

Bélisle, Rachel, ERTA, ÉRTA, Université de Sherbrooke¹

Atelier : Relations entre apprentissages formels, non formels et informels, et choix de société

FAVORISER LA LISIBILITÉ DES ESPACES D'APPRENTISSAGE NON FORMEL ET INFORMEL FRÉQUENTÉS PAR LES ADULTES SANS DIPLÔME

Le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (Delors, 1996) reprend plusieurs des thèmes abordés en 1975 par le rapport Faure tout en les étudiant avec « un sentiment de désenchantement » (Delors, 1996, p. 10) face au progrès économique et social. Le rapport Delors garde le système formel d'éducation au centre des réformes, mais juge sévèrement « une certaine illusion rationaliste selon laquelle l'école pourrait à elle seule pourvoir à tous les besoins éducatifs » (p. 111). Le rapport Delors soutient que l'éducation prend de « multiples formes » (p. 107), de l'enfance à la fin de la vie et que c'est « ce continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société, que la Commission a choisi de désigner [...] sous le nom d'« éducation tout au long de la vie » » (p. 108). Parmi les défis de mise en œuvre de cette vision renouvelée de l'éducation tout au long de la vie, la Commission Delors recommande la mise en œuvre « de nouvelles formes de certification, des connaissances et compétences développées de façon informelle et non formelle » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, fiche 12). La présente communication s'intéresse au travail en cours, principalement au Québec, pour reconnaître davantage l'apprentissage non formel et informel chez les adultes sans diplôme du secondaire.

Des incitatifs pour un retour en formation structurée des adultes sans diplôme

Depuis la publication du rapport Delors, on a assisté à une explosion de la demande éducative et l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) fait l'objet de nombreuses interventions publiques, les unes insistant davantage sur le développement économique (conception instrumentale de la formation), les autres sur le développement humain (conception émancipatrice) (Bélisle, 2004a; Alheit et Dausien, 2005). Bien que cet appel à la formation concerne tous les âges de la vie, il interpelle les adultes d'une façon particulière et ceux-ci sont appelés non seulement à apprendre de l'expérience mais aussi à participer à

¹ Co-auteurs : Guylaine Michaud, Sylvain Bourdon, Suzanne Garon et Pascale Chanoux. L'ÉRTA (Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage) est une équipe interdisciplinaire en formation des adultes, orientation professionnelle et service social.

diverses activités de formation qualifiante pour mieux jouer leurs différents rôles sociaux. Le diplôme, bien qu'il ne soit pas le seul outil confirmant des apprentissages réalisés, demeure un document officiel qui favorise la visibilité, la lisibilité et la légitimisation collective des parcours de formation faits par les individus. Il comporte des dimensions étatique, territoriale, personnelle et intemporelle (Caillaud, 2007).

Au Québec, comme ailleurs, jeunes et adultes ayant quitté l'école sans diplôme sont fortement encouragés à entreprendre des démarches pour obtenir un diplôme de niveau secondaire (Gouvernement du Québec, 2002a). Les stratégies mises de l'avant pour augmenter le nombre de Québécoises et de Québécois diplômés du secondaire semblent avoir un certain effet car on constate dans le recensement de 2006 que parmi les adultes québécois de 25 à 64 ans, c'est moins du cinquième (17,1 %) qui est sans diplôme (Statistique Canada, 2008)² alors que c'était près du quart (24,4 %) en 2001 (Roy, 2005). Par ailleurs, il n'est pas sûr que la reconnaissance des acquis y soit encore pour quelque chose.

Des recherches menées au Québec, au Canada et ailleurs (Illeris, 2003; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Livingstone, 2000) indiquent que les adultes peu qualifiés ou non diplômés, qui envisagent un éventuel retour en formation structurée, partagent un sentiment de profonde ambivalence vis-à-vis de l'éducation formelle. Toutefois, ce sentiment pourrait être atténué par la possibilité que leurs compétences soient prises en compte par les établissements d'enseignement notamment par une reconnaissance officielle. Au Canada, les travaux de David Livingstone et de ses collaborateurs montrent bien que les adultes non diplômés apprennent souvent dans des contextes peu structurés. Ces contextes semblent favorables à l'apprentissage notamment par la proximité de l'action et la prise en compte des conditions de vie des personnes (Livingstone, 2000; Bélisle, 2004b; Mauch et Papen, 1997). La création de nouvelles mesures qui permettent aux adultes sans diplôme de mettre en valeur leurs compétences développées ailleurs qu'à l'école paraît donc une piste collective de travail pertinente et le gouvernement du Québec a fait des efforts soutenus depuis 2002 en la matière (MELS, 2007).

