

6^{ème} Congrès Européen de Science des Systèmes

Paris, 19/22 Septembre 2005

« Complexité de la reconnaissance des acquis et l'Éducation/Formation »

Ana Luisa de Oliveira Pires^{*}

Abstract

Based on the results of a research centred on the study of the recognition of prior experiential learning, we try to understand this new education and social phenomenon adopting a complex perspective. We also try to contribute, from the theoretical and conceptual point of view, to the construction of a comprehensive interdisciplinary framework as an approach to this new education problematic in the context of a paradigm of *Lifelong Learning*.

Résumé

A partir des résultats d'un travail de recherche centré sur l'étude des dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience, nous essayons de comprendre ce nouveau phénomène éducatif et social adoptant une vision complexe. Nous voulons aussi contribuer, sous un point de vue théorique et conceptuel, à la construction d'un cadre interdisciplinaire compréhensif d'approximation à cette nouvelle problématique éducative, dans le contexte d'un paradigme d'*Éducation/Formation tout au Long de la Vie*.

1. Introduction

. La reconnaissance des acquis de l'expérience est devenue, pendant les dernières décennies, un nouveau champ de pratiques et plus récemment, un objet de recherche dans le domaine éducatif. Plusieurs pays ont créé des dispositifs dans le but de valoriser formellement les acquis et les compétences que les adultes développent hors les systèmes formels de l'éducation/formation. Dans le contexte européen, ce phénomène est devenu principalement à partir des pressions articulées avec la création de l'espace européen de l'éducation/formation et des stratégies de compétitivité et de changement du monde du travail. Du point de vue académique, on peut constater encore la manque de travaux de recherche, de nature académique, plus approfondis, qui peuvent donner une visibilité aux fondements théoriques, philosophiques et idéologiques sur lesquels les processus de reconnaissance formelle des acquis de l'expérience se fondent.

Si on considère que cette problématique se situe à l'interface entre le système éducatif et le monde du travail, et que s'articule autour de phénomènes complexes, nous avons

• Membre de l'Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa ((Unité de Recherche Éducation et Développement, Fac. de Sciences et Technologie de l' Université Nouvelle de Lisboa)

fait un travail de recherche avec le support d'un cadre théorique interdisciplinaire, dans le cadre des Sciences de l'Éducation¹. Le travail empirique a constitué une analyse comparative au niveau international, ayant comme but d'étudier les systèmes et dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience.

Cette communication, fondée sur la recherche réalisée, a comme objectif aborder la problématique de la reconnaissance des acquis de l'expérience tout en cherchant le développement d'une vision complexe, et contribuer à l'identification des défis et des questions qui se posent aujourd'hui dans le contexte éducatif. Nous cherchons fournir une contribution à la construction d'un cadre de référence – théorique et paradigmatique – vers la compréhension de cette nouvelle problématique, ce qui exige une vision globale, dynamique et interactive, proche à la pensée systémique².

2. La reconnaissance des acquis de l'expérience

Dans un contexte marqué par des profondes mutations sociales, économiques, culturelles, professionnelles et technologiques qui caractérisent la société contemporaine, les systèmes éducatifs se sont confrontés aujourd'hui avec une multiplicité de défis – particulièrement d'ordre épistémologique, institutionnelle et pédagogique.

L'émergence du concept d'*Apprentissage ou d'Éducation/Formation tout au Long de la Vie* à partir des années 90, qui peut être compris par le biais de différentes approches, représente, selon Ambrósio (2005)³ une réponse aux nouveaux problèmes qui se posent dans le cadre des rapports systémiques et complexes entre le système éducatif et les autres systèmes sociaux (particulièrement le système productive et le marché du travail).

