

# **La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises**

## **Énoncé politique**

**Cette recherche a été réalisée par l'Association générale  
des étudiants et des étudiantes  
de la Faculté de l'éducation permanente (AGEEFEP)**

**grâce à une contribution financière du Conseil national de l'éducation  
permanente de la  
Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ)**



## Introduction

### Dans la culture et les valeurs de l'AGEEFEP

Que vient faire l'AGEEFEP dans le dossier de la reconnaissance des acquis, elle qui a déjà bien d'autres chats à fouetter? Voilà bien une question directe et légitime. La réponse est simple : la reconnaissance des acquis est une question d'éducation permanente porteuse d'avenir, mais qui a un urgent besoin de défenseurs; elle a aussi l'avantage de s'inscrire parfaitement dans la culture et les valeurs de l'AGEEFEP : promotion du principe que l'éducation est toujours une œuvre inachevée, le travail de toute une vie; insistance sur des conditions d'admission souples dans les universités, qui tiennent compte des expériences de vie et de travail; revendication de programmes variés, qui comblent les besoins réels de formation, et de diplômes distincts attestant le caractère particulier des études des adultes; défense du droit des adultes à être représentés, à dire leur mot dans la formation qu'ils reçoivent et dans les politiques de l'établissement qu'ils fréquentent par milliers; volonté somme toute que se réalise la cité éducative, qui «implique que puissent être mis à la disposition de chaque citoyen les moyens de s'instruire, de se former, de se cultiver à sa propre convenance», comme le disent les mots d'Edgar Faure, dont notre revue *Cité éducative* a tiré son nom et son mot d'ordre. La reconnaissance des acquis, croyons-nous, participe de cette cité éducative.

Le document de réflexion que nous vous soumettons a été réalisé grâce à une contribution financière de la Fédération étudiante universitaire du Québec; l'essentiel de la recherche a été effectué par M<sup>me</sup> Christine Larose; l'AGEEFEP en a assumé la conception et la rédaction finale. Ce document n'est donc pas le fruit du travail de spécialistes de la reconnaissance des acquis; il a plutôt visé à éclaircir le terrain, à présenter les éléments qui nous ont semblé fondamentaux. À certains points de vue — notamment celui des instruments de mesure du savoir non scolaire —, la reconnaissance des acquis est un domaine très complexe, probablement un champ de recherche largement inexploré dans les facultés de sciences de l'éducation. À défaut d'avoir tout dit, nous serons satisfaits d'avoir été suffisamment diserts et pertinents pour susciter votre intérêt lorsque l'ordre du jour du congrès en arrivera au point «Reconnaissance des acquis».

## Chapitre 1

### Contexte historique et social de la reconnaissance des acquis

D'où vient l'intérêt pour la reconnaissance des acquis? L'on pourrait sans doute puiser maints exemples dans les décennies passées. Ainsi, après la Deuxième Guerre mondiale, les États-Unis ont utilisé la reconnaissance des acquis pour réintégrer dans la société civile des centaines de milliers de soldats démobilisés qui avaient réalisé des apprentissages significatifs au cours de leur service militaire. Plus près de nous, en 1935, à l'Université de Montréal, bon nombre de professeurs de la Faculté des sciences sociales, arts et lettres n'étaient pas titulaires d'un doctorat. Aussi l'établissement décida-t-il de remédier à cette lacune par la reconnaissance des acquis : tous les professeurs comptant 10 ans et plus d'ancienneté étaient autorisés à présenter une thèse de doctorat. Quelques années plus tard, la politique se fit même plus généreuse : le doctorat était accordé automatiquement aux professeurs de 15 ans et plus de services. De nos jours, il ne serait sans doute pas interdit de considérer comme de la reconnaissance des acquis les doctorats *honoris causa* que décernent les universités aux personnes dont les réalisations exceptionnelles ont contribué à l'évolution de leur secteur d'activité.

La question n'a cependant été posée de façon systématique qu'à partir des années soixante-dix et en réponse à des phénomènes sociaux majeurs : le déclin de la clientèle traditionnelle du système scolaire consécutif à la baisse de la natalité et la nécessité pour les établissements scolaires de recruter des clientèles nouvelles, la montée irrésistible de l'éducation des adultes — l'UNESCO affirme catégoriquement que, d'ici dix ans, dans les pays industrialisés, la clientèle de l'éducation permanente aura surpassé en nombre la clientèle régulière et ce, à tous les ordres d'enseignement —, la nécessité pour la main-d'œuvre d'acquérir de nouvelles connaissances et habiletés pour faire face aux changements technologiques et sociaux très rapides ainsi que l'éclatement du savoir et des sources de formation. Sur ce dernier point, une étude réalisée dès 1956 par M. Harold Clark, du Teacher College de l'Université Columbia, avait estimé à 60 milliards de dollars la somme générée par les systèmes de formation non scolaire aux États-Unis alors que les dépenses du système officiel étaient évaluées à 45 milliards. Ce phénomène n'a pu que s'accroître au cours des 35 dernières années et ce serait un gaspillage social que tout ce savoir, entre autres, reste méconnu, non reconnu.

### Une sérieuse distorsion

Si l'on prend l'exemple du Canada et du Québec, le problème de l'inadéquation de la formation des personnes à la réalité du marché du travail est aigu : notre pays compte plus de un million de chômeurs et chômeuses alors que 600 000 emplois sont disponibles, mais ne trouvent pas preneurs. Il est également connu que beaucoup de ces emplois pourraient être comblés par des chômeurs et chômeuses qui ont déjà la qualification requise ou qui pourraient l'acquérir rapidement. Cette distorsion formation/emploi semble d'ailleurs appelée à s'accroître compte tenu de l'ampleur du décrochage scolaire qui afflige tous les ordres d'enseignement — à la fin du primaire, 20 % des enfants ont un retard de un an, jusqu'à 40 % de la clientèle décroche au

secondaire, plus de 30 % au collégial et près 40 % à l'Université. À ces seuils, ce n'est pas être alarmiste que de parler de crise majeure et de point de rupture d'un système qui, visiblement, ne répond plus aux besoins des individus et de la société. Tôt ou tard, après quelques années de tâtonnement, d'expériences de travail et d'expériences de vie, une partie au moins de ces jeunes voudront réintégrer le système scolaire, ce qu'ils ne feront pas s'ils sont obligés de reprendre exactement au point où ils avaient laissé sans qu'on leur reconnaisse la valeur des connaissances accumulées au fil des ans.

### **Gain de temps et motivation**

En quoi la reconnaissance des acquis pourrait-elle contribuer, si modestement soit-il, à solutionner ces problèmes? Essentiellement, en évitant aux adultes des pertes de temps et en leur procurant ainsi motivation et confiance en eux-mêmes.

L'on admettra sans discussion que la vie est trop courte pour s'asseoir sur un banc d'école et y apprendre ce que l'on connaît déjà plutôt que de se soumettre à un tel régime, la plupart des adultes, déjà engagés dans des activités professionnelles et familiales, préféreront renoncer à leur programme de formation. Inversement, la personne qui se voit reconnaître des acquis extrascolaires obtient la confirmation que sa vie passée a été enrichissante et qu'elle a ainsi assimilé une grande quantité de connaissances; l'image positive d'elle-même se trouve renforcée et il en va de même de sa motivation à enrichir et diversifier ses savoirs. Est-il besoin de dire que confiance en soi et motivation constituent des facteurs clés dans toute démarche d'apprentissage?

