

histoire de la reconnaissance des acquis de formation

par **MARTHE SANSREGRET**

conseillère andragogique
Collège John Abbott

Il semble normal, dans l'esprit d'un adulte de quelque pays qu'il soit, de se faire reconnaître la compétence qu'il a acquise en dehors du milieu scolaire. Cependant, les États-Unis demeurent jusqu'à maintenant le seul pays où il est possible, et de manière scientifique, de recevoir une accréditation pour cette expérience antérieure ou encore pour l'apprentissage par l'expérience. Notre exposé, qui propose un historique de la reconnaissance des acquis de formation, portera donc principalement sur l'expérience américaine et tentera d'en donner un aperçu général.

L'apprentissage par l'expérience : un vieux concept

Lorsque l'on parle de l'apprentissage par l'expérience, on se réfère à un concept aussi vieux que le monde, puisque depuis toujours, les individus ont appris à partir d'essais et d'erreurs, à partir d'expériences qu'ils ont tentées pour réaliser des objectifs. Ce qu'on appelle plus fréquemment le « learning by doing » a été intégré à compter de 1830 (Keeton et Tate, 1978) à des cours universitaires aux États-Unis, lorsqu'à l'université Yale on décide de faire travailler les étudiants dans les laboratoires. On se rend compte qu'une exposition à la pratique, et cela tout au long des études, permet de faire une meilleure application de l'apprentissage théorique.

Vers 1870, c'est au tour de l'Université John Hopkins de permettre aux étudiants en médecine de commencer un entraînement pratique en visitant les patients dans les hôpitaux. Plus tard, dans l'enseignement des arts tels que la peinture et la sculpture, on remarque encore une fois que la pratique jointe à la théorie facilite l'apprentissage et permet d'avancer plus loin dans ce processus.

On peut donc observer que, de l'apprentissage par l'expérience qui a toujours existé, une certaine catégorie de personnes, c'est-à-dire les jeunes ayant la possibilité de poursuivre des études, se sont dégagés de la masse des apprenants pour n'apprendre éventuellement que de manière théorique. Ce n'est donc que vers 1830 que les étudiants reviennent à un apprentissage par l'expérience.

Donc, déjà à cette époque, on était convaincu du bien-fondé de l'apprentissage par l'expérience. Cependant, cette conviction n'existait que pour des apprentissages par l'expérience réalisés en milieu scolaire, par des étudiants jeunes, sous la supervision d'un professeur.

Il a fallu attendre la fin de la deuxième Guerre mondiale pour faire comprendre que les adultes à leur tour, à partir d'expériences diverses, non supervisées, ont réalisé une foule d'apprentissages inconnus jusqu'à ce moment. Ce sont les militaires qui, après avoir exercé diverses fonctions, jusque-là non créditées académiquement, ont exigé que leurs nouvelles habiletés soient reconnues, de sorte qu'ils puissent retourner aux études ou occuper un nouvel emploi. Il faut préciser ici, que les adultes qui devaient faire partie des forces armées américaines recevaient une formation ou un entraînement militaire formel souvent de niveau collégial, mais qui jusque-là n'avait jamais été reconnu par les institutions scolaires.

La demande pressante d'une reconnaissance des acquis de ces militaires a permis pour la première fois une rencontre entre les différents responsables de la formation académique et du marché du travail. C'est ainsi que le monde de l'emploi, les collèges, les uni-

versités, en plus de l'État et du service communautaire s'associent pour tenter de développer des moyens de reconnaître à ces militaires ce qui leur est dû.

On définit alors, deux types d'apprentissage par l'expérience (Ekstrom, 1981) :

- l'apprentissage supervisé (*sponsored*) effectué lors de stages, internats en dehors de la salle de cours, mais planifié et supervisé par un éducateur vocationnel ;
- l'apprentissage antérieur (*prior*) effectué en dehors de la salle de cours et sans la supervision d'un éducateur vocationnel.

La reconnaissance des acquis pour les adultes en général

La reconnaissance des apprentissages par l'expérience accordée aux militaires sert également la cause de la population adulte en général. Depuis un certain temps, on observe un retour des adultes aux études afin de poursuivre de nouveaux objectifs de formation. Tough (1977) et Penland (1977) rapportent à la suite d'une recherche, qu'environ 80% de tous les adultes participent à des projets d'auto-formation et(ou) de formation non formelle tout au long de leur vie. Il devient donc évident que ces nouveaux moyens d'apprendre de manière non supervisée et dans des endroits variés peuvent aussi contribuer au développement de l'adulte, et qu'il faut maintenant en tenir compte. Les adultes sont de plus en plus conscients que, pour faire face aux nombreux changements sociaux, l'éducation permanente fera partie de leur projet de vie. On note aussi que le nombre d'inscriptions des adultes augmente dans les collèges et les universités, ce qui expliquerait la popularité croissante de la reconnaissance des apprentissages par l'expérience (Stanley, 1980).

