

Apprentissage tout au long de la vie

FRANCE HENRI ET PATRICK PLANTE

<u>Introduction</u>	2
1. <u>Les contextes d'apprentissage</u>	2
2. <u>Comprendre l'apprentissage tout au long de la vie</u>	5
2.1 <u>Le point de vue de la personne</u>	5
2.2 <u>Le point de vue politique</u>	7
2.3 <u>Le point de vue pédagogique</u>	8
3. <u>Reconnaissance et validation des acquis</u>	9
3.1 <u>Les étapes de la reconnaissance et de la validation des acquis</u>	9
<u>Conclusion</u>	11
<u>Références</u>	11



Introduction

Apprendre prend une signification nouvelle : pour la société tout entière, pour les institutions éducatives et pour les individus. Cette reconfiguration ne va pas sans contradiction interne : le nouvel apprentissage vient d'abord s'inscrire dans un cadre économique et politique, dont les objectifs sont la compétitivité, l'employabilité et l'adaptabilité des « *forces de travail* ». (Alheit et Dausien, 2005, paragr. 7)

L'apprentissage tout au long de la vie s'inscrit dans les mutations que connaissent les sociétés du savoir et de la connaissance, où l'organisation des systèmes de formation traditionnelle ainsi que les conceptions institutionnelles de l'apprentissage sont mises en cause. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie propose un paradigme de l'organisation de l'apprentissage qui intègre les parcours de vie, les contextes socioéconomiques, les environnements d'apprentissage et la réflexivité des apprenants. Il prend une dimension stratégique pour les États par la définition des politiques de formation garantissant à tous un accès à l'éducation et à la formation dans une variété de contextes d'apprentissage. Il prend une dimension fonctionnelle pour les individus en leur fournissant un instrument qui leur permet de se développer sur le plan personnel, social et professionnel et de contribuer activement à la société.

En premier lieu, nous présentons les trois contextes d'apprentissage complémentaires par lesquels le processus d'apprentissage tout au long de la vie est mis en œuvre. Nous abordons par la suite le concept à partir de trois points de vue : personnel, politique et pédagogique. Finalement, nous déclinons les étapes du processus de la reconnaissance et de la validation des acquis, qui amène à rendre visibles les savoirs et les savoir-faire acquis hors du cadre de la formation formelle.

1. Les contextes d'apprentissage

L'apprentissage tout au long de la vie ne doit pas être compris comme l'extension à toute la durée de la vie de la période où l'on apprend en se scolarisant. Selon Alheit et Dausien, « Il doit également [...] être généralisé à tous les domaines de la vie, pour que se mettent ainsi en place des *environnements d'apprentissage* où les différents modes d'apprentissage trouvent à se compléter organiquement » (2005, paragr. 5). Le concept concerne toutes les activités significatives qui génèrent des apprentissages. Il met en synergie trois contextes complémentaires : l'apprentissage formel, l'apprentissage informel et l'apprentissage non formel. Dans une étude publiée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, Werquin (2010) propose des définitions de ces trois contextes, qui recueillent un assez large consensus. Nous les résumons ici.

L'apprentissage formel

L'apprentissage formel est dispensé dans un contexte organisé et structuré et est explicitement désigné comme apprentissage (en fonction d'objectifs, de temps ou de ressources). Il répond à un objectif clair et à une intention de la part de l'apprenant : acquérir des savoirs, savoir-faire ou compétences. D'où l'idée d'associer acquis d'apprentissages et savoirs, savoir-faire ou compétences, même s'il est clair que la notion d'acquis est plus vaste que celle de savoirs, savoir-faire ou compétences. Les exemples typiques sont les

apprentissages qui ont lieu dans le système d'éducation et de formation initiale ou bien lors de formations organisées par l'employeur sur le lieu de travail. On peut aussi parler d'éducation ou de formation formelle ou, plus rigoureusement, d'éducation et de formation dans un contexte formel. Cette définition plus large est maintenant assez consensuelle.