### **Personne, société et démocratie**

Par ailleurs, il n'a pas échappé aux spécialistes de la reconnaissance des acquis que cette dernière posait le problème de l'équilibre fragile entre le pouvoir social institué — ici le système d'éducation fortement structuré et hégémonique — et le monde individuel. Un professeur de l'Université de Tours, M. Gaston Pineau, en parle dans les termes suivants : «Les problèmes urgents et très concrets de construction et d'application d'outils et de démarches de reconnaissance des acquis sont sur-conditionnés par cette position entre-deux de cette entreprise intermédiaire. C'est une entreprise frontière dont le défi est de faire communiquer de façon nouvelle ces deux mondes à la limite étrangers et pourtant liés par et pour le développement. Les individus naissent et se forment dans les organisations mais aussi entre elles et hors d'elles. De même les organisations naissent et se développent en incluant des individus mais aussi en en excluant d'autres. Ces rapports individus/organisations sont donc très complexes, hétérogènes, inclusifs, exclusifs, intéressés, polémiques, conflictuels, au cœur de l'évolution individuelle et sociale. Toute trajectoire personnelle et pas seulement tout curriculum vitae professionnel conjugue avec plus ou moins de bonheur ces rapports qui changent avec le temps : un diplôme qui à tel âge donne le droit d'entrer dans tel organisme ne le garantit plus tant d'années après. Ces années, d'un point de vue de formation, sont du temps perdu si les acquis de ce passage ne

sont pas identifiés, négociés, capitalisés et investis ailleurs. Opérations complexes de passages-frontière où il ne faut pas perdre trop au change.»<sup>1</sup>

Enfin, l'on ne saurait clore ce chapitre sans évoquer le principe de l'égalité des chances qui est à la base de nos sociétés démocratiques. Une fois convenu qu'une personne apprend pendant toute sa vie, et que ce savoir est mesurable et transférable dans le système scolaire (ce sera l'objet des prochaines pages), la question de la reconnaissance des acquis relève de la justice sociale. Dans nos sociétés, le diplôme demeure en effet un facteur majeur de promotion professionnelle et sociale; ce serait donc tout à fait discriminatoire de ne reconnaître que le savoir transmis par le système officiel d'éducation. Sur ce point, il ne fait pas de doute que la reconnaissance des acquis s'inscrit en droite ligne dans la philosophie de l'AGEEFEP, qui préconise l'accès aux études universitaires pour le plus grand nombre.

---

<sup>1</sup> G. PINEAU, B. LIÉTARD, M. CHAPUT, 1991. *Reconnaître les acquis*. Éditions Universitaires, Coll. Mésonance, p. 212.

## Chapitre 2

### Les fondements de la reconnaissance des acquis

Dans un ouvrage publié sous la direction de Susan Simosko<sup>1</sup>, il est établi que la reconnaissance des acquis repose sur les cinq postulats suivants :

- Il est possible d'apprendre toute sa vie en des lieux, dans des situations et selon des modes variés.
- La formation ainsi acquise peut être comparée aux connaissances, aux habiletés et aux comportements normalement acquis à l'intérieur du système scolaire.
- Il existe d'ailleurs des méthodes valides et fidèles pour évaluer la formation acquise à l'extérieur du système scolaire en regard des objectifs d'apprentissage et des résultats atteints à l'intérieur de ce système.
- En évaluant et en reconnaissant officiellement des acquis extrascolaires, les écoles, les collèges et les universités contribuent au développement des jeunes et des adultes, et à un accroissement de leur confiance en leurs capacités d'apprentissage; ils accomplissent aussi leur mission de formation avec plus de souplesse et d'efficacité.
- Enfin, un système scolaire plus souple et plus efficace permet à la société de mieux s'adapter aux exigences d'un monde toujours plus complexe.

### Qu'est-ce que le savoir?

La question de l'évaluation des apprentissages est par ailleurs intimement liée à la notion même du savoir. C'est encore M<sup>me</sup> Simosko qui écrit : « Il se trouve qu'une telle question [l'évaluation des apprentissages] ne fut jamais étrangère à la compréhension du comportement humain et ce, aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de la pensée occidentale. L'on sait que l'épistémologie interroge depuis des siècles la nature de la connaissance. C'est là un domaine où philosophes et gens du commun échafaudèrent de tout temps des hypothèses, cherchant à les vérifier, à les étayer par des preuves et à les évaluer. C'est dire que le développement du savoir fut toujours étroitement lié à l'évaluation des connaissances nouvellement acquises. Or, les thèmes [de la reconnaissance des acquis] s'enracinent dans l'interrogation fondamentale que soulève la nature de la connaissance ou du savoir. Interrogation à laquelle se greffent d'autres questions : Qu'est-ce qu'apprendre? Quelles sont les finalités du processus d'apprentissage? Quelles sont celles du système d'enseignement? Comment déterminer à coup sûr les connaissances et les habiletés

---

<sup>1</sup> SIMOSKO, SUSAN (Sous la direction de). 1989. *La reconnaissance des acquis*, Manuel de l'évaluateur. Éditions Modulo, p. V.

de l'apprenant âgé de 19 ou de 45 ans? Sur quels critères s'appuyer pour définir une formation de qualité? Que représente, au juste, une formation dite collégiale ou universitaire? Quelle relation établir entre la formation reçue à l'intérieur du système scolaire et le développement de personnes, de citoyens et de travailleurs éclairés et renseignés? Cette relation existe-t-elle? Autant de questions vitales et pertinentes, puisqu'elles situent le problème de l'évaluation au cœur du processus éducatif, cela à tous les ordres d'enseignement et pratiquement dans tous les contextes.»<sup>1</sup>

### **Des facteurs de résistance**

Que la reconnaissance des acquis soit tout à fait justifiable sur le plan théorique et qu'elle réponde à de nouveaux impératifs sociaux et économiques n'empêche nullement qu'elle se heurte à de fortes résistances dans tous les pays qui ont entrepris d'implanter un tel système. Tantôt, c'est la volonté politique de l'État qui fait défaut, tantôt c'est la résistance au changement de tout système organisé qui paralyse le dossier, plus souvent encore, c'est la réticence des dirigeant-e-s des établissements et des professeurs eux-mêmes. Au-delà de la préoccupation très légitime du système scolaire de ne pas décerner de diplômes à des personnes qui ne le méritent pas, il faut bien comprendre que la reconnaissance des acquis introduit des valeurs nouvelles — souplesse et évaluation globale de la personne, enseignement individualisé, notamment — dans un système scolaire hégémonique, normatif, jaloux de ses prérogatives et qui s'érige en gardien de la voie royale de la formation et du savoir. De là l'importance des outils d'évaluation et de validation des acquis.

---

<sup>1</sup> *Ibid*, p. VI.



## Deux approches : behaviorale et humaniste

Sur ce plan, il existe deux approches : behaviorale et humaniste. La première est bien connue puisque c'est celle qui a cours dans le système scolaire. Il s'agit des examens et des différents tests psychométriques, qui mesurent soit les aptitudes intellectuelles, soit le degré de connaissance d'une personne en relation avec un cours, un programme d'études ou un champ disciplinaire. Par exemple, tout Québécois-e qui n'a pas complété d'études secondaires peut obtenir son diplôme en réussissant les six examens de secondaire V du ministère de l'Éducation.

Examens et tests psychométriques ne doivent pas être complètement écartés d'un système de reconnaissance des acquis, car ils peuvent très bien convenir à de nombreux candidat-e-s. Ils sont cependant inapplicables et injustes pour les personnes qui n'ont pas fréquenté le système scolaire depuis des années et qui ont donc perdu l'habitude de ce genre d'exercice. De surcroît, ces instruments sont impuissants à évaluer ce que l'on désigne sous l'appellation d'«aptitudes génériques», des habiletés fondamentales comme le leadership, la créativité, la confiance en soi, le sens de la communication, la persévérance, la sensibilité, le sens de l'organisation, etc., autant de qualités qui jouent un rôle de premier plan en situation d'emploi et qui, dans de nombreuses entreprises de pointe, sont évaluées et considérées comme aussi importantes que le diplôme.

L'approche dite humaniste est d'un tout autre ordre et elle repose sur des instruments comme le curriculum vitae détaillée et les histoires ou bilans de vie, où le candidat-e à la reconnaissance des acquis se livre à des entrevues en profondeur, s'échelonnant sur plusieurs jours, et qui sont l'occasion, pour lui-même et pour le spécialiste, de cerner le savoir acquis et le profil de formation qui correspond le mieux à ses objectifs de vie. C'est dans cette même veine que se situe le «portfolio» ou «portefeuille de connaissances», un document écrit que l'on met souvent plusieurs mois à constituer et qui est considéré, surtout aux États-Unis, comme l'instrument le plus crédible pour la reconnaissance des acquis dans le réseau postsecondaire.

Au Québec comme chez nos voisins du Sud, il existe des guides pour la préparation du portefeuille de connaissances, où l'adulte rassemble lui-même toutes les informations pertinentes sur ses apprentissages en relation avec le programme d'études et le plan de carrière qu'il projette. Souvent, un conseiller pourra l'aider dans sa démarche et il existe même des cours crédités — l'Université Laval a mené cette expérience pendant un temps avant de l'abandonner — sur la confection d'un portfolio, qui se constitue généralement en quatre étapes :

- L'inventaire des acquis de formation;
- leur description par rapport à un ordre d'enseignement déterminé;
- leur articulation par rapport à un objectif déterminé;
- la compilation des pièces justificatives susceptibles d'appuyer la demande pour laquelle le portfolio est préparé.

Le portefeuille de compétences peut contenir une grande variété de renseignements : les expériences de travail rémunéré ou bénévole les plus significatives, les occupations personnelles et domestiques, les événements qui ont revêtu une grande importance, les expériences de voyage, les engagements sociaux, politiques ou religieux, les activités d'autodidactie, une liste complète des ouvrages lus au cours des dernières années ou dans sa vie si l'on a la mémoire assez longue, des activités de formations, séminaires et ateliers auxquels la personne a participé, voire une brève biographie ou un récit de vie. Il va sans dire que les réalisations concrètes et clairement démontrables ont un grand poids dans ce genre de démarche.

Fait à noter — il est de toute première importance —, ce n'est pas la qualité des expériences que l'évaluateur doit prendre en compte, mais bien les connaissances et habiletés qui en ont résulté. Cela devient particulièrement complexe dans l'ordre universitaire, où il faut repérer avec précision les savoirs non scolaires qui correspondent avec exactitude aux contenus souvent pointus et théoriques des cours et des programmes universitaires. De là l'importance de mettre au point des outils d'évaluation crédibles — sur ce plan, la recherche que nous avons effectuée pour la rédaction du présent document demeure très embryonnaire — et de constituer des équipes d'experts. Car ce sont là des conditions *sine qua non* pour assurer la crédibilité de tout système de reconnaissance des acquis.

## Chapitre 3

### La reconnaissance des acquis dans le monde

#### Les États-Unis

Aux États-Unis, mais aussi bien dans le monde, il n'y a probablement pas un organisme qui soit aussi ancien — il a été fondé en 1974 — et qui ait fait davantage pour la reconnaissance des acquis que le Council for Adult and Experiential Learning (CAEL). Cette organisation indépendante et sans but lucratif est tout à fait à l'image du gigantisme américain, car elle génère annuellement des activités évaluées à plusieurs dizaines de millions de dollars. Recherche théorique et pratique sur les outils de reconnaissance des acquis, formation de spécialistes en la matière, création de réseaux régionaux et nationaux, animation, publication de livres, de documents et d'un journal international, soutien aux établissements qui désirent implanter la reconnaissance des acquis, pression politique, CAEL œuvre sur tous les fronts et, depuis 1984, il a même lancé une gigantesque opération baptisée «Joint Ventures», qui vise à susciter une collaboration étroite entre le monde des affaires, l'industrie, le gouvernement et les établissements d'enseignement postsecondaire. Dans tous les cas, CAEL joue le rôle d'un expert, d'un conseiller qui n'a aucune autorité sur la politique des partenaires avec qui il travaille.

L'originalité et la force de l'organisme résident justement dans la multiplicité de ses membres et partenaires, ce qui est la meilleure garantie de créer une pression sociale, elle-même une condition pour assurer le développement de la reconnaissance des acquis. Aux 165 collèges et universités qui font officiellement partie de CAEL, il faut ajouter plusieurs milliers de membres individuels et plusieurs centaines d'agences gouvernementales, de syndicats, d'entreprises et d'organisations de toutes sortes. CAEL jouit en plus du soutien du gouvernement fédéral et il est généreusement subventionné par les grandes fondations privées américaines.

L'on doit particulièrement à CAEL l'outil privilégié du portfolio ou portefeuille de compétences. À moins que des recherches ultérieures nous démontrent le contraire, cet outil semble le plus souvent utilisé pour le citoyen des États-Unis qui aspire à faire reconnaître ses acquis. Ce n'est cependant pas le seul, car dans un certain nombre d'établissements, l'on préfère les tests d'équivalence, les stages d'observation et les programmes d'études individualisées. Dans ce dernier cas, les pratiques d'enseignement à distance semblent très répandues et en pleine explosion.

Cela dit, il faut bien comprendre que le système d'éducation chez nos voisins du Sud est très décentralisé — ce secteur relève de la compétence de chaque État et les établissements jouissent d'une large autonomie —, et que la reconnaissance des acquis se heurte là aussi aux mêmes résistances que l'on rencontre partout ailleurs. Même les établissements qui adhèrent au principe de la reconnaissance des acquis et qui ont des programmes spécifiquement destinés aux adultes restreignent le nombre de crédits alloués pour des acquis extrascolaires.

## La France

Tout autre est l'approche de la France, où l'État est omniprésent dans l'éducation. L'intérêt national y est aussi différent. Alors que CAEL travaille essentiellement au postsecondaire, l'intervention française a porté sur des ordres inférieurs du réseau pour répondre aux besoins de groupes défavorisés, essentiellement les jeunes, les immigrant-e-s, les travailleurs déqualifiés et les femmes désireuses de retourner sur le marché du travail.

Autre différence, ici, c'est le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle qui a parrainé la reconnaissance des acquis. Les modalités de cette dernière reposent sur deux textes juridiques : l'arrêté du 16 janvier 1976, qui a créé une commission pédagogique chargée d'apprécier les acquis antérieurs et de proposer une dispense de certains enseignements, ainsi que le décret du 23 août 1985, qui donne accès à l'enseignement supérieur à toute personne sur la base de ses acquis professionnels et personnels.

Au chapitre des moyens, la France utilise aussi bien les techniques normatives habituelles (tests et épreuves de connaissances scolaires) que les bilans, histoires de vie et portefeuilles de compétences; l'on a même introduit des pratiques d'auto-évaluation. La littérature fait cependant état d'un flottement, d'un doute quant à la rigueur des instruments utilisés.

Sur le plan de la structure du moins, l'offensive française n'a pas lésiné sur les moyens : de 1985 à 1989, 32 centres de bilan d'expérience personnelle et professionnelle ont été créés. En quatre à six demi-journées échelonnées dans le temps et entrecoupées de phases de réflexion personnelle, toute personne pouvait en principe se présenter à l'un de ces centres et obtenir de repérer ses acquis, de les faire définir, de les prouver et de les faire évaluer. Le plan original prévoyait que chacun des départements français serait doté d'un centre de bilan au cours de l'année 1990, et que la collaboration interinstitutionnelle y serait importante. Quoique très fragmentaires, des informations récentes nous indiquent que le gouvernement français a fait marche arrière et qu'il ne prévoyait plus faire des centres de bilan le pivot de la reconnaissance des acquis. Une partie importante du travail qui y était effectué aurait été transférée aux entreprises.

En ce qui concerne plus particulièrement les universités, la possibilité existe pour un non bachelier d'entreprendre des études universitaires ou encore d'entrer au 2<sup>e</sup> cycle sans avoir de diplôme de 1<sup>er</sup> cycle. Dans la réalité, cette pratique s'applique très peu, car elle suscite la même résistance dont nous avons parlé antérieurement.

### **Ailleurs aussi**

Même si la documentation sur ces deux pays est beaucoup plus rare au Québec, l'on sait également que la Suède et le Royaume-Uni cultivent un vieil intérêt pour l'éducation des adultes; dans les deux cas, la volonté de l'État de favoriser l'éducation des adultes serait évidente. N'est-ce pas l'ex-premier ministre Olaf Palme qui disait, à propos des très populaires cercles d'études suédois, qu'ils étaient le fondement de la démocratie dans ce pays? Entre autres, la Suède ouvre la porte des études supérieures à toute personne qui a passé au moins quatre ans sur le marché du travail.

## Chapitre 4

### La reconnaissance des acquis au Canada et au Québec

Qu'en est-il de la reconnaissance des acquis au Canada et au Québec? Dans le premier cas, une volumineuse étude<sup>1</sup> réalisée en 1989 par M. Alan M. Thomas, du Ontario Institute for Studies in Education, dresse un bilan des pratiques et politiques de reconnaissance des acquis dans les collèges et universités du Canada. C'est de ce document que nous avons tiré l'essentiel des éléments qui constituent ce chapitre.

Premier constat : la plupart des universités canadiennes ont commencé à admettre des étudiant-e-s non traditionnels dès les années soixante et les pratiques en cette matière relèvent du service de l'admission et non d'un service spécialisé en reconnaissance des acquis. Au total, 86 % des universités affirment admettre des candidat-e-s qui ne correspondent pas aux critères normaux et 40 % accordent des équivalences. En règle générale, il y a une limite au nombre de crédits qui peuvent être accordés en équivalence ou en reconnaissance d'acquis, et cette limite est souvent fixée à 50 % des crédits d'un programme. À noter aussi que 48 % des universités affirment offrir des services spéciaux aux étudiant-e-s non traditionnels — conseil pédagogique, tutorat et cours spéciaux, notamment. Dans la grande majorité des cas, la demande de reconnaissance d'acquis s'effectue une fois que l'étudiant-e est engagé dans son programme d'études.

Sur quels critères s'effectuent l'admission et l'octroi d'équivalences? Les plus fréquents sont le dossier scolaire antérieur, l'âge de l'étudiant-e, les années écoulées depuis ses dernières études et la nature des expériences de travail. Ont beaucoup moins de poids les expériences de voyage, les hobbies et les expériences domestiques.

Les moyens utilisés pour évaluer les équivalences reflètent ces critères : les bulletins antérieurs (77 %), les interviews (75 %), la performance dans les cours (68 %), les lettres de références (68 %), les expériences de travail reliées au champ d'études (65 %) et les portefeuilles de compétences (61 %) constituent les instruments les plus utilisés.

Réalisée au moyen d'un questionnaire adressé aux universités et collèges, l'enquête de M. Thomas n'a cependant pas permis de chiffrer le nombre d'étudiant-e-s qui ont bénéficié d'une reconnaissance d'acquis; de même, l'on a peu de renseignements sur le coût et les modalités de financement de ces pratiques, ce qui n'a rien d'étonnant puisque celles-ci sont intégrées au service général d'admission et de registariat des établissements.

Les problèmes observés au Canada sont les mêmes qu'ailleurs dans le monde : la difficulté d'objectiver l'expérience de l'étudiant-e, l'appariement de savoirs non académiques et des contenus précis de cours, la déficience des instruments de mesure et d'évaluation ainsi que l'absence d'experts en la matière. Dans l'ensemble,

---

<sup>1</sup> ALAN M. THOMAS. 1989. *The Utilization of Prior Learning Assessment as a Basis for Admission and the Establishment of Advanced Standing in Education in Canada.*

universités et collèges prévoient peu de changements dans leurs politiques de reconnaissance d'acquis au cours des prochaines années. Il est également intéressant de noter que l'opposition à la reconnaissance des acquis est principalement le fait des facultés elles-mêmes et des dirigeant-e-s des établissements alors que ceux qui militent pour la progression de ce dossier sont les groupes communautaires, les instances gouvernementales, les éducateurs d'adultes, les départements et facultés d'éducation des adultes ainsi que les étudiant-e-s eux-mêmes.

### Au Québec

Vraisemblablement en raison de l'expérience qui a été menée au collégial (ce sera l'objet du chapitre 5), le Québec est considéré comme la province canadienne où la reconnaissance des acquis a fait les plus grands pas.

Dans le numéro de novembre/décembre 1990 de la revue *Cité éducative*, la journaliste Christine Larose rappelait que les revendications pour la reconnaissance des acquis ont été initialement associées à la situation des femmes au foyer désireuses de retourner sur le marché du travail. En 1979, le Conseil du statut de la femme recommandait au ministère de l'Éducation de reconnaître les apprentissages non scolaires. «L'intervention la plus marquante en ce domaine, écrivait également M<sup>me</sup> Larose, fut celle de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), plus connue sous le nom de Commission Jean. En 1982, elle propose une reconnaissance des acquis valorisant les expériences de vie et de travail. D'une part, elle souligne l'urgence de créer des outils d'évaluation afin d'éviter aux adultes de reprendre une formation qu'ils possèdent déjà d'autre part, elle réclame une politique globale de reconnaissance des acquis de formation dans une perspective de formation continue.»

Le gouvernement a-t-il cédé à ces pressions? Toujours est-il qu'en 1984, M. Claude Ryan, alors ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, publie un *Énoncé d'orientation et un plan d'action en éducation des adultes*. La reconnaissance des acquis, selon M. Ryan, devrait reposer sur les quatre principes suivants : équité, accessibilité, ouverture et décloisonnement. En ce qui concerne particulièrement l'ordre universitaire, le ministre fixe l'objectif suivant : «Faire un examen approfondi des pratiques de reconnaissance dans les universités, qui sont invitées à accentuer les recherches et les expérimentations, à se concerter et à se doter de dispositifs adéquats en matière de reconnaissance des acquis extrascolaires.»

Sept ans plus tard, force est de constater que cet objectif n'a pas été atteint. Certes, les universités québécoises admettent depuis plus de 20 ans des étudiant-e-s qui ne correspondent pas aux normes habituelles — sur ce plan, on n'observe que peu de problèmes —, mais l'octroi d'équivalences ou de crédits pour des savoirs non scolaires reste très marginal.

De plus, contrairement au réseau collégial, le réseau universitaire n'a fait l'objet d'aucune expérience systématique en matière de reconnaissance des acquis; en

conséquence, les pratiques en cette matière demeurent embryonnaires et lorsqu'elle se font, c'est sur le mode du cas par cas et non selon des principes et une méthodologie clairement établis, ce qui ouvre la porte à l'arbitraire. Il faut rappeler ici que les universités, même si elles sont essentiellement financées par des fonds publics, conservent une très large autonomie vis-à-vis du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Pour progresser, un dossier comme la reconnaissance des acquis doit donc être le fruit d'une concertation et non d'une volonté émanant du sommet de la pyramide de pouvoir. Au colloque sur la reconnaissance des acquis qui se déroulait en mai dernier dans le cadre du congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), M. Jacques Bachand, de la direction du réseau de l'Université du Québec, a nettement tempéré les espoirs en affirmant que la reconnaissance des acquis ne fait pas partie des priorités des directions des universités. Relativement aux propos de M. Bachand, on lisait dans le numéro de septembre/octobre 1991 de *Cité éducative* : «Dans son esprit, la véritable reconnaissance des acquis est celle qui donne des équivalences de cours pour des savoirs acquis hors du système scolaire. Or, rappelle-t-il, les universités éprouvent de plus en plus de réticences à reconnaître le DEC général et le DEC professionnel aux fins d'admission, même qu'elles hésitent à reconnaître les cours dispensés dans d'autres universités. À cela, il faut ajouter la tendance générale à durcir les conditions d'admission et à resserrer le contenu des programmes, ce qui est incompatible avec la reconnaissance des acquis, qui fait appel à la souplesse. La dispersion de l'autorité en cette matière et le fait que chacun a une opinion différente de l'autre, la très grande indifférence — voire les préjugés — de la machine universitaire ainsi que la pénurie de ressources compétentes constituent, selon M. Bachand, autant d'obstacles qui freinent le dossier. Ce qui lui fait dire que les universités vont certes encourager la poursuite de la recherche en reconnaissance des acquis, mais qu'il ne faut pas espérer de progrès substantiels au cours des dix prochaines années.»

### **Bref tour d'horizon**

Le même numéro de *Cité éducative* effectuait un bref tour d'horizon des politiques et pratiques en vigueur dans les universités québécoises. La recherche ultérieure ne nous ayant guère procuré plus d'éléments, nous reproduisons *in extenso* une partie de ce texte.

### **L'Université de Sherbrooke**

L'Université de Sherbrooke pourrait être la première à franchir un pas décisif puisque ses dirigeants ont l'intention de soumettre à toutes les facultés un énoncé de politique sur la reconnaissance des acquis pour septembre 1992. Il faut dire que cet établissement manifeste un grand intérêt pour l'éducation des adultes depuis de nombreuses années et qu'il a créé un diplôme d'éducateur des adultes dès 1979. De plus, le Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAc), le seul du genre au Québec, loge sur le campus universitaire.

### **L'Université Laval**



À l'Université Laval, la possibilité d'obtenir une dispense de cours existe depuis 1970. S'il s'agit d'un savoir à caractère «instrumental», la dispense pourra être accordée sans que l'étudiant-e se soumette à un examen. Il peut aussi arriver que l'on demande au candidat-e de présenter un portefeuille de compétences. Dans tous les cas, la reconnaissance des acquis ne peut s'appliquer que pour plus du tiers d'un programme d'études. En règle générale, comme l'a expliqué un porte-parole de l'établissement, c'est le professeur-e responsable du cours qui rencontre l'étudiant-e et détermine si son savoir équivaut au contenu de son enseignement. En insistant sur le fait que les apprentissages en classe sont formels et facilement vérifiables, alors que ceux issus de l'expérience sont moins précis, l'Université Laval encadre la reconnaissance des acquis dans des limites étroites. Le grand mérite de l'établissement tient sans doute dans la publication et la diffusion de brochures sur les principes et pratiques de la reconnaissance des acquis. En dépit de cet effort, la demande des étudiant-e-s est demeurée très faible. Il faut dire que l'Université Laval n'offre pas de programmes de certificats à caractère professionnel comme le font toutes les autres universités francophones, et que ces programmes sont probablement ceux qui se prêtent le mieux à la reconnaissance des acquis.

### **L'Université du Québec à Montréal**

Tout au moins en ce qui regarde l'admission, l'UQAM est largement ouverte à la reconnaissance des acquis. À preuve, à l'automne 1990, 30 % des étudiant-e-s ont été admis sur la base de leur curriculum vitae plutôt que sur leurs diplômes antérieurs. Dans les programmes non contingentés, la politique consiste à laisser la chance au coureur. Qu'en est-il des programmes contingentés? Dans ce cas, les étudiant-e-s sont évalués selon une grille de 50 points, 30 points pour la nature de l'expérience et 20 points pour sa durée. Les étudiant-e-s ont également la possibilité de faire traduire leur savoir extrascolaire en équivalences de cours. Cette responsabilité relevant de chaque module, les modalités sont diverses, mais elles reposent sur le critère suivant : seule l'expérience excédentaire à celle qui a servi à l'admission est prise en considération. L'étudiant-e qui réclame une reconnaissance d'acquis doit aussi présenter un curriculum vitae détaillé, des attestations d'emploi ainsi que des documents témoignant de ses réalisations antérieures. Il y a aussi la possibilité qu'un étudiant-e se soumette à un examen pendant la première semaine du cours pour lequel il demande une équivalence. Faut-il y voir un intérêt marqué de l'UQAM pour la question? Quatre familles de programmes collaborent, sur une base expérimentale, à la mise au point d'une banque de données informatisées contenant les cours de toutes les universités. Cet outil, croit-on, pourrait faciliter la tâche de ceux et celles qui sont chargés d'étudier les demandes d'équivalence, qui constituent un volet particulier de la reconnaissance des acquis.

### **L'Université de Montréal**

À l'Université de Montréal, l'on sait qu'une équipe dirigée par M. Guy Bourgeault, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, a étudié l'an dernier une centaine de programmes de tous les cycles afin de dresser un bilan des pratiques de reconnaissance des acquis (Cité éducative, vol. 6, no 2).

Pour M. Bourgeault, l'article du règlement pédagogique qui autorise l'octroi d'équivalences pour les expériences extrascolaires jusqu'à concurrence de la moitié d'un programme d'études, voire les deux tiers dans les cas exceptionnels, constitue déjà une amorce de politique. Comparativement à il y a 10 ans, M. Bourgeault affirme aussi qu'il n'a noté aucune opposition ou réticence à parler de ce sujet chez les 60 personnes qu'il a rencontrées. La plus grande ouverture à la reconnaissance des acquis se manifesterait dans les programmes professionnels, dans les sciences humaines et sociales ainsi que dans les programmes non contingentés.

## Chapitre 5

### L'expérience du réseau collégial québécois

En sus des expériences de reconnaissance des acquis qui ont été brièvement présentées ici, il y en a une qui devrait nous intéresser plus particulièrement et c'est celle du réseau collégial québécois. Les raisons en sont évidentes : cette expérience a été menée au Québec, où l'État joue un rôle central dans l'éducation, et le collégial, qui appartient à l'enseignement postsecondaire, est sous la coupe du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), de qui relèvent également les universités. Nous nous attarderons donc davantage sur cette partie.

Dans la foulée de l'énoncé politique du ministre Claude Ryan dont nous avons parlé précédemment, le réseau collégial a entrepris en 1986 de créer un système de reconnaissance des acquis dans les cégeps du Québec. La phase d'implantation s'est échelonnée sur quatre ans et elle s'est terminée avec l'année scolaire 1989-1990.

Que peut-on conclure de cette expérience? M. Robert Isabelle, qui a été étroitement associé à tout le dossier à titre de directeur exécutif du Fonds d'initiatives en reconnaissance des acquis au collégial (FICAC), en donne une très bonne idée dans un document intitulé *Rapport sur l'état et les besoins du dossier de la reconnaissance des acquis au collégial*. Il y écrit notamment : «Plus de 70 % de tous les établissements de formation collégiale ont entrepris d'offrir à tout le moins des services de première ligne en reconnaissance des acquis à quelque 2 000 personnes. Un grand nombre d'intervenants ont été formés et plusieurs centaines d'instruments de travail — dont certains d'une grande qualité — ont été élaborés. Un consensus très large a fini par s'établir parmi les décideurs du réseau relativement au bien-fondé du dossier et au rôle qu'il est appelé à jouer dans la nécessaire formation continue de la population en général et de la main-d'œuvre en particulier. Les réalisations du réseau collégial québécois dans le domaine ont d'ailleurs commencé à intéresser certaines autres provinces canadiennes, notamment la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick, et l'Ontario. Des liens suivis ont été établis avec d'autres pays, dont les États-Unis et le Royaume-Uni.»

Parmi les raisons qui expliquent ce succès, il y en a une d'ordre financier : en quatre ans, le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration y a consacré 3 000 000 \$ et la Direction générale de l'enseignement collégial, 2 250 000 \$. L'on invoque aussi le partenariat étroit qui s'est créé entre le MESS et les cégeps publics et privés, l'efficacité de l'organisme central qui a coordonné l'opération ainsi que l'engagement des responsables dans chacun des établissements. Cela dit, tous les objectifs sont loin d'avoir été atteints. Ainsi, la question du financement permanent d'un mécanisme de reconnaissance des acquis reste pendante, et même si le système mis en place est «suffisamment crédible et relativement complet», comme le note M. Isabelle, «il ne paraît pas aussi accessible et efficient qu'il devrait être».

### Quatre exigences

Au collégial du moins, toujours selon ce document, l'évolution de la reconnaissance des acquis reposerait sur quatre exigences : des programmes d'études conçus différemment, qui améliorent la qualité de la formation et qui facilitent à la fois la reconnaissance des acquis et la formation continue; un soutien financier adéquat aux établissements, la création d'une politique-cadre ainsi que l'harmonisation des trois systèmes de reconnaissance des acquis en voie d'implantation au Québec. Examinons ces questions une à une.

— Les programmes : Dans la dernière décennie particulièrement, l'on a beaucoup critiqué les programmes du secondaire et du collégial parce qu'ils «donnent trop d'importance à la théorie par rapport à l'apprentissage pratique ou expérientiel, et que les contenus ne correspondent pas toujours aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être dont la population et la main-d'œuvre ont réellement besoin». Depuis trois ans au secondaire — et le collégial s'apprête à en faire autant —, l'on a entrepris de remplacer ces programmes traditionnels par des programmes dits «centrés sur les compétences». C'est encore M. Isabelle qui écrit : «Cette initiative n'est pas propre au Québec. Depuis 20 ans, le Collège Holland de l'Île-du-Prince-Édouard offre des programmes de formation modulaires et centrés sur les compétences. Au cours des dernières années, le Royaume-Uni a entrepris d'implanter des programmes analogues aux niveaux secondaire, collégial et universitaire. L'analyse des programmes du Collège Holland et du Royaume-Uni permet de constater qu'il intègre la reconnaissance des acquis de façon toute naturelle et qu'ils ont pour effet d'augmenter l'accès aux études collégiales ainsi que de baisser substantiellement le taux d'échecs et d'abandon, taux qui est présentement très élevé dans le système collégial du Québec.»

— Le financement : Après que le système de reconnaissance des acquis ait bénéficié de plus de cinq millions de dollars de 1986 à 1990, il a dû se contenter d'environ 250 000 \$ de la Direction générale de l'enseignement collégial en 1990-1991. Faut-il se tourner vers le gouvernement fédéral? Est-il réaliste d'espérer un financement complet à même les fonds publics ou faut-il chercher d'autres partenaires?

— Politique-cadre : Si l'ex-ministre responsable du MESS, M. Claude Ryan, pour des raisons de souplesse, avait indiqué qu'il ne souhaitait pas établir au départ une politique-cadre de la reconnaissance des acquis, le moment n'est-il pas venu de le faire pour diminuer les écarts considérables d'un établissement à l'autre dans les pratiques de reconnaissance des acquis?

— Harmoniser les différents systèmes : Outre le système de la reconnaissance scolaire des acquis dont il est question dans ce document, les commissions de formation professionnelle ont mis au point leur propre système de reconnaissance des compétences professionnelle. Quoiqu'il soit embryonnaire, il existe aussi un système d'unités de formation continue qui comptabilise particulièrement la formation en entreprise. Ces trois systèmes répondent certes à des besoins différents et ils sont complémentaires, mais compte tenu des ressources limitées du Québec, peut-on se permettre une telle dispersion d'énergie?

### **Dans les établissements**

D'autres aspects et défis concernent plus particulièrement les établissements eux-mêmes. Au terme de la phase d'implantation, l'on a ainsi constaté de sérieuses disparités régionales dans l'implantation de la reconnaissance des acquis. Il y a eu aussi des résistances importantes, comme le constate M. Isabelle : «...l'appui institutionnel aux responsables locaux du dossier est souvent limité; dans certains cas, le développement de la reconnaissance des acquis serait même étouffé par la direction de l'établissement.»

En dépit de la raréfaction des ressources de l'État, ceux et celles qui ont piloté la phase d'implantation au collégial ne doutent pas que «les besoins en la matière existent bel et bien et qu'il faut y répondre», tout comme ils ont de bonnes raisons de croire que la reconnaissance des acquis comporte à tout le moins une «rentabilité financière indirecte».

Autre vertu de la reconnaissance des acquis : elle favoriserait «la réalisation de plans conjoints de développement des ressources humaines des entreprises et des organismes», un partenariat que l'on croit appelé à des développements spectaculaires dans les prochaines années et qui est peut-être, sait-on jamais, une voie à explorer pour diversifier le financement du système.

### **Un organisme formateur**

Au collégial du moins, la plupart des intervenant-e-s s'entendent sur la nécessité d'un porteur national du dossier qui se chargerait de l'information, l'animation, la formation des intervenants, la coordination, la confection d'instruments de travail, la recherche et la collecte de fonds. «Un nombre plus limité d'intervenants, écrit M. Isabelle, ont fait valoir qu'un tel organisme devrait également assurer l'évaluation des acquis en lieu et place des établissements qui ne pourraient pas offrir ce service aux adultes ou, du moins, qui ne pourraient pas le faire facilement ou à des coûts raisonnables. Ce rôle ne serait pas en opposition avec l'autonomie des établissements et avec leur responsabilité exclusive d'octroyer des unités puisqu'à la suite de l'évaluation des acquis, l'organisme pourrait se limiter à leur recommander l'octroi d'unités.» Il reste à déterminer la nature et la composition d'un tel organisme.

### **Une philosophie de l'éducation**

Statistiquement parlant, la reconnaissance des acquis n'est certes pas encore très impressionnante au Québec, mais, selon M. Isabelle, si la tendance que l'on observe au Vermont rejoint un jour le Québec, les candidat-e-s à la reconnaissance des acquis représenteront «l'équivalent de plusieurs milliers d'étudiants à temps complet»

Enfin, il n'a pas échappé à M. Isabelle que la reconnaissance des acquis constitue un enjeu crucial : «La reconnaissance des acquis n'est pas uniquement importante en elle-même. Elle l'est également en raison de ses nombreuses retombées positives, qu'on a pu clairement constater au cours des cinq dernières années. C'est ainsi qu'elle est venue à tout le moins confirmer la nécessité d'améliorer les programmes de formation et la pertinence de les convertir en programmes centrés sur les compétences. Elle a entraîné un renouveau des pratiques pédagogiques et amené à

percevoir la nécessité d'établir un meilleur équilibre entre la formation théorique et la formation pratique ou expérientielle. Elle a provoqué un rapprochement entre le réseau de l'éducation et celui de la main-d'œuvre, particulièrement dans le cadre de projets conjoints réunissant des collèges et des commissions de formation professionnelle. Elle nous a fait découvrir et quelque peu expérimenter les plans conjoints de développement des ressources humaines, qui apparaissent comme un moyen efficace de relever les défis que posent à la formation de la main-d'œuvre l'évolution technologique, la mondialisation de l'économie et le libre-échange avec les États-Unis. On l'aura peut-être compris. Nous plaidons ici pour une conception de la reconnaissance des acquis en fonction de laquelle celle-ci correspond à un véritable processus d'apprentissage. Dans cette perspective, on ne saurait la réduire à n'être qu'une activité ou une étape parmi d'autres, ni l'apprécier qu'en raison du nombre de candidats et candidates qui s'en prévalent. Non. La reconnaissance des acquis, c'est d'abord et avant tout une démarche faisant appel à la prise en compte, par la personne elle-même, de son propre bagage d'apprentissages et de son cheminement à venir. Les maîtres-mots de ce processus sont : formation continue, apprentissage expérientiel, démarche individualisée, etc. C'est le candidat ou à candidate qui est ainsi placé au centre de tout le système. L'école s'ouvre définitivement sur la société et l'univers du travail. En un mot, toute une philosophie de l'éducation se profile derrière la réalité de la reconnaissance des acquis.»

## Conclusion

### Éléments d'une politique pour l'AGEEFEP

À la condition bien sûr que le congrès juge pertinent pour l'AGEEFEP de se doter d'un programme politique en reconnaissance des acquis, quels en seraient les principaux éléments?

En premier lieu, l'Association a certainement intérêt à approfondir sa connaissance du dossier, qui est fort complexe. N'avons-nous pas fait état, en introduction, du fait que la recherche qui a mené à la rédaction de ce document de réflexion a été réalisée en quelques semaines et qu'elle n'a certainement pas un caractère exhaustif? Nous vivons dans un milieu universitaire et, sachant à l'avance que c'est de cet ordre d'enseignement que viendra la plus forte résistance à la reconnaissance des acquis, il nous faudra fournir des réponses crédibles à une multitude de questions qui nous seront posées. Pour l'instant, il est évident que nous n'avons pas toutes ces réponses.

Par ailleurs, l'Association ne peut porter tous les chapeaux à la fois et le rôle d'organisme de pression est certainement celui qui lui sied le mieux. La reconnaissance des acquis, a-t-on vu, émane occasionnellement de l'État ou des établissements eux-mêmes, mais le plus souvent, ce sont les groupes communautaires, les adultes en formation continue, voire les entreprises qui créent la demande sociale et forcent le système d'éducation à mieux répondre aux besoins de formation. Il s'agit là d'un travail à long terme — l'on parle au bas mot de cinq à dix ans —, mais l'AGEEFEP a prouvé dans le passé qu'elle peut être comme ces vendeurs pugnaces pour qui la vente commence au moment où le client dit non. De plus, l'Association ne peut espérer constituer à elle seule une force de pression suffisante; il lui faudra se trouver des alliés.

Sur un autre plan, tant l'expérience des autres pays que le projet-pilote mené dans le réseau collégial nous enseignent qu'il doit y avoir un porteur national du dossier, un organisme d'experts qui effectue de la recherche de pointe, qui crée des instruments de mesure, qui forme des spécialistes d'évaluation des acquis et qui conseille les établissements désirant implanter une politique en la matière. C'est là la condition essentielle pour que la reconnaissance des acquis ne soit pas perçue comme une formation à rabais et, plus que quiconque, nous avons intérêt à préserver la qualité et la crédibilité des diplômes qui sanctionnent nos études.

Dans la phase d'implantation qui s'est échelonnée sur quatre ou cinq ans, c'est le Fonds d'initiatives en reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC) qui a joué ce rôle dans les cégeps du Québec. Est-ce à dire qu'il nous faudrait favoriser la création d'un FIRAU, un fonds d'initiatives en reconnaissance des acquis à l'Université? La formule utilisée au collégial, malgré des mérites certains, a comporté l'inconvénient de reposer exclusivement sur un financement gouvernemental. À un moment où l'État est fauché et où les universités crient au sous-financement chronique, est-il réaliste d'espérer obtenir du secteur public les millions requis — car il s'agira inévitablement de millions — pour financer un tel système?

À cet égard, nous avons peut-être intérêt à regarder du côté des États-Unis où c'est un organisme indépendant, le Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), qui a été le fer de lance de la reconnaissance des acquis. CAEL tire certes des fonds du gouvernement et des agences gouvernementales, mais il compte aussi sur l'appui des syndicats, des entreprises, des fondations privées, des organismes divers et même des individus qui acquittent une cotisation annuelle. En multipliant ses sources de financement, un tel organisme se met davantage à l'abri des crises financières cycliques qui secouent les états contemporains. Cette formule a aussi l'avantage de multiplier les partenaires qui s'intéressent à la reconnaissance des acquis et, par conséquent, d'augmenter la pression pour l'adoption de politiques adéquates. Qui sait, de surcroît, s'il n'y a pas là une piste intéressante pour la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), dont nous parlerons plus tard au cours de ce congrès. N'est-ce pas là une occasion unique pour la FEUQ d'ancrer dans la réalité sa volonté d'instituer un partenariat où gouvernement, établissements d'enseignement, entreprises et étudiant-e-s travailleraient conjointement à solutionner les énormes problèmes qui assaillent le réseau d'éducation postsecondaire?