² Les premières données du recensement de 2006 sont publiées depuis peu et il s'agit d'un calcul de notre part à partir des nombres totaux fournis par Statistique Canada (2008).

Sommes-nous parvenus à rendre les mesures de reconnaissance attrayantes et pertinentes pour les adultes sans diplôme en tenant compte des lieux où ils apprennent?

Au Québec, aucune publication n'est disponible présentement sur les caractéristiques des adultes qui obtiennent une reconnaissance officielle de l'ordre secondaire, mais des communications et des échanges indiquent que ces mesures rejoignent à la fois des adultes non diplômés et d'autres qui le sont déjà. De plus, comme la population des adultes dits peu scolarisés (*low-educated*) ou peu qualifiés (*low-skilled*) est hétérogène (Illeris, 2003, 2006), il est possible que ces mesures de reconnaissance d'acquis de l'expérience rejoignent à la fois des adultes peu qualifiés et d'autres dont la qualification n'est pas reconnue, avec ou sans diplôme³. Pour les adultes sans diplôme, et encore plus sans doute pour ceux qui n'appartiennent pas à un collectif de travail, les difficultés d'accès seraient non seulement liées à la période d'implantation de nouvelles mesures mais aussi aux modes de diffusion de l'information, à l'exigence de mise en forme par écrit des apprentissages et des compétences et à l'usage de référentiels scolaires qui n'intègrent pas toujours des références à l'activité de travail elle-même et aux contextes dans lesquels les apprentissages sont réalisés (Bélisle, 2004a; Presse, 2004 ; Garon et Bélisle, accepté).

De plus, quelques études récentes s'intéressant à la validation française des acquis de l'expérience bénévole ou syndicale (Dennery et Halba, 2003; Julien et Lietard, 2004; Rocca, 2003 ; Bastide et Kayser, 2005) attirent l'attention sur la complexité du processus notamment à cause des contextes de développement des acquis qui varient énormément d'une personne à l'autre et de la connaissance limitée des acteurs responsables de la validation des acquis de l'expérience (VAE) des actions de formation autres que celles de leur propre milieu. On fait alors face à une sous ou sur évaluation des acquis bénévoles par les membres des jurys par méconnaissance, par exemple, du fait associatif. On peut donc supposer que les obstacles rencontrés dans l'accès à des services de reconnaissance officielle d'acquis sont apparentés aux catégories d'obstacles à la participation à des activités de formation formelle ou d'alphabétisation populaire chez des adultes non diplômés (notamment Lavoie et al., 2004) soit les obstacles institutionnels et informationnels, situationnels et dispositionnels. Ces obstacles sont sources de découragement et de démotivation chez plusieurs adultes rencontrés.

³ Ainsi des personnes ayant une formation universitaire hors Québec, mais dont les acquis scolaires et les compétences ne sont pas reconnus par les instances officielles peuvent souhaiter obtenir un diplôme d'études professionnelles du secondaire pour pouvoir avoir une qualification leur donnant accès à un salaire intéressant.

Au Québec, seules quelques mesures de reconnaissance officielle des acquis et compétences extrascolaires, en principe accessibles à des adultes sans diplôme du secondaire, permettent d'évaluer des acquis tout en tenant compte du contexte de leur développement. Parmi ces mesures, celles relevant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), sont les *Univers de compétences génériques* en formation générale (Leduc, 2004), l'approche harmonisée et celle dite traditionnelle en formation professionnelle (MELS, 2005) et la démarche inscrite dans un projet collectif conçu pour des travailleuses et des travailleurs d'une même entreprise (Gouvernement du Québec, 2002b). Ces mesures du MELS permettent aux adultes de situer leurs apprentissages dans différents domaines d'activités et rôles joués au travail, mais aussi dans le bénévolat, dans la famille ou ailleurs. Il existe également une autre mesure, donnant accès à une certification, le PAMT (programme d'apprentissage en milieu de travail), qui peut être obtenue sans avoir un premier diplôme du secondaire (*Ibid.*). Cette mesure est centrée sur des compétences développées en situation de travail et pouvant être évaluées sur les lieux de travail, ce qui en fait une mesure accessible à des personnes en emploi. La certification est inscrite dans un registre d'État sous la responsabilité du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

