

Politiques Publiques d'Éducation des Adultes au Portugal – innovations et défis¹

Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal – inovações e desafios

Public Policies for Adult Education in Portugal – innovations and challenges

Carmen Cavaco*

RESUMÉ

Le niveau réduit de scolarité de la population portugaise a été un problème difficile à résoudre, ce qui est dû, en partie, à la prédominance de politiques publiques d'éducation des adultes limitées, fragmentées et intermittentes, de statut périphérique. Toutefois, dans les deux dernières décennies, il y a eu un investissement dans ce domaine et on a enregistré une élevée adhésion des adultes peu scolarisés. L'article vise à analyser les éléments d'innovation et les défis inhérents aux mesures intégrées dans les politiques d'éducation et formation des adultes au Portugal, dans les deux dernières décennies. Les données empiriques ont dérivé d'une recherche qualitative, en utilisant diverses techniques – collecte documentaire et interviews semi-structurées avec gestionnaires et éducateurs des adultes, impliqués dans les mesures politiques, ainsi que des interviews biographiques avec des adultes certifiés. Les résultats de la recherche révèlent l'innovation et la complexité inhérentes aux structures organisationnelles chargées du diagnostic et d'orientation des adultes peu scolarisés, dans les cours d'éducation et formation des adultes, et du processus de reconnaissance, validation et certification de compétences. Ces mesures politiques présentent d'éléments d'innovation qui consistent dans l'orientation et l'accompagnement des adultes, dans la valorisation de ses expériences et dans modes de travail pédagogique adéquats aux adultes.

1 Traduit par Bethânia Negreiros Barroso. E-mail: bethania.negreiros@ufsc.br

* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Lisboa, Portugal. E-mail: carmen@ie.ulisboa.pt - <https://orcid.org/0000-0001-8261-7650>

Ces éléments d'innovation, que, dans une large mesure, ont permis une élevée adhésion des adultes peu scolarisés, ont également posé des défis importants aux coordinateurs et éducateurs des adultes, ce que confirme l'importance de l'investissement dans l'accompagnement et la formation de ces professionnelles.

Mots clés : Politiques publiques. Éducation des adultes. Adultes peu scolarisés.

RESUMO

O reduzido nível de escolaridade da população portuguesa tem sido um problema difícil de resolver, o que se deve, em parte, ao predomínio de políticas públicas de educação de adultos limitadas, fragmentadas e intermitentes, com estatuto periférico. Todavia, nas últimas duas décadas, ocorreu um investimento neste domínio e registou-se uma elevada adesão de adultos pouco escolarizados. O artigo visa analisar os elementos de inovação e os desafios inerentes às medidas integradas em políticas de educação de adultos, em Portugal, nas últimas duas décadas. Os dados empíricos derivaram de uma investigação qualitativa, com recurso a diversas técnicas – recolha documental e entrevistas semiestruturadas, com gestores e educadores de adultos, implicados nas medidas políticas, assim como entrevistas biográficas, com adultos certificados. Os resultados da investigação revelam a inovação e a complexidade inerentes às estruturas organizacionais responsáveis pelo diagnóstico e orientação de adultos pouco escolarizados, aos cursos de educação e formação de adultos, e ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Estas medidas políticas apresentam elementos de inovação que consistem na orientação e acompanhamento dos adultos, na valorização da sua experiência e em modos de trabalho pedagógico adequados a adultos. Estes elementos de inovação, que, em grande medida, permitiram uma elevada adesão dos adultos pouco escolarizados, também têm colocado importantes desafios aos coordenadores e educadores de adultos, confirmando a importância do investimento no acompanhamento e na formação destes profissionais.

Palavras-chave : Políticas públicas. Educação de adultos. Adultos pouco escolarizados.

ABSTRACT

The low level of education of the Portuguese population has been a difficult problem to solve. This is partly justified due to limited, fragmented and intermittent public adult education policies. However, in the last two decades, an investment has been made in this domain and a high number of adults with low level of education have been mobilized. The article aims

to analyze the elements of innovation and the challenges of the integrated measures in adult education policies in Portugal over the last two decades. The empirical data derived from a qualitative research, using several data collection tools – legal documents, statistics, and semi-structured interviews, with managers, educators and adults, as well as biographical interviews with certified adults. The research results reveal the innovation and complexity inherent the structures responsible for diagnosing and monitoring adults, the adult education and training courses, and the process of recognition, validation, and certification of non-prior learning. These policy measures present elements of innovation that consists in the guidance and monitoring of adults, in valuing their experience and in pedagogical work methods suitable for adults. The research results showed the innovation and complexity of the adult education policies, for example, the valorisation of the adult experience in alternative to the traditional scholar model. However, these elements of innovation included important challenges for coordinators and adult educators, confirming the importance of investing in training and monitoring of these professionals.

Keywords : Public policies. Adult education. Adults with low level education.

Introduction

Le texte vise à analyser les éléments d'innovation et les défis inhérents aux mesures intégrées dans les politiques publiques d'éducation des adultes, au Portugal, dans les deux dernières décennies. La population portugaise a un niveau de scolarisation très bas, en comparaison avec les pays de l'Union Européenne. Les politiques publiques d'éducation des adultes, au Portugal, ont été limitées, fragmentées, et abandonnées, ce qui reflète un statut marginal et périphérique (CANÁRIO, 1999 ; LIMA, 2008 ; CAVACO, 2009, 2013 ; LIMA ; GUIMARÃES, 2018). Cependant, la période entre 2000 et 2021 a été, dans un certain sens, une exception à ce tendance, en vérifiant, en général, un fort investissement dans les politiques publiques d'éducation des adultes et une certaine continuité des mesures adoptées (CAVACO, 2009 ; BARROS, 2018), à exception de la période entre 2021 et 2015. L'investissement et la continuité des politiques publiques d'éducation des adultes, pendant la période référée, ont résulté de la conjugaison de l'intérêt politique au niveau national et de l'influence d'organismes supranationaux, surtout de l'Union Européenne et de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (CAVACO, 2009).

L'Union Européenne et l'UNESCO, par la perspective politique de l'Apprentissage tout au Long de la Vie, à partir de la deuxième moitié des années 1990, ont diffusé l'importance stratégique de l'éducation des adultes pour la promotion du développement économique et de la paix sociale (CANÁRIO, 1999 ; CAVACO, 2009 ; LIMA ; GUIMARÃES, 2011, 2018 ; GUIMARÃES ; ANTUNES, 2014). Les orientations politiques sur l'Apprentissage tout au Long de la Vie ont contribué à une « Agenda Mondialement Structurée pour l'Éducation » (DALE, 2004), avec la capacité d'influencer les politiques d'éducation au niveau mondial. Ainsi, la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie a provoqué un paradoxe. D'autre part, elle a stimulé l'instrumentalisation de l'éducation au service du développement économique.