L'apprentissage informel

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Il correspond, souvent, à l'apprentissage expérientiel ou à l'expérience tout court. Cette définition se situe à l'autre extrême par rapport à l'apprentissage formel et est aussi plutôt consensuelle. L'apprentissage informel pose une première difficulté pour la reconnaissance d'acquis d'apprentissages. Il est souvent très difficile de faire en sorte que les candidats à la reconnaissance réalisent véritablement la nature et la portée de leurs propres apprentissages informels. Une seconde difficulté vient du fait que ces apprentissages peuvent ne pas mener à une forme de reconnaissance si les acquis sont insuffisants par rapport à la norme ou au référentiel de compétences en cas de certification.

L'apprentissage non formel

L'apprentissage non formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage. Il est intentionnel de la part de l'apprenant. Il emploie une grande variété d'approches, ce qui le rend moins consensuel. Les activités qui permettent les apprentissages non formels peuvent ne pas être explicitement définies ou désignées comme des activités d'apprentissage, par exemple, sans pour autant être des apprentissages informels. Par son positionnement, l'apprentissage non formel est un concept intermédiaire entre apprentissage formel et apprentissage informel. Des apprentissages non formels peuvent survenir en marge d'autres activités qui peuvent avoir ou ne pas avoir d'autres objectifs d'apprentissage. Ce peut être, par exemple, un cours de mécanique automobile sur le lieu de travail (apprentissages formels), où les participants apprennent aussi sur eux-mêmes (ponctualité, sens de l'initiative), sur le travail en équipe ou sur la résolution de problèmes (apprentissages non formels). Dans ce cas, les apprentissages non formels surviennent en marge d'autres activités à visée plus ou moins pédagogique. Les apprenants n'ont pas toujours conscience de ces apprentissages non formels annexes, ni des acquis potentiels correspondants. C'est ce qui rend souvent très difficiles les démarches de reconnaissance des acquis. Un autre exemple est celui où les individus se mettent en position d'autodidacte, de manière intentionnelle et avec des objectifs clairs (maîtriser un nouveau logiciel dans l'entreprise ou à la maison), sans que pour autant il y ait un financement ou un créneau horaire défini.

Le tableau 1 reprend les principales conditions propres à chacun des contextes d'apprentissage. Dans la colonne Contexte d'apprentissage, le terme « Contenu d'apprentissage » recouvre le domaine de connaissances qui fait l'objet de l'apprentissage. Le terme « Objectifs d'apprentissage » fait référence à l'instance qui les détermine. Le terme « Intentionnalité » renvoie à l'individu. Finalement, le terme « Contrôle » indique l'intervention de l'État en matière de réglementation, d'accréditation et d'assurance qualité.

Tableau 1 : Conditions propres aux trois contextes d'apprentissage

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE/ CONDITIONS	APPRENTISSAGE FORMEL	APPRENTISSAGE NON FORMEL	APPRENTISSAGE INFORMEL
Contenu d'apprentissage	Structuré, organisé	Structuré, organisé	Non planifié, aléatoire
Objectifs d'apprentissage	Déterminés par le curriculum	Autodéterminés par l'apprenant	Non déterminés
Intentionnalité	Oui	Oui	Non
Contrôle	Oui	Non	Non

Les définitions proposées par Werquin (2010) sont contrastées de manière à être mutuellement exclusives. Elles sont cependant sujettes à interprétation en fonction du caractère mouvant des situations d'apprentissage. Par exemple, les contextes d'apprentissage formel sont devenus de plus en plus nombreux et ne se résument plus strictement au contexte scolaire ou à une formation structurée avec un formateur.

