

Volume 28 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au
secondaire

Rachel Bélisle et Isabelle Rioux

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*
Editor-in-Chief: Donovan Plumb
www.cjsae-rceea.ca

28,1 February/février 2016, 1-14
ISSN 1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
www.casae-aceea.ca

RECOURS À L'ÉCRIT DANS LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU SECONDAIRE

Rachel Bélisle

Université de Sherbrooke

Isabelle Rioux

Université de Sherbrooke

Résumé

Des études montrent que le recours à l'écrit dans les dispositifs de reconnaissance des acquis fait reculer des adultes, notamment des adultes sans diplôme. Pour ceux qui vont de l'avant, comment se vit le recours à l'écrit, est-il levier ou obstacle? Cet article présente les résultats d'une étude québécoise ayant fait appel à des entrevues semi-structurées et à l'analyse de documents d'archives. Il décrit le recours à l'écrit dans deux dispositifs de reconnaissance des acquis à l'enseignement secondaire. Le premier est offert en formation générale des adultes et s'appelle Univers de compétences génériques. Le deuxième est celui de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle. L'article identifie leviers et obstacles relevant de l'écrit au sein de ces dispositifs. La discussion met en valeur les défis que pose l'écrit au cours du processus de reconnaissance d'acquis.

Abstract

Studies show that the use of writing in the Recognition of Prior Learning (RPL) can discourage some adults, especially those without a diploma. For those who do proceed, how is the use of reading and writing experienced? Is it a lever or a barrier? This article presents results from a study conducted in Quebec based on semi-structured interviews and archival data. It describes the use of reading and writing in two secondary education level RPL measures. The first, called Spheres of Generic Competencies, is offered in adult general education. The second, Recognition of Acquired Competencies (RAC) concerns vocational training. The article also identifies barriers and levers related to reading and writing. A concluding discussion highlights challenges adults face when required to read and write during an RPL process.

*Cet article repose sur les données d'une étude dirigée par Rachel Bélisle, Guylaine Michaud, Sylvain Bourdon et Suzanne Garon du CÉRTA, de l'Université de Sherbrooke, et financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada.

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
28,1 February/février 2016, 1-14
ISSN1925-993X (online)*

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

Introduction

D’après la conception de l’apprentissage tout au long de la vie, l’apprentissage est conçu comme un continuum inclusif de savoirs développés dans toutes les sphères de la vie. Dans ce cadre, les nouveaux dispositifs de reconnaissance des acquis de l’apprentissage non formel et informel, notamment pour les publics n’ayant pas de premier diplôme qualifiant, apparaissent comme incontournables. Cependant, ces adultes peuvent rencontrer des difficultés d’accès relevant de l’écrit (Bélisle, 2004; Gosseume, Houdeville, Poulain et Riot, 2010; Presse, 2004). Alors que la possibilité d’obtenir un diplôme par reconnaissance officielle est un attrait pour un retour en formation chez nombre d’entre eux (Livingstone, 1999, Livingstone et Myers, 2007) et que ces adultes sont réputés fréquenter davantage les formations non scolaires ou apprendre informellement (Bourdon, 2006; Livingstone, 1999), leur participation à la plupart de ces dispositifs reste significativement moindre que celle des adultes déjà diplômés, au Québec comme ailleurs (Besson, 2008; Cameron, 2011; MELS, 2014). Dans un contexte où certains ont laissé penser que l’on pouvait réduire les exigences de lecture et d’écriture dans les dossiers demandés (Besson, 2008) ou développer des outils adaptés aux personnes ayant un bas niveau de littératie (Loarer et Pignault, 2010), la question du recours à l’écrit dans la reconnaissance des acquis mérite qu’on s’y arrête, pour mieux comprendre les défis qu’il peut poser à des adultes engagés dans un processus de reconnaissance officielle des acquis lié à un programme d’enseignement secondaire.

Notre article expose les résultats d’une étude québécoise permettant de décrire et de mieux comprendre ces défis dans les dispositifs de reconnaissance dite sommative (Harris et Wihak, 2011; Werquin, 2010). Il apporte des éléments de réponse et de discussion à la question du rôle du recours à l’écrit dans un processus de reconnaissance des acquis et des compétences au secondaire : constitue-t-il un obstacle ou un levier? Dans un premier temps, nous présentons un aperçu des connaissances sur l’écrit en reconnaissance sommative des acquis puis les grandes catégories d’obstacles et de leviers qui soutiennent notre analyse. Suit un résumé de la méthodologie de l’étude. Ensuite, nous décrivons les modalités de recours à l’écrit dans les deux dispositifs étudiés, puis les obstacles et leviers relevant de l’écrit qui ont été documentés. La discussion met en valeur les différents défis et l’importance de les connaître pour mieux soutenir les adultes. La conclusion ouvre quelques pistes d’intervention et de recherche.