La demande croissante pour une reconnaissance des acquis de formation a justifié la mise sur pied du centre CAEL « The Cooperative Assessment of Experiential Learning » (1974) qui vient de changer son nom pour celui de « The Council for the Advancement of Experiential Learning ». Ce centre situé à Columbia, Maryland est la concrétisation d'un projet de recherche du « Educational Testing Service » (ETS), Princeton, New Jersey. Le financement du CAEL est d'abord assuré par le « Carnegie Corporation of New York », et suivant la « Ford Foundation », le « Lilly Endowment » et le « Fund for the Improvement of Postsecondary Education ».

Stanley mentionne qu'en 1980, on compte plus de 300 institutions, ainsi que plusieurs centaines d'in-

dividus tous membres du CAEL et contribuant par leurs recherches à améliorer les pratiques visant à évaluer les apprentissages. De plus en plus de collèges et d'universités adoptent des politiques qui permettent d'accréditer l'apprentissage acquis par l'expérience.

Cette ouverture du monde académique à la question de la reconnaissance des acquis, est attribuée à l'intérêt suscité par la formation non traditionnelle. Cette formation est définie par « The Commission on Non-traditional Study » (1973, p. XV) comme une éducation qui favorise la diversité des occasions d'apprentissage dont jouit chaque individu plutôt que les pratiques uniformes qui diminuent l'importance des facteurs temps, espace et pré-requis académiques au profit de la compétence et de la performance, selon le cas.

La reconnaissance des acquis pour les femmes en particulier

Les adultes en général peuvent donc depuis les années 1970 planifier de nouveaux objectifs de carrière en se faisant reconnaître la portion de leurs apprentissages par l'expérience qui se rapporte à ces objectifs.

Cependant, un segment de la population adulte, c'est-à-dire les femmes, dont la principale activité est de s'occuper de la famille et d'œuvrer dans le bénévolat et le service communautaire, constituent une exception. Ce type de travail non rémunéré et qui inscrit les femmes dans les statistiques comme ne faisant pas partie de la population active, fera l'objet de recherches intenses. Ruth B. Ekstrom, du Educational Testing Service de Princeton (New Jersey), est l'un des chercheurs qui a contribué le plus à développer des méthodes d'évaluation de ces apprentissages. Seulement pour le travail au foyer et le bénévolat, plus de trente-quatre (34) travaux de recherche et articles ont été publiés par divers auteurs afin de pallier rapidement et le plus justement possible cette lacune (Sansregret, 1983). Des projets de recherche ont débouché sur des programmes concrets de reconnaissance des acquis tels : « Project HAVE Skills », « ACCESS » et « Second Start ».

Les femmes aux États-Unis constituent maintenant la clientèle étudiante où la croissance est la plus rapide (Ekstrom, 1981) et nombreuses sont celles qui le font dans le but de solliciter éventuellement un emploi.

Pour ces femmes, les obstacles à surmonter sont plus nombreux, puisque leur type d'expérience n'a

jamais été comptabilisé dans le passé. Des efforts soutenus de leur part, ainsi que de la part des institutions et des employeurs, amènent le développement de grilles d'évaluation, de transfert des habiletés acquises dans leurs fonctions par rapport à un retour aux études et (ou) au travail. Cette collaboration fructueuse entre les parties intéressées nous fait constater que les mentalités évoluent depuis une décennie (Sansregret, 1983).

La reconnaissance des acquis : une réalité

La reconnaissance des apprentissages antérieurs est maintenant un fait accompli. La rigueur scientifique qui a présidé à la mise sur pied de ce système d'accréditation répond à un besoin de justice sociale et d'équité. En effet une reconnaissance officielle de ce qu'il connaît et peut faire, permet à un adulte, en évitant une duplication de ses apprentissages, de continuer et d'avancer plus loin dans sa formation et, par conséquent, d'acquérir un meilleur contrôle sur sa propre vie.

Alors qu'au début on ne pouvait évaluer les apprentissages d'un individu qu'au moyen de tests standardisés, on peut maintenant y ajouter des recommandations de crédits en provenance d'organisations non académiques qui dispensent de la formation. Étant donné qu'il est reconnu maintenant que plusieurs lieux et situations peuvent fournir des occasions d'apprentissages, les États-Unis ont développé un système d'accréditation des organismes qui donnent de la formation.