C'est dans le contexte de la Société de la Connaissance et de l'*Éducation/Formation tout au Long de la Vie* que les pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience des adultes ont été valorisées selon le point de vue politique, ainsi que économique, social et éducatif. Ces pratiques s'établissent comme un axe central pour la configuration d'un nouveau paradigme éducatif, lequel se construit dans

¹ Pires, Ana Luisa de Oliveira (2002) *Educação e Formação ao Longo da Vida : Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. (Education et Formation Tout au Long de la Vie: Analyse critique des systèmes et des dispositifs de reconnaissance et validation des apprentissages et des compétences). Thèse de Doctorat, FCT/UNL, à Lisbonne; publiée 2005 par la Fondation Calouste Gulbenkian et par la Fondation pour la Science et Technologie, Min. de la Science et de l'Enseignement Supérieur.

² Selon Lerbet (1997:5) la pensée systémique n'a pas encore atteint la place déterminant qu'elle pourrait avoir dans l'éducation, tel que dans d'autres matières scientifiques. Selon l'auteur, "si cette place semble grandir aujourd'hui, elle ne fait que renforcer la nécessité de tenter d'en préciser les contours et les contenus". Lerbet, Georges (1997). *Pédagogie et systémique*. Puf, Paris

³ Ambrósio, Teresa (2005). Chemins de Formation: inscrire dans la société les chemins de l'auto-organisation, de l'autonomie et de l'identité. Communication au Colloque de Cerisy, Juin 2005, Cerisy. Selon Teresa Ambrosio (2005:4) "Une fois que ces systèmes sont ouverts et donc soumis à des multiples logiques – intérieures et extérieures – qui façonnent le comportement de leurs agents, il devient impossible de les contrôler strictement et les guider vers un équilibre précis. Et, pourtant, ils peuvent être accompagnés et leur évolution comprise, orientés même vers des fins désirables, si nous les considérons comme des systèmes adaptatifs".

l'interdépendance des différentes sphères de la vie sociale, et par la redistribution des rôles et des responsabilités de tous les acteurs impliqués.

Tel que mentionné, nous avons accompagné l'implémentation de ces pratiques et la dissémination des dispositifs de Reconnaissance et Validation des Acquis dans des différents pays et terrains empiriques – particulièrement ceux qui se situent dans le domaine éducatif, ou à l'interface du domaine éducatif avec le monde du travail et du marché de l'emploi (Pires, 2002, 2003).

Du point de vue de la formation des adultes, la reconnaissance des acquis de l'expérience peut s'établir comme un moteur de nouvelles dynamiques formatives: elle contribue à l'élaboration des projets personnels et professionnels, développe l'auto estime et l'auto image de l'individu, contribue au renforcement et la construction des identités personnelles, sociales et professionnelles, et ouvre le chemin vers des nouvelles opportunités de formation. Les résultats de ce processus ont une significative valeur éducative, économique, professionnelle et sociale. Cependant, ces nouvelles pratiques sont encore un terrain de tensions, de conflits et de paradoxes, soulignant la nécessité continuer à approfondir et à réfléchir sur toutes les questions complexes qu'elles soulèvent. Dans le contexte d'une société en changement, l'émergence d'une nouvelle problématique constitue une opportunité privilégiée pour réfléchir sur les articulations et les interactions qui s'établissent entre des phénomènes et sur les effets qui produisent entre eux.

La reconnaissance des acquis de l'expérience émerge "comme un problème multidimensionnel complexe – technique, professionnel, économique mais aussi socioculturel – de renégociation des règles de circulation, de prise en compte et de mises en valeur des actions et des acteurs humains." (Pineau, 1997:244)⁴, et exige, de la même façon, des cadres compréhensives d'intelligibilité qui s'approchent plus de la complexité des phénomènes qu'ils veulent atteindre.

Ainsi, nous pensons qu'il faut développer une pensée globalisante, intégrative, systémique, transdisciplinaire, permettant dépasser les limites d'une vision positiviste et réductrice, sur les phénomènes éducatifs et sociaux. Selon Morin (2000:43)⁵: "L'intelligence parcellée, compartimentée, mécaniciste, disjonctive et réductrice rompe le complexe du monde en fragments disjonctifs, fractionne les problèmes, sépare ce qui est uni et rend unidimensionnel ce qui est multidimensionnel."