Le recours à l’écrit en reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis a atteint un niveau de développement variable selon les pays (Werquin, 2010; Werquin et Wihak, 2011). Bien que n’ayant pas participé à l’enquête de l’OCDE, la France a inscrit la Validation des acquis expérimentiels (VAE) dans une loi, ce qui explique notamment que les pratiques sont nombreuses et que la recherche y est féconde. Certaines études s’intéressant à la VAE soulignent que le recours à l’écrit peut freiner le processus (Champy-Remoussenard, 2006; Presse, 2004), voire être une source d’abandon de la démarche, particulièrement chez les adultes non diplômés (Presse, 2004). Dans le processus, la première phase d’identification des acquis et de production de preuves repose sur divers documents (Werquin, 2010) et fait largement appel à la lecture et à l’écriture. Le dossier écrit permet à l’institution de juger de la recevabilité de la demande avant d’engager l’évaluation des acquis. Les dossiers permettant de définir les acquis peuvent prendre différentes formes, mais le portfolio est fréquent (Pokorny, 2013) ainsi que

l'écriture de carnets ou de livrets (Astier, 2008) ou de fiches descriptives (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010; MELS et MESRST, 2014). Dans les systèmes de reconnaissance sommative, l'évaluation des acquis emprunte des modes variés tels que l'observation de l'activité en situation réelle, les mises en situation, le recours au langage oral ou écrit lors d'une entrevue avec un spécialiste ou avec un jury et la production d'un document écrit ou d'un examen (Prot, 2009; Werquin, 2010). L'importance de l'écrit dans plusieurs de ces procédures amène à se demander si ce ne sont pas davantage les compétences langagières que les acquis de l'expérience qui sont évalués (Bélisle, 2004; Champy-Remoussenard, 2009; Presse, 2010) et si l'on est équitable avec les adultes « ayant une faible maîtrise de la langue écrite » (Crognier, 2010).

Mais le bas niveau de littératie n'est pas ici seul en cause. Par exemple, le fait d'avoir moins fréquenté l'éducation formelle ou qualifiante contribue à une absence de familiarité avec le langage du référentiel (Bélisle, 2004; Caramelo et Santos, 2013) et le manque de légitimité sociale de certaines de leurs activités (Bélisle, 2004; Presse, 2010) introduit des enjeux de pouvoir qui interfèrent dans l'usage de l'écrit (Belfiore, Defoe, Folinsbee, Hunter et Jackson, 2004). De plus, il y a, pour tous les publics, une réelle difficulté à décrire les acquis incorporés, relevant du « faire » et souvent mobilisés hors du langage (Lainé, 2005; Loarer et Pignault, 2010; Presse, 2010). Cette dernière difficulté se pose autant à l'oral qu'à l'écrit : elle relève du défi de « dire » le travail (Boutet, 1995). Ce défi de décrire le travail réel et de dégager des acquis de l'apprentissage informel est pris en compte dans plusieurs systèmes de reconnaissance des acquis, où un accompagnement et une possibilité d'interaction orale permettent d'éviter aux adultes de piétiner dans la rédaction de leur dossier (Astier, 2008; Caramelo et Santos, 2013; Conrad et Wardrop, 2010; Crognier, 2010; Loarer et Pignault, 2010; Presse, 2010; Prot, 2009; Rioux et Bélisle, 2012). Les personnes accompagnatrices ont elles-mêmes souvent recours à des supports écrits qui suscitent et encadrent la mise en mots de ces acquis. Par exemple, l'écriture d'une personne accompagnatrice, dans l'interaction en face à face, peut inciter l'adulte à approfondir un acquis (Lucas et Retiere, 2001). Ainsi, outre les instruments prescrits, ces personnes s'appuient sur des documents tels que leurs propres listes de mots ou de choses à vérifier (Caramelo et Santos, 2013) et aident les adultes à mieux saisir la terminologie du référentiel et à pouvoir l'utiliser devant un jury (Prot, 2009). Ainsi, que l'adulte écrive ou non au cours de l'une des phases du processus, l'activité de reconnaissance sommative des acquis est marquée par un passage par l'écrit.

Obstacles et leviers à la participation

Les dispositifs de reconnaissance officielle des acquis sont étroitement liés, du moins au Québec, aux actions visant à favoriser le retour en formation et, à ce titre, il paraît pertinent de s'interroger sur les obstacles relevant de l'écrit au sein de ces dispositifs en lien avec la participation à la formation des adultes (Cross, 1981). Du point de vue analytique, cela permet également de cerner les divers leviers favorisant cette participation. Ces obstacles et leviers se classent en institutionnels (information sur le service, accompagnement disponible, horaire des activités du milieu scolaire, etc.), situationnels (revenus, transport, services de garde, flexibilité de l'employeur, soutien de son réseau, etc.) et dispositionnels (dispositions, affects, croyances, représentations de l'écrit, etc.).

Méthodologie et contexte de l’étude

Notre étude, menée de 2008 à 2012, mais se rapportant à des démarches réalisées en 2007 et 2008, avait pour but de connaître et de comprendre les expériences significatives d’apprentissage dans différents milieux et espaces de vie vécues par des adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d’acquis et de compétences au niveau secondaire. Elle se déroule en Estrie, une région du sud du Québec, et les trois commissions scolaires francophones¹ y participent. L’équipe a obtenu un certificat éthique, requis pour toute étude universitaire canadienne, et assure l’anonymat des personnes participantes par l’usage de noms fictifs lors de la diffusion. Deux dispositifs sont inclus dans cette étude, celui des Univers de compétences génériques en formation générale des adultes (FGA) et celui de la Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle. Au sein de la population de notre étude, tous les adultes participant au dispositif des Univers en FGA sont sans diplôme alors que, en formation professionnelle, 21 % seulement n’ont jamais eu de diplôme. La majorité, près de 70 %, a un diplôme du secondaire, en formation générale ou en formation professionnelle². Les autres sont diplômés du postsecondaire.