Une conception plus large de la notion d'apprentissage formel amène certains auteurs à proposer des définitions assez similaires pour l'apprentissage formel et l'apprentissage non formel (Werquin, 2007). Pour arriver à mieux distinguer les contextes d'apprentissage, certaines définitions utilisent des conditions complémentaires à celles qui viennent d'être présentées dans le tableau 1. On propose de considérer la durée de l'apprentissage qui serait plutôt courte dans le cas d'apprentissages non formels. On considère également la certification qui serait plutôt absente dans le cas d'apprentissages non formels. En ce qui concerne les apprentissages formels et informels qui sont mutuellement exclusifs, certains auteurs retiennent, par exemple, que les apprentissages informels peuvent être intentionnels (Eurostat, 2006), ce qui oblige à créer une nouvelle catégorie généralement appelée apprentissage aléatoire.

Il n'est donc pas toujours évident de trancher entre apprentissages formels, non formels et informels. Les frontières entre ces trois contextes ne sont pas hermétiques. De manière pragmatique, Werquin (2010) les situe dans un continuum (figure 1) où l'apprentissage non formel apparaît entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. Ainsi, il peut être intéressant d'établir des degrés de formalité plutôt que de catégoriser les apprentissages en fonction de définitions ou de conditions limitatives. La possibilité d'exprimer les degrés de formalité des apprentissages permet d'exprimer des variantes nationales et locales et de les insérer dans une analyse globale. Cette approche devrait permettre aux décideurs, aux chercheurs et aux praticiens de parler le même langage dans les échanges internationaux et de faciliter la communication et les échanges d'idées et de bonnes pratiques.