Dans la période en analyse, les politiques d'éducation des adultes ont été influencées, au Portugal, par la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie, ce que justifie la présence du paradoxe mentionné avant (CAVACO, 2009, 2013). L'investissement dans les politiques publiques d'éducation des adultes a été compris comme stratégique pour potentialiser le développement économique du pays, ce qu'a résulté dans l'adoption de mesures fondées sur les logiques instrumentalisées et réductrices (CAVACO, 2009, 2013 ; LIMA ; GUIMARÃES, 2018). En même temps, cet investissement a permis l'implémentation de mesures innovantes d'éducation des adultes, ce que donne à l'origine d'une grande adhésion des adultes peu scolarisés et l'augmentation de la visibilité sociale de ce domaine d'intervention. Ainsi, les politiques publiques d'éducation des adultes ont été traversées par contradictions, ce que s'est dû à la présence de logiques distinctes.

Cette analyse présente la synthèse d'une recherche sur les politiques et pratiques d'éducation des adultes au Portugal (CAVACO, 2009), basée sur le recueil documentaire (législation et statistiques officielles), dans interviews semi-structurées avec coordinateurs et éducateurs impliqués dans les mesures politiques et dans les interviews biographiques avec des adultes peu scolarisés, certifiés par ces pratiques. L'analyse a porté sur les éléments d'innovation et sur les défis des mesures suivantes : i) conception et mise en oeuvre de structures organisationnelles responsables par le diagnostic et l'orientation des adultes peu scolarisés ; ii) organisation et fonctionnement des cours d'éducation et formation des adultes ; iii) conception et implémentation du processus de reconnaissance, validation et certification de compétences². Apparues dans les

2 Dans le texte, on a choisi de maintenir la désignation du processus comme y apparaît dans les documents officiels, toutefois, il est considéré plus approprié l'usage de la désignation « reconnaissance, validation et certification d'acquis expérimentiels », parce que les éléments reconnues et validés ne sont pas seulement les compétences mais aussi les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Les acquis expérimentiels sont les savoirs et les capacités développés tout au long de la vie, par l'expérience.

années 2000 et encore en vigueur, les trois mesures qui sont objets de cette analyse ont le but d'augmenter la qualification scolaire et professionnelle des adultes peu scolarisés.

Le texte est organisé en trois parties. La première, explicite l'encadrement des politiques publiques d'éducation des adultes au Portugal. La deuxième, analyse les innovations et les défis inhérents aux structures organisationnelles responsables par le diagnostic et l'orientation des adultes peu scolarisés. La troisième, met en avant les innovations et les défis du processus de reconnaissance, validation et certification de compétences. Pour la fin, la quatrième partie se concentre sur l'analyse d'innovations et défis sous-jacents aux cours d'éducation et formation des adultes.

Qualification des adultes peu scolarisés

Les niveaux réduits de scolarité de la population portugaise se sont démarqués comme une fragilité du pays et sont associés à l'interdépendance de plusieurs facteurs – politiques, sociaux, économiques, religieux et culturels (REIS, 1993 ; RAMOS, 1998 ; CAVACO, 2002 ; MELO, 2012). Le problème de la petite scolarité de la population a pris expression dans le discours politique, dans une large mesure pour la préoccupation avec l'image du pays dans l'extérieur et aux possibles conséquences dans le développement économique (NÓVOA, 1992). Par ailleurs, depuis 1970, les gouvernements successifs ont été contraints par les organismes supranationaux, comme l'UNESCO et l'Union Européenne, pour y implémenter mesures qui promeuvent l'augmentation de la scolarité de la population portugaise, surtout des adultes. Dans ce contexte spécifique de mesures sont surgis et ont en été implémentés, intégrés dans des politiques publiques d'éducation des adultes, centrées sur les adultes peu scolarisés. Les niveaux réduits de scolarité sont spécifiquement notoires quand on en établit une comparaison avec autres pays de l'Union Européenne. Dans les deux dernières décennies, les niveaux de scolarité de la population ont augmenté, toutefois les valeurs ont continue encore bien loin des celui registres aux autres pays, car à peine 55% de la population portugaise a l'enseignement secondaire et/ou supérieur, pendant que en est de 75% dans l'Union Européenne (EUROSTAT, 2020).

Les pratiques éducatives cadrées dans les politiques publiques d'éducation des adultes, au Portugal, entre 1976 et 1999, se sont caractérisées, essentiellement, par la scolarisation des adultes (CANÁRIO, 1999 ; LIMA,

2008 ; CAVACO, 2009), en obéissant à une logique de deuxième opportunité, dans une « tentative fonctionnaliste de compenser les échecs de l'éducation formelle » (ALVES *et al.*, 2016, p. 158, notre traduction) d'enfants et de jeunes. L'enseignement récurrent, la principale mesure d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, s'est fondé sur une conception « d'éducation bancaire » (FREIRE, 1972). Les formateurs impliqués, en général, n'avaient pas formation spécifique pour travailler avec les adultes. L'enseignement récurrent passe à être fréquenté, progressivement, par jeunes avec échec et/ou qui ont abandonné l'école précocement. Ces problèmes justifiaient la réduite adhésion et l'élevée évation des adultes non scolarisés et peu scolarisés dans les pratiques d'alphabétisation et d'éducation de base. Pendant cette période, bien que les adultes présentassent des niveaux de scolarité très réduits, l'éducation des adultes a eu un « statut de minorité » (MELO *et al.*, 1998, p. 36, notre traduction), au niveau des politiques publiques.

Avec l'émergence et la diffusion de la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie, en 1995 par l'Union Européenne, et à partir de 1997 par l'UNESCO, s'est structuré un « Agende Global » pour l'éducation qui a influencé de façon déterminante les politiques publiques d'éducation et de formation des adultes au Portugal (CANÁRIO, 1999 ; CAVACO, 2009 ; LIMA ; GUIMARÃES, 2011, 2018 ; GUIMARÃES ; ANTUNES, 2014). Simultanément, en 1996, l'étude nationale sur la littératie a accentué les niveaux faibles de littératie de la population portugaise, entre 15 et 64 ans (BENAVENTE *et al.*, 1996). Dans ce contexte, entre 1995 et 2002, les XIII et XIV Gouvernements Constitutionnels ont considéré l'éducation comme la priorité principale d'intervention. Dans ce cadre, est élaboré un document de stratégie pour le développement de l'éducation des adultes (MELO *et al.*, 1998), par spécialistes du champ, qui défendent politiques publiques intégrales, continues et avec potentiel de mobilisation des désignés « non publics » (MELO, 2004, p. 13, notre traduction).

