

quelques notes pour faire le point sur la reconnaissance des apprentissage expérientiels

par **ANDRÉ BEAUDET**

responsable du dossier de la
reconnaissance des apprentissages expérientiels
Ministère de l'Éducation du Québec

Conférence présentée à l'Université de Sherbrooke lors de la soirée d'ouverture du premier colloque québécois sur la reconnaissance des acquis de formation, le 23 mai 1984.

Mesdames, Messieurs,

C'est, je ne puis le cacher, avec la plus grande joie que je vous vois réunis ici, à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du premier colloque québécois sur la reconnaissance des apprentissages expérientiels.

Rarement aura-t-on vu au Québec, en matière éducative, préoccupation se développer aussi rapidement et systématiquement tant sur le plan conceptuel que sur les plans opérationnel et organisationnel. Le nombre et la provenance des personnes ici présentes pour se sensibiliser, s'informer et s'entretenir d'un aspect ou l'autre de cette magnifique question de la reconnaissance des apprentissages expérientiels laissent entrevoir l'ampleur et le seuil d'irréversibilité atteint par ce sujet.

Mon intervention a pour objectif de présenter, sommairement, il va sans dire, les principaux aspects de la problématique actuelle. Auparavant, je crois cependant pertinent de proposer quelques définitions, notamment de la reconnaissance et des apprentissages expérientiels. Ceci nous permettra, si vous le voulez bien, de déboucher sur un minimum de vocabulaire commun tout en jetant quelque éclairage sur les fondements théoriques de la reconnaissance des apprentissages expérientiels.

* * *

Ainsi donc, qu'est-ce que la reconnaissance ?

C'est comme si, dans toute société, il y avait une somme — variable et mouvante mais non moins réelle — de droits et de privilèges à distribuer et que toute société, la nôtre évidemment y compris, se définissait des processus et se dotait de mécanismes à cette fin. C'est le sens le plus large de la reconnaissance qui, ainsi sociopolitiquement définie, apparaît être l'ensemble des processus et des mécanismes par lesquels les droits et les privilèges sont distribués dans une société donnée.

La reconnaissance prend des formes variées, mouvantes, plus ou moins formelles et, bien sûr, plus ou moins démocratiques.

Il y a la reconnaissance plutôt par le groupe d'origine : la naissance, les caractéristiques attribuées à l'un ou l'autre sexe, la richesse... tantôt par le groupe d'appartenance : l'habileté démontrée à la chasse, à la guerre, dans l'entreprise ou dans d'autres circonstances importantes pour la société, la corporation... (et l'on pourrait poursuivre l'énumération). Dans notre type de société coexistent plusieurs de ces formes de reconnaissance.

Et, pour reprendre une vision « océdéenne », la reconnaissance par le système éducatif apparaît l'un des moins mauvais, l'un des moins antidémocratiques processus de distribution de droits et de privilèges.

Plus particulièrement, on pourrait définir la reconnaissance par le système éducatif comme le processus par lequel, selon les lois et les règlements en vigueur, notamment les régimes pédagogiques, un garant, qui peut être le ministre de l'Éducation ou un établissement d'enseignement, délivre des droits et privilèges qui lui sont spécifiques, soit un diplôme, soit des unités cumulatives aux fins de ce diplôme (des unités ou des crédits), soit enfin le droit de poursuivre des études jugées plus avancées, à une personne qui rencontre les exigences propres à cette délivrance.

Dans le processus de reconnaissance par le système scolaire, on peut donc identifier un double mouvement : d'abord *un geste d'évaluation* pour connaître si une personne satisfait aux exigences requises, ensuite *un geste de sanction*, c'est-à-dire la délivrance proprement dite du diplôme, des unités cumulatives aux fins du diplôme ou du droit de poursuivre des études plus avancées. L'évaluation et la sanction sont donc les deux pôles de la reconnaissance par le système éducatif.

Par ailleurs, qu'est-ce qu'un apprentissage expérientiel ? Un apprentissage est ce qui s'ajoute à la personne quand elle apprend quelque chose, un savoir ou un savoir-faire, quand elle acquiert une connaissance ou une habileté nouvelles.