La reconnaissance des acquis de l'expérience doit, dans cette perspective, être compris simultanément comme un phénomène global – qui émerge dans le contexte de la globalisation, de la Société de la Connaissance, de *l'Éducation/Formation tout au Long de la Vie*, des logiques et des politiques éducatives européennes, etc. –, et local – articulé avec les contextes nationaux, régionaux et institutionnels spécifiques où les pratiques se développent. Doit être compris en considérant des articulations qui s'établissent entre les différents niveaux du phénomène – macro, méso e micro⁶ –, et

⁴ Pineau, Gaston et al (1997) org. *Reconnaître les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Ed L'Harmattan, Paris

⁵ Morin, E.(2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro. (Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur)* Cortez Editora/Unesco, São Paulo (traduction libre de la citation, originellement en portugais)

⁶ Comme un exemple de ces niveaux, on trouve sur un niveau macro les politiques éducatives européennes, les orientations communautaires, la législation qui est produite au niveau national, les systèmes nationaux, etc. Au plan méso on identifie les dispositifs implémentés dans le cadre des centres de formation, des écoles, des associations, des entreprises, etc. Au plan micro les instruments processuels et méthodologiques, les pratiques d'évaluation, les techniques utilisées, etc.

des effets récursifs qui se produisent entre eux. Doit être compris à partir des relations qui s'établissent, des résultats qui s'atteignent et du sens qui possède vis-à-vis des intervenants sociaux et institutionnels, et enrichir le dialogue entre les différents niveaux des acteurs: les gens qui bénéficient de la reconnaissance, les techniciens intervenants dans le processus (évaluateurs, formateurs, professeurs, conseillers d'orientation, techniciens de gestion des ressources humaines, etc.), les managers et les décideurs politiques.

3. Nouveaux cadres théoriques de référence

De pair avec les changements sentis dans le monde du travail, de l'emploi et de l'éducation/formation, les rapports que ces sous-systèmes établissent entre eux ont aussi évolué. Tel que souligné dans d'autres réflexions (Pires, 2005)⁷, émerge comme élément fondamental pour la compréhension de ces relations, l'adoption d'une perspective dynamique de la connaissance, de la recomposition permanente des savoirs, des compétences et des qualifications.

L'émergence de nouvelles conceptions d'éducation /formation /apprentissage – la reconnaissance de la valeur formative de l'expérience, du travail formateur, de l'existence d'une multiplicité d'espaces et de contextes formatifs au-delà des espaces-temps formels qui promeuvent l'acquisition de savoirs et de compétences – exige la mise en question des modèles d'analyse avec lesquels on aborde traditionnellement les phénomènes éducatifs, en particulier l'éducation/formation des adultes.

Le paradigme de l'*Éducation/Formation tout au Long de La Vie* implique, selon Ambrósio (2004 :41)⁸ "l'altération des schémas de référence, d'analyse, de décision et d'action. C'est à dire, implique la pratique de la pensée complexe se secourant de l'interdisciplinarité, de la connaissance des interdépendances systémiques émergentes, pratiquant la réflexivité et la recherche de l'intentionnalité et du sens."

Les conceptions éducatives traditionnelles de production, transmission et évaluation de savoirs qui se fondent dans un paradigme positiviste ne sont pas compatibles avec l'approche des apprentissages expérientiels. Selon Dominicé (1989)⁹ la conception scolaire et didactique traditionnelle est basée sur une conception héritée du rationalisme, qui donne un statut privilégié aux connaissances scientifiques et technologiques par rapport aux savoirs expérientiels. La valorisation de ces savoirs dans le cadre des systèmes éducatifs représente, selon différents auteurs, un significatif changement paradigmatique. Donc, la reconnaissance des apprentissages expérientiels confronte les conceptions et les pratiques éducatives traditionnelles, basées sur une vision positiviste, linéaire et cumulative de la connaissance et de l'apprentissage.