Le plan stratégique pour le développement de l'éducation des adultes a défini un ensemble de principes de base (MELO *et al.*, 1998). Ces principes de base renforcent l'importance d'un budget spécifique, d'une structure centrale dédiée à l'éducation des adultes, de la création et la consolidation de réseaux territoriaux d'intervention locale, de la participation de la société civile, de la formation des éducateurs des adultes, du caractère intégré et diversifié des mesures, de la communication et de la diffusion, ainsi que des méthodes d'intervention. Le plan stratégique a adopté une vision globale et intégrée de l'éducation des adultes, dans le but de sauvegarder les droits d'accès et de réussite éducative, guidé par la finalité du développement humain. Ce plan stratégique a fondé les bases pour la politique d'éducation des adultes au Portugal dans les deux dernières décennies, principalement à cause de l'émergence de trois

mesures qui sont objet d'analyse dans ce texte – le diagnostic et l'orientation des adultes peu scolarisés, les cours d'éducation et formation des adultes, et le processus de reconnaissance, validation et certification de compétences.

Entre 2000 et 2020, les politiques publiques d'éducation des adultes se sont essentiellement concentrées sur l'augmentation de la qualification des adultes peu scolarisés, c'est-à-dire, ce qui n'ont pas achevé leur scolarité obligatoire³. En 2001, les adultes peu scolarisés représentaient 63% de la population résidant dans le pays (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2002). Les cours d'éducation et de formation des adultes, le processus de reconnaissance, validation et certification des compétences, et les Centres chargés du diagnostic et de l'orientation des adultes peu scolarisés sont des mesures politiques qui ont été implémentées entre 2000 et 2011, dans un registre de continuité. Cependant, entre 2012 et 2015, une rupture soudaine s'est produite à la suite d'un cycle gouvernemental qui a délibérément détruit les politiques publiques d'éducation et de formation des adultes. Après 2016, avec un autre cycle de gouvernance, ces mesures ont été reprises et continuent d'être implémentées actuellement. Ce phénomène révèle la difficulté de garantir l'investissement et la continuité des politiques publiques d'éducation des adultes dans un pays où certaines élites ont intentionnellement empêché la concrétisation du droit à l'éducation de tous les citoyens et promu « obscurantisme programmé » (MELO, 2012, p. 384, notre traduction). Ensuite, les trois mesures avant mentionnées sont analysées afin de poser des problèmes sur les éléments d'innovation et les défis qu'en comportent.

Centres de reconnaissance, validation et certification de compétences

Les Centres de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences ont été créés en 2000, avec deux missions (AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, 2001). D'une part, promouvoir l'accueil, le diagnostic et l'orientation des adultes, âgés de 18 ans et plus, sans la scolarité obligatoire de 12 ans. D'autre part, assurer l'implémentation du processus de reconnaissance, validation et certification de compétences. Ces Centres ont pris, avec le temps, différentes désignations (Centres de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences, Centres Nouvelles

³ Jusqu'en 2007, la scolarité obligatoire était l'enseignement secondaire inférieure (9^e année), et passe à être l'enseignement secondaire supérieur (12^e année).

Opportunités, Centres pour la Qualification et l'Enseignement Professionnel et, actuellement, Centres Qualifique), à la suite de changements de gouvernement, ce qui met en évidence la discontinuité des politiques d'éducation des adultes au Portugal. Ces Centres sont structures organisationnelles constituées d'une équipe technique et pédagogique, composée d'un coordinateur, de techniciens d'orientation, reconnaissance et validation de compétences, et formateurs.

Comme élément d'innovation, on souligne la possibilité des adultes peu scolarisés comptaient avec le soutien d'une structure orientée vers l'accueil, le diagnostic et l'orientation. La fragmentation, la dispersion et l'absence de visibilité de l'offre d'éducation des adultes étaient des obstacles à l'adhésion des adultes peu scolarisés, c'est pourquoi le travail réalisé par les techniciens, dans ces Centres, a permis de surmonter ces problèmes. Les techniciens recueillent des informations sur l'offre d'éducation des adultes, disponible sur le territoire, ce qui leur permet de conseiller et d'orienter l'adulte vers la solution la plus appropriée, après une entretien sur le parcours scolaire, l'expérience et le projet de vie. Les Centres de Reconnaissance Validation et Certification des Compétences sont intégrés dans des organismes promouvant l'éducation des adultes ainsi, le diagnostic réalisé permet aussi l'ajustement de l'offre éducative, avec la création de cours répondant aux besoins et aux intérêts des adultes. Les adultes peu scolarisés – par l'accueil, le diagnostic et l'orientation – obtiennent des informations sur l'offre éducative disponible sur le territoire et la plus adaptée à leur profil. L'accompagnement assuré par les techniciens permet aux adultes de prendre des décisions informées et adéquates, ce qui est essentiel pour leur participation au processus d'enseignement-apprentissage. Dans cette situation, l'adulte est vu comme un sujet capable de « donner un sens à ce qu'il vit, de dire où il est, et vers où il souhaite s'orienter » (MAELA, 2019, p. 269).

La mobilisation d'entités ayant expérience reconnue dans le domaine d'éducation des adultes dans l'implémentation de ces Centres, la création d'un réseau distribué par le pays et la promotion de la formation des éducateurs des adultes impliqués sont des domaines d'innovations très significatifs dans le champ en analyse. Ces options visaient à contourner certaines des faiblesses ressenties à l'intérieur de l'implémentation de mesures intégrées dans des politiques publiques d'éducation des adultes, notamment la centralisation du processus par l'État, l'implication presque exclusive des écoles, la scolarisation du processus, l'inadéquation des espaces physiques, la rigidité des horaires, la distance entre la localisation des entités promotrices et le lieu de résidence des adultes, et l'absence de formation des formateurs des adultes (PINTO ; MATOS ; ROTHES, 1998). Ces faiblesses justifiaient, dans une large mesure, la réduite adhésion des adultes aux mesures implémentées, ainsi que la grande expression de l'échec et de l'évasion. En revanche, la centralité accordée aux Centres de

Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences dans l'accueil, le diagnostic et l'orientation des adultes, la participation d'entités avec expérience dans l'éducation des adultes – avec travail de base territorial, de proximité et de flexibilité –, la création d'un réseau national et la stimulation du travail en partenariat, ainsi que l'investissement dans la formation des équipes, sont des facteurs qui ont contribué à la forte adhésion des adultes peu scolarisés à l'offre éducative, dans la période postérieure à 2000. L'adéquation et la cohérence des mesures adoptées ont contribué à attirer les désignés « non-publics » (MELO, 2004), c'est-à-dire les adultes peu scolarisés qui, tout en remplissant les conditions d'accès, n'adhéraient pas habituellement à des dynamiques d'éducation intégrées dans les politiques publiques.

