

la reconnaissance des acquis de formation contexte, sens et portée des propositions ministérielles

par PIERRE LUCIER

sous-ministre adjoint à la Planification
Ministère de l'éducation du Québec

Causerie prononcée par M. Pierre Lucier, sous-ministre adjoint à la Planification, au dîner de clôture du Colloque sur la reconnaissance des acquis, à Sherbrooke, le 24 mai 1984. (Texte reconstitué à partir de la bande sonore de l'enregistrement.)

Je suis très heureux d'être avec vous ce soir et de saluer ce qui me semble être une sorte de « signe des temps ». En effet, qu'un colloque sur la reconnaissance des acquis attire autant de gens, suscite autant d'enthousiasme et fasse se rassembler des gens de tant de milieux et de tant de régions était difficilement prévisible il y a cinq ou six ans. Je suis particulièrement heureux, en ces temps difficiles où tous les dossiers ne vont pas nécessairement sur des roulettes, de saluer celui-ci et de vous saluer, vous et l'enthousiasme que vous manifestez dans ce dossier.

On vous a parlé de reconnaissance des acquis pendant 2 ou 3 journées ; vous continuerez demain. Des personnes plus compétentes que moi vous ont parlé des questions conceptuelles, techniques. J'ai pensé me situer plus librement du côté de l'arrière-fond des propositions ministérielles et gouvernementales concernant la reconnaissance des acquis. Je vou-

drais donc vous faire part de l'« environnement », de la problématique et des intentions qui inspirent les propos de la politique d'éducation permanente concernant la reconnaissance des acquis. C'est une manière d'identifier un certain nombre de choix qui donnent sens aux propositions et dont, je suis sûr, vous avez discuté au cours des dernières journées.

J'ai l'intention de développer, inégalement d'ailleurs, trois points : je voudrais rappeler d'abord ce qu'on pourrait appeler l'insertion du dossier même de la reconnaissance des acquis ; deuxièmement, je me propose d'identifier ce qui me semble être à la fois les grands enjeux et les tâches de l'ensemble du système d'éducation concernant la reconnaissance des acquis ; troisièmement, je voudrais rappeler les choix stratégiques majeurs que nous faisons au Ministère avec, nous semble-t-il, l'appui de plusieurs personnes dans ce dossier de la reconnaissance des acquis.

1. L'insertion du dossier

Je suis frappé, pour ma part, de constater jusqu'à quel point le dossier de la reconnaissance des acquis est au confluent d'une série d'impératifs de société, lesquels se traduisent, espérons-nous, le plus valablement possible dans un certain nombre de préoccupations et de politiques ministérielles et gouvernementales. Si l'on voulait évoquer l'espèce de constellation sociétale qui environne ce dossier, il faudrait faire mention d'impératifs aussi fondamentaux que ceux que nous traduisons sous le thème peut-être un peu poétique, mais valide quoi qu'on en dise, de la « cité éducative ».

Par ce dossier, nous touchons très concrètement cette réalité partiellement nouvelle selon laquelle l'éducation n'est ni une simple affaire d'école, ni une affaire pour les seuls enfants : c'est la reconnaissance de la pluralité des lieux de formation, des modalités d'acquisition de formation. Nous touchons aussi là le dossier, très global dans les sociétés avancées, de la formation professionnelle, tant celle des jeunes que celle des adultes, avec cet inévitable chassé-croisé d'apprentissages qui se font sur le terrain à même l'expérience, dans l'entreprise et dans le système scolaire. C'est aussi tout le dossier, devenu mondial, de ce qu'on appelle la « jeunesse » — lequel a tendance, d'ailleurs, à recouvrir des gens de plus en plus âgés, ce qui nous console ! Partout dans le monde, il y a une interrogation profonde concernant les jeunes. Actuellement, il n'y a presque pas de gouvernement, à ma connaissance, qui n'ait pas de plans plus ou moins modestes pour intervenir en faveur de la préparation et de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Il est évident que, dans un contexte comme celui-là, la sanction, la validation, la reconnaissance des acquis constitue un enjeu de taille.

Le dossier de la reconnaissance des acquis rejoint également tout le dossier — qui n'est pas un dossier, puisqu'il s'agit finalement de la moitié de nous-mêmes — de la condition féminine. Il est évident que, dans les sociétés que nous avons faites comme nous les avons faites, il y a une sorte d'infirmité de ce que beaucoup de femmes ont dû apprendre en dehors des systèmes formels d'apprentissage et de formation et qu'il y a incongruité de système social à ne pas reconnaître. C'est aussi une réponse à ce que nous notons dans le système scolaire lui-même quant à des cheminements nouveaux qui nous étonnent. On s'y éloigne de plus en plus des modèles linéaires de formation à étapes successives bien imbriquées les unes dans les autres et on assiste de plus en plus, même chez ceux qui adoptent la voie dite régulière, à des séquences beaucoup moins régulières de formation. Cela pose directement des questions concernant la reconnaissance des acquis.