La possibilité d'enraciner l'apprentissage dans un contexte particulier peut faciliter sa description ou sa formalisation et on constate que c'est souvent par le lieu, l'espace, que les adultes se remémorent plus aisément leurs acquis ou compétences (Bourdon et Bélisle, 2005; Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2006). Les différents travaux sur l'apprentissage situé, à la suite de ceux de Jean Lave et Etienne Wenger (Lave et Wenger, 1991), ont d'ailleurs exploré l'importance de l'environnement d'apprentissage (*learning environment*), avec ses instances, ses configurations (*settings*) et ses espaces (*spaces*).

Les passerelles entre éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle

Les différents espaces de formation qui, de diverses façons, contribuent à l'apprentissage tout au long de la vie peuvent être distingués par le niveau de formalité des interventions des instances éducatives. Ainsi les formations se déroulant à l'école sont associées à l'éducation formelle, alors que les formations structurées mais davantage collées à la réalité du monde du travail ou de la vie courante sont souvent associées à l'éducation non formelle. Les instances qui favorisent plutôt la socialisation ou des apprentissages dans l'action seront plutôt associées à l'éducation informelle (Bjørnåvold, 2001; Bourdon et Bélisle, 2005 ; Merriam et al., 2006). Cette triade très utile pour soutenir l'action comporte toutefois plusieurs limites conceptuelles car un même lieu peut faire appel à divers niveaux de formalisation des

activités éducatives. Mais, bien qu'imparfaite, elle permet de soutenir l'élaboration de passerelles entre les différents lieux qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie. Outre les ententes dites d'arrimage qui évitent les longs et complexes processus individuels de reconnaissance d'acquis et de compétences (Alliance canadienne des organismes d'éducation et de formation, 2004), d'autres approches peuvent faciliter la lisibilité des apprentissages faits dans des milieux diversifiés et aider les adultes à conserver des traces de leurs apprentissages au fur et à mesure qu'ils sont vécus afin de pouvoir, un jour, se les faire reconnaître officiellement (Bastide et Kayser, 2005). Ces différentes actions peuvent ainsi donner aux acquis et compétences une certaine valeur d'échange entre milieux d'apprentissage.

Au Québec, ce type d'approche permettant de rendre plus lisibles les acquis et les compétences non formels ou informels reste à développer, les mesures d'arrimage, lorsqu'elles existent, se faisant entre des instances officielles (ex. : entre établissements scolaires). Pourtant, l'élaboration d'un système plus global de reconnaissance avec des passerelles entre différents milieux, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au travers de la vie (*learning throughout life*) (Delors, 1996) et de sociétés du savoir où chaque société prend « conscience de la richesse des connaissances et des capacités dont elle est dépositaire pour mieux les valoriser et les mettre à contribution » (UNESCO, 2005, p. 18) est de grande complexité et pose de nombreuses difficultés. Même le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), un organisme québécois reconnu pour sa vision large de l'éducation, a jugé plus prudent de recommander au ministre de l'Éducation de favoriser, dans un premier temps, les mises en relation des référentiels des établissements d'enseignement et ceux des formations qualifiantes du monde du travail (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Bélisle, 2006a). Cette voie est celle qu'a choisie le gouvernement québécois. Pourtant, elle laisse en plan un nombre important d'adultes sans diplôme qui ont moins accès aux formations en emploi que les personnes diplômées et apprennent davantage de façon informelle (Livingstone, 2000). Les adultes sans diplôme ne pouvant s'appuyer sur des ententes entre les organisations, les organisations ne disposant pas de recherches qui les aideraient à mieux comprendre les apprentissages non scolaires des adultes sans diplôme, ces derniers se trouvent toujours dans une situation peu propice à l'obtention d'un premier diplôme.

La recherche peut-elle favoriser la lisibilité des apprentissages des adultes sans diplôme?