Entre 2000 et 2010, se sont inscrits dans ces Centres 1.088.316 adultes (AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO, 2010), ce qui a représenté 21% des adultes peu scolarisés, âgés de plus ou de 18 ans, qui n'avaient pas la scolarité obligatoire de 9 ans⁴ (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2002).

TABLEAU 1 – NOMBRE TOTAL D'ADULTES INSCRITS AUX OFFRES D'ÉDUCATION ET FORMATION, ENTRE 2000 ET 2017

Niveau d'Enseignement	Nombre d'adultes inscrits (2000-2017)
Enseignement secondaire inférieur	1.197.628
Enseignement secondaire supérieur	908.074
Total	2.105.702

SOURCE : Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019).

Les données officielles confirment l'adhésion élevée des adultes peu scolarisés aux mesures intégrées dans les politiques publiques d'éducation (Tableau 1). La valeur totale des inscrits, entre 2000 et 2017, représente 37% des adultes peu scolarisés, âgés de 18 ans et plus, qui n'avaient pas la scolarité obligatoire de 12 ans⁵ (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2012). Les offres visées au Tableau 1 couvrent les cours d'éducation et de formation des adultes, le processus de reconnaissance, validation et certification de compétences, l'enseignement récurrent, les formations modulaires et les cours de compétences de base.

4 Le recensement de 2001 a enregistré 5.236.821 adultes peu scolarisés (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2002).

5 Le recensement de 2011 a enregistré 5.692.238 adultes peu scolarisés (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2012).

Au cours des successifs cycles de gouvernance, des modifications ont été apportées aux mesures intégrées dans les politiques publiques d'éducation des adultes, et à la suite de ces changements sont apparus certains problèmes qui ont affecté l'activité des Centres de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences. Entre 2000 et 2005, le réseau des Centres a été conçu en tenant compte le nombre d'adultes peu scolarisés et les spécificités de chaque territoire, afin de permettre l'élévée adhésion des adultes, mais aussi l'accompagnement et la formation des professionnels impliqués. Toutefois, depuis 2005, à la suite de l'Initiative Nouvelles Opportunités (PORTUGAL, 2005), l'accent principal a été mis sur la certification de masse, pour la concrétisation de la qualification d'un million d'adultes peu scolarisés, jusqu'en 2010. Ainsi, entre 2006 et 2011, le réseau des Centres a connu un développement rapide et significatif, sans répondre à la complexité et de la spécificité de travail qui développaient. Avec « le brutal changement d'échelle » (CANÁRIO *et al.*, 2012, p. 7, notre traduction), quelques contraintes sont apparues et s'en sont répercutées sur le fonctionnement des Centres. Parmi ces contraintes, citons la compétition entre les Centres pour le rassemblement des adultes, la difficulté de l'Agence⁶ responsable de la gestion et de l'administration du réseau national pour assurer l'accompagnement et la formation de l'équipe technique-pédagogique et la diversification des mécanismes de régulation du travail réalisé dans les Centres. En 2007, les Centres comptaient avec 5.402 professionnels dans l'équipe technique-pédagogique, chiffre qui a doublé en 2008 – 10.974 professionnels (AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO, 2010).

L'accent excessif mis sur la certification de masse a entraîné une forte pression dans les équipes des Centres de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences, ce qui s'est devenu évident avec la diversification des mécanismes de régulation relatifs au travail des professionnels impliqués. Dans cette analyse on met en évidence deux mesures intégrées dans les mécanismes de régulation, établis et évalués par l'Agence responsable de ces Centres, qui conditionnent désormais le travail des professionnels des Centres : la définition d'objectifs quantitatifs et le *Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa* [Système d'Information et Gestion de l'Offre

6 L'organisme public responsable de la tutelle des *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* [Centres de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences] a eu plusieurs désignations entre l'an 2000 et l'actualité – *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos* [Agence Nationale d'Éducation et Formation d'Adultes], *Direção-Geral de Formação Vocacional* [Direction Générale de Formation Vocationnelle], *Agência Nacional para a Qualificação* [Agence Nationale pour la Qualification], *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional* [Agence nationale pour la Qualification et l'Enseignement Professionnel].

Éducative et Formative] (SIGO). Ainsi, l'Agence responsable de la tutelle des Centres subordonne désormais l'approbation du budget de ces structures à l'exécution d'objectifs quantitatifs tels que le nombre d'adultes inscrits, le nombre d'adultes acheminés et le nombre d'adultes certifiés. Cet organisme central, doté de compétences de gestion et d'administration du réseau national des Centres par le biais de l'imposition et de la pression, a négligé la complexité et la spécificité du travail réalisé par ces professionnels. Ainsi, les équipes sont (ré)organisées comme elles l'ont voulu, selon leur expérience et leur volontarisme, ce qui compromet, dans certains cas, la qualité du travail réalisé avec les adultes. Incapable d'effectuer des visites d'accompagnement, l'Agence responsable de la gestion et de l'administration du réseau des Centres a investi dans un Système d'Informations et de Gestion de l'Offre Éducative et Formative (SIGO), pour la régulation du travail des équipes des Centres, à distance et, presque, en temps réel. Ainsi, on peut considérer le système d'informations et de gestion de l'offre comme un mécanisme des nouvelles formes de régulation, désignées « post-bureaucratiques » (BARROSO, 2006 ; MAROY, 2008 ; FERREIRA ; ARANDA ; PEREIRA, 2020). Ce mécanisme de régulation a entraîné un excès de travail administratif et une perte de temps considérable pour les équipes technique-pédagogiques, diminuant leur disponibilité pour les fonctions principales – accueil, diagnostic, orientation, ainsi que pour la réalisation du processus de reconnaissance et de validation des compétences. Les contraintes identifiées ont contribué à l'absence progressive de confiance et de crédibilité sur le travail réalisé par les professionnels de ces Centres.