L'American Council on Education qui depuis 1945 évalue les cours offerts par les Forces Armées pour accorder des crédits de niveau collégial aux militaires, est une association à but non lucratif qui regroupe des associations nationales et régionales d'éducation et 1600 institutions post-secondaires. L'ACE a développé en 1974 un programme pour étendre le système d'évaluation aux cours dispensés par des organisations civiles. Des équipes de spécialistes se penchent sur les programmes offerts par les organismes de bénévolat, par les entreprises et tout autre groupe qui dispense de la formation afin d'analyser les contenus de cours et de programmes.

Ces spécialistes font des recommandations qui permettent de modifier, améliorer, aménager les cours et programmes des organismes non académiques. Ils s'occupent également de reviser le curriculum des formateurs, de vérifier leur compétence pour s'assurer de la qualité de la formation qu'ils dispensent. Lorsque ces organismes répondent aux critères de

qualité correspondant à un niveau collégial, ils reçoivent leur accréditation, ce qui veut dire que les adultes qui y suivent des cours se les verront reconnus pour fins de crédits de niveau collégial. Il existe également un système de contrôle par lequel les institutions accréditées sont visitées afin de s'assurer qu'elles respectent toujours les normes.

Un autre moyen d'évaluer l'apprentissage par l'expérience de l'adulte est la méthode du portfolio. Cette méthode semble être la plus complète et la plus flexible. Elle est la plus complète parce qu'elle réunit les tests standardisés et les recommandations de crédits à une sorte de bilan de vie, de processus large qui va recueillir les divers apprentissages dans la mesure où ils pourront être reliés à un objectif de formation ou d'emploi.

La méthode du portfolio est la méthode privilégiée pour évaluer les apprentissages antérieurs, c'est-à-dire les apprentissages qui découlent d'expériences acquises tout au long de la vie. Elle est utilisée par un grand nombre de collèges et d'universités aux États-Unis. Dans l'État de New York existe le Regents External Degree Program où plus de 20 000 adultes depuis 1971 se sont fait reconnaître des crédits en rapport avec des études qu'ils désiraient poursuivre et ce, à partir le plus souvent, du développement d'un portfolio.

De nombreux chercheurs travaillent à temps plein dans ce domaine et contribuent par leurs travaux à raffiner le processus d'évaluation. Des réseaux de chercheurs sont formés et les expériences se communiquent, notamment par le biais du Council for the Advancement of Experiential Learning (Columbia, Maryland).

L'éducation des adultes a pris, à partir de la reconnaissance des acquis, un nouvel envol aux États-Unis. Que ce soit sur la côte atlantique ou pacifique, au nord, au sud ou au centre, ce nouveau concept se répand rapidement. Alors que les collèges et universités bénéficient de l'arrivée d'une nouvelle clientèle, les apprenants adultes bénéficient eux de nouvelles possibilités d'apprendre tout en obtenant un diplôme en moins de temps et à moins de frais (Keeton et Tate, 1978). Les institutions se restructurent pour faire une place importante à la masse d'adultes qui est de plus en plus motivée à retourner aux études, parce qu'elle se sent accueillie et « positionnée » au niveau le plus près de sa compétence. Bien que des coûts additionnels soient engagés pour faire face à cette nouvelle approche, il semble que l'augmentation de la clientèle adulte soit suffisamment grande pour que les frais soient justifiés.

La reconnaissance des acquis a permis une rencontre intéressante du milieu scolaire et de celui de l'emploi. On parle maintenant de nouvelles alliances (Gold, 1981), afin de faciliter aux adultes le passage d'un domaine à un autre et vice versa selon ses besoins de formation et ceux de l'entreprise qui l'emploie. Ces nouvelles alliances s'avèrent urgentes puisque les sommes que l'industrie consacre à la formation sont de l'ordre de 30 à 50 milliards de dollars, ce qui équivaut presque au budget de l'éducation qui est près de 55 milliards (1981).

Lorsque l'on parle aux États-Unis de l'industrie qui dispense de la formation, on parle du « Second System ». Gold affirme encore que « les éducateurs du post-secondaire devront démontrer que la qualité de la performance institutionnelle justifie un support financier en provenance des secteurs publics, gouvernementaux et corporatifs. » Le monde de l'emploi a cependant ses exigences face au retour aux études des employés, notamment de ceux qui ont une bonne expérience : « on exigera des formateurs qu'ils sachent enseigner aux adultes, puisque les corporations elles-mêmes prennent de plus en plus d'expérience dans l'enseignement aux adultes » (Gold, 1981).