Notre devis de recherche est mixte. Les données quantitatives consistent en données administratives sur les adultes ayant obtenu des unités³ grâce à l’un des deux dispositifs en 2007 et en 2008. Elles nous permettent d’établir le portrait de la population de l’étude. Les données qualitatives se rapportent à un échantillon de 42 adultes, sans diplôme ou avec un premier diplôme du secondaire (généralement le DES, parfois un premier DEP). Une fois le consentement de ces adultes obtenu, nous avons numérisé leurs dossiers de demande de reconnaissance, soit les documents d’identification des acquis et de preuves et, dans les programmes où cela s’applique, les documents soutenant l’évaluation. Après l’analyse de ces dossiers, nous avons pu rencontrer, en 2010, 37 de ces adultes pour une entrevue semi-structurée, 24 en formation professionnelle et 13 en formation générale. Nous avons également rencontré cinq personnes intervenantes accompagnant les adultes dans la démarche des Univers, et cinq autres dans celle de la RAC en formation professionnelle. L’analyse est thématique (Paillé et Mucchielli, 2010). Pour le présent article, les dossiers et les transcriptions des entrevues sont mobilisés.

- 1 Il s’agit de structures territoriales qui organisent les services éducatifs selon la Loi de l’instruction publique (LIP) et les régimes pédagogiques de trois secteurs : le secteur des jeunes qui touche la formation initiale générale, le secteur des adultes qui touche la formation générale des adultes (FGA), soit les personnes de 16 ans et plus qui ne sont plus soumises à l’obligation de fréquentation scolaire, et le secteur de la formation professionnelle (FP) soutenant l’apprentissage d’un métier.
- 2 Le Québec a deux diplômes du secondaire, le Diplôme d’études secondaires (DES) et le Diplôme d’études professionnelles (DEP). Le DES s’obtient au terme de cinq années d’études de niveau secondaire. On peut s’inscrire à un programme menant au DEP après la troisième ou la quatrième secondaire selon le programme. La durée des programmes de formation professionnelle est comptée en nombre d’heures et varie entre 600 et 1800 heures.
- 3 Selon la terminologie du ministère de l’Éducation du Québec. Sont équivalentes à des crédits.

Résultats

Écrit dans les Univers de compétences génériques

Le dispositif des Univers a été mis en œuvre à la suite de la politique gouvernementale d'apprentissage tout au long de la vie de 2002 (Bélisle *et al.*, 2010). Il s'agit d'une démarche se faisant en quelques semaines par des adultes déjà inscrits en FGA. Pour la faire, ils doivent avoir obtenu les unités d'une troisième année de secondaire en français ou en anglais comme langue d'enseignement. Trois documents balisent la démarche : la banque de renseignements, le carnet de réalisations et le questionnaire-examen. Les trois sont des documents ministériels, et les deux derniers sont du matériel prescrit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁴. Les réponses consignées dans ces deux documents sont évaluées et une note est attribuée à partir d'un référentiel fourni par le ministère. La réussite de la démarche donne droit à quatre unités de matière à option de cinquième secondaire, qui est le niveau terminal pour obtenir le DES.

En 2007 et 2008, le dispositif est peu connu et plusieurs adultes nous disent que c'est par une personne intervenante, une conseillère d'orientation ou une enseignante, qu'ils en ont entendu parler pour la première fois. Des intervenantes, jugeant que la démarche peut décourager des adultes peu à l'aise avec l'écriture, font une certaine sélection sur cette base. « *C'est beaucoup écrit, puis c'est beaucoup d'introspection, de travail sur soi, il faut que tu sois ouvert à ça* » (Roxanne, intervenante). Dès l'étape d'information, l'échange en face à face avec la personne intervenante et la réflexion qui peut suivre s'appuient sur divers documents.

Une fois l'adulte engagé dans la démarche, il doit compléter la banque de renseignements. Ce document se présente sous forme de tableau et les consignes invitent les adultes à décrire brièvement, parmi certains thèmes de vie (acquis extrascolaires, personnels et familiaux), ce qui a été fait (les expériences) et ce qui a été appris (les acquis), ainsi que les forces et faiblesses que l'on peut en dégager. L'espace est limité et l'écriture de listes est souvent privilégiée. La majorité des adultes rencontrés complètent cette banque à la maison, quelques-uns au centre de formation. Très peu d'adultes mentionnent l'avoir fait sans aide. À la maison, un parent, un enfant ou un conjoint peuvent les aider à mieux comprendre les consignes, à choisir les acquis et expériences à mettre en valeur ou à les mettre par écrit. Les personnes de l'entourage peuvent aussi apporter un soutien affectif lorsque la mise en mots des acquis réactive des expériences intenses. Au centre de formation, ce sont principalement des personnes intervenantes qui apportent de l'aide à la compréhension des consignes et à la rédaction, parfois des pairs. Outre la banque de renseignements, des documents non prescrits, comme une liste de qualificatifs sur des forces et faiblesses personnelles, soutiennent l'échange et la rédaction. La façon d'aborder cette étape varie significativement d'une personne intervenante à l'autre, d'un adulte à l'autre, cela étant sans doute lié à la fois à l'hétérogénéité de la population étudiée, par exemple en matière d'âge et d'expériences, et à la diversité des compétences mobilisées par les personnes intervenantes.

Le carnet de réalisations et le questionnaire-examen sont tous deux complétés en salle d'examen. Là, pour trois heures au maximum, les adultes ont droit à leur banque de renseignements et à un dictionnaire. La banque de renseignements est considérée comme

4 Ce ministère a changé de nom en 2015, puis en 2016. Au moment de publier, il s'appelle le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

très utile pour la plupart des adultes rencontrés : « *Oui, je m'étais mis des petites idées pour que quand j'arrive à l'examen : "ah oui je voulais parler de ça"* » (France, 41 ans). Pour certains, la possibilité de recourir à la banque de renseignements a un effet apaisant : « *on est comme perdue à l'examen là, tu sais on est stressée là, c'est pour ça que ça nous aide beaucoup là, notre banque de renseignements* » (Jeanne, 40 ans). Même si les fautes d'orthographe ne sont pas comptées, des adultes disent avoir été soucieux de bien formuler leurs réponses et de la qualité de la langue : « *Je ne te dis pas que je n'aurai pas de faute par exemple. Mais celles que moi je voyais, c'est sûr que je les ai corrigées* » (Luce, 51 ans). On trouve dans la marge des documents numérisés des commentaires de la personne évaluatrice qui peuvent être consultés par l'adulte, mais qui le sont assez peu. La plupart des adultes rencontrés disent avoir demandé et obtenu une rétroaction verbale grâce à une discussion téléphonique ou en face à face avec la personne intervenante qui, elle, se rapporte à un document écrit.