⁷ Pires, Ana (2004) O Reconhecimento e a Validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a Investigação (La Reconnaissance des Acquis Expérientiels et la Recherche). Conférence proférée au 17^o Colloque International de l'ADMEE-Europe, Université de Psychologie et des Sciences de l'Education, Novembre 2004, Lisbonne

⁸ Ambrósio, Teresa (2004) "Sur la complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société". In *Formation et Développement Humain: Intelligibilité de leur rapports complexes*. Ed.MCX/APC, Lisbonne

⁹ Dominicé, Pierre (1989) Expérience et Apprentissage: faire de nécessité vertu. In *Éducation Permanente* n° 100/101, Paris

Les approches actuelles sur la formation des adultes qui constituent, dans une perspective théorique, un cadre de référence relevant pour la reconnaissance des apprentissages expérientiels, se situent dans un paradigme scientifique qui n'est pas positiviste. Les approches de l'expérience, de l'autoformation et des apprentissages informels (B. Honoré, G. Pineau, C. Josso, P. Dominicé, A. Pain,...), des apprentissages organisationnels (D. Schon, P. Zarifian, J.A. Correia, entre autres), de l'éducation/formation comme un procès de réflexivité, critique et émancipatoire (Freire, Mezirow, Brookfield...), définissent la formation comme un processus de transformation, d'auto construction de la personne, de développement de l'autonomie, de construction de l'identité, de réflexivité, d'émancipation. Par ailleurs, les contributions provenant des sciences de l'action, qui travaillent d'une façon particulière les savoirs et les compétences dans les organisations (Le Boterf, R. Wittorski, J.M. Barbier, entre autres), donnent une vision qui s'approche plus de la complexité de ces phénomènes.

Comme nous avons mis en évidence (Pires, 2002, 2004) nous sommes confrontés aussi avec la nécessité de construire des cadres d'intelligibilité compréhensifs sur les compétences, principalement à partir d'une vision systémique – dynamique, intégrative, holistique et globalisante; qui articule la dimension individuelle avec la collective, qui prenne en considération les contextes et le sens que les compétences possèdent pour les acteurs – et qui peuvent permettre dépasser les limites des approches fragmentées, analytiques, et mécanicistes.

Sous le point de vue de la recherche éducative, la problématique de la reconnaissance des apprentissages expérientiels, située à l'interface du système éducatif et du monde du travail, exige l'adoption des cadres de référence construits par le dialogue et la confrontation interdisciplinaires. La recherche éducative se centre dans des problèmes complexes, fait recours à la contribution des recherches développées dans différents champs scientifiques, essayant de construire des nouvelles perspectives, plus intégratives, de nature transdisciplinaire.

4. Nouvelles dynamiques éducatives

Les réformes récentes de l'enseignement et de la formation professionnelle, en cours dans divers pays, – concernant, parmi les aspects les plus importantes, la construction de référentiels de l'éducation/formation fondés sur les compétences, le développement de pratiques de reconnaissance des apprentissages expérientiels, la modularisation et la flexibilisation des parcours éducatifs – traduisent les préoccupations dans le domaine de l'adoption de modèles éducatifs plus flexibles, offrant une plus large ouverture au milieu entourant.

Tel qu'on l'a déjà mentionné, l'émergence des pratiques de reconnaissance d'apprentissages expérientiels pose des questions complexes aux systèmes d'éducation/formation et exige des changements à différents niveaux, en particulier au plan pédagogique et organisationnel.

Dans le cadre d'un paradigme de *l'Éducation/Formation toute au Long de la Vie*, il devient fondamental questionner les façons traditionnelles d'organisation des systèmes éducatifs, encore relativement étanches et fermés. La tendance croissante pour atténuer des frontières entre éducation /formation /travail vient interpellier les formes traditionnelles d'organisation de ces systèmes. La diversité des contextes et des

opportunités d'apprentissage, de plus en plus vaste – les savoirs et les compétences des adultes qui se construisent par des processus de combinaison et de recombinaison, articulant des apprentissages formels et non formels – vient introduire des ruptures dans l'ordre établi.