La reconnaissance des acquis : quelques principes

L'un des principes de base de la reconnaissance qui est maintenant établi est celui de ne reconnaître que ce qui est dû, par des personnes hautement qualifiées qui utilisent des moyens scientifiquement rigoureux.

— Ne reconnaître que ce qui est dû veut donc dire distiller parmi les habiletés d'une personne, celles qui se rapportent à ses objectifs de formation ; de ce fait, les habiletés non retenues pourront selon des objectifs différents de formation être comptabilisées, si toutefois elles se rapportent à ces objectifs.

— Des personnes hautement qualifiées sont affectées aux programmes de reconnaissance des acquis aux États-Unis. Des formateurs d'adultes diplômés sont allés chercher une formation additionnelle pour assumer plus adéquatement leur rôle d'enseignant et d'évaluateur de la compétence puisque, comme l'affirme Klemp (1979), « Enseigner et évaluer la compétence peuvent être différents d'enseigner et d'évaluer des habiletés découlant d'une formation académique. » Des ateliers, séminaires et semaines intensives sont maintenant offerts par le CAEL aux directeurs de l'Éducation des adultes, aux administrateurs des collèges et universités de même qu'aux professeurs et professionnels.

On définit donc aux États-Unis de nouvelles carrières pour les formateurs d'adultes. Ainsi des postes de *counselor*, de mentor et de tuteur sont créés, et les équipes d'évaluateurs sont constituées de professeurs qui sont « experts » dans le champ d'intérêt à évaluer et de professionnels en éducation des adultes. Au besoin, on fera appel à des « experts » de l'extérieur et on s'efforce de respecter l'anonymat, c'est-à-dire que la personne qui se fait évaluer ne doit pas être connue des membres de l'équipe d'évaluation. Ces nouveaux postes relèvent en général d'un coordonnateur du programme de reconnaissance des acquis (lui-même jouissant d'une compétence reconnue dans ce domaine précis) qui relève du directeur des services pédagogiques.

— Le besoin d'avoir les méthodes scientifiquement rigoureuses a amené le développement d'une batterie de nouveaux tests standardisés et de guides d'évaluation pour la grande majorité des métiers et occupations. Presque tous les domaines de travail et(ou) d'études, peuvent être retracés dans des répertoires conçus précisément pour évaluer la formation et en transférer les crédits.

Dernière étape

À l'heure actuelle, les Américains effectuent des recherches sur la standardisation des critères de reconnaissance des acquis. Cette standardisation permettrait à un adulte de passer plus facilement d'une institution à une autre, d'un programme à un autre et même de déménager à l'intérieur des États-Unis, en dépit de la spécificité des institutions et des régions, sans être pénalisé. La standardisation des critères lui éviterait de revivre tout le processus d'évaluation, s'il a déjà développé son portfolio. Il n'aurait qu'à faire les ajustements nécessaires à ses objectifs de formation et/ou d'emploi, les étapes du processus global étant déjà effectuées.

À l'extérieur des États-Unis

Une conférence qui a eu lieu en Hollande (Second International Interdisciplinary Congress on Women) a permis de discuter de cette évaluation de l'apprentissage par l'expérience avec des personnes de différents pays, y compris certains pays du Tiers-Monde. Cette problématique est une réalité qu'ils envisagent afin de surmonter un certain nombre de problèmes socio-économiques. Une récession économique démontre également, qu'on n'a plus les moyens de se priver de la compétence des adultes, quelle que soit la manière dont cette compétence a été acquise.

En plus du Québec et du Canada anglophone, la France, le Venezuela, la Corée, les Philippines, l'Angleterre et la Suisse pour ne citer que ceux-là, sont en quête d'information (Sansregret et Ekstrom, 1984). S'ajoutent tout récemment des pays tels l'Autriche, la Suède, la Hollande, la Yougoslavie qui ont à leur tour démontré un intérêt pour cette pratique.