Au cours du dernier siècle et plus particulièrement au cours des dernières générations, à cause notamment ou possiblement du gigantisme de l'effort social consenti pour le développement d'un système scolaire adéquat, on s'est rapidement et profondément habitué à considérer l'École et la scolarisation comme seul lieu et seul processus « réguliers » et pertinents d'acquisition de connaissances et d'habiletés. Au point qu'on en est venu à devoir redécouvrir ce constat qui est pourtant d'observation commune, à savoir que la vie elle-même est toute constituée d'expériences susceptibles de favoriser l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire et qu'au total, l'École, malgré le mandat qui lui est confié, ne représente qu'une de ces expériences, formalisée et privilégiée et elle est quand même loin de détenir le monopole des circonstances favorisant de nouveaux apprentissages.

Ce sont ces apprentissages issus de l'expérience de la vie, de la vie familiale, du travail, de la vie communautaire... que l'on appelle les apprentissages expérientiels par opposition aux apprentissages scolaires, qui eux prennent place à l'École.

Mais cet exclusivisme des notions d'apprentissage scolaire et d'apprentissage expérientiel, fruit d'une vision spécialisée, est plus commode à court terme que réaliste à long terme.

En effet, si l'on entend par expérience un élément signifiant du vécu d'une personne, tout apprentissage, même celui qui est donné à l'école, est apprentissage expérientiel.

Par ailleurs, l'École a de tout temps formalisé certains apprentissages expérientiels sous forme de stages, d'internat, faisant de ces apprentissages expérientiels sciemment recherchés de véritables apprentissages scolaires.

Ainsi, l'écart entre la notion d'apprentissage scolaire et celle d'apprentissage expérientiel n'est pas aussi net, aussi réel que voudraient le laisser paraître des définitions bien claires et bien sereines mais par ailleurs, bien théoriques.

Ces définitions constituent un premier jalon pour camper notre objectif, de situer les principaux aspects de la problématique actuelle de la reconnaissance des apprentissages expérientiels au Québec.

De fait, prenant en considération ce que nous savons et avons pu observer nous-même des pratiques nord-américaines et l'éclairage particulier des pratiques québécoises en reconnaissance des apprentissages expérientiels, on peut identifier deux grandes questions sous-jacentes au développement de la reconnaissance des apprentissages expérientiels, toutes deux ne bénéficiant pas encore du même degré d'avancement, de compréhension et de réalisation. Ces deux questions sont les suivantes : a) comment évaluer les apprentissages expérientiels ? b) comment rendre accessible la formation jugée manquante ?

L'évaluation des apprentissage expérientiels

Il arrive parfois que ce soit après avoir nommé une réalité que l'on croit nouvelle que l'on se rend mieux compte que cette réalité supposément nouvelle a, bien souvent sous d'autres appellations, des racines bien réelles et profondes dans cet univers d'où on a pu la croire absente. C'est un peu le cas de la reconnaissance des apprentissages expérientiels.

Ainsi, l'évolution qu'a connue, cette dernière décennie, la notion de formation jugée suffisante comme condition d'admissibilité aux études universitaires et collégiales, est une forme concrète de l'évaluation des apprentissages expérientiels. Depuis plus de dix ans maintenant, les adultes du Québec, même s'ils n'ont pas suivi les cours requis, et dans la mesure où ils s'y sentent prêts, sont admissibles aux examens du secondaire rendus disponibles soit dans le cadre de l'éducation des adultes de la commission scolaire, soit au bureau régional du ministère de l'Éducation. Enfin, dernier exemple parmi d'autres, on a assisté ces dernières années à l'émergence d'un programme de reconnaissance nommé : les tests d'équivalence de niveau de scolarité au secondaire. Il est constitué d'une série de tests portant sur des matières fondamentales et l'adulte qui réussit avec succès ces tests se voit attribuer une attestation d'équivalence de scolarité de secondaire III ou de secondaire V, cette attestation n'ayant pour l'instant aucun caractère officiel. Cependant, après révision, ces tests devraient conduire d'ici trois ans, pour ceux et celles qui les réussiront, à un véritable diplôme d'études secondaires.

Qu'est-ce qui se dégage de cette réalité et particulièrement de ce qu'on a entrepris ces deux dernières années en matière d'évaluation des apprentissages expérientiels.

- i) Tout d'abord et malgré le caractère tautologique que revêt une telle proposition, il ne faut pas hésiter à le souligner malgré son évidence même : aux fins de la sanction des apprentissages expérientiels par un établissement de formation, c'est sur les apprentissages et non sur les expériences qui en auront été l'occasion que doit porter l'évaluation.

- ii) Un second truisme relatif à l'évaluation est à l'effet que pour qu'il y ait sanction des apprentissages expérientiels, il faut qu'il y ait démonstration desdits apprentissages. Le prétexte que l'on ne veut pas pénaliser le candidat ou la candidate, le prétexte que les instruments d'évaluation ne sont pas disponibles ou seraient trop lourds et dispendieux à fabriquer, ne peuvent justifier que l'on sanctionne des apprentissages non évalués et non démontrés.