La pert du monopole et du statut privilégiés des institutions éducatives, en tant que contextes d'apprentissage, les mène à se faire confronter avec l'importante nécessité d'introduction de changements significatifs, de façon à pouvoir répondre, par la voie la plus adéquate, aux besoins et aux attentes individuelles et sociales.

Cependant, et selon un certain nombre d'auteurs, cette confrontation peut gérer des dynamiques d'ouverture et de création de nouvelles articulations avec le milieu entourant, aussi bien que, et dans le sens inverse, la fermeture et le renforcement des logiques dominantes, plus rassurantes, si on interpelle le pouvoir et le contrôle des institutions.

. Trajectoires formatives

L'évolution des activités de travail, des formes de gestion des ressources humaines et la croissante mobilité modifient les trajectoires professionnelles, lesquelles s'organisent de façon de moins en moins linéaire, ce qui, selon Feurtrie (2002)¹⁰ impose un nouveau dialogue entre la formation initiale et continue. Pour lui, "elle impose aussi que la formation continue ne soit pas considérée comme un outil correctif ou adaptatif, mais comme une composante à part entière de la construction en continu de la compétence et de l'identité sociale et professionnelle." (Feurtrie, 2002: 126).

Si on considère que les trajectoires des adultes sont de plus en plus dynamiques, non linéaires et individuelles (Farzad e Paivandi, 2000)¹¹, les modèles d'éducation/formation séquentiels et homogènes devront ainsi évoluer vers des modèles qui permettent un positionnement plus personnalisé, alternant, par des différentes formes combinatoires, les situations de travail et formation.

Dans le monde du travail, les concepts d'organisation qualifiante et de travail formateur nous mènent à questionner, jusqu'à quel point les organisations se constituent effectivement en tant que contextes formatifs et comment elles reconnaissent les apprentissages et les compétences acquises de façon expérientielle (à travers des mécanismes formels développés par les politiques en Gestion de Ressources Humaines).

. La formation des adultes et l'apprentissage expérientiel

Il nous paraît fondamental questionner jusqu'à quel point les approches de la formation des adultes, qui soutiennent du point de vue théorique et conceptuel les pratiques de reconnaissance des apprentissages expérientiels, encadrent-elles les pratiques éducatives qui veulent donner une continuité à ces processus, dans des contextes formels de l'éducation/formation.

Le principe subjacent aux pratiques de reconnaissance est celui de la valorisation du potentiel de la personne, explicité par les savoirs ou compétences, qui doivent êtres

¹⁰ Feurtrie, Michel (2002) "La Formation continue: d'une activité à la marge à la mobilisation de toute l'université". In *Former des adultes. Les Universités et les transformations de l'emploi*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes

¹¹ Farzad, Mehdi e Paivandi, Saeed (2000) *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Ed. Anthropos, Paris

considérés comme point de départ et articulées avec les apprentissages postérieurs, sous une perspective de recomposition. Ainsi, il s'avère fondamental promouvoir l'articulation des apprentissages retenues avec celles que le système de l'éducation/formation pourra développer, dans le cadre d'un processus de formation tout au long de la vie, conciliant la dimension rétrospective (des réalisations passées, le potentiel acquis) avec la dimension prospective (de la réalisation future, du projet). Le modèle traditionnel de l'éducation/formation, – “prisonnier du paradigme scolaire et disciplinaire hérité”, selon Pineau (1999)¹² – dominant sur les pratiques éducatives, réduit toujours le champs de l'apprentissage aux situations de l'enseignement-formation, tout en privilégiant un “caractère systématique, intentionnel et séquentiel”. Du point de vue pédagogique, les approches de l'expérience impliquent le développement de stratégies éducatives cohérentes et articulées, dont le “noyau structurant de la formation” soit constitué par “des expériences et non pas par des carences” (Correia, 1997)¹³. Ainsi, il devient fondamental d'adopter une perspective éducative qui développe l'interpénétration de domaines traditionnellement séparés, une vision globale et non dissociative du processus de formation, qui puisse donner un sens aux apprentissages des adultes, construits à des temps et dans des différents contextes.