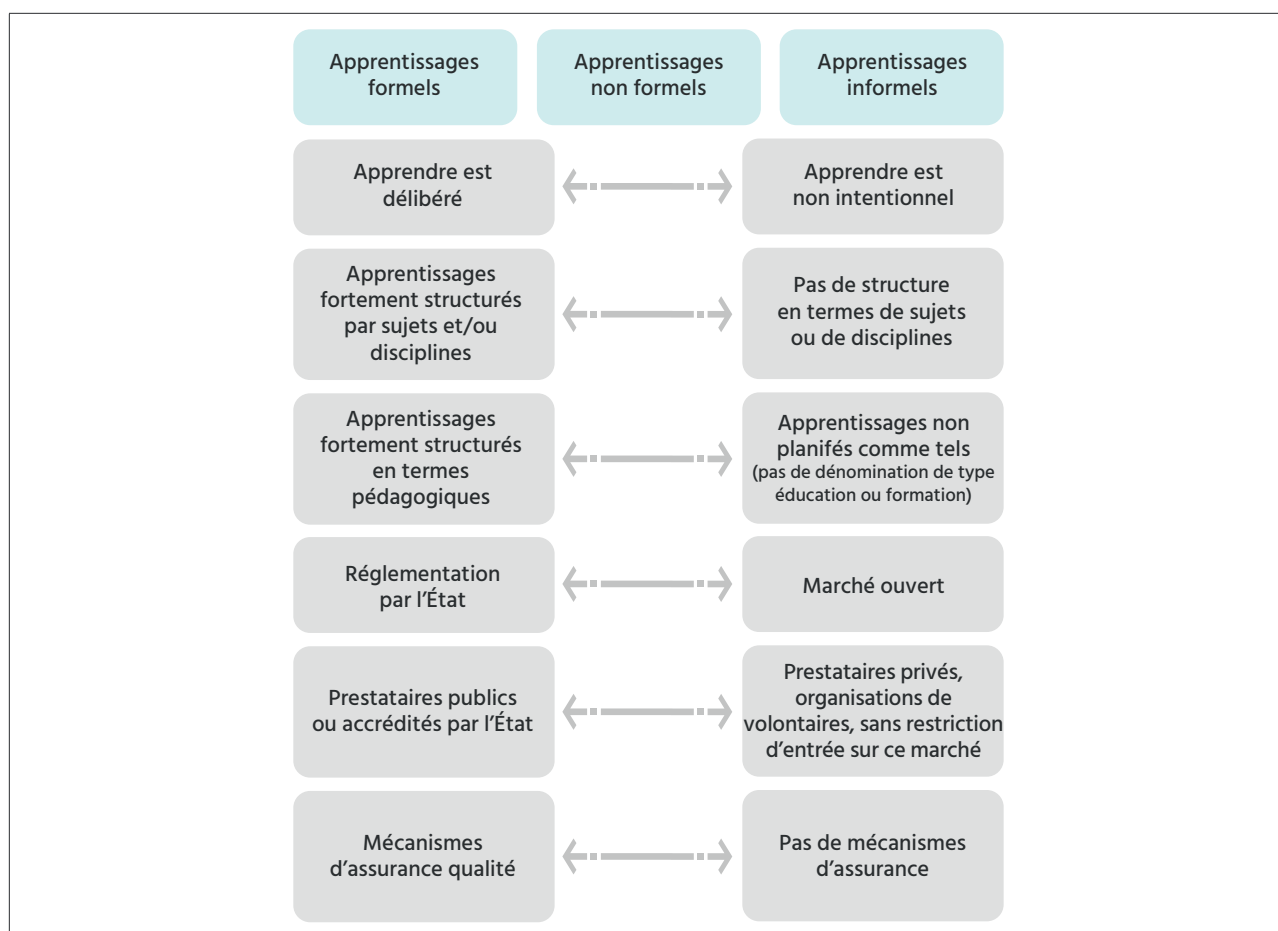


Figure 1 : Le continuum des apprentissages, du formel à l'informel

Source : Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques* (p. 28). Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <https://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.fr.pdf>

2. Comprendre l'apprentissage tout au long de la vie

Pour comprendre l'importance à donner à l'apprentissage tout au long de la vie, nous présentons ce concept en fonction de trois points de vue : la personne, le politique et la pédagogie, qui montrent son étendue et sa portée.

2.1 Le point de vue de la personne

Le terme apprentissage retenu dans l'expression « apprentissage tout au long de la vie » a un sens particulier. Il ne peut être remplacé par le terme formation. Lorsqu'on parle de l'apprentissage tout au long de la vie, il ne faut pas non plus le confondre avec l'expression « formation continue » prise dans son sens traditionnel, qui désigne, selon Legendre : « [...] tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée » (2005, p. 687).

Pour mieux comprendre le sens à donner à l'apprentissage tout au long de la vie, nous nous reportons à Alheit et Dausien (2005). Ces auteurs distinguent d'abord les concepts d'« apprentissage » et de « formation ». Ils expliquent par la suite le sens que revêt l'apprentissage dans la perspective d'une vie. Globalement, le concept d'apprentissage dans son sens plus « restreint » se rapporte à des activités ciblées d'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Le concept de formation se rapporte à des processus qui englobent les activités d'apprentissage qui s'inscrivent dans une démarche de développement personnel. Le concept d'apprentissage, lorsqu'il est considéré du point de vue du « cours de la vie », correspond à un processus d'ordre supérieur. Il ne renvoie pas à la démarche d'acquisition et d'appropriation des savoirs ou des compétences, mais à un processus hautement organisé d'intégration, qui fait la liaison et la transformation des apprentissages en une « figure biographique d'expériences ».

Dans ce cas, l'apprentissage lié au cours de la vie, aux expériences et aux interprétations des expériences est un processus d'un ordre second qui donne un sens aux apprentissages (dans le sens restreint) et les interprète. Dans cette approche, la dimension « temps » ne se rapporte pas uniquement à la période au cours de laquelle se fait l'apprentissage. Il n'y a pas que le temps mis pour apprendre. L'ordre dans lequel les apprentissages et les situations de vie se déroulent joue sur le processus. Il n'y a pas que la dimension quantitative du temps consacré à apprendre, mais aussi la dimension qualitative des processus qui ont lieu toute la vie, c'est-à-dire la qualité de la construction des relations entre les apprentissages et d'autres dimensions de la vie.

