



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant

Chercheuse principale

Rachel Bélisle, Université de Sherbrooke

Cochercheur

Nicolas Fernandez, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2017-PO-202790

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires 2016-2017

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------------|
| PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 3 |
| PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC RÉSULTATS, RETOMBÉES DES TRAVAUX | 8 |
| 1. <i>Problèmes ciblés et pistes d’action.....</i> | 8 |
| 1.1 Documentation des parcours et évaluation des dispositifs | 8 |
| 1.2 Bonification des services d’information | 10 |
| 1.3 RVA à l’université..... | 12 |
| 1.4 Mise en commun des ressources en RVA..... | 13 |
| 1.5 Mobilisation des employeurs et des organismes bénévoles..... | 13 |
| 2. <i>Retombées et implications des travaux.....</i> | 14 |
| PARTIE C – MÉTHODOLOGIE | 16 |
| PARTIE D – RÉSULTATS..... | 18 |
| 1. <i>Atteinte des objectifs.....</i> | 19 |
| 2. <i>Phénomènes transversaux.....</i> | 21 |
| 2.1 La RVA tient ses promesses, à certaines conditions..... | 21 |
| 2.2 L’attribution de crédits par validation favorise la diplomation | 21 |
| 2.3 Des sous-groupes sont inégalement rejoints | 22 |
| 2.4 La proximité du témoignage favorise l’engagement | 22 |
| 2.5 Le langage sur la RVA pose d’importants défis aux acteurs | 22 |
| 2.6 Dans les approches narratives de RVA, l’accompagnement a un effet majeur sur la persévérance et la réussite | 23 |
| 2.7 La recherche sur la participation des adultes en RVA est jeune, complexe et instable | 23 |
| PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE..... | 25 |
| PARTIE F - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (SÉLECTION)..... | 27 |
| | |
| ANNEXE 1 : LISTE DES ACRONYMES..... | 34 |
| ANNEXE 2 : CONTEXTE GLOBAL DE LA RECHERCHE | 36 |
| ANNEXE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA RECHERCHE | 47 |
| ANNEXE 4 : MÉTHODOLOGIE | 64 |
| ANNEXE 5 : RÉSULTATS | 79 |
| ANNEXE 6 : RÉFÉRENCES COMPLÈTES DU RAPPORT ET DE SES ANNEXES | 133 |

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le Québec, comme de nombreux États, s'est engagé dans le développement de dispositifs et d'activités variées de reconnaissance, validation et accréditation (RVA)¹ d'acquis de l'apprentissage non formel et informel (Singh, 2015; Werquin, 2010), soit de l'apprentissage fait en dehors d'institutions d'enseignement. Cet engagement s'inscrit dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie et est une des réponses pour mieux faire face à certains phénomènes sociaux convergents, tels la précarisation du travail, tout particulièrement chez les personnes moins scolarisées; la mobilité des personnes; les effets des technologies sur l'apprentissage et le travail; la multiplication des occasions d'apprendre et des changements dans les activités de travail; une volonté de plus d'équité dans l'accès à la formation structurée et aux diplômes.

Au Québec, les dispositifs de RVA connaissent un premier cycle de développement, en milieu d'enseignement notamment, au cours des années 1980 (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), suivi d'un deuxième cycle à partir des années 2000 (A2). Ce cycle est fortement influencé par le plan d'action gouvernemental (Gouvernement du Québec, 2002a) qui couvre huit mesures en RVA interpellant les établissements d'enseignement, les partenaires du marché du travail et les ordres professionnels. Ce plan d'action découle de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de*

¹ L'Annexe 1 (A1) présente les divers acronymes. La lettre A renvoie à Annexe, le chiffre au numéro de celle-ci.

formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b) qui donne à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), selon l'appellation générique alors adoptée par l'État québécois, le statut d'orientation structurante. Selon le gouvernement québécois, la RAC officielle « facilite le décloisonnement des démarches d'apprentissage, elle fournit aux individus des indications précises sur leur niveau de compétence et met en lumière les objectifs d'apprentissage à poursuivre, elle permet aux adultes de se projeter dans l'avenir et elle rend transférables les apprentissages issus d'expériences diverses » (p. 23). Diverses avancées dans le domaine sont constatées au fil des années (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010). Récemment, la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a) réitère l'engagement gouvernemental en insistant sur l'importance de l'accessibilité de la RAC, incluant l'accès à la formation complémentaire permettant d'obtenir un diplôme (p. 48).

Comme dans plusieurs États où l'immigration économique est centrale, le Québec s'est engagé dans l'amélioration de la reconnaissance des diplômes et des qualifications des personnes immigrantes qualifiées (Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes formées à l'étranger, 2017) et les médias et le grand public peuvent connaître un peu plus cette forme de RVA. En parallèle, on trouve les pratiques de RVA pour favoriser l'obtention d'un premier diplôme qualifiant chez les adultes natifs et ceux issus de l'immigration, sans diplôme dans un domaine où ils ont des acquis. Un diplôme qualifiant est un diplôme qui sanctionne des acquis d'apprentissage relevant de la qualification, soit des acquis préparant à un métier, une profession ou une activité spécialisée. Ce

diplôme apparaît important pour la mobilité professionnelle et pour améliorer les conditions de vie de nombreux adultes qui sont entrés sur le marché du travail, ou qui ont assumé d'autres responsabilités associées à la vie adulte, sans diplôme ou certification, avec une attestation ou un certificat d'équivalence ou de qualification ou avec un diplôme de formation générale au secondaire ou au collégial (préuniversitaire) (A3).