En somme, qu'on le prenne sous un angle ou sous un autre, qu'on le prenne même par le biais de ce que la plupart des gouvernements mettent sur pied concernant la formation en entreprise ou des systèmes un peu renouvelés d'apprentissage, il est évident qu'il y a un problème, un défi de reconnaissance et de validation sociale des acquis de formation. Derrière ce dossier, apparemment très circonscrit, de la reconnaissance des acquis, on s'aperçoit que, plus on en analyse les fondements et les prolongements, on touche à toute une gamme d'impératifs de société qui concernent toujours finalement la participation aux biens de la culture et, par là, aux biens économiques. Nous sommes dans un dossier d'équité et de construction de société, il n'y a aucun doute là-dessus.

Je ne veux pas tomber dans mes vieilles déformations de philosophe, mais il faut être conscient, par ailleurs, que ce dossier de la reconnaissance des acquis n'est pas exempt de toute suspicion concernant l'appui un peu inconditionnel que nous pourrions ainsi donner à l'ordre social tel que nous l'avons construit. Il est évident que nous risquons de consacrer par là les modes de reconnaissance, les modes de sélection de nos sociétés, peut-être aussi leurs modes de stratification. Cela n'est pas dit pour jeter une ombre sur nos enthousiasmes, mais peut-être seulement pour nous inciter à garder ce je ne sais quoi de distance qui fait que nos enthousiasmes ne sont pas « folichons ». Il est évident que ce dossier-là n'est pas sans soulever des interrogations sur notre manière de consolider certains aspects de la société. Mais, cela étant dit, ce n'est pas une raison pour trébucher dans les fleurs du tapis ; quand les enjeux pour les individus et les groupes sociaux sont aussi percutants et aussi fondamentaux, il faut aller de l'avant.

2. Des enjeux et des tâches pour l'ensemble du système d'éducation

Les enjeux, les tâches ou les défis qui sont derrière, ou mieux : au cœur du dossier, j'imagine que vous en avez traité au cours des derniers jours. Ils me paraissent être de cinq ordres — c'est d'ailleurs de cette manière que nous en avons discuté avec un certain nombre d'entre vous au moment de mettre au point la position gouvernementale sur l'éducation permanente.

Il y a d'abord une tâche que j'appellerais *conceptuelle*. Cela a l'air simple de déclarer qu'il importe de distinguer acquis, modes ou processus d'acquisition. Cela a l'air simple, mais, quand on se met à approfondir les implications d'une distinction comme celle-là, on s'aperçoit que l'ensemble de notre système scolaire — j'irais jusqu'à dire : l'ensemble de notre système social — ne fait pas cette distinction.

On nous demande rarement : « qu'est-ce que vous savez ? » On demande plus souvent : combien de temps avez-vous étudié ? Combien d'années de scolarité avez-vous ? Ce qui n'est pas une garantie en soi, croyez-moi ! Oui, il y a vraiment là une difficulté d'ordre conceptuel. La position ministérielle opte clairement pour une distinction entre l'acquis et le processus d'acquisition. Par contre, relisez, à la lumière de cette distinction, l'ensemble de notre littérature pédagogique et vous serez frappés de voir que cette distinction n'est pas présente. Pourtant, nous avons besoin de cette distinction opérationnelle pour aller de l'avant en reconnaissance des acquis.

Un *deuxième* défi, culturel celui-là, concerne ce que nous sommes convenus d'appeler nos *pratiques* d'équivalence. Le dossier de la reconnaissance des acquis, en tout cas tel que nous le comprenons au Ministère, propose une seconde distinction. Il s'agit d'en arriver à pouvoir distinguer la reconnaissance des acquis du processus d'inscription dans un programme ou du processus d'acquisition d'un diplôme. On a beaucoup pratiqué chez nous la reconnaissance des acquis, on la pratique encore beaucoup dans un contexte d'équivalence. Ainsi, quand je me présente à l'université ou au collège ou à l'école, je m'inscris dans un programme et je postule un diplôme. On me dit alors que, pour telle partie du programme, on me reconnaît une équivalence qui apparaît sur le bulletin. Mais, s'il arrive que j'abandonne le processus, je risque de me retrouver finalement devant rien. C'est ce qui est arrivé à une amie qui était inscrite à un baccalauréat universitaire sans avoir, pour une foule de raisons, ni diplôme d'études secondaires, ni

diplôme d'études collégiales. Au moment de postuler un emploi, elle se fait dire : « ça vous prend un diplôme d'études secondaires ». Elle n'en avait pas et le fait de poursuivre une scolarité de baccalauréat ne pouvait pas en tenir lieu : la reconnaissance d'équivalence pour l'admission dans un programme de baccalauréat ne constituait pas une reconnaissance des étapes antérieures. Il y a là un problème.