Nos travaux de recherche, pour lesquels nous avons obtenu un financement du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada au printemps 2008, visent à faire un pas

en avant pour faciliter la mise en correspondance des apprentissages des adultes non diplômés réalisés dans des espaces diversifiés. Ces travaux permettront notamment de mieux comprendre comment les espaces significatifs pour les adultes sans diplôme contribuent à leur apprentissage avant, pendant et après un processus de reconnaissance officielle. Ces travaux s'appuient sur une recherche empirique auprès d'adultes sans diplôme ayant obtenu une reconnaissance officielle ainsi qu'auprès du personnel professionnel les accompagnant. Nous établirons un portrait régional d'espaces d'apprentissage significatifs pour des adultes non diplômés par étude de cas unique (Yin, 2003) (un territoire et ses espaces d'apprentissage) selon un devis faisant appel à des sources diversifiées.

Outre les éléments mentionnés plus haut en référence aux adultes peu qualifiés et aux obstacles à la participation, notre cadre de référence s'appuie sur le rôle de l'espace et des configurations (*settings*) dans l'apprentissage tout au long de la vie (Merriam et al., 2006; Stein et Imel, 2002 ; Bélisle, 2006*b*). La dimension spatiale est travaillée en dépassant la simple localisation des apprentissages (où s'est déroulé l'apprentissage) qui est par ailleurs la porte d'entrée dans l'expérience subjective des sujets. Une fois localisé, l'espace sera travaillé de l'intérieur en s'intéressant à l'expérience singulière et particulière des sujets et à l'interaction dans les espaces d'apprentissage (Garon et Bélisle, accepté). Par ailleurs, les adultes n'empruntant pas tous les voies bien pavées de l'apprentissage, on voudra cerner les chemins de traverse (*pathways*) entre les différents espaces et autant les espaces d'apprentissage de la sphère publique que ceux de la sphère privée. De plus, nous portons une attention particulière aux pratiques de l'écrit qui jouent un rôle crucial dans l'apprentissage et sa formalisation et qui posent d'importants défis aux adultes réputés avoir de bas niveaux de littératie (Bélisle, 2004*a*; Lenoir, 2004; Bélisle, 2006*b*). D'un point de vue plus théorique, et à l'instar de l'UNESCO (2005), ces travaux s'intéressent à la construction de l'espace public de savoir et s'appuient sur les travaux de l'École de Francfort dont ceux d'Habermas et de son successeur Axel Honneth (2002, 2006).

Nous pensons que nos travaux peuvent contribuer à la recherche émergente dans plusieurs pays concernant la validation ou la reconnaissance d'acquis de l'expérience et à approfondir la compréhension de la dimension spatiale dans l'apprentissage tout au large de la vie (*lifewide learning*) (Alheit et Dausien, 2005). Cette dimension spatiale dans l'apprentissage en contexte social (Jarvis, 2007*a*, 2007*b*) s'avère particulièrement délicate à saisir dans le contexte actuel particulièrement mouvant et exige le développement d'outils intellectuels tenant compte de la complexité et de la fluidité du social.

Références

Alheit, P. et Dausien, B., 2005, Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, « Orientation Scolaire et Professionnelle », 34(1), 57-83.

Alliance canadienne des organismes d'éducation et de formation, 2004, Les ententes d'arrimage au Canada : Manuel de l'utilisateur, Ottawa, ACOEF/CAETO.

Bastide, J. et Kayser, M., 2005, La validation des acquis de l'expérience (VAE) bénévole : une chance pour les associations, une chance pour la reconnaissance sociale et professionnelle des militants associatifs ?, Paris, Tribune Fonda.

Bélisle, R., 2004a, Valoriser les acquis des adultes non diplômés, « Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme » (dir. A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo) (p. 128-141), Montréal, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir.

Bélisle, R., 2004b, Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme, « Ethnologies », 26(1), 165-184.

Bélisle, R., 2006a, Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : La place des conseillères et des conseillers d'orientation (collaboration D. Touchette), Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), <http://erta.educ.usherbrooke.ca/publications.htm#RACCO>.

Bélisle, R., 2006b, Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : Conditions et principes d'un environnement écrit participatif (collaboration O. Dezutter), Québec, MELS, http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/autres_publications/pdf/competences_principes.pdf.

Bjørnåvold, J., 2001, Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe, Luxembourg, CEDEFOP.

