

# la reconnaissance des acquis de formation et ses implications à l'université

---

par **GÉRARD A. PELLETIER**

attaché d'information  
Bureau du registraire  
Université Laval

---

Une tradition très ancienne veut que les universités reconnaissent les connaissances, la compétence, la formation de personnes qui, sans avoir toujours fréquenté ces établissements, ont atteint un rang social remarquable, dans divers secteurs de l'activité humaine, en leur conférant des grades et des titres honorifiques. C'est la première forme de reconnaissance des acquis qui nous vient à l'esprit, mais nous précisons aussitôt qu'elle se limite aux doctorats et n'atteint qu'un bien petit nombre de personnes.

Une autre tradition, non moins ancienne mais plus méconnue, nous révèle que, de tout temps, des personnes ont été admises aux activités de l'enseignement universitaire, et le plus souvent aux activités de l'enseignement régulier, même si elles n'avaient pas cette robe nuptiale que procurait tel cheminement scolaire continu, par exemple la formation des collèges classiques.

Ces admissions, réservées pendant longtemps à des individus, ont été étendues à des groupes par l'acceptation de modèles diversifiés de formation formelle, comme le Cours préparatoire aux études supérieures (12<sup>o</sup> CPES) et, dans le cas des facultés qui continuaient d'exiger le Baccalauréat ès arts, par la mise sur pied du B.A. pour adultes, que l'on pouvait faire sans grec ni latin.

Pendant une courte période, après 1960, la prise en charge systématique de tous les réseaux du système d'éducation par le Gouvernement, l'effort de démocratisation et la création des cégeps tendent à uniformiser les conditions d'accès et à les réduire à un modèle unique. C'est à la même époque que se développe le mouvement en faveur de l'éducation des adultes et que les établissements se donnent des Services d'éducation des adultes ou d'Extension de l'enseignement. On met sur pied des programmes spéciaux pour adultes, dont les conditions d'accès sont plus souples, ce qui diminue la nécessité de reconnaître la formation par expérience.

Mais les choses allaient changer rapidement. Car c'est aussi l'époque où émerge le concept d'éducation permanente. Dès le moment où les établissements adhèrent à ce concept, il faut envisager la reconnaissance des acquis de formation non plus comme une pratique plus ou moins généreuse, mais comme une condition même de l'éducation permanente.

On voit alors apparaître des éléments de politique : tantôt la structure d'organisation des programmes est repensée ou modifiée en conformité de la philosophie nouvelle, tantôt des critères plus précis sont adoptés en matière d'équivalence, de dispense et d'exemption, tantôt ce sont des conditions d'admission qui sont réécrites pour faire place à la notion de formation équivalente (ou DEC). On voit même apparaître des organismes dont la fonction sera précisément de favoriser « les chances d'accès » par la reconnaissance des acquis de formation extrascolaire.

Ces réformes ont maintenant plus de dix ans, ce qui permet de formuler un premier bilan des politiques adoptées. Je tenterai ce bilan en me limitant aux questions de la reconnaissance des acquis qui ont un rapport avec l'admission des adultes et je m'inspirerai principalement de l'expérience que je connais le mieux, celle de l'Université Laval. Cela devrait nous permettre d'esquisser quelques-unes des implications qu'il faut désormais envisager.

À l'Université Laval, il existe une section du Bureau du registraire que l'on nomme la « Section d'aide à l'admission des adultes » (anciennement le Service d'accueil). Depuis 1975, cet organisme a rencontré plus de 23 000 candidats adultes dont l'âge moyen était de 29 ans, et dont plus de 60% étaient des femmes. Trois candidats sur quatre se sont engagés dans un programme de formation que la grande majorité a complété.

Les principales observations que peut nous inspirer cette expérience portent principalement sur la notion d'adulte et sur le concept d'expérience.