Nous en avons peu parlé dans notre document de réflexion, mais il ne faut pas oublier que le Centre de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAc), dont les locaux sont situés sur le campus de l'Université de Sherbrooke, mène des recherches depuis plusieurs années. Comment le CIRRAc entrevoit-il son avenir? Peut-il être l'embryon de cet organisme expert, dont la création est primordiale? Le fait est qu'il existe déjà au Québec des experts en reconnaissance des acquis ainsi qu'un savoir significatif sur cette question. Le CIRRAc peut certainement être utilisé pour éviter de réapprendre ce que l'on sait déjà l'un des principes de base de la reconnaissance des acquis.

C'est donc dans ce contexte que nous invitons le congrès à débattre des propositions suivantes.



## Propositions

### Proposition 1

Considérant le mandat général de l'AGEEFEP de défendre et de promouvoir l'éducation des adultes et l'éducation permanente;

Considérant que la reconnaissance des acquis constitue un volet fondamental de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, tel que reconnu par le congrès de fondation de l'Association en 1985;

Considérant que de nombreux membres de l'AGEEFEP, en raison de la qualité de leurs expériences de vie et de travail, ont des des acquis non scolaires valables, susceptibles de faire l'objet d'une reconnaissance officielle en terme de crédits de cours;

Considérant que la demande sociale a constitué, dans plusieurs pays, le mécanisme déclencheur pour la création de systèmes de reconnaissance des acquis;

IL EST PROPOSÉ :

a) Que l'AGEEFEP entreprenne une campagne d'information auprès de ses membres pour les inciter à frapper à la porte de la Faculté de l'éducation permanente et des autres facultés de l'Université de Montréal afin de faire reconnaître leurs acquis non scolaires.

b) Que l'AGEEFEP mette son service des plaintes et de l'information à la disposition des membres qui ont besoin d'aide pour faire reconnaître leurs acquis.

### Proposition 2

Considérant que les articles 4.1 et 4.2 du Règlement pédagogique de la Faculté de l'éducation permanente, qui portent respectivement sur l'équivalence et l'exemption de cours, reconnaissent le principe de la reconnaissance des acquis jusqu'à concurrence de la moitié d'un programme d'études;

Considérant que la grande majorité des 12 000 étudiant-e-s et plus inscrits dans les programmes de certificats de la Faculté de l'éducation permanente ignorent l'existence de ces dispositions du Règlement pédagogique;

IL EST PROPOSÉ :

a) Que la Faculté de l'éducation permanente utilise tous les moyens à sa disposition pour informer adéquatement ses étudiant-e-s des possibilités qu'ils ont de faire reconnaître leurs acquis non scolaires;

b) Que la Faculté de l'éducation permanente dresse un bilan annuel de ses activités en reconnaissance des acquis;

c) Que la Faculté de l'éducation permanente prévoie, dans son budget annuel, les ressources financières nécessaires pour qu'au moins un spécialiste, en lien avec les responsables de programmes, puisse traiter équitablement les demandes de reconnaissance des acquis des étudiant-e-s.

### Proposition 3

Considérant que, entre 1986 et 1990, le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration et la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ont consacré respectivement 3 000 000 \$ et 2 225 000 \$ pour implanter un système de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial du Québec;

Considérant que 70 % des cégeps publics et privés du Québec ont participé à cette phase d'implantation et que 2 000 adultes ont bénéficié d'une reconnaissance d'acquis;

Considérant que le bilan du Fonds d'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC), l'organisme qui a coordonné l'opération, est tout à fait explicite quant à la réalité et l'importance des besoins sociaux en matière de reconnaissance des acquis;

Considérant que la phase d'implantation a permis la création de certaines d'outils de travail et la formation de nombreux expert-e-s, ce qui constitue le cœur de tout système valable de reconnaissance des acquis;

Considérant que la dissolution du FIRAC au terme de la phase d'implantation et la diminution radicale du budget consacrée à la reconnaissance des acquis au collégial depuis l'année 1990-1991 risquent de compromettre l'implantation d'un système permanent de reconnaissance des acquis et de rendre rapidement caduque l'expertise acquise depuis 1986;

#### IL EST PROPOSÉ :

a) Que l'AGEEFEP invite la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) à prendre d'urgence les moyens pour faire en sorte que la phase d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial débouche sur la création d'un système permanent de reconnaissance des acquis;

b) Que l'AGEEFEP se solidarise de tout groupe ou tout organisme qui ferait pression sur la DIGEC aux mêmes fins.

### Proposition 4

Considérant que l'être humain apprend toute sa vie en des lieux, des situations et selon des modes variés, et que la formation ainsi acquise peut être comparée aux connaissances, aux habiletés et aux comportements normalement acquis à l'intérieur du système scolaire;

Considérant qu'il existe des méthodes valides et fidèles pour évaluer la formation acquise à l'extérieur du système scolaire en regard des objectifs d'apprentissage et des résultats atteints à l'intérieur de ce système;

Considérant qu'en évaluant et en reconnaissant officiellement des acquis extrascolaires, les écoles, les collèges et les universités contribuent au développement des jeunes et des adultes, et à un accroissement de leur confiance en leurs capacités d'apprentissage;

Considérant qu'un système scolaire plus souple et plus efficace permet à la société de mieux s'adapter aux exigences d'un monde toujours plus complexe;

Considérant que les besoins en reconnaissance des acquis dans les universités québécoises sont tout aussi importants que ceux qui ont été constatés dans les cégeps;

Considérant qu'il existe déjà une solide connaissance en matière de reconnaissance des acquis dans les universités, entre autres au Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAc);

Considérant que l'*Énoncé d'orientation et le plan d'action en éducation des adultes* de M. Claude Ryan incitait les universités, dès 1984, à «faire un examen approfondi des pratiques de reconnaissance des acquis dans les universités, qui sont invitées à accentuer les recherches et les expérimentations, à se concerter et à se doter de dispositifs adéquats en matière de reconnaissance des acquis extrascolaires»;

IL EST PROPOSÉ :

Que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) entreprenne, dans les universités québécoises, une opération d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis du même type que celle qui a été réalisée au collégial entre 1986 et 1990.

### Proposition 5

Considérant que la reconnaissance des acquis se situe à la jonction du monde de l'éducation et du monde du travail;

Considérant les gigantesques problèmes que pose la formation de la main-d'œuvre au Québec;

Considérant que les étudiant-e-s mais aussi les travailleurs et travailleuses, les syndicats, les organismes populaires, les entreprises, le système d'éducation et l'État lui-même ont intérêt à multiplier les ponts entre le monde de l'éducation et le monde du travail;

Considérant que les expériences menées dans d'autres pays, notamment aux États-Unis, ont démontré l'avantage d'un tel partenariat dans la création d'un système de reconnaissance des acquis;

Considérant les crédits limités dont dispose l'État québécois;

**IL EST PROPOSÉ :**

Que l'AGEEFEP favorise la concertation chez tous les partenaires intéressés en vue de la création d'une corporation indépendante qui aurait pour objectif de devenir le fer de lance de la reconnaissance des acquis au Québec.