Processus de reconnaissance et validation de compétences – la valorisation de l'expérience

Le processus de reconnaissance et validation de compétences (AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, 2001) est apparu en 2000⁷ au Portugal. La reconnaissance et la validation visent la délivrance d'un certificat académique ou professionnel en comparant les savoirs et les aptitudes acquises par l'adulte au moyen de l'expérience de vie

⁷ Ce processus a été implémenté dans le réseau de Centres de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences, désignés actuellement Centre Qualifica, par le biais d'une équipe composée d'un coordinateur, de techniciens d'orientation, reconnaissance et validation de compétences et par formateurs.

et les référentiels de la formation scolaire et professionnelle. Le processus de reconnaissance et validation de compétences est fondé sur deux présupposés. Le premier présupposé consiste dans l'idée que l'expérience de la vie a un potentiel d'apprentissage ; le second présupposé réside dans l'idée que les apprentissages résultant de l'expérience de la vie peuvent être reconnus et validés, par des processus visant à l'obtention d'une certification scolaire ou professionnelle. Ces suppositions sont à la base de l'innovation du processus, mais simultanément justifient aussi sa complexité (CAVACO, 2009). C'est-à-dire, ces « deux idées simples de la reconnaissance des acquis posent donc des problèmes complexes » (PINEAU, 1997, p. 12), puisqu'ont provoqué une « onde de choc » (MERLE, 2005, p. 61) et une « révolution » (JOBERT, 2005, p. 9) dans la société, en général, et, en particulier, dans les organismes promouvant les politiques publiques d'éducation des adultes. Au Portugal, ce processus se distingue par l'introduction de certains domaines d'innovation, comme augmenter la qualification scolaire et professionnelle d'adultes peu scolarisés par la valorisation des savoirs acquis à travers l'expérience de vie, par le recours à l'approche biographique, et par l'accompagnement des adultes. La valorisation de l'expérience de l'adulte découle d'une des suppositions de base de ce processus – la reconnaissance du potentiel éducatif de l'expérience de vie (CAVACO, 2009 ; DOMINICÉ, 2019). Ce domaine d'innovation engendre d'autres éléments innovateurs et en origine aussi les plus grands défis et difficultés sous-jacents au processus. Le processus de reconnaissance et validation de compétences est complexe parce qu'il vise à attribuer une valeur académique aux savoirs issus de l'expérience de vie. Pour cela, il faut garantir l'explicitation de l'expérience et des acquis expérimentiels et, simultanément, établir la comparaison entre ces acquis expérimentiels et les éléments constants dans les références de compétences-clés qui guident ce processus. Pour rendre possible l'explicitation des acquis expérimentiels, l'adulte doit accéder à des savoirs qui ne sont pas toujours conscients et passibles d'énonciation. Le processus est encore plus difficile lorsque l'adulte dévalorise ses savoirs, car l'hétéro-reconnaissance (reconnaissance réalisée par l'autre) reste compromis lorsque l'auto-reconnaissance (reconnaissance de soi-même) n'a pas lieu (RICOEUR, 2004). En outre, les références de compétences-clés renvoient au contenu disciplinaire, c'est-à-dire aux savoirs académiques, ce qui rend difficile la comparaison avec les acquis expérimentiels. Les savoirs issus de l'expérience sont contextualisés, singuliers et difficiles à énoncer. Au contraire, les savoirs académiques sont discontinués, généralisables et présentés sous forme d'énoncé. Les défis et difficultés inhérents au processus découlent précisément de la nécessité de comparer les savoirs avec natures distinctes et spécificités (CAVACO, 2009).

Le recours à l'approche biographique est un élément d'innovation du processus de reconnaissance et validation des compétences. L'adulte élabore un portefeuille dans lequel il présente, entre autres éléments, un récit biographique centré sur les moments significatifs de sa vie – sur le plan personnel, familial, scolaire, professionnel et social –, ainsi que sur les savoirs acquis tout au long de sa vie. L'approche biographique implique l'adulte dans un processus de « biographisation » (DELORY-MOMBERGER, 2019), caractérisé par la réflexion, la remémoration, l'attribution du sens, l'appropriation de l'expérience et du processus de formation. Ainsi, l'élaboration du récit biographique permet d'accéder aux acquis expérientiels de l'adulte, ce qui est essentiel pour concrétiser la reconnaissance et la validation de compétences, mais qui, concomitamment, déclenche un processus de formation de l'adulte impliquée. Cette dimension d'innovation est structurante du processus de reconnaissance et de validation des compétences, puisqu'elle a permis de transformer un processus de certification en un processus de formation, avec des apports significatifs dans la vie des adultes impliqués (CAVACO, 2009). Toutefois, l'élaboration du récit biographique est un processus délicat et difficile pour les adultes, exigeant l'accompagnement et une formation technique, humaine et éthique adéquate de l'équipe des Centres.

L'accompagnement est un élément d'innovation fondamental dans la reconnaissance et la validation des compétences, dans le sens où il permet de surmonter ou de minimiser les difficultés rencontrées par l'adulte. L'accompagnement réalisé par le technicien d'orientation, reconnaissance et validation des compétences permet, d'une part, d'établir une relation de confiance, d'autre part, l'éclaircissement et le soutien nécessaires pour que l'adulte comprenne la logique et les procédures inhérentes au processus. L'accompagnement est personnalisé et vise à promouvoir le processus réflexif, d'explicitation et d'écriture que l'adulte réalise dans l'élaboration du récit biographique, centré sur son parcours de vie et sur le processus de formation. En outre, l'accompagnement permet de déclencher une relation dialectique entre l'hétéro-reconnaissance et l'auto-reconnaissance, indispensable dans un processus de cette nature réalisé par des adultes peu scolarisés. Dans ce cas, l'accompagnement est « un dispositif relationnel » (MAELA, 2019, p. 269) centré sur l'écoute, le dialogue et la collaboration, qui vise à développer l'autonomie, l'implication, la réflexion et la reconnaissance du sujet. L'essence relationnelle de l'accompagnement implique des principes éthiques déterminants dans la posture professionnelle du technicien d'orientation, reconnaissance et validation de compétences, ce qui renforce l'importance de sa formation, fondée sur la promotion d'une surveillance critique permanente (CAVACO, 2009).

TABLEAU 2 – NOMBRE D'ADULTES INSCRITS ET DE CERTIFICATS DANS LA PROCEDURE DE RECONNAISSANCE ET DE VALIDATION DES COMPETENCES ENTRE 2000 ET 2017

2000-2017	Nombre d'adultes
Inscrits	997.535
Certificats	507.488

SOURCE : Agência Nacional para a Qualificação (2010), Portugal (2018), Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019).

Le processus de reconnaissance et validation de compétences a réuni 47% des adultes peu scolarisés qui ont adopté des mesures intégrées dans les politiques publiques d'éducation des adultes au cours de la période sous analyse, ce qui indique une forte adhésion (Tableau 2). Dans cette période, le taux de certification a été de 51%, c'est-à-dire, seulement la moitié des adultes inscrits ont pu finir le processus en augmentant leur niveau de scolarité ou de qualification professionnelle. C'est-à-dire, 49% des adultes inscrits n'ont pas obtenu de certification, ce qui peut être justifié par l'inadéquation du profil de l'adulte au processus, mais aussi par la complexité soulignée précédemment.