Les définitions de l'adulte ne sont pas communes d'une université à l'autre. L'âge minimum varie de 21 à 23 ans. On offre parfois un traitement différent aux candidats adultes qui ont plus de 25 ans. C'est une donnée très relative car, comme on peut avoir l'âge de son cœur, ou de ses artères, on peut avoir l'âge de son esprit critique, l'âge de sa méthode de travail. Il s'agit tout au plus d'un critère administratif, d'une simple règle pour éliminer des candidats qui n'auraient, en vertu de leur jeune âge, qu'une formation scolaire. Il importe peu qu'on applique ce critère avec ou sans rigueur, car nous avons rencontré sans doute autant d'adolescents prolongés que de jeunes adultes.

Certains établissements spécifient que le candidat doit avoir une expérience de travail ou, à tout le moins, doit avoir été absent du système scolaire pendant un certain temps, habituellement deux ans. Cette exigence, qui a aussi son aspect administratif, est surtout conforme au concept d'éducation permanente en ce qu'elle suppose une expérience de formation autre que scolaire. Elle est indispensable si l'on veut parler d'acquis de formation extrascolaire.

La NOTION D'EXPÉRIENCE qui apparaît dans les définitions pose le premier problème majeur et ce, à plusieurs points de vue.

- a) S'agit-il exclusivement d'une expérience de travail ou plus généralement d'une expérience de vie ? S'il s'agit exclusivement du travail, faut-il penser seulement au travail rémunéré ? Et le bénévolat alors, et le travail au foyer, et l'éducation des enfants, et les lectures personnelles et l'autodidaxie ? Est-il nécessaire de rappeler, par exemple, que le travail au foyer peut être plus riche d'apprentissages diversifiés, de tâches multiples, de planification et d'organisation qu'un travail rémunéré qui serait routinier ? Mais peut-on en faire un absolu ?

- b) Le caractère de pertinence qu'on accole à l'expérience a souvent pour effet de limiter les possibilités de poursuite de la formation. On favorise ainsi l'éducation continue, mais pas l'éducation permanente telle que nous la comprenons. En effet, s'il est vrai qu'un certain nombre de personnes du monde professionnel, surtout dans les carrières administratives, désirent poursuivre leur formation dans la même voie, il est encore plus fréquent que l'on veuille changer de voie, comme toutes ces personnes des secteurs paramédicaux et du monde de l'enseignement qui, pour diverses raisons, veulent accéder à une autre carrière. C'est surtout le cas de la clientèle féminine, qui constitue les deux tiers des adultes rencontrés, et qui aspire à des modèles de formation et à des carrières qui ne leur étaient pas accessibles auparavant. Si ce caractère de pertinence peut être maintenu, dans certains cas, comme un élément favorisant l'admission, il ne saurait être érigé en critère de sélection. Limiter l'orientation, c'est limiter l'accessibilité. Or l'éducation permanente suppose l'universalité des possibilités de choix.
- c) Le dictionnaire Robert nous rappelle que, prise absolument, l'expérience est « l'ensemble des acquisitions de l'esprit résultant de l'exercice de nos facultés ». On a trop souvent tendance à confondre le processus d'acquisition et son résultat ou, comme on dit parfois, à confondre apprentissage et expérience. À l'Université Laval, dès 1976, nous avons convenu qu'il fallait distinguer le *vécu*, qui contient certains processus et qui comporte une durée, et les *acquis*, qui apportent une transformation de l'être et sont représentés par des connaissances ou des habiletés nouvelles. Alors que le vécu peut, jusqu'à un certain point, se mesurer, les acquis ne peuvent être que qualifiés.
- d) La notion d'expérience, à plus forte raison quand on n'en perçoit que la dimension du vécu, donne peu de prise à l'évaluation de la maturité du candidat, à ce qu'il est réellement, à son degré d'autonomie. Ce peut être un facteur important de son intégration à la vie universitaire et de sa réussite d'un programme.
- e) Nous n'avons surtout aucun moyen sérieux de juger de la formation d'un candidat. Bien sûr, il nous est possible d'évaluer certains types de connaissances, telles que la maîtrise de la langue maternelle, la capacité d'analyse, de synthèse, de rédaction, ou le degré des connaissances atteintes dans certaines disciplines (mathématiques, sciences exactes, etc.). Cela ne nous renseigne pas sur toutes les autres connaissances du candidat qui

pourront lui être utiles dans ses études et qui, déjà, améliorent effectivement sa préparation. Les connaissances ne sont pas toute la formation. De plus, les cheminements d'expérience étant individuels et toujours différents, la formation atteinte ne peut jamais être ramenée à un prototype. L'adulte-type n'existe pas.