La crédibilité même de toute reconnaissance par le système éducatif des apprentissages expérientiels repose sur leur démonstration. Là non plus, on ne peut postuler que le simple exercice d'une fonction soit garant des savoirs et des savoir-faire afférents ; il faut aller y voir et pour ce faire, le défi est dans l'imagination dont il faut faire preuve pour élaborer l'instrumentation adéquate permettant d'évaluer avec suffisamment de précision et de fiabilité les apprentissages expérientiels pertinents.

- iii) Une troisième proposition est à l'effet qu'un apprentissage expérientiel est pertinent dans la mesure même de sa congruence avec un élément ou l'autre d'un programme officiel de formation, un programme officiel étant celui qui fournit déjà une sanction par le système éducatif.

- iv) Il existe deux courants d'élaboration d'instruments aux fins de l'évaluation des apprentissages expérientiels. *Un premier courant* apparaît plus en conformité avec la tradition du système éducatif où, à partir des programmes de formation, il s'agit d'élaborer des instruments, habituellement des tests de connaissance et des tests de performance afin de vérifier la présence de tel apprentissage pertinent chez un candidat. Avec une telle approche, les instruments restent les mêmes, peu importent les caractéristiques des candidats qui s'y soumettent.

Le second courant est aux confins de l'accueil et de l'évaluation : il est centré sur le cheminement des personnes. On y retrouve les instruments comme le curriculum vitæ, le dossier personnel, le carnet de formation, l'histoire de vie et le portfolio. Malgré un danger réel de glissement quant à leur objet comme nous l'avons vu plus haut, ces techniques sont riches dans la mesure où, selon une approche clinique, donc individualisée, elles permettent d'éclairer les diverses étapes du processus de formation chez l'individu.

- a) quels sont ses besoins de formation ?
- b) quel est son objectif en termes de programme de formation visé ?
- c) quels sont ses apprentissages tant scolaires qu'expérientiels antérieurs pertinents en regard du programme de formation visé ?
- d) le candidat a-t-il une formation jugée suffisante pour avoir quelque chance de succès à ce niveau de programme plus avancé ?
- e) en regard du programme de formation visé, quelle est la formation manquante, c'est-à-dire quels sont les apprentissages qui restent à effectuer pour le candidat concerné ?

Comme on peut le constater, les techniques d'évaluation des apprentissages expérientiels centrées sur le cheminement de la personne débordent largement — tout en l'englobant — l'approche docimologique pour se coller de plus près à l'ensemble de la démarche de l'individu en quête d'une légitime reconnaissance de ses apprentissages expérientiels.

Comment rendre accessible la formation jugée manquante ?

La deuxième grande question sous-jacente à la reconnaissance des apprentissages expérientiels a trait à l'accessibilité à la formation manquante.

Suite à l'évaluation des apprentissages expérientiels en regard du programme de formation visé, il faut, pour l'établissement, établir ce que j'appellerais « le profil de la formation manquante » de la personne concernée. Il s'agit d'identifier le contenu de l'écart, c'est-à-dire les apprentissages qui restent à acquérir et à démontrer entre les apprentissages déjà reconnus et ceux du programme visé. Ce profil de la formation manquante étant défini, il reste à choisir avec la personne concernée, la stratégie de formation la plus intéressante pour lui permettre d'atteindre l'objectif de formation visé. Déjà, les pratiques québécoises à cet effet tendent à démontrer que cette stratégie de formation, quand ce n'est pas la formation elle-même, comme cela se vérifie de plus en plus souvent, doit être individualisée et personnalisée.

Et dans certains milieux, on commence à parler à ce point-ci d'un véritable contrat de formation entre l'établissement et la personne concernée. Je ne veux surtout pas conclure à ce moment-ci du colloque. Si vous me le permettez, pourtant, j'aimerais profiter des circonstances et prolonger de quelques secondes une intervention déjà trop longue pour remercier chacune et chacun d'entre vous avec qui j'ai eu l'occasion de collaborer depuis maintenant près de trois ans à l'élaboration et à la mise sur pied de quelque chose qui, je le sais, nous a été important. C'est d'ailleurs avec ces personnes que l'idée du présent colloque a pris forme. C'est avec plein d'optimisme et de confiance que je vous souhaite un bon premier colloque québécois sur la reconnaissance des apprentissages expérientiels.