En mettant de l'avant le dossier de la reconnaissance des acquis, il nous faut penser à des choses aussi concrètes que celles-là. Est-ce qu'il est possible de distinguer la reconnaissance de l'acquis et le processus d'inscription dans un programme ou le processus de poursuite d'un diplôme ? Il y a là un « os » pour notre culture organisationnelle ; j'en suis convaincu pour avoir moi-même participé à notre système de processus d'équivalences.

Troisièmement, il y a un défi qui concerne ce que l'on pourrait appeler l'« *engineering* » de nos systèmes pédagogiques. Je pense ici, en particulier, à la manière de formuler les programmes et les objectifs de programme. En formulant des programmes en termes d'objectifs, il est évident qu'on se donne des instruments pour faciliter la reconnaissance des acquis, puisqu'il devient alors possible de mesurer l'atteinte de ces objectifs. Bien sûr, on a fait de gros progrès dans ce domaine ; mais nous ne sommes pas encore au bout de nos peines.

Formulation des objectifs de programmes de formation, oui. Mais, plus globalement, formulation de nos régimes pédagogiques aussi. Ainsi, au moment de la rédaction du régime d'études collégiales, on a pris un soin particulier pour exprimer les attentes des résultats en termes d'objectifs ; on n'y dit pas qu'il faut avoir suivi tel ou tel cours, mais plutôt qu'il faut avoir atteint tels ou tels objectifs. Nous sentons fort bien, cependant, que c'est là la pointe de l'iceberg et qu'il y a, dans l'ensemble de notre ingénierie éducative, de gros pas à faire du côté de la programmation, de l'organisation scolaire, des modalités d'admission et même quant à la distinction que nous faisons entre les niveaux ou les ordres d'enseignement. Cela ne signifie pas nécessairement que nous devons adopter un système très sophistiqué d'unités capitalisables ou cumulatives, mais il reste que la nécessité de reconnaître des objectifs séquentiels et structurés nous obligera à adopter des façons de faire qui facilitent une reconnaissance efficace des acquis de formation.

Quatrièmement, il y a un défi proprement *technique* de mesure et d'évaluation. J'aimerais vous en parler plus longuement, parce que j'ai eu l'occasion d'y œuvrer personnellement. Je me limiterai à attirer votre attention sur le fait que nous aurons et que vous aurez à faire un travail de sensibilisation sur la nature même de ce défi-là. J'ai été très frappé d'entendre à plusieurs reprises, par des gens qui n'étaient pas ignorants de tout dans ce domaine-là, une intervention qui se formulait à peu près comme ceci : « Vous ferez attention, dans votre grille d'évaluation des acquis, à telle ou telle chose »... Il m'est arrivé de poser la question : « que voulez-vous dire lorsque vous parlez de notre grille ? »... C'est à la fois naïf et touchant, mais inquiétant aussi, parce que beaucoup de gens ne se rendent pas bien compte du défi technique considérable d'instrumentation d'évaluation et de mesure qui sous-tend le dossier de la reconnaissance des acquis. Je sais personnellement, pour avoir suivi d'assez près un certain nombre d'expériences américaines, françaises, belges, allemandes, que ça ne se règle pas en deux mois, non plus d'ailleurs qu'avec de petits budgets.

L'enjeu est énorme, parce que ce qui est finalement en cause, c'est la reconnaissance de la reconnaissance, la garantie de rigueur, de qualité. S'il fallait que nous tombions dans un système de deuxième ordre ou de système au rabais, nous ne serions guère avancés. Il nous faut des instruments validés, expérimentés, reconnus, qu'on ne puisse pas mettre en doute, qui soient crédibles et qui permettent d'accéder à de vrais diplômes et non à de simples attestations portant une étiquette de diplôme « spécial ».

Nous ne sommes évidemment pas au bout de nos peines. Il nous faudra rassembler le plus de ressources possibles ; et vous savez qu'il ne peut guère s'agir que de redéployer des ressources existantes. Alors, il faudra redéployer avec imagination et nous devons être conscients que ce n'est pas une affaire d'amateur.