Bourdon, S. et Bélisle, R., 2005, Suivre les activités éducatives tout au long de la vie, « Connaître, débattre et décider : la contribution d'une Enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL) » (dir. P. Bernard) (p. 207-245), Montréal, ISQ, <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/essil.htm>.

Caillaud, P., 2007, L'influence de la VAE sur le statut juridique du diplôme, « La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit » (dir. F. Neyrat) (p. 65-83), Paris, Éditions du Croquant.

Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (rédaction R. Bélisle), Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO, http://www.unesco.ca/fr/commission/ressources/documents/ApprendreEnsemble_000.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation, 2000, La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation (rédaction I. Gobeil), Québec, CSE, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/acquis.pdf>.

Delors, J. (dir.), 1996, L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, Paris, Éditions Odile Jacob et UNESCO.

Dennery, I. et Halba, B., 2003, Valider les acquis d'une expérience bénévole. La validation des acquis de l'expérience en pratique, « Actualité de la formation permanente », (182), 72-75.

Garon, S. et Bélisle, R., accepté, La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : Entre proposition de reconnaissance et risque de mépris, « Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi? » (dir. R. Bélisle et J.-P. Boutinet).

Gouvernement du Québec, 2002a, Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf.

Gouvernement du Québec, 2002b, Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf.

Honneth, A., 2002, La lutte pour la reconnaissance (traduction P. Rush), Paris, Les Éditions du Cerf.

Honneth, A., 2006, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique* (préface O. Voirol, traduction V. Olivier, P. Rush et A. Dupeyrix), Paris, La Découverte.

Illeris, K., 2003, *Adult education as experience by the learners*, « *International Journal of Lifelong Education* », 22(1), 13.

Illeris, K., 2006, *Lifelong learning and the low skilled*, « *International Journal of Lifelong Education* », 25(1), 15-28.

Jarvis, P., 2007a, *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*, London/New York, Routledge.

Jarvis, P., 2007b, *Towards a comprehensive theory of human learning*, London/New York, Routledge.

Julien, C. et Lietard, B., 2004, *Acquis bénévoles, acquis salariés: Même valeur et même dignité*, « *Éducation permanente* », (159), 51-61.

Lave, J. et Wenger, E., 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S., 2004, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski, Éditions Appropriation.

Leduc, M., 2004, *Le curriculum de la formation générale des adultes: Reconnaissance des acquis extrascolaires*, « *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme* » (dir. A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo) (p. 133-140), Montréal, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir.

Lenoir, H., 2004, *Adultes en situations d'illettrisme et validation des acquis de l'expérience. Le point de vue des professionnels de la formation*, « *VEI Enjeux* », (136), 130-141.

Livingstone, D. W., 2000, *Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, Toronto, NALL, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf>.

Mauch, W. et Papen, U. (dir.), 1997, *Making a difference: Innovations in Adult Education*, Frankfurt, UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development, Peter Lang.

MELS, 2005, *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/Bibliotheque/CadreFinalRACEbook.pdf>.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. et Baumgartner, L. M., 2006, *Learning in adulthood: A Comprehensive guide*, San Francisco, Jossey-Bass.

MELS, 2007, *Nouvelle activité de l'OCDE sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Réponses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Québec*, MELS, http://www.cmec.ca/postsec/rnfil/10-quebec_canada_canada_oecd_web_rnfil_fr.pdf.

Presse, M.-C., 2004, *Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis*, « *Éducation permanente* », (158), 141-151.

Rocca, M., 2003, *Formation syndicale et validation des acquis de la militance: Une analyse des pratiques de reconnaissance*, « *Éducation permanente* », (154), 165-177.

Roy, S., 2005, *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, MELS, <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/formationgenerale/pdf/41-3032.pdf>.

Statistique Canada, 2008, *Scolarité - Faits saillants en tableaux, Recensement de 2006*, Ottawa, Statistique Canada, <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=97-560-X2006002>.

Stein, D. S. et Imel, S., 2002, *Adult Learning in Community: Themes and Threads*, « *New Directions for Adult & Continuing Education* », (95), 93.

UNESCO, 2005, *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'UNESCO*, Paris, Éditions UNESCO, http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php_URL_ID=8951&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Yin, R. K., 2003, *Case study research. Design and methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.