C'est pour toutes ces raisons qu'en milieu universitaire on hésite tant à faire appel aux examens et aux tests déjà constitués ailleurs, et à en préparer d'autres. C'est aussi pourquoi on est porté à s'en remettre aux critères plus administratifs de l'âge et de l'absence du milieu scolaire, à accorder à tous un préjugé favorable et à suggérer une étape de transition ou de préparation, sous forme de cours d'appoint en milieu collégial, de cours compensateurs en milieu universitaire ou de propédeutique selon le cas.

Un facteur déterminant de la réussite, avec la formation acquise, devrait aussi être pris en compte : c'est la motivation du candidat. Nous savons par expérience à quel point la motivation est déterminante dans la poursuite et la réussite d'un programme. Malheureusement, nous ne pouvons que l'estimer. Et nous devons la stimuler et la renforcer.

Nous savons, par expérience aussi, qu'un bon nombre de connaissances et d'habiletés sont transférables d'une discipline à une autre, d'une situation à une autre. Ce que nous savons beaucoup moins, c'est dans quelles conditions ce transfert est possible : il semble que, dans certains cas, cela dépende de la nature des connaissances et des habiletés ; dans d'autres cas, cela dépendrait plutôt de la puissance intellectuelle du candidat ; cela pourrait aussi dépendre des enseignants rencontrés et de leur type d'andragogie, ou de l'orientation du programme. Encore une fois, nous retrouvons des conditions si complexes et si variées, les unes dépendant du candidat lui-même, les autres d'influences extérieures, qu'il nous est impossible de songer à une forme d'évaluation de ces possibilités.

Enfin, s'il est possible de traiter de tous ces éléments dans un discours, c'est que nous les analysons un à un. Devant le candidat adulte qui veut entreprendre un programme universitaire, le dosage de ces éléments ne peut se faire, la pondération juste et équitable n'est pas possible. C'est l'individu complet que l'on a devant soi, avec un passé toujours différent, avec des acquis toujours très particuliers, avec un projet toujours personnel. Toute simplification unidimensionnelle est une réduction inacceptable.

### La perspective

Les observations que je viens de faire me paraissent importantes au moment où notre société s'engage dans le développement systématique de la reconnaissance des acquis de formation. Elles me suggèrent un certain nombre de dangers à éviter et de difficultés à résoudre, que j'énumère rapidement :

- le premier danger qui nous guette est la tentation de réduire la reconnaissance des acquis au modèle de la sanction scolaire, notamment à ne voir que le cognitif défini de façon limitée, limitative et linéaire ;
- le deuxième danger serait d'enfermer la reconnaissance des acquis dans le cadre étroit de la certification ;
- je vois comme un troisième danger la sélection de certaines connaissances et de certaines expériences, celles qui sont en rapport avec l'ordre intellectuel, parce que ce sont les seules où nous possédons une certaine expertise ;
- l'esprit humain étant ce qu'il est, je considère comme très grand le danger de trouver des mécanismes, des trucs et recettes, des grilles et des techniques d'évaluation, et surtout de les institutionnaliser\*. Mécaniser la reconnaissance, c'est réduire notre conception de l'homme à la faiblesse de nos moyens techniques ; c'est aussi prendre le risque de faire juger la compétence par des techniciens de la mécanique d'évaluation ;

\* J'ai encore trop frais en mémoire l'histoire de ces petites polyvalentes à dimension humaine de la Commission Parent qui ne devaient pas compter plus de 1 200 étudiants et qui, devenues objets politiques, voyaient leur rentabilité croître avec le nombre d'étudiants.