Rappelons que, au Québec, les adultes ont le droit d'obtenir une reconnaissance de leurs acquis extrascolaires, en formation générale des adultes (FGA), en formation professionnelle et technique (FPT). Ce droit est enchâssé dans la *Loi sur l'Instruction publique*, article 250, et dans le régime des études collégiales (article 22), découlant de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Assemblée nationale du Québec, 2017a; Assemblée nationale du Québec, 2017b). Également, au sein des universités québécoises plusieurs facultés ou institutions ont adopté une politique de reconnaissance d'acquis extrascolaires (Réseau de l'Université du Québec, 2010) (annexes 8 et 9). On trouve aussi des démarches, comme le bilan de compétences (Michaud, Savard, Paquette et Lamarche, 2011), qui aident les adultes à se reconnaître des compétences pour clarifier un projet de formation ou d'évolution professionnelle.

Cependant, malgré le déploiement de l'offre de services en RAC au Québec, c'est encore un petit nombre d'adultes qui y a accès. Par exemple, les statistiques publiques indiquent que dans l'année scolaire 2015-2016, c'est un peu plus de 15 % des adultes qui ont été inscrits à un ou l'autre des dispositifs

de RAC en FGA, alors qu'en formation professionnelle, c'est un peu plus de 5 % des effectifs qui passent par la RAC (MEES, 2017b, p. 28-29). On en sait très peu sur les caractéristiques de ces adultes (âge, scolarité initiale, occupation, etc.). Dans d'autres pays, où le parcours des adultes dans le processus de RVA et leurs caractéristiques ont été étudiés, on constate que les adultes les moins formés scolairement sont ceux qui semblent les plus difficiles à rejoindre (ex. : Besson, 2008). Des études suggèrent que des enjeux de persévérance dans le processus de RVA se posent à chacune de ses phases et que la nouveauté et la complexité du processus posent des défis dès la phase d'information (Presse, 2004; Werquin, 2010).

Si on trouve des nuances quant à la dénomination des phases du processus au sein des dispositifs de RVA, dans quel que pays que ce soit, il comporte généralement les phases suivantes : 1) l'information, 2) l'identification des acquis et l'étude de leur recevabilité, 3) l'évaluation et 4) la sanction/conclusion. À ces phases, nous ajoutons 5) l'achèvement de la formation complémentaire, une étape dans certains dispositifs, l'accompagnement et le montage financier (A3). Le présent rapport s'intéresse aux travaux empiriques sur les pratiques de RVA, en portant attention à ces phases, au parcours et à l'expérience des adultes sans diplôme qualifiant. Son but est de faire une synthèse des écrits sur les pratiques de RVA de l'apprentissage non formel et informel qui contribuent à l'amélioration de l'accès, de la persévérance et de la réussite scolaires dans des établissements scolaires accueillant des adultes sans diplôme qualifiant.

Accès, persévérance et réussite sont associés dans la présente étude à la participation à un dispositif de RVA, en milieu d'enseignement ou non, et à l'accès, la persévérance et la réussite favorisant l'obtention d'un diplôme qualifiant, soit un diplôme accordé au terme d'un programme relevant de l'éducation nationale d'un État. Ainsi, l'adjectif « scolaire » dans le présent rapport renvoie à la scolarité (A3, A5). La notion d'accès s'inspire de travaux reprenant l'approche par les capacités de Sen, tels ceux de Powell (2012), concevant que, pour qu'il y ait accès à la RVA et à un diplôme qualifiant, les adultes doivent avoir des opportunités d'y participer. La persévérance se rapporte au maintien de la participation à une activité de RVA et, s'il y a lieu, à un programme scolaire (formation dite parfois manquante, complémentaire ou d'appoint). Si dans la présente étude, la réussite ultime est marquée par l'obtention d'un diplôme qualifiant, elle concerne également l'obtention d'unités ou de crédits scolaires y menant. L'accès, la persévérance et la réussite sont abordés à partir de l'expérience des adultes.

Nos analyses se situent aussi à un niveau macrosystémique, en s'intéressant aux systèmes nationaux de RVA dont les études documentent les effets sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires. Nous nous inspirons ici des six niveaux de développement de la RVA proposés par Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) pour l'enquête de l'OCDE sur la RVA (Werquin, 2010) (A3). Finalement, nous nous intéressons aux grandes traditions des systèmes étatiques de qualification, à la suite des travaux de Lejeune (2008) : le modèle jugé d'inspiration constructiviste (ex. : France), celui d'inspiration behavioriste (ex. : États-Unis), celui d'inspiration fonctionnaliste (ex. : Royaume-Uni) (A3).

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC RÉSULTATS, RETOMBÉES DES TRAVAUX

La première section de cette partie établit des pistes d'action adