « Un monde des apprentissages privilégiant la dimension utilitariste ».

Dans ce scénario, la finalité primordiale des apprentissages est le développement des *compétences* pour agir en société en tenant particulièrement compte des besoins de l'économie.

L'organisation des apprentissages doit rechercher l'efficacité (développer des compétences utiles) et l'efficience (minimiser les coûts). Le service public est mis en concurrence avec l'offre de service du privé. Donc, un marché de l'éducation est en train d'émerger et se développer avec toutes ses conséquences (la concurrence peut être excluante ou complémentaire).

Le coût d'intervention d'enseignants, de formateurs ou d'accompagnateurs étant en constante augmentation du fait de la tendance à l'élévation du niveau de vie, on recherche des moyens de substitution pour réduire les coûts par des dispositifs techniques (mise en réseau des ressources humaines, matérielles et numériques). La formation des personnes intervenant dans des activités d'apprentissages reste cependant un facteur important d'amélioration de la qualité et de la productivité de ces activités.

L'alphabétisation doit être suivie de programmes appelés post-alphabétisation –en lien avec les besoins de compétences locaux– pour promouvoir le développement des apprentissages tout au long de la vie.

L'évaluation privilégie le quantitatif au travers de tests et d'enquêtes prétendant être appropriés, pertinents, suffisants pour obtenir ce que l'on cherche [Questions à choix multiples (QCM), Programme international pour le suivi des acquis (PISA), Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) ...].

Les limites de ce scénario sont que la formation « professionnelle » tout au long de la vie a pour objet d'adapter la main d'œuvre aux "besoins", difficiles à spécifier et évolutifs de l'économie. Il revient à la personne de gérer son développement personnel et de donner du sens à sa vie. C'est une approche individualiste.

Scénario trois : « Un écosystème dynamique pour les apprentissages reliant humanisme et utilité pour le développement de la *personne* et de *toutes les personnes* ». Dans ce scénario, pour répondre à la diversité des contextes d'apprentissage et à la variété des besoins en compétences, une mobilisation de toutes les ressources disponibles dans un *territoire* donné s'impose. Non par une gestion centralisée, mais par une mise en réseau coordonnée des acteurs et des ressources pour corriger les effets d'une gestion en silos. Les spécificités de chaque territoire (zone urbaine ou zone agricole ; secteur développé ou en développement ; région à démographie croissante ou décroissante) conditionnent la mise en place des moyens pour atteindre les objectifs fixés au niveau du territoire.

Les finalités des apprentissages sont d'accroître un sens de la responsabilité du *devenir humain* partagé entre les *individus* et le *collectif* recouvrant les questions de santé, de développement durable et équitable, de développement personnel et de vie en commun.

La grande leçon que l'on peut tirer de la lecture des trois rapports de l'UNESCO : l'éducation, c'est la vie. La contribution de l'éducation aux sept sécurités humaines décrites dans le programme des Nations unies pour le développement (PNUD) : alimentaire, sanitaire, économique, culturelle, individuelle (droits de l'homme), politique et environnementale donne sa pleine signification aux apprentissages tout au long de la vie, au-delà de l'éducation de base.

L'organisation en réseau des apprentissages repose sur les compétences disponibles sur un territoire donné pour assurer des fonctions d'orientation, de

transmission, d'accompagnement et de reconnaissance des acquis. Une approche évitant les cloisonnements liés à l'âge ou au type d'activité est à rechercher systématiquement. Une pratique généralisée de l'alternance crée des liens entre le système éducatif et les entreprises, les administrations comme les ONG ou d'autres acteurs propices à des coopérations fructueuses.

Tous les moyens *techniques* sont mis à contribution pour soutenir les activités d'apprentissage associées à tous les types de compétences.

L'évaluation est à la fois qualitative et quantitative par la création d'indices composites pertinents, qui permettent de mieux calibrer ce qu'on veut obtenir.

Les limites de ce scénario sont en rapport avec la complexité des facteurs à considérer simultanément pour que, par une approche systémique, les apprentissages tout au long de la vie deviennent une réalité pour tous. Ce n'est pas impossible puisque les "Villes apprenantes" commencent à agir dans ce sens en complémentarité de l'action des États.

Pour conclure, nous pouvons dire que la grande diversité des activités éducatives tout au long de la vie, constituant l'éducation au sens large, est à la source de nombreux apprentissages en lien avec les évolutions de plus en plus rapides d'un environnement qui se complexifie. Ceci met en tension le système éducatif en place qui, par nature, a un rythme de transformation plus lent.

Le CMA précise dans sa Charte qu' « il mobilise toutes les compétences au plan mondial **pour faire des apprentissages tout au long de la vie pour tous, une réalité. Il s'agit de permettre à chacun d'avoir la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie, dans le respect de la justice, du droit et des libertés fondamentales** ». La mise en place d'un **environnement éducatif riche**, bénéficiant d'un financement conséquent et durable, pour encourager l'essor de l'éducation au sens large, associant enfants, jeunes et adultes, est une nécessité pour lutter contre la pauvreté (qui ne se réduit pas à un niveau de revenu faible), pour accroître la santé, pour soutenir un développement durable en vue d'un monde plus équitable et pacifié.

Le monde est confronté en permanence à de nombreux défis et les mobilisations nécessaires pour y faire face, bien qu'insuffisantes pour les relever, en limite les conséquences néfastes. Les objectifs sont loin d'être atteints comme ceux concernant l'accès et la qualité de l'enseignement, cependant la faim régresse dans le monde et le taux de scolarisation dans le primaire a progressé entre 1990 et 2011. Ceci devrait nous inciter à amplifier nos efforts puisqu'il est possible d'influer sur le cours des choses à condition de le vouloir et d'y consacrer les moyens nécessaires.