Cours d'éducation et formation des adultes – qualification scolaire et professionnelle

Les cours d'éducation et de formation des adultes (AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, 2001) visent à élever la qualification scolaire et professionnelle des adultes peu scolarisés. Les entités ayant expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation des adultes⁸ ont repris l'implémentation de ce type d'offre, caractérisée par « une configuration originale des cadres pédagogiques et permettant l'accès à une double certification » (CANARIO *et al.*, 2012, p. 7, notre traduction). À travers l'analyse réalisée, on considère que les éléments d'innovation des cours d'éducation et de formation des adultes découlant de multiples facteurs tels que : la double qualification, scolaire et professionnelle ; la flexibilité des cadres pédagogiques ; le processus de reconnaissance et validation de compétences ; la transversalité assurée par les thèmes de vie ; et le rôle du médiateur personnel et social.

⁸ Associations de développement local, centres de formation et écoles.

Les cours d'éducation et formation d'adultes sont structurés dans une logique de double qualification – scolaire et professionnelle –, qui permet simultanément d'atténuer deux problèmes de la population adulte portugaise : les faibles niveaux de scolarité et de qualification professionnelle. Ainsi, dans une même mesure, deux dimensions se sont unies – l'éducation de base et la formation professionnelle –, qui étaient, jusqu'au présent, implémentées séparément, au cours de « politiques fragmentées » (LIMA, 2008 ; ALVES *et al.*, 2016). Ces cours visent à assurer le droit à l'éducation aux adultes peu scolarisés par une formation humaine intégrale. En ce sens, la double qualification peut contribuer à « des processus éducatifs qui dilatent l'autonomie de chaque apprenant et les transforment en sujets actifs dans la construction de nouvelles relations sociales » (FRIGOTTO, 2013, p. 400, notre traduction).

Parmi les éléments d'innovation des cours, on démarque la structure flexible, structurée en modules de courte durée, pour faciliter l'adaptation au profil de chaque adulte et permettre la réalisation de parcours différenciés. La flexibilité des cadres pédagogiques s'associe aussi à une logique de transversalité, assurée au moyen du thème de vie, défini de manière collective entre les adultes et les formateurs. La structuration de l'enseignement-apprentissage à partir du thème de la vie permet le développement du processus éducatifs significatifs pour les adultes, fondés sur leurs intérêts et centrés sur l'attribution du sens. L'organisation du processus d'enseignement-apprentissage autour du thème de vie permet de dépasser le modèle scolaire traditionnel fondé sur la révélation, l'extériorité et la cumulativité (CANÁRIO, 2005). Ainsi, peuvent émerger des pratiques éducatives promouvant l'appropriation et la construction du savoir, de la continuité entre l'expérience des adultes et le contenu des cadres pédagogiques, et le contexte permettant de valoriser la singularité de chaque sujet, ainsi que les dynamiques collectives (CAVACO, 2009). Cette approche pédagogique fondée sur la transversalité requiert un travail articulé entre les éléments de l'équipe pédagogique – coordinateur, médiateur et formateurs – qui exige disponibilité et implication dans le travail collectif, ce qui n'est pas toujours garanti. L'innovation stimule chez les formateurs les capacités à « oublier » et à « désapprendre » (JOSSO, 2008), nécessaires à l'établissement de ruptures et à l'expérimentation de nouveaux modes de travail pédagogique, centrés sur l'expérience, la résolution de problèmes, le travail collectif et l'apprentissage des apprenants.

L'intégration d'un processus de reconnaissance et validation de compétences de l'adulte est, tout d'abord, un domaine d'innovation très pertinent dans ces cours, car y a sous-jacent la prémisses dont l'adulte en formation est porteur d'une histoire de vie, d'expériences, de savoirs et de capacités, susceptibles d'être valorisées dans la formation. Ce processus, réalisé au début

du cours, est basé sur le portefeuille réflexif d'apprentissage, qui intègre un récit biographique élaboré par l'adulte, avec l'explicitation de son parcours de vie et du processus de formation. Ainsi, l'équipe technico-pédagogique responsable du cours parvient à identifier les savoirs que l'adulte a acquis au cours de la vie et à définir un processus de formation adapté à son profil. Cette innovation très pertinente du point de vue des principes de l'éducation des adultes, fondée sur la valorisation de l'expérience et des savoirs des adultes (CAVACO, 2009 ; DOMINICÉ, 2019), a introduit une complexité dans les cours d'éducation et formation des adultes, de telle sorte qu'il n'a pas permis la définition de processus de formation sur mesure pour chaque adulte, comme c'était son but. La rigidité des règles de financement des entités promotrices et de la bourse de formation accordée aux stagiaires ont été les principaux obstacles à la matérialisation de cet élément d'innovation, étant donné que, dans les deux cas, les valeurs financières sont attribuées en fonction du nombre de stagiaires et des heures de formation suivies.

Enfin, un autre élément d'innovation réside dans la figure du médiateur, qui remplit un ensemble diversifié de fonctions – participe au processus de recrutement et de sélection des stagiaires, coordonne l'équipe pédagogique, favorise l'articulation entre l'équipe pédagogique et les stagiaires, assure l'accompagnement et l'orientation des stagiaires, promeut le module Apprendre avec Autonomie et le portefeuille réflexif d'apprentissage. Dans ce cas, les médiateurs promeuvent un processus « d'accompagnement » (JOSSO, 2008, p. 119, notre traduction) des adultes, en contribuant à leur implication dans le processus d'apprentissage et à (re)configurer le rapport entre les adultes et le savoir (LAFFIN, 2007), en se prenant comme éducateurs d'adultes. Pour exercer leurs fonctions dans ces cours, les médiateurs ont besoin d'une formation appropriée dans les domaines « technique, personnel et relationnel » (SILVA ; MUNUERA, 2020, p. 3, notre traduction), sans quoi les innovations liées à leur intervention seront compromises.

Les données quantitatives prouvent l'importance des cours d'éducation et formation des adultes, intégrés dans les politiques publiques au Portugal, puisque cette mesure a atteint 27,6% du total des adultes peu scolarisés, inscrits dans des offres d'éducation et formation, dans la période sous analyse (Tableau 3). Le taux de certification est de 32%, c'est-à-dire, seulement un tiers des inscrits a réussi à terminer le cours et à augmenter leur niveau de scolarité et/ou de qualification professionnelle. Ce chiffre est faible, ce qui indique des problèmes d'échec et d'évasion, qu'en nous font réfléchir sur la (in)capacité à concrétiser des éléments d'innovation des cours d'éducation et formation des adultes.