Ainsi, il est indéniable que ce dispositif est fortement structuré par l'utilisation de l'écrit : par le MELS responsable des documents normatifs, par les personnes intervenantes, plus ou moins formellement selon l'étape et selon les individus et enfin par les adultes, car l'écrit peut convaincre d'une compétence générique, permet de noter ce que l'on veut mettre en valeur ou faire baisser le stress en salle d'examen.

L'écrit dans la RAC en formation professionnelle

Le second dispositif est plus typique de la reconnaissance officielle des acquis. Il consiste à mettre en correspondance les acquis avec les compétences du référentiel d'un programme professionnel. Les premières étapes sont l'information, la préparation du dossier par l'adulte à partir notamment de fiches descriptives et l'analyse de la recevabilité par l'établissement. Si le dossier est recevable, l'adulte est convoqué en entrevue de validation. L'étape suivante, l'évaluation, peut se faire par entretien, mise en situation, examen ou autre. Toutes les compétences du référentiel peuvent donner lieu à une évaluation en RAC. Si la reconnaissance est partielle et que l'adulte veut le diplôme, la démarche est complétée par des activités de formation, appelée formation manquante. Il est exceptionnel, en Estrie en 2007 et 2008, que des adultes obtiennent leur diplôme par la seule voie de RAC et sans faire de formation manquante. La politique gouvernementale de 2002 systématise le dispositif et se dote d'instruments communs, dans ce qu'on appelle l'approche harmonisée (MELS et MESRST, 2014), qui remplace peu à peu l'approche traditionnelle qui, elle, repose sur des instruments locaux, dont certains ressemblent à des fiches descriptives (Bélisle *et al.*, 2010). En 2007 et 2008, encore peu de programmes sont disponibles par l'approche harmonisée, cette dernière permettant notamment de compléter les fiches descriptives par Internet⁵.

Les adultes ont appris l'existence de la RAC en faisant des recherches sur Internet, par leur réseau personnel ou des connaissances, par la radio ou les journaux ou lors d'une rencontre d'information dans leur entreprise. Les adultes peuvent prendre contact avec le centre par téléphone, en face à face ou par Internet. Le volume de texte à lire, au moment de l'information, peut être minimal (un court dépliant) ou plus important pour les personnes qui prennent connaissance du site Internet.

Les fiches descriptives sont au cœur de la préparation du dossier : elles sont basées sur le référentiel de compétences du programme et demandent à l'adulte d'autoévaluer la

5 Ce site a été fermé depuis pour des raisons de sécurité.

présence de ces compétences chez lui. Même lorsque les fiches sont en ligne, il arrive que les personnes intervenantes proposent aux adultes les fiches descriptives en version papier, car elles jugent que plusieurs d'entre eux sont plus aptes à répondre sur papier et que le service en ligne pose régulièrement problème. Ces fiches, généralement remplies à l'extérieur du centre de formation, sont soumises pour analyse avec d'autres pièces (curriculum vitae, attestations de formation extrascolaire, lettre d'employeurs, etc.). Lorsque l'adulte rencontre des difficultés à compléter les fiches, il peut demander de l'aide. La perception de l'engagement dans l'activité d'écriture à cette étape du processus varie beaucoup selon les adultes et les programmes. Aucun dossier de demande de RAC analysé ne fait appel à une écriture narrative élaborée. Le plus souvent, il s'agit d'énoncés à cocher ou de brèves réponses à développement.

Une fois le dossier déposé au centre de formation professionnelle, la recevabilité de la demande est analysée. Si elle est jugée recevable, l'adulte est convoqué en entrevue de validation⁶. Cette entrevue permet la mise en correspondance entre le langage quotidien du métier et celui du référentiel, puis de juger si le niveau de maîtrise des compétences semble suffisant pour procéder à une évaluation ou s'il vaut mieux diriger l'adulte vers la formation. Ainsi, le langage, qu'il soit oral ou écrit, est au cœur de cette activité de dialogue entre les acteurs. L'entrevue est généralement menée par une personne spécialiste de contenu, c'est-à-dire une personne du métier enseignant dans le programme. Souvent, une personne conseillère en RAC⁷ est présente. Si les acteurs scolaires prennent des notes pendant cette entrevue et qu'ils consultent le dossier de l'adulte, les adultes eux-mêmes semblent peu s'appuyer sur des documents écrits. D'après leurs souvenirs, les adultes n'ont pas pris de notes pendant la rencontre ou consulté un document du métier qu'ils auraient pu apporter avec eux : « ça a été vraiment juste l'entrevue en face de la personne » (Laurence, 22 ans, production acéricole).