Le *cinquième* enjeu est d'ordre *organisationnel*. Dans la plupart des pays qui ont fait des expériences de ce type-là, on a constaté très vite qu'il est impossible d'oublier ou de considérer comme peu importante la question de la distribution du service ou de l'accès au service de reconnaissance. D'ailleurs, vous savez que c'est finalement là une des difficultés majeures pour les individus. On a beau disposer d'expériences, d'instruments ou de personnes qui peuvent en faire, cela ne fait pas que les gens connaissent l'existence de tels services. Il y a un problème d'accès. C'est pour cela qu'il y a, dans le dossier de la reconnaissance des acquis, une dimension organisationnelle essentielle. Il serait contradictoire de développer des instruments de reconnaissance et de ne pas prendre les moyens d'en assurer l'accessibilité.

3. Des choix stratégiques majeurs

Je veux maintenant identifier un certain nombre de choix stratégiques qui sous-tendent les propositions ministérielles et gouvernementales en reconnaissance des acquis.

Le *premier* choix, qui est fondamental et dont nous aurons à démontrer le bien-fondé, consiste à opter pour l'utilisation des systèmes existants de certification. La Commission Jean, si j'en ai bien compris les propos à ce sujet, nous acheminait plutôt vers ce qu'on pourrait appeler un tiers système ou un système spécifique de reconnaissance. Non sans raison, d'ailleurs, puisqu'on peut penser qu'un système de reconnaissance des acquis devrait être libéré aussi du système scolaire — pour ne parler que de celui-là.

Le choix stratégique qui a été fait, compte tenu de la taille de notre société, compte tenu du fait que nous n'avons pas, contrairement au système français, de système formalisé de classification des emplois, compte tenu surtout que, à la faveur des choix qui ont été faits dans les années '60, la certification scolaire constitue une certification qu'on a voulu privilégier même pour l'emploi, a donc été d'opter pour utiliser les systèmes existants de certification. Comme il y a peu de gens des entreprises ici, j'imagine qu'on a surtout parlé du système de certification scolaire ; et c'est bien le choix de base qui est fait. Mais, si vous relisez attentivement l'énoncé gouvernemental, vous verrez aussi que la porte n'est pas fermée, loin de là, à l'accessibilité plus grande d'autres systèmes de reconnaissance que nous avons dans notre société. Il y en a du côté du système traditionnel de l'apprentissage. Parlons donc de certification scolaire, mais sans être exclusif.

Concrètement, en ce qui concerne le système scolaire, cela implique que l'on table sur la formulation des objectifs des programmes offerts dans le système, mais sans enfermement dans des traductions étroitement scolarisantes. L'entreprise n'est pas facile. Comment opter pour l'utilisation maximale du système de certification scolaire sans tomber dans des pratiques de scolarisation à outrance qui desserviraient tout le monde ? Par ailleurs, c'est là un choix assez cohérent avec la volonté d'« ouvrir » le système scolaire : ce sera même un des tests d'ouverture du système que cette capacité d'utiliser ses modes de certification sans tomber dans une scolarisation à outrance dont on ne veut pas — il n'est pas sûr que ce serait un grand progrès social que d'exiger dorénavant des diplômes pour tous les emplois —, même si bon nombre de personnes souhaitent jouir quand même de la crédibilité qui y est attachée. Le choix a été perçu comme un choix réaliste, comme un choix viable, fécond. À nous de faire maintenant la preuve que nous pouvons le rendre intéressant et efficace.

Le deuxième choix stratégique qui est fait dans les propositions ministérielles concerne ce que l'on pourrait appeler la prise en compte de la logique de notre système scolaire.

Nous avons un système éducatif assez complexe qui veut que, selon les ordres d'enseignement, les responsabilités se départagent de manière différente quant à l'autorité sur la certification scolaire. Ainsi, dans le cas des universités, nous n'avons pas ici de diplôme d'État au sens strict du terme. Chaque université est garante de son système de certification, avec des « *modus operandi* » qui permettent aux universités de collaborer entre elles : ainsi, par exemple, entre deux premiers cycles, en général, on est capable de traduire assez aisément. Voilà un secteur où l'État n'intervient pas. Du côté du secondaire, on a un système de sanction des études où l'État décerne les diplômes suite à des modalités mixtes d'évaluation. Il y a des épreuves ministérielles administrées par l'État, dont les résultats sont combinés avec des examens dont les commissions scolaires ont la responsabilité, et c'est le Ministre qui décerne le diplôme. Voilà une tout autre dynamique où l'État, en un sens, se fait plus interventionniste, comme il convient davantage en scolarité obligatoire. Du côté des collèges, nous avons une situation spéciale, un choix de système assez étonnant même. C'est l'État qui décerne les diplômes, mais sans imposer d'examen. Il le fait sur la recommandation d'un conseil d'administration qui atteste que tel individu a rempli les objectifs et satisfait aux exigences prévues.