- j'ai déjà évoqué le danger qu'il y a à restreindre la reconnaissance des acquis de formation au champ étroit de la formation professionnelle continue et, inévitablement, de la notion de pertinence de l'expérience. Cela devient une reconnaissance limitée, alors même que les fins de la reconnaissance des acquis sont d'enlever les limites, les frontières et les restrictions ;
- il y a enfin le danger de faire de la reconnaissance des acquis pour la reconnaissance, comme si c'était une fin en soi, alors que c'est et ne peut être qu'un moyen de favoriser l'éducation permanente et de la réaliser ;
- il y a aussi d'autres dangers dont les incidences sont sociales plutôt qu'éducatives et que j'évoque rapidement :
  - en voulant corriger les « injustices du système scolaire », et en particulier les effets de la sélection et de l'élimination, on risque de créer une pléthore de nouvelles sanctions dont le nombre et la variété ne peuvent qu'en diminuer la valeur ; on risque d'accélérer la course aux sanctions dont les plus forts et les plus favorisés sortent toujours vainqueurs, les plus faibles et ceux qui résistent à cette nouvelle mode, plus ostracisés qu'avant ; et l'on risque de créer une nouvelle profession, celle des « spécialistes en diplomation des non diplômables », celle d'évaluateurs experts dont on imagine difficilement le pouvoir et ses conséquences.

Outre ces dangers, je vois dans la reconnaissance des acquis de formation des difficultés majeures :

- l'un des mécanismes premiers et fondamentaux de la connaissance, donc aussi de la reconnaissance, est de procéder par comparaison. On compare deux objets, deux concepts, deux démarches, on fait des transferts, des adaptations de l'un à l'autre et on a l'impression d'avoir (un peu) compris. Cela paraît d'autant plus facile que l'un des objets est bien connu. Dans le cas qui nous concerne, comment pourrions-nous arriver à comparer d'une part la formation scolaire dont les objectifs, les processus et les contenus sont prédéterminés, traduits en quelques standards, et d'autre part la formation extrascolaire dont les objectifs, les processus d'acquisition et les contenus sont irréductibles à un quelconque modèle ou à quelque standard que ce soit. Si l'on a l'impression de pouvoir comparer, ce ne sera souvent qu'une illusion. Il est donc urgent de passer à une nouvelle étape de la connaissance, celle où l'on

connaît l'objet en soi et non plus seulement par comparaison ;

- je vois une deuxième difficulté importante dans la nécessité d'évaluer que comporte la notion de reconnaissance. Comment peut-on évaluer sans faire référence à un code de valeurs ? Or, quel autre code de valeurs possédons-nous en matière de formation que celui du système scolaire ? Est-il nécessaire de rappeler que ce système et son code de valeurs favorisent l'acquisition de connaissances, et même de certaines connaissances ? Peut-on encore une fois, évaluer sans comparer ?
- au plan de l'intellect, l'évaluation peut être *qualitative* ; au plan social, au plan concret de la reconnaissance sociale des acquis, elle doit être *quantitative*, elle doit se prêter à « une certaine comptabilité ». Comment peut-on comptabiliser des processus, des situations d'apprentissage, des acquisitions de connaissances, de formation, d'être ? Et comment peut-on comptabiliser par comparaison ?
- je vous rappelle la difficulté déjà mentionnée d'évaluer la maturité, la motivation, les possibilités réelles de transférabilité des acquis ;
- et je souligne la difficulté que l'on aura toujours d'évaluer sans éliminer. Une évaluation qui ne ferait pas de sélection, cela n'existe ni en ce monde ni en l'autre.

Une telle énumération de dangers et de difficultés peut paraître abusive et laisser croire que, devant la complexité et la lourdeur de la tâche, je choisis la démission.

Il n'en est rien. Je veux, au contraire, que l'on fasse de l'expérimentation, et que l'on en fasse beaucoup ; je veux que l'on multiplie les avenues de la reconnaissance et les moyens de l'assurer. Je demande cependant qu'on le fasse avec le maximum de précautions qu'impose l'importance du sujet. Car, en définitive, il faut éviter d'assujettir l'éducation permanente à la reconnaissance des acquis de formation, la fin au moyen.