TABLEAU 3 – NOMBRE D'ADULTES INSCRITS AUX COURS D'ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES (COURS EFA)

Cours d'Éducation et Formation des Adultes (2000-2017)	Nombre d'adultes
Inscrits	582.066
Certificats	186.730

SOURCE : Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019).

L'émergence d'innovations dans les processus d'enseignement-apprentissage, même si elle peut être impulsée, ne se produit ni pas par les orientations politiques, ni par les impositions normatives. Les innovations sont des processus complexes, dépendant de facteurs politiques, organisationnels, financiers et humains. Dans les cours d'éducation et formation des adultes, les domaines de l'innovation n'ont pas toujours pu être réalisés en raison de la rigidité et de l'inadéquation des règles de financement des cours et d'attribution de bourses aux stagiaires, mais aussi en raison de problèmes de formation et d'accompagnement des équipes technico-pédagogiques. En général, les éléments d'innovation des cours d'éducation et formation des adultes visaient à surmonter la scolarisation du processus éducatif des adultes par la valorisation de leur expérience, de modes de travail pédagogique alternatifs au transmissible, de la flexibilité et de la transversalité des cadres pédagogiques et de l'accompagnement assuré par le médiateur. Malgré les défis et les difficultés, les équipes technico-pédagogiques et les adultes font un bilan très positif de ces cours, car ils permettent la valorisation de l'expérience de vie et des savoirs des adultes, mais aussi déclenchent « nouveaux savoirs et héritages culturels pour promouvoir une meilleure compréhension du monde dans lequel on vit » (LAFFIN, 2007, p. 105, notre traduction).

Conclusion

La faible scolarité de la population portugaise, bien que considérée problématique, n'a pas donné lieu à un fort investissement dans des politiques publiques d'éducation des adultes, au cours du XXe siècle. Toutefois, l'analyse des mesures intégrées dans les politiques publiques d'éducation des adultes au Portugal au cours des deux dernières décennies, nous permet d'affirmer que cette période a été caractérisée par une certaine continuité d'orientations politiques de conséquences positives sur la centralité et la visibilité du champ de l'éducation des adultes et sur l'implication d'un nombre significatif d'adultes peu scolarisés.

La continuité et l'investissement dans les politiques publiques d'éducation des adultes, dans la période en analyse, se justifient essentiellement par l'influence de la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie, telle qu'elle émane de l'Union Européenne et de l'UNESCO. Par ailleurs, s'y sont aussi justifiées par l'existence du document de stratégie pour le développement de l'éducation des adultes au Portugal, qui a défini une direction par ce champ – guidé par la défense de politiques publiques intégrées, diversifiées, continues, innovantes, mobilisatrices de la société civile et des adultes peu scolarisés. L'influence de « l'Agenda Globalment Structuré pour l'Éducation » (DALE, 2004) justifie aussi la présence d'un paradoxe qui marque l'implémentation des politiques publiques d'éducation des adultes au cours de la période en analyse. D'une part, des mesures novatrices sont émergées, capables de mobiliser les adultes peu scolarisés. D'autre part, y ont été orientées vers des buts trop réducteurs, qui ont instrumentalisé l'éducation des adultes au service du développement économique. Cette situation justifie les contradictions et la complexité accrue dans l'implémentation des mesures.

Les Centres d'orientation, reconnaissance et validation des compétences, les cours d'éducation et de formation des adultes et le processus de reconnaissance et validation de compétences sont des mesures intégrées dans des politiques publiques d'éducation des adultes caractérisées par des innovations, ce qui justifie dans une large mesure l'adhésion élevée d'adultes peu scolarisés, événement inédit dans l'histoire du pays. Les domaines d'innovation ont contribué à attirer les nommés « non publics » (MELO, 2004), par l'orientation par les offres les plus appropriées en fonction de leur profil, du développement de pratiques pédagogiques valorisant l'expérience et appropriées aux adultes – dans une logique de transversalité des domaines du savoir, conjuguant qualification scolaire et professionnelle – et de l'accompagnement des éducateurs d'adultes. En outre, l'investissement dans des réseaux territoriaux pour assurer la proximité du lieu de résidence des adultes et la participation d'entités promotrices ayant expérience dans l'éducation des adultes justifie aussi le taux élevé d'adhésion d'adultes peu scolarisés.

Les éléments d'innovation sont aussi dans l'origine de la complexité et de la difficulté d'implémentation de telles mesures, ce qui renforce l'importance de la formation et de l'accompagnement des professionnels engagés dans leur mise en œuvre. Ces mesures, intégrées dans une stratégie de « pari éducative sur la participation de tous » (MELO *et al.*, 1998, p. 3, notre traduction), se sont affirmées au cours des deux dernières décennies avec un potentiel générateur d'égalité des chances dans l'accès et la réussite éducative. Ainsi, en raison de leur caractère innovant, bien qu'encadrées et influencées par la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie, ces mesures ont été importantes pour la

« qualité de l'éducation qui intéresse à la classe ouvrière » (FRIGOTTO, 2013, p. 389, notre traduction). Cela s'est configuré décisif, car le droit à l'éducation leur y a été refusé pendant leur enfance et leur jeunesse. Ainsi, les mesures intégrées dans les politiques d'éducation des adultes ont été déterminantes pour la justice sociale, en tant que telles, nécessaires à la construction d'une société démocratique, plus juste et plus équitable.

RÉFÉRENCES

AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. *Colectânea de Legislação*. Lisboa : Agência Nacional de Educação de Adultos, 2001.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO. *Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa : ANQ, 2010.

ALVES, Natália (coord.) *et al.* Educação de Adultos : Aprender Sempre. In : SILVA, Manuela *et al.* (coord.). *Pensar a Educação* : Temas sectoriais. Lisboa : Educa, 2016. p. 151-180.

BARROS, Rosanna. A educação de adultos em Portugal e os traços da política global em tempos de austeridade. *HOLOS*, Natal, v. 2, n. 34, p. 460-483, 2018. Disponible en : <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6980>. Accès le : 19 mars 2020.

BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In : BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação* : Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa : Educa, 2006. p. 41-70.

BENAVENTE, Ana (coord.) *et al.* *A literacia em Portugal*. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian : Conselho Nacional de Educação, 1996.