. Évaluation et référentiels éducatifs

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation, nous nous confrontons avec la nécessité de faire recours à des nouvelles stratégies qui permettent une confrontation intersubjective et négociée entre savoirs, de façon à comprendre la multiplicité et la complexité des acquis de l'expérience. La complexité inhérente aux processus de reconnaissance des apprentissages et des compétences construites à travers de l'expérience ne semble pas être contemplé par les méthodologies traditionnelles d'évaluation, plus orientées vers l'évaluation des connaissances académiques et disciplinaires.

Les apprentissages valorisés par les systèmes éducatifs sont ceux qui obéissent à la logique disciplinaire et scientifique, une logique d'organisation de savoirs distincte de celle des savoirs expérientiels, holistiques, par nature. Selon Barbier (1998)¹⁴, la vision dichotomique traditionnelle entre savoirs disciplinaires, scientifiques, académiques (savoirs théoriques) et les savoirs d'action a encore un rôle dominant dans le cadre de pensée qui dichotomise et bipolarise la théorie et la pratique. Cependant, les savoirs théoriques et les savoirs d'action s'interpellent et s'articulent dynamiquement, selon les fonctions et les contextes où sont mobilisés. Ainsi, les référentiels éducatifs organisés selon la logique scientifique semblent mettre en évidence des fortes limitations, là où ils se font confronter avec des logiques de la reconnaissance des savoirs expérientiels.

5. Conclusion

¹² Pineau, Gaston (1999) “Expériences d'apprentissage et histoires de vie”. In *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Dunod, Paris

¹³ Correia, José Alberto (1997) “Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, in *Formação e Situações de Trabalho*, Porto Editora, Porto – (La formation et le travail: contributions pour une transformation de la pensée au niveau de leur articulation, in *Formation et Situations de Travail*)

¹⁴ Barbier, Jean-Marie (1998) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Puf, Paris

Les changements en cours interpellent les systèmes éducatifs, exigeant l'adoption des nouvelles conceptions éducatives, de façon à dépasser les dichotomies existantes et à créer de nouvelles interfaces entre les systèmes, vers une plus grande ouverture et un mutuel enrichissement.

Il est donc nécessaire d'adopter une pensée systémique, permettant d'aller au-delà de la perspective traditionnelle polarisante et dichotomique, notamment à travers l'approximation et l'intégration des domaines traditionnellement séparés – comme l'éducation générale et la formation professionnelle, la formation initiale et la formation continue, l'éducation formelle et non formelle, le domaine de la théorie et le domaine de la pratique.

Pour finaliser, nous voulons synthétiser un ensemble de points de réflexion qui nous semblent indispensables dans le cadre d'un paradigme *d'Éducation/Formation tout au Long de la Vie*, et qui, selon nous, constituent des éléments fondamentaux pour le développement des nouvelles dynamiques éducatives – potencées et en même temps potentielles, mouvement et moteur du processus de reconnaissance des apprentissages expérientiels. À savoir :

- . Faire évoluer les cadres de référence éducatifs, en spécial, de la formation des adultes, à travers la confrontation interdisciplinaire, la construction de nouveaux concepts et des langages communs et du développement d'une pensée complexe ;

- . Construire des nouvelles formes d'articulation dans le cadre du système de l'éducation/formation – à travers la création d'axes dynamiques de complémentarité et le développement d'une articulation plus efficace entre les différentes structures et institutions éducatives – qui puissent promouvoir la mobilité formative et la suite des parcours plus personnalisés;

- . Construire des ponts, des passerelles, et des mécanismes de reconnaissance sur le cadre du système de l'éducation/formation (la reconnaissance mutuelle des acquis et des qualifications), de façon à faciliter aussi bien la mobilité formative que professionnelle;

- . Construire des nouvelles interfaces entre le système de l'éducation/formation et les autres sous-systèmes sociaux, vers un élargissement et une communication redimensionnés; ouvrir le dialogue à tous les acteurs du processus; construire des nouveaux partenariats éducatifs, par le biais d'une articulation plus dynamique entre l'éducation/formation, le monde du travail et la vie sociale.