Partis d'un modèle d'évaluation scolaire, il nous faut rapidement le dépasser pour inventer un modèle orienté par les fins de la cité éducative.

La réflexion et la recherche fondamentales sur l'éducation permanente, ses implications sociales, ses modes d'organisation, sont à peine amorcés. On a pu constater, par les suites accordées au Rapport de la CEFA, à quel point le consensus est difficile et combien grandes sont les hésitations. Cette réflexion et cette recherche, tous les intéressés doivent y participer, et particulièrement les universitaires. C'est quand on aura mieux compris, mieux développé et mieux cerné ce concept qu'on pourra en développer les moyens, notamment la reconnaissance des acquis de formation. Mais l'étude des moyens doit se faire concurremment, car elle contribue à la recherche fondamentale.

Outre la recherche, les principales implications pour le milieu universitaire portent sur l'octroi d'équivalences, de dispenses et d'exemptions. On a peut-être trop tendance à prendre pour acquis que les politiques sont adéquates, sans examiner leur mise en application, sans vérifier jusqu'à quel point on les respecte. On sait, par exemple, que certains professeurs sont très parcimonieux sur l'accord de dispenses de cours. Est-ce à tort ou à raison ?

Mais, en milieu universitaire, c'est encore et surtout en matière d'admission que les implications sont les plus évidentes. Comme nous nous sommes efforcés de le faire jusqu'à maintenant, il faut reconnaître les acquis de formation dans une optique de promotion, et non de sélection. C'est pourquoi nous devons favoriser le développement de programmes-passerelles, de cours d'appoint, de cours compensateurs qui permettent à la fois : de récupérer les acquis de formation extrascolaire et d'en faire l'objectivation, l'appropriation pour fins d'études ; de combler certaines lacunes de formation générale et de mettre à jour la méthode de travail ; et, s'il y a lieu, de favoriser l'acquisition de connaissances nouvelles spécifiquement exigées par l'orientation du candidat.

Nous disposons déjà du statut d'étudiant libre qui permet d'accélérer le processus d'intégration des adultes à la vie universitaire. À très court terme, c'est une mesure qu'il nous faut utiliser davantage et mieux que nous ne l'avons fait.

## Conclusion

Les implications de la reconnaissance des acquis de formation en milieu universitaire me paraissent, du moins pour le moment, assez différentes de celles qui touchent les autres ordres d'enseignement. Les objectifs sociaux de scolarisation jusqu'à une fin d'études secondaires, ou d'études collégiales, et le rôle que peut y jouer la reconnaissance des acquis, ne touchent l'université qu'indirectement. La reconnaissance pour fins de permis de travail ou pour des fins personnelles est assez rare. Par contre, la reconnaissance pour fins d'étude, qu'il s'agisse de réorientation ou de perfectionnement, est fréquente.

C'est pourquoi l'on peut dire que l'objectif qui inspire nos pratiques de reconnaissance des acquis est de faire en sorte que :

toute personne qui en a les capacités puisse faire à l'université les études de son choix, dans la discipline ou les champs d'études de son choix, selon le ou les modèles de programme qui lui conviennent, à l'âge de son choix, au rythme de son choix et aux heures de son choix.

Le défi que nous pose cette option est de reconnaître le plus possible et le mieux possible la formation déjà acquise à travers les études antérieures et l'expérience de vie et, plus encore, de favoriser l'accroissement et l'accomplissement de cette formation.

## Samson Bélair

Comptables agréés

|            |                 |                |
|------------|-----------------|----------------|
| Québec     | Montréal        | Ottawa         |
| Toronto    | Calgary         | Edmonton       |
| Vancouver  | Rimouski        | Trois-Rivières |
| Sherbrooke | Saint-Hyacinthe | Gatineau       |
| Kitchener  | Sept-Îles       | Matane         |
| Gaspé      | Coaticook       | Amos           |
| Hinton     |                 |                |

Affiliation internationale  
Moore, Stephens & Co.