CANÁRIO, Rui. *Educação de Adultos* : Um campo e uma problemática. Lisboa : Educa, 1999.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola?* Um “olhar” sociológico. Porto : Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, Rui *et al.* Iniciativa Novas Oportunidades – Genealogia de uma política de educação de adultos. In : CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 7., 2012, Porto. *Anais [...]*. Porto : Universidade do Porto, 2012. p. 1-11. Disponible en : <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8136/1/Genealogia%20de%20uma%20pol%c3%adtica%20de%20educa%c3%a7%c3%a3o%20de%20adultos.pdf>. Accès le : 22 mars 2020.

CAVACO, Carmen. *Aprender fora da escola* : percursos de formação experiencial. Lisboa : Educa, 2002.

CAVACO, Carmen. *Adultos Pouco Escolarizados : Políticas e práticas de formação*. Lisboa : Educa, 2009.

CAVACO, Carmen. Formação de Adultos Pouco Escolarizados : paradoxos da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 449-477, 2013. Disponible en : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p449>. Accès le : 18 mars 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação : demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponible en : <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Accès le : 19 mars 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie/Biographique/Biographisation. In : DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Paris : Téraèdre, 2019. p. 47-51.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Indicadores gerais da educação*. Lisboa : Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019.

DOMINICÉ, Pierre. Biographie Éducative. In : DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Paris : Téraèdre, 2019. p. 292-295.

EUROSTAT. Population by educational attainment level, sex and age (%) : main indicators. *Eurostat*, 2020. Disponible en : https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_03/default/table?lang=en. Accès le : 18 mars 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi ; ARANDA, Maria Alice de Miranda ; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Apresentação – A governança atual dos sistemas educativos e a regressão do direito à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e70097, 2020. Disponible en : <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70097>. Accès le : 21 mars 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Porto : Afrontamento, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados : promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 389-404, 2013. Disponible en : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p389>. Accès le : 20 mars 2020.

GUIMARÃES, Paula ; ANTUNES, Fátima. An Inconsistent Policy : Lifelong Learning and Adult Education Policy Towards a Competitive Advantage. In : ZARIFIS, George ; GRAVANI, Maria (ed.). *Challenging the ‘European Area of Lifelong Learning’ : A Critical Response*. Dordrecht : Springer, 2014. p. 75-86.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Censos 2001 : XIV Recenseamento geral da população. Resultados definitivos*. Portugal. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Censos 2011 : XV Recenseamento geral da população. Resultados definitivos*. Portugal. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística, 2012.

JOBERT, Guy. Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. *In* : ROZARIO, Pascal (dir.). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages* : Actes du Colloque Européen. Tome 2. Paris : CNAM, 2005. p. 7-15.

JOSSO, Marie-Christine. Formação de Adultos : Aprender a viver e a gerir as mudanças. *In* : CANÁRIO, Rui ; CABRITO, Belmiro (org.). *Educação e Formação de Adultos : Mutações e Convergências*. Lisboa : Educa, 2008. p. 115-125.

LAFFIN, Maria Hermínia. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos : ações intencionais na relação com o saber. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 23, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponible en : <https://www.scielo.br/j/er/a/MrnR5c4CZZCNn7WnxZwzM5D/?lang=pt&format=pdf>. Accès le : 20 mars 2020.

LIMA, Licínio. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. *In* : CANÁRIO, Rui ; CABRITO, Belmiro (org.). *Educação e formação de adultos : Mutações e convergências*. Lisboa : Educa, 2008. p. 31-60.

LIMA, Licínio ; GUIMARÃES, Paula. *European Strategies in Lifelong Learning : A critical introduction*. Olpaden : Barbara Budrich Publishers, 2011.

LIMA, Licínio ; GUIMARÃES, Paula. Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 600-623, abr./jun. 2018. Disponible en : <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4926>. Accès le : 20 mars 2020.

MAELA, Paul. Accompagnement. *In* : DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Paris : Téraèdre, 2019. p. 269-271.

MAROY, Christian. Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, Montréal, v. 40, n. 1, p. 31-55, 2008. Disponible en : <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2008-v40-n1-socsoc2509/019471ar/>. Accès le : 21 mars 2020.

MELO, Alberto *et al.* *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos* : Uma aposta estratégica na participação de todos. Lisboa : Ministério da Educação, 1998.

MELO, Alberto. O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. *Formar*, Lisboa, n. 46-50, p. 10-15, 2004. Disponible en : https://www.iefp.pt/docum ents/10181/702849/FORMAR_46_49.pdf/ac2a5b72-c965-447d-b78d-6e8efb410320. Accès le : 21 mars 2020.

MELO, Alberto. *Passagens revoltas (1970-2012)* : 40 anos de intervenção por ditos e escritos. Lisboa : Associação In Loco, 2012.

MERLE, Vicent. De la VAP à la VAE, un parcours non évident. In : ROZARIO, Pascal (dir.). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages* : Actes du Colloque Européen. Tome 2. Paris : CNAM, 2005. p. 49-79.

NÓVOA, António. A “Educação Nacional” (1930-1960). In : ROSAS, Fernando (coord.). *Portugal e o Estado Novo* : Nova História de Portugal. Lisboa : Editorial Presença, 1992. p. 175-203.

PINEAU, Gaston. La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes. In : PINEAU, Gaston ; LIETARD, Bernard ; CHAPUT, Monique (coord.). *Reconnaître les acquis* : Démarches d’exploration personnalisée. Paris : L’Harmattan, 1997. p. 11-17.

PINTO, Jorge (coord.) ; MATOS, Lisete ; ROTHES, Luís. *Ensino recorrente* : relatório de avaliação. Lisboa : Ministério da Educação, 1998. Coleção Educação para o Futuro.

PORTUGAL. Ministério da Educação ; Ministério do Trabalho e da Segurança Social. *Novas Oportunidades* : Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Lisboa : Ministério da Educação ; Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2005.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Estado da Educação 2017* : A qualificação dos portugueses. Lisboa : Conselho Nacional de Educação, 2018.

RAMOS, Rui. O chamado problema do analfabetismo : as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX). *Ler História*, Lisboa, n. 35, p. 45-70, 1998.

REIS, Jaime. O analfabetismo em Portugal no século XIX : uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, Lisboa, n. 2, p. 13-40, 1993.

RICOEUR, Paul. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Éditions Stock, 2004.

SILVA, Ana Maria ; MUNUERA, Pilar. A Mediação Enquanto ramo do Conhecimento e Disciplina Científica. *Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos*, Lisboa, 5. ed., p. 1-11, jul. 2020. Disponível en : http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66318/1/Silva%20%26%20Munuera_Revista%20FMC%20N%20%ba%205.pdf. Accès le : 22 mars 2020.

Texte reçu le 19/07/2021.

Texte approuvé le 26/09/2021.