Nous avons donc une logique diversifiée qui situe le rôle de l'État de manière différente selon les ordres d'enseignement. Les choix stratégiques gouvernementaux qui ont été faits en reconnaissance scolaire des acquis consacrent cette dynamique. Et cela est plein d'implications.

Cela veut dire, par exemple, qu'un système de reconnaissance des acquis à l'université exigera la concertation des universités, entre elles. Il n'y a pas d'intervention prévue du Ministère sur le système lui-même. Du côté du secondaire, où l'État est plus directement impliqué, le bout de chemin que le Ministère a à accomplir, c'est de s'engager à décerner le vrai D.E.S., moyennant un système de reconnaissance d'acquis reconnu comme valide et comportant, comme le veut la dynamique du secondaire, des interventions d'évaluation du Ministère et des commissions scolaires. Du côté du collégial, la dynamique du système veut que les épreuves, les tests ou les instruments naissent de ceux-là qui sont responsables de l'évaluation, c'est-à-dire les collègues eux-mêmes. Le pas que l'État a à faire sera de décerner les diplômes sur la recommandation des collèges. C'est pour cela que nous n'avons pas l'intention, au Ministère, de nous lancer ministériellement dans la mise au point d'une instrumentation de reconnaissance. Chacun jouera son rôle propre et on doit d'abord miser sur les établissements eux-mêmes.

Un troisième choix stratégique concerne l'organisation des services et l'accès à la reconnaissance des acquis. L'option est faite pour un modèle « coopératif » de service d'accueil et de référence.

L'enjeu, c'est essentiellement le « client ». Notre préoccupation est la suivante : il faut que les individus ou les groupes qui ne savent pas où s'adresser puissent avoir un guichet où toquer. Cela suppose que l'ensemble des organismes et des institutions impliqués dans la reconnaissance des acquis puissent collectivement offrir aux individus la bonne porte d'entrée. Concrètement, cela ne veut pas dire que collègues, commissions scolaires ou même universités fermeront leurs propres services. Ce qui est envisagé, c'est de constituer, collectivement en région, des adresses uniques pour les individus qui n'ont même pas les informations suffisantes pour s'adresser aux institutions elles-mêmes. Donc, des lieux d'accueil et de référence, où il soit possible d'avoir accès au service de reconnaissance des acquis. L'intention ministérielle, c'est d'appuyer la mise sur pied de ces espèces de coopératives centrées sur les besoins des « clientèles ».

Enfin, *quatrièmement*, les plans d'action ministériels comportent certaines insistances sociétales, des « cibles » prioritaires. Ainsi, il est évident que nous aurons à mettre un net accent sur le diplôme d'études secondaires, ce diplôme qu'on considère dans notre société comme l'espèce de minimum en-deçà duquel on est parfois tenté de parler d'analphabétisme fonctionnel. Il y a là une tâche importante. Les travaux sont relativement avancés, mais il faudra saluer collectivement l'octroi du premier diplôme d'études secondaires par mode de reconnaissance des acquis.

Une insistance devra également être mise sur tous les acquis de type professionnel, autant au secondaire qu'au collégial. C'est une tâche énorme avec les quelques centaines de programmes que nous avons et le nombre de secteurs couverts. Il nous faudra sûrement mettre les bouchées doubles pour en arriver à des instrumentations qui soient disponibles et sérieuses. Là non plus, on ne pourra pas tout faire en même temps ; il y a des choix de premières cibles qui seront commandés par la demande.

Je termine là-dessus, en concluant que voilà bien un dossier test pour nous tous du système d'éducation. Vous n'êtes pas sans savoir qu'il y a une demande croissante et qu'il y aura des pressions énormes sur le système scolaire au chapitre de la reconnaissance des acquis. Les gens seront très vite à nos portes. Nous aurons « des marchandises à livrer ». Nous ne pourrons pas nous maintenir dans les intentions et dans les bons propos. Nous aurons rapidement à mettre au point des banques d'instruments et à les rendre accessibles, de manière à avoir au plus tôt nos premiers reconnus de la reconnaissance des acquis.

J'espère que nous nous reverrons pour fêter cela.