À l'étape de l'évaluation, on trouve de grandes variations dans le recours à l'écrit selon le programme d'études. De manière générale, plus un programme professionnel fait appel à des compétences en écriture, plus il y aura de tests écrits ou de textes à rédiger. Ainsi, les candidates en secrétariat doivent mobiliser l'écriture administrative, où l'accent est mis sur la forme (mise en page, langue) tout en démontrant une maîtrise du doigté et du logiciel de traitement de texte. Cependant, on constate que certaines formes d'écriture qui ne relèvent pas directement du référentiel ou du métier sont mobilisées dans l'évaluation. Par exemple, en secrétariat, il y a une demande d'écriture de soi (Astier, 2008; Rioux et Bélisle, 2012) et les candidates doivent mettre en mots leur manière de s'autoréguler dans leur gestion du temps en mobilisant les construits de la compétence concernée. Ici, l'écrit narratif sur sa gestion du temps est au service de la description de la compétence en gestion du temps.

6 Contrairement à la définition donnée ailleurs où la validation relève de l'évaluation (Werquin, 2010), le ministère de l'éducation québécois distingue la validation de l'évaluation. Ici, la validation vise à « s'assurer que la présomption de compétence lors de l'analyse de son dossier demeure justifiée » (MELS et MESRST, 2014, p. 14).

7 Le mandat de conseil en RAC est rarement un poste au Québec (MELS, 2006). Ici il s'agit de cinq personnes conseillères pédagogiques faisant du conseil en RAC au travers de très nombreuses tâches. Elles ont toutes eu une première carrière dans un métier, puis une deuxième en enseignement en formation professionnelle avant de devenir conseillère pédagogique. Ce parcours est assez typique pour ce poste.

D’autres programmes peuvent faire appel à des descriptions écrites comportant de l’écriture schématique, des compétences en numératie ou de la rédaction technique, comme dans l’une des compétences du programme en opération d’équipements de production qui nécessite de rédiger un rapport détaillé sur un procédé de fabrication. Deux conseillères en RAC en FP disent que la compréhension de textes techniques pose de réels problèmes à certains adultes qui s’engagent en RAC.

Il arrive aussi qu’il y ait une préparation écrite à faire avant l’évaluation en RAC⁸. *« J’avais reçu un document et il y avait des questions qu’il fallait que je réponde, puis là j’avais répondu. Puis là quand j’avais retourné le document, j’avais écrit, “est-ce que c’est vraiment ça?” [...] Elle m’avait répondu, puis elle m’avait dit, “c’est plus dans ce sens-là, ça, ça, ça”. Alors moi j’ai pu élaborer à ce moment-là dans ce sens-là »* (Suzanne, 48 ans, secrétariat). L’écrit est associé à l’évaluation chez plusieurs des adultes rencontrés, qu’il s’agisse de l’évaluation des acquis et compétences pendant la démarche RAC ou de l’évaluation des apprentissages faits pendant la formation manquante : *« Il nous donnait le livre, “bon faites ça là, puis quand vous avez fini, vous nous le dites, et on fait l’examen” »* (Alain, 53 ans, opération d’équipements de production). La formation manquante pouvant se réaliser en autoformation, elle se confond souvent dans le propos des adultes avec l’évaluation des acquis de l’expérience.

Mais certaines évaluations font très peu appel à de l’écrit et, si ce dernier est présent, c’est en soutien à l’activité centrale (plan de préparation en cuisine par exemple). Ainsi, dans certains programmes, comme ceux en cuisine ou en production acéricole, plusieurs compétences sont évaluées par observation de tâches. L’écrit est certes mobilisé, mais par les spécialistes de contenu qui utilisent une grille d’évaluation et notent leurs observations.

Obstacles et leviers liés à l’écrit

Les obstacles institutionnels liés à l’écrit dans les deux dispositifs concernent les instruments prescrits par le MELS, particulièrement ceux liés au dispositif des Univers. Des personnes intervenantes et plusieurs adultes jugent que la forme des documents de base, la formulation des questions et la logique d’ensemble ne sont pas faciles à saisir. Pour certains, cette forme a créé de la confusion. *« Il fallait quasiment que tu te la formes toi-même, ta question »* (Guy, 47 ans, FGA). De plus, les réponses doivent être consignées dans des cases bien délimitées, ce qui peut restreindre la description. La consigne donnée par une intervenante, d’écrire par mots-clés et non par phrases complètes et nuancées, peut contribuer à un sentiment de répétition chez les adultes : *« je me disais “bien voyons me semble qu’ils viennent juste de me le demander” »* (Linda, 45 ans, FGA). En formation professionnelle, la formulation des compétences crée un effet d’étrangeté et l’impression de s’éloigner du vocabulaire familier du métier : *« Des fois, c’est demandé avec des termes, mon Dieu, comment je dirais, d’une autre langue »* (Christine, 50 ans, secrétariat). De plus, divers problèmes de configuration du site Internet dédié à la RAC ont été signalés par des adultes et des intervenantes du programme en secrétariat, l’un des rares disponibles sur cette plateforme en 2007 et 2008. Il s’agit là d’une catégorie d’obstacles documentés dans d’autres recherches (Cameron, 2011).

Un levier institutionnel concernant l’écrit, rapporté par un grand nombre d’adultes participant aux deux dispositifs, est la présence de personnes intervenantes ayant un rôle de

8 Entre l’entrevue de validation et l’évaluation, il est fréquent que des adultes aient eu à rafraîchir leurs connaissances ou s’approprier un langage spécialisé en faisant des lectures et exercices recommandés.

conseil et d'accompagnement, notamment sur le plan de l'appropriation du référentiel et de l'écriture⁹. Ce levier ressort également de nombreuses recherches dans le domaine comme du rapport de l'OCDE (Werquin, 2010). Cet accompagnement paraît crucial pour pallier les défis que pose l'écrit.

Par ailleurs, il existe un obstacle institutionnel que nous avons repéré dans notre étude et qui était jusqu'ici peu documenté, sans doute car il relève de la particularité du dispositif des Univers et de la demande d'exposer des acquis relevant de la connaissance de soi, notamment ses forces et faiblesses personnelles. Cette demande peut être interprétée de façon assez variable, et certains la comprennent comme une obligation de dévoiler des expériences personnelles intenses, parfois douloureuses. De plus, le fait de demander aux adultes d'exposer ce qu'ils jugent avoir comme faiblesses, alors qu'on est en reconnaissance d'acquis généralement associés à des forces, peut dérouter¹⁰. On constate que cette demande de dévoilement est un obstacle pour certains adultes, mais qu'il s'agit d'un levier pour d'autres, tout comme le fait de pouvoir obtenir des unités en écrivant sur ce que l'on connaît bien : « *c'était sur ma vie, ce n'était pas compliqué, c'est sur ce que je savais, sur ce que j'avais vécu.* » (Maude, 19 ans, FGA). Certaines personnes sont habituées aux démarches introspectives, par exemple en contexte de psychothérapie ou de cure de désintoxication. Comme nous l'avons vu plus haut, certains adultes apprécient de pouvoir structurer leur pensée par écrit et de pouvoir s'appuyer sur lui aux autres étapes de la démarche.

Très peu d'obstacles situationnels concernant l'écrit nous ont été mentionnés, et les adultes ont plutôt témoigné de leviers : l'appui de leurs proches aidant à préparer le dossier ou apportant un soutien affectif ainsi que l'ouverture du milieu de travail à ce que les évaluations RAC en formation professionnelle s'y déroulent.

Concernant les obstacles et leviers dispositionnels, ceux-ci paraissent plus importants et complexes dans le dispositif des Univers, qui puise dans un fond d'expériences plus large que celui de la RAC en formation professionnelle. Tous les adultes qui y participent sont sans diplôme et ils sont nombreux à vivre dans une grande précarité. Le développement de leurs compétences génériques se fait souvent dans des contextes de pauvreté, de maladie, de chômage, parfois de violence et d'agression, pour lesquels les mots pour le dire se bousculent ou au contraire se figent. Même si certaines intervenantes disent déconseiller aux adultes de s'attarder à leurs expériences douloureuses, certains d'entre eux jugent qu'il s'agit d'expériences qu'ils connaissent bien et dans lesquelles ils ont appris considérablement : « *pour me sécuriser j'avais dit je vais prendre ça, je n'ai pas de gêne, anyway je suis en thérapie. J'ai dit c'est une bonne façon de me libérer.* » (Ariane, 21 ans, FGA).

En formation professionnelle, l'ouverture à utiliser dans les fiches descriptives un vocabulaire spécialisé rencontre parfois un peu de résistance : « *ils me mettaient un terme que je ne connaissais pas, je n'allais pas essayer de chercher dans le dictionnaire* » (Olivier, 29 ans, acériculture). Le bas niveau de compétences en littératie pourrait ici être en jeu, mais

9 D'autres obstacles institutionnels nous ont été mentionnés en formation professionnelle mais semblent se rapporter plus indirectement à l'usage de l'écrit par les adultes. Il s'agit, par exemple, de l'étalement du processus global dans certains programmes et de l'organisation de la formation manquante. Également, un levier souvent mentionné est la flexibilité du processus de RAC et des modalités d'évaluation.

10 Rien dans les documents ministériels ou institutionnels mis à notre disposition ne permet de connaître les fondements de cette demande.

pas nécessairement puisque l’adhésion à un nouveau vocabulaire professionnel relève aussi de l’identité et de l’activité du métier : « *je ne les utiliserai pas les noms, c’est des noms bâtards, je ne les utiliserai pas mais je vais comprendre* » (Laurence, 23 ans, acériculture).

Dans les deux dispositifs, il nous paraît important de mentionner que les adultes interviewés ont des dispositions marquées face à l’apprentissage, avant, pendant et après la démarche de reconnaissance d’acquis, ce qui a certainement joué un rôle de levier dans la démarche et ses usages de l’écrit : « *Si on n’apprenait pas, on n’irait pas loin. On resterait enfermé chez soi à manger des chips puis à écouter des films. C’est le fun d’apprendre. On découvre plein de choses* » (Maude, 19 ans, FGA); « *Je pense que c’est important d’apprendre. Il faut apprendre à tous les jours* » (Berthe, 41 ans, secrétariat). On peut relier ce constat aux travaux de Livingstone et Myers (2007), qui établissent un lien étroit entre le grand investissement dans l’apprentissage informel de certains adultes et leur intérêt pour la reconnaissance des acquis.

Connaître les défis pour les surmonter

On constate une forte présence de l’écrit, dans le dispositif des Univers comme dans la démarche de RAC en formation professionnelle. L’écrit sert tantôt à structurer la démarche (référentiel écrit, fiches descriptives), tantôt à la soutenir (liste de mots-clés ou lectures fournies par la personne intervenante). À la lumière des résultats qui précèdent, on ne peut pas avancer que le recours à l’écrit constitue un obstacle à la démarche : d’une part, ce qui est un obstacle pour certains est un levier pour d’autres et, d’autre part, comme l’a mentionné Mourlhon-Dallies (2014) à propos des obstacles et leviers en matière d’écrits professionnels, un obstacle que l’on a bien cerné et pour lequel, ajoutons-nous, on prévoit un accompagnement adéquat, peut facilement se transformer en levier. Ainsi, l’identification des défis de mise en mots par écrit des acquis nous semble être une piste intéressante, tant sur le plan analytique que sur le plan de l’intervention. Par défis, nous voulons attirer l’attention sur le fait que l’usage de l’écrit en reconnaissance des acquis ne va pas toujours de soi, mais qu’il ne constitue pas nécessairement un obstacle insurmontable, même pour des adultes qui n’ont pas de diplôme de formation générale de niveau secondaire.