Conclusion

La reconnaissance des acquis qui a débuté aux États-Unis à la fin de la deuxième Guerre mondiale est maintenant une pratique étendue à la grandeur des États-Unis. Les adultes en général, et plus tard les femmes en particulier, bénéficient de cette reconnaissance de leurs apprentissages antérieurs et peuvent ainsi bâtir un projet de vie plus proche de leurs goûts et de leurs intérêts. Cette nouvelle approche permet à l'éducation des adultes de prendre la place qui lui revient tant dans le domaine de l'éducation que dans le domaine du travail. Pour ce faire, les formateurs d'adultes se sont spécialisés et occupent de nouvelles fonctions à l'intérieur du système d'éducation et du marché du travail, des méthodes scientifiques sont développées et un système de contrôle des standards et de la qualité est mis sur pied.

De tous ces efforts déployés par les Américains pour reconnaître les acquis de formation, il faut entre autres retenir que la progression de ce champ d'évaluation en éducation des adultes s'est faite avec un souci de ne reconnaître non pas les années d'expérience mais bien les apprentissages qui découlent de ces expériences en rapport avec un objectif de formation ou de travail. Dans une optique de valorisation de la personne, il n'est pas question de faire « l'aumône » ou encore de donner à un individu une image fautive et irréaliste de ce qu'il est. Il faut aussi retenir que le processus d'implantation a été long et qu'il a été nécessaire d'en respecter les exigences.

La reconnaissance des acquis semble devenir une préoccupation de l'éducation des adultes et du monde de l'emploi dans différents pays à travers le monde et il apparaît que plusieurs gouvernements appuient cette philosophie. On peut anticiper la création de réseaux qui permettront la diffusion et l'échange d'information et d'expériences afin d'accélérer le processus d'implantation de ce nouveau domaine de l'éducation des adultes.

Le Ministère de l'Éducation du Québec, à la suite des recommandations de la CEFA, a alloué des sommes d'argent pour que différents projets de recherche soient terminés sous peu. Ce premier colloque qui fait suite à un Symposium est une preuve

tangible de la volonté du Québec de passer à l'action et bien que de nombreuses questions restent en suspens, on peut espérer que l'histoire de la reconnaissance des acquis aux États-Unis bénéficie aux Québécois en ce qu'elle permet, à moyen terme, de profiter d'une adaptation de l'expérience américaine qui s'avère des plus fructueuses.

BIBLIOGRAPHIE

- American Council on Education, *Programs on Non Collegiate Sponsored Instruction*, Washington, DC 20036.
- Commission d'Études sur la Formation des Adultes, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1982.
- Ekstrom, Ruth B. *Credentialing Women's Life Experiences (Project ACCESS). Final Technical Report*. Educational Testing Service, Princeton, NJ, 1981.
- Ekstrom, R.B. Evaluating Women's volunteer work and homemaking experiences. *Alternative Higher Education*, 1980, 4(3), 201-211.
- Gold, Gerard G. Toward Business-Higher Education Alliances. *Business and Higher Education : Toward New Alliances*. New Directions for Experiential Learning, Number 13, Jossey-Bass Inc., California, 1981.
- Gouvernement du Québec. Plan d'Action relatif à la reconnaissance des acquis de formation (1983-1986). Comité de la coordination ministérielle de la reconnaissance des acquis de formation, Québec, Ministère de l'Éducation, Bureau du sous-ministre, 14 février 1984.
- Keeton, Morris T. ; Tate, Pamela J. What Next in Experiential Learning ? *Learning by Experience, What, Why, How*. New Directions for Experiential Learning, Number 1, Jossey-Bass Inc., California, 1978.
- Klemp Jr, George O. Identifying, Measuring and Integrating Competence. *Defining and Measuring Competence*. New Directions for Experiential Learning, Number 3, Jossey-Bass Inc., California, 1979.
- Lynton, E.A. College, Universities and Corporate Training. *Business and Higher Education : Toward New Alliances*. New Directions for Experiential Learning, Number 13, Jossey-Bass Inc., California, 1981.
- Penland, P.R. *Individual Self-Planned Learning in America*. Pittsburgh : Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh, 1977.
- Sansregret, Marthe. *La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis*, publié par le CEGEP John Abbott en collaboration avec la Direction Générale de l'Éducation des Adultes, Ministère de l'Éducation du Québec, Montréal, 1983, 298 p.
- Sansregret, M. ; Ekstrom, Ruth B. *Awarding College Credit for Women's Nonpaid Work*. Paper presented at the Second International Interdisciplinary Congress on Women, Groningen University, The Netherlands, April 16-21, 1984, 10 p.
- Stanley, Elizabeth. *Credit for Prior Experiential Learning*. *Information Series No. 210*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, Ohio ; Ohio State Univ., Columbus, National Center for Research in Vocational Education, 1980.
- Tough, A. *Major Learning Efforts : Recent Research and Future Decisions*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1977.