Dans la même perspective, Marchand et Lauzon (2005) rappellent que la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie repose sur le postulat selon lequel la pleine réalisation de la vie personnelle et professionnelle requiert la capacité et l'engagement à apprendre au fil de ses trajectoires personnelles et professionnelles. L'apprentissage tout au long de la vie – comme citoyen, comme travailleur, comme personne humaine – se présente comme un outil d'adaptation à la vie en société.

L'apprentissage tout au long de la vie ne concerne pas « une vie au travail », qui est une représentation qui appartient au passé. L'activité professionnelle ne renvoie plus à l'exercice d'un métier sur une période importante de la vie, mais à l'alternance des périodes de travail, de formation, de suspension et de retour du travail pour diverses raisons, comme dans l'alternance « travail-famille ». Diversité de parcours, multiplicité d'expériences, interprétation de l'expérience vécue en liaison avec les apprentissages, c'est dans ce sens que l'apprentissage tout au long de la vie peut être entendu comme une biographie, profondément intégrée dans l'expérience de vie et interprétée en fonction de celle-ci (Alheit et Dausien, 2005). À travers le processus d'apprentissage tout au long de la vie, les apprenants produisent pour eux-mêmes la cohérence et l'unité de leur vie. Ils doivent apprendre à relier différents champs d'expériences et d'action. Ils doivent s'engager dans une continuelle réflexivité sur leurs propres actions.

Cette approche biographique proposée par Alheit et Dausien (2005) traduit la dimension fortement individualisée, subjective et exigeante de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle s'appuie sur la construction biographique de l'expérience et de l'action qui procure l'apprentissage. Lorsqu'elle est bien acceptée et intégrée, cette conception de l'apprentissage ouvre à l'apprenant des possibilités élargies et crée chez lui la capacité d'élaborer de nouvelles structures d'expériences sociales et culturelles.

2.2 Le point de vue politique

L'année 1996, déclarée Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie par la Commission européenne, a été le point de départ d'une série d'actions dans de nombreux pays et au sein de grandes organisations internationales : la nomination d'un ministre de l'Éducation tout au long de la vie en Angleterre; la publication de livres verts et de livres blancs dans plusieurs autres pays européens; la Commission européenne, l'UNESCO, l'OCDE et le Groupe des huit pays industrialisés (G8) s'engagent dans la réflexion sur cette nouvelle approche de l'apprentissage dans les sociétés occidentales. Alheit et Dausien (2005) mentionnent que les pays et les organisations sont ouverts à de nouvelles conceptions de la formation rendues nécessaires pour s'adapter aux mutations sociales et économiques de la société du savoir. Le contexte économique et social requiert plus de flexibilité dans le système éducatif et de formation, qui doit s'adapter et se renouveler. Dans cette perspective, les pays se donnent des politiques de formation pour encadrer et orienter les transformations des systèmes traditionnels afin qu'ils puissent répondre aux exigences du marché du travail, qui demande toujours plus de qualifications.

Selon les mêmes auteurs, quatre caractéristiques de nos sociétés sont à la racine du changement de paradigme de formation que les politiques gouvernementales ont voulu mettre en avant dès le milieu des années 1990 :

- la transformation du travail (la conversion massive des emplois du secteur industriel vers le secteur des services, la place du travail dans les projets de vie);
- les bouleversements intervenus dans la fonction du savoir (capital culturel devenu aussi capital économique);
- l'expérience des dysfonctionnements croissants des institutions de formation (difficulté à offrir des parcours flexibles et à intégrer les différents contextes d'apprentissage);
- les défis que posent à la société les phénomènes d'individualisation (les trajectoires de vie multiples) et la modernisation réflexive (la nécessité d'adopter une attitude réflexive pour faire face aux défis).

Depuis les années 1960, à la suite des réformes de l'éducation qui ont eu lieu dans plusieurs pays industrialisés, de nouveaux modèles de formation ont été développés. Les politiques de formation mises en place ont étendu le processus de formation à l'âge adulte et de nouveaux programmes de formation ont été offerts à ce public en demande de nouvelles modalités d'apprentissage. Ces formations de la « deuxième chance » ont modifié le cheminement à l'intérieur des systèmes de formation : l'institution scolaire n'intervient plus uniquement comme phase préparatoire du passage à la vie active. La formation continue, la formation professionnelle et les programmes de reconversion ouvrent de nouvelles possibilités pour les adultes. Les processus de formation ne se déroulent plus de façon linéaire et les nouveaux modèles fonctionnent différemment : travail, famille et formation alternent et se combinent de différentes façons faisant en sorte que le plan de carrière s'inscrive dans un projet de vie.

Le problème qui se pose pour les gouvernements concerne ceux qui n'ont pas eu la chance d'apprendre ou qui ont volontairement décroché par rapport à la nécessité de se former et de développer leurs savoirs et savoir-faire. Pour eux, le processus d'apprentissage tout au long de la vie peut avoir comme effet d'augmenter leur isolement social en raison des efforts qu'il exige et des compétences personnelles et intellectuelles requises pour le réaliser.

De plus, le point de vue politique ne doit pas passer sous silence que l'apprentissage tout au long de la vie peut avoir plusieurs représentations sociales et politiques. Ce spectre politique va du projet néolibéral qui tenterait d'introduire les logiques du marché dans les sphères privée et éducative, au projet de renouvellement de la social-démocratie dans les sociétés dites avancées (Bélanger-Simoneau, 2017).

2.3 Le point de vue pédagogique

Le point de vue pédagogique s'intéresse au processus d'apprentissage et de formation de l'apprenant. Dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, l'attention des pédagogues se tourne surtout vers les processus non formels et informels qui se déroulent au quotidien, à partir de l'expérience et à l'extérieur du cadre institutionnel. Ces processus fonctionnent de manière radicalement différente. Ils renvoient aux concepts d'apprentissage autogéré, autodéfini ou autodirigé, qui « [...] supposent trop souvent un apprenant autonome, qui a la maîtrise réflexive et stratégique de son propre processus de formation » (Alheit et Dausien, 2005, paragr. 51).

Ces auteurs rappellent que cette nouvelle manière d'apprendre exige :

[...] des procédures flexibles de feedback, des contrôles complexes d'auto-gouvernance et un permanent *management* de la qualité [...]. [La finalité de la formation] ne consiste plus à mettre à disposition et à transmettre des savoirs, des valeurs ou des compétences préétablis mais à permettre en quelque sorte la « mise en osmose des savoirs [...] » (Alheit et Dausien, 2005, paragr. 23)

Loin des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage qui sous-tendent la formation traditionnelle, cette nouvelle pédagogie et les exigences qu'elle pose remettent en cause l'organisation même des institutions de formation, parce qu'elle n'arrive pas à prendre en compte à la fois le formel, le non formel et l'informel.

Pour remédier au dysfonctionnement des institutions de formation traditionnelle souligné par Alheit et Dausien (2005), la pédagogie qu'on applique ne doit plus avoir comme préoccupation principale l'efficacité des stratégies pédagogiques et le contenu des programmes d'études. Elle doit se centrer surtout sur la situation et les conditions des apprenants et prendre en compte leur environnement d'apprentissage informel et non formel. Il ne s'agit plus de savoir comment une matière peut être enseignée efficacement. Il faut aussi chercher à trouver les environnements d'apprentissage qui sont les plus aptes à stimuler la prise en charge du processus d'apprentissage par les apprenants. Il faut donner à l'apprenant le pouvoir sur son apprentissage ou l'amener à prendre ce pouvoir, à s'autodiriger et à être capable de saisir les opportunités d'apprentissage. Il s'avère donc nécessaire que les institutions de formation, dans une vision renouvelée, se donnent comme but d'accompagner les apprenants dans le développement de leur autonomie et de leur capacité à « apprendre à apprendre », deux compétences essentielles de l'apprentissage tout au long de la vie.

3. Reconnaissance et validation des acquis

Werquin relève ceci : « Toutes les données sur les apprentissages tout au long de la vie montrent que, pour la quasi-totalité des individus, la plus haute certification obtenue l'a été dans le système formel d'éducation et de formation initiale, soit de nombreuses années auparavant pour beaucoup d'adultes » (2010, p. 23). Cela veut dire que les apprentissages réalisés au cours de l'expérience de vie ou lors de formations non complétées ou ne débouchant pas sur une certification ne sont pas pris en compte. Les acquis de la vie active ou de formations non qualifiantes demeurent invisibles. Cette absence de visibilité nuit énormément, surtout aux personnes qui ont un faible niveau de certification, car aucun de leurs acquis ne leur est reconnu. Lorsqu'elle reflète les savoirs, savoir-faire ou compétences, la reconnaissance des acquis fournit une forme de protection de l'employabilité¹. Elle contribue à une meilleure organisation du travail dans l'entreprise, à la promotion sociale et professionnelle des individus et à la fluidité du marché du travail. En outre, elle peut générer la motivation à apprendre et permettre d'améliorer le fonctionnement de la société dans son ensemble.

La reconnaissance des acquis, dans le contexte des sociétés du savoir, apparaît une mesure incontournable. Werquin (2010) souligne que les grandes organisations internationales (telles que l'OCDE, l'UNESCO, la Commission des Communautés européennes, mais aussi les États, dont le Canada (2002) et le Québec (2002), se penchent de manière très sérieuse sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages. Leurs travaux arrivent à la même conclusion : « Les apprentissages formels ne peuvent pas, à eux seuls, rendre compte de la totalité des apprentissages qui sont en cause lorsque l'on aborde la notion d'apprentissage tout au long de la vie » (Werquin, 2010, p. 24).

3.1 Les étapes de la reconnaissance et de la validation des acquis

Le processus de la reconnaissance et de la validation des acquis ne devrait pas être envisagé uniquement comme une simple suite d'étapes menant à l'obtention d'une confirmation officielle des compétences. Il devrait être vécu par le candidat comme une occasion privilégiée de s'engager dans un processus de construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences à travers la prise de conscience et la compréhension des acquis. Un accompagnement peut être souhaitable afin que le candidat puisse en tirer tous les bénéfices.

Werquin (2010) a défini les cinq principales étapes de la démarche de la reconnaissance et de la validation des acquis. Elles sont résumées dans le tableau et le texte qui suivent.

1. Employabilité : « La capacité pour un salarié à remplir les conditions nécessaires et suffisantes pour se maintenir ou retrouver un emploi à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise » (Barkatoolah, 2000, p. 18).

Tableau 2 : Définition de quelques termes/étapes clés

Terme/étapes	Définition (et observations élémentaires)
Identification	Repérer ce qu'un individu sait et/ou sait faire, avec éventuellement enregistrement. (Étape personnelle, éventuellement avec accompagnement.)
Évaluation (mesure)	Établir ce qu'un individu sait et/ou sait faire. C'est une phase de mesure. (Étape pouvant être personnelle ou, en cas de formalisation importante, faire appel à un évaluateur externe.)
Validation	Établir que ce qu'un individu sait et/ou sait faire satisfait certains critères (références, normes, référentiels). (Un niveau de performance est établi. Nécessite l'intervention d'un tiers.)
Certification	Déclarer que ce qu'un individu sait et/ou sait faire satisfait certains critères et délivrer un document l'attestant. (Nécessite l'intervention d'une autorité accréditée pour certifier les performances et, éventuellement, leur niveau.)
Reconnaissance sociale	Acceptation par la société des expressions de ce que l'individu sait et/ou sait faire.

Source : Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques* (p. 39). Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <https://www.cicic.ca/docs/oced/rnfil.fr.pdf>

L'identification des acquis d'apprentissages non formels et informels est une étape d'évaluation personnelle des acquis. Le candidat peut être accompagné dans cette démarche. À l'étape d'évaluation, le candidat prend la mesure de ses acquis. Il utilise des référentiels qui lui fournissent les points de repère nécessaires pour documenter correctement ses acquis et les analyser. Il produit un ensemble de preuves (descriptifs des expériences passées, projets réalisés, etc.) qui serviront à la validation de ses acquis. La validation, étape essentielle, vise à vérifier que les documents produits ou toute autre forme de référence ont une valeur par rapport à un référentiel donné. La validation permet aux évaluateurs d'établir le niveau des savoirs, savoir-faire ou compétences soumis par le candidat, qui aura pu les sous-évaluer ou les surévaluer. À l'étape de certification, très formelle et très formalisée, le candidat reçoit un document officiel visant à attester la véracité, la sincérité et l'authenticité de ses acquis. La certification prend tout son sens si elle est reconnue socialement. Autrement, le document délivré n'aura pas de valeur d'usage.

Le document de reconnaissance et de validation des acquis pourra être exploité par le candidat sur le marché du travail ou pour se faire admettre dans des activités d'apprentissage formel (programmes d'études ou autres). Les bénéfices qu'il peut retirer du processus de validation sont fonction du niveau obtenu. Il importe donc que le document qui lui aura été remis indique le niveau en question, bien plus que la nature du processus qui a permis l'obtention de cette certification.

Conclusion

L'apprentissage tout au long de la vie est plus qu'une démarche d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de compétences. C'est un métaprocessus établissant les liens entre les apprentissages et tous les domaines de la vie. C'est une sorte d'aventure personnelle faite de prises de conscience et d'une compréhension de soi qui se renouvelle au fur et à mesure de l'évolution du cours de la vie. Exigeant, mais passionnant, l'apprentissage tout au long de la vie fait appel à l'autonomie et à l'autodirection. Il repose sur des modalités d'apprentissage non traditionnelles et se fonde sur la capacité de l'apprenant à saisir les occasions d'apprendre, qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles. Les gouvernements ont compris qu'il fallait engager un virage important pour appuyer ce processus devenu essentiel au bon fonctionnement social et économique de la société du savoir. En témoignent les politiques qu'ils ont développées pour reconnaître et mettre en avant le décloisonnement de l'apprentissage. Les institutions de formation, pour leur part, ont un long chemin à parcourir pour devenir non seulement un espace où toutes les formes et les contextes d'apprentissage soient pris en compte, mais aussi un lieu où les apprenants trouvent le soutien nécessaire pour développer la capacité à « apprendre à apprendre » afin de pouvoir apprendre tout au long de la vie.

Références

- Alheit, P., et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. <https://doi.org/10.4000/osp.563>
- Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris, France : Insep Éditions.
- Bélanger-Simoneau, F. (2017). *De l'éducation permanente à l'éducation et la formation tout au long de la vie : analyse du développement de l'éducation et la formation des adultes au Québec* (Mémoire de maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/10829/>
- Canada. (2002). *Les Canadiens, l'innovation et l'apprentissage : la stratégie d'innovation du Canada*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Eurostat (2006). *Classification of learning activities: Manual* [Classification des activités d'apprentissage]. Eurostat.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Marchand, L. et Lauzon, N. (2005). *Formation avec TIC en milieu de travail : document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. Montréal, Québec : REFAD.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation. Repéré à https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf
- Werquin, P. (2007). Moving Mountains : will qualifications systems promote lifelong learning? *European Journal of Education*, 42(4), 459-484. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00327.x>
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <https://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.fr.pdf>