Si l’on veut contribuer à des environnements écrits participatifs qui favorisent le maintien et le développement des compétences en lecture et écriture (Bélisle, 2007), il paraît avantageux de soutenir ce type de pratiques, sans tomber dans l’évitement de l’écrit, une attitude mentionnée par certaines personnes intervenantes auprès d’adultes peu scolarisés et par certains dans la présente étude et dans d’autres (Bélisle, 2007, 2008; Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette et Rachédi, 2004)¹¹.

Ainsi, certains défis liés à la mise en mots par écrit des acquis peuvent être dégagés de nos résultats. Un premier défi rencontré, dans les deux dispositifs, concerne la prise en compte du référentiel. Banque de renseignements et fiches descriptives obligent, en partie, à décontextualiser l’acquis et, littéralement, à le faire entrer dans des cases toutes faites. Cette rencontre entre l’adulte et un vocabulaire plus scolaire/technique et non familier paraît, dans certains cas, liée aux difficultés que les adultes attribuent aux instruments. L’accompagnement

11 Cependant, il faut prendre avec prudence cette déclaration d’évitement de l’écrit car la recherche par observation (ex. : Bélisle, 2008) indique que ce sont souvent certains types d’écrit qui sont évités et non pas l’écrit en soi.

ou la présence d'une personne intervenante connaissant à la fois le vocabulaire du métier (dans le cas de la RAC en formation professionnelle) ou de l'expérience (dans le cas des Univers), soit le vocabulaire scolaire et celui du terrain, paraît ici nécessaire pour relever ce défi. Par ailleurs, si certains auteurs français (Lainé, 2005; Loarer et Pignault, 2010; Presse, 2010) relèvent des difficultés à mettre en mots le faire en contexte de VAE, nous n'en avons pas trouvé mention dans le propos des adultes rencontrés ou dans les documents. Dans l'état actuel des connaissances, il est impossible de juger s'il s'agit d'une limite de notre étude ou si les difficultés rapportées en France concernent plus particulièrement certains métiers et professions de la relation à autrui ou de niveau technique ou universitaire. Toutefois, l'analyse des dossiers et des entrevues nous amène à penser que la RAC québécoise en formation professionnelle accorde moins de place au langage, oral et écrit, que cela peut se faire en France.

Le recours à l'écriture de soi, présent dans les Univers et dans le programme en secrétariat¹², peut être vu comme un défi. La difficulté d'écrire sur soi peut en partie prendre source dans la crainte d'exposer certaines parties de soi que l'adulte ne veut pas nécessairement voir, ou encore ne veut pas exposer à d'autres, notamment à des gens appelés à poser un jugement normatif sur ses acquis.

La difficulté à décrire ses acquis peut aussi, comme cela est documenté ailleurs (Presse, 2004; Prot, 2009), être lié au fait qu'au travail ou dans tout autre contexte de vie, l'apprentissage prend souvent une dimension collective, alors que ces dispositifs visent une reconnaissance individuelle des acquis. L'usage de l'écriture de soi dans certaines évaluations RAC du programme en secrétariat fait ressortir aussi un autre défi : celui de mettre en mots des acquis relevant du soi agissant, tout en tenant compte des exigences du référentiel. Le scripteur doit alors trouver la manière de se forger un style d'écriture qui ne relève pas tout à fait de l'écriture de soi écrit à la première personne, ni tout à fait des genres associés à l'écriture professionnelle écrit à la troisième personne qu'induit le référentiel. On trouve là une écriture « à mi-chemin entre le journal intime [...] et le rapport professionnel en bonne et due forme » (Astier, 2008, p. 59). Si écrire le *nous* au *je* peut constituer un défi, celui d'une écriture métissant le *je* de l'expérience personnelle au *il* objectivant du référentiel en est un autre. Ce genre aux contours flous est source d'insécurité pour les adultes, d'où les nombreux « *mais je ne savais pas ce qu'ils voulaient que j'écrive* ».

Conclusion

En somme, cette étude montre que la question de l'écrit dans les processus de reconnaissance des acquis est complexe et, s'il ne peut être envisagé comme un obstacle insurmontable une fois le processus engagé, son recours demeure à la source de nombreux défis. La prise en compte de ces défis ainsi que des genres discursifs (dans le sens bakhtinien) mobilisés doit être intégrée à la réflexion d'ensemble sur les usages de l'écrit dans les dispositifs de reconnaissance des acquis et dans les modalités d'accompagnement en appui à ces dispositifs. De plus, il nous paraît important de distinguer les défis posés par l'écrit dans la démarche elle-même, ce que nous avons fait dans le présent article, et ceux en amont, soit à la phase de l'information. Lors de cette phase d'information, il serait peut-être pertinent de rassurer

12 En 2007 et 2008, en Estrie, les métiers de la relation à autrui étaient très peu l'objet de RAC, ce qui peut expliquer qu'un seul programme professionnel documenté comporte ce genre d'écriture.

davantage les adultes sans diplôme sur l’accompagnement disponible, et ne pas supposer qu’ils ne sont pas à l’aise avec l’écrit. C’est ainsi que l’on peut favoriser une plus grande accessibilité aux adultes engagés dans l’apprentissage tout au long de la vie, notamment ceux n’ayant pas de premier diplôme, sans pour autant remettre en question le recours à l’écrit au sein de tels dispositifs.

Bibliographie

- Astier, I. (2008). Écriture de soi, une injonction réflexive. L’exemple de la Validation des acquis de l’expérience. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 51–68.
- Belfiore, M. E., Defoe, T. A., Folinsbee, S., Hunter, J. et Jackson, N. S. (2004). *Reading work. Literacies in the new workplace*. Mahway (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bélisle, R. (2004). Valoriser les acquis des adultes non diplômés. Dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d’une réforme* (p. 143–161). Montréal : Association francophone pour le savoir.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d’adultes non diplômés : conditions et principes d’un environnement écrit participatif* (avec la participation d’Olivier Dezutter). Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléchargé de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/competences-et-pratiques-de-lecture-dadultes-non-diplomes-conditions-et-principes-dun-env/>.
- Bélisle, R. (2008). Éducation des adultes et culture de l’écrit. Dans I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation culturelle et efficacité communicationnelle* (p. 33–56). Québec : Presses de l’Université Laval.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et des intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l’apprentissage. Document téléchargé de <http://www.erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=348>.
- Besson É. (2008). *Valoriser l’acquis de l’expérience: Une évaluation du dispositif VAE*. Paris : Secrétariat d’État chargé de la prospective, de l’évaluation des politiques publiques et du développement de l’économie numérique. Document téléchargé de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000590/index.shtml>.
- Bourdon, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. Dans F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d’avenir. Rapport québécois de l’Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* (p. 143–171). Montréal : Institut de la statistique du Québec. Document téléchargé de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabétisation-littératie/Alphabétisation2003.pdf>.
- Boutet, J. (1995). Le travail et son dire. Dans J. Boutet (dir.), *Paroles au travail* (p. 247–267). Paris : L’Harmattan.
- Caramelo, J. et Santos, M. (2013). Vers une reconnaissance des acquis de l’expérience au Portugal. *Formation emploi*, 122(2), 115–137.

- Cameron, R. (2011). Australia: An overview on 20 years of research into Recognition of prior learning (RPL). Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the Recognition of prior learning* (p. 14–43). Londres : NIACE.
- Champy-Remoussenard, P. (2006). Enjeux et impacts de l'écriture sur l'activité dans le développement des pratiques de RVAE. Dans G. Figari, P. Rodrigues, M. Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles et méthodes* (p. 295–307). Lisbonne : Educa-Formação.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73–95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conrad, D. et Wardrop, E. (2010). Exploring the Relationship of Mentoring to Learning in RPL Practice. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 23(1), 1–22.
- Crognier P. (2010). Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance. *Savoirs*, 22(1), 132–152.
- Cross K. P. (1981). *Adults as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Gossemaume, V., Houdeville, G., Poulain, L. et Riot, L. (2010). Le développement de l'aide à la personne : pour quelle « professionnalisation » ? Caractéristiques et représentations des publics en formation de niveau V dans l'aide à la personne en 2008–2009 dans la région des Pays de la Loire. *Net.Doc*, 62. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Document téléchargé de http://www.anjourdomicile.fr/media/rapport_final_sap_car_cereq_079264900_1726_10032010.pdf.
- Harris, J. et Wihak, C. (2011). Introduction and overview of chapters. Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching recognition of prior learning. International perspectives* (p. 1–13). Londres : NIACE.
- Hurtubise, R., Vatz-Laaroussi, M., Bourdon, S., Guérette, D. et Rachédi, L. (2004). Rendre lisible, l'invisible. *Pratiques de lecture des jeunes et des jeunes adultes de milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléchargé de <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236461124910546439>.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. WALL working paper n° 10. Toronto : Centre for the study of education and work. Document téléchargé de <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451>.
- Livingstone, D. W. et Myers, D. (2007). "I might be overqualified": Personal perspectives and national survey findings on prior learning assessment and recognition in Canada. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13(1), 27–52.
- Loarer, E. et Pignault A. (2010). Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 207–223). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Lucas, J.-M. et Retiere, J.-F. (2001). Des activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? *Éducation permanente*, 146, 151–159.
- MELS (2006). *Conseillère et conseiller en reconnaissance des acquis et des compétences. Rapport d’analyse de la situation de travail*. Québec : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléchargé de <http://www3.mels.gouv.qc.ca/FPT/Bibliotheque/ASTCons.rac%20prem.pdf>.
- MELS (2014). *La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle*. Communication présentée au Rendez-vous SARCA, sessions VIA, novembre 2014. Document téléchargé de <http://www3.recitfga.qc.ca/SARCA/documentsMELS-6.php>.
- MELS et MESRST (2014). *Guide d’élaboration de l’instrumentation dans le cadre de l’approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)*. Québec : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Document téléchargé de www.mels.gouv.qc.ca/.../site.../FP_RAC_Guide_instrumentation_fr.pdf.
- Mourlhon-Dallies, F. (2014). Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers. *Le Discours et la Langue*, 5(2), 115–124.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Pokorny, H. (2013). Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 518–534.
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente*, 158, 141–151.
- Presse, M.-C. (2010). Les procédures de reconnaissance et de validation des acquis de l’expérience : quelles tensions ? quelles difficultés ?, Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L’évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 93–104). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. Dans R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d’acquis de l’expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 15–24). Québec : Presses de l’Université Laval.
- Rioux, I. et Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l’écriture de soi en reconnaissance officielle d’acquis d’adultes non diplômés. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (p. 151–167). Québec : Presses de l’Université Laval.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l’apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE. Document téléchargé de www.cicic.ca/docs/oced/rnfil.fr.pdf.
- Werquin, P. et Wihak, C. (2011). Organisation for economic co-operation and development (OECD): Research reveals ‘islands of good practice’. Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the Recognition of prior learning* (p. 161–171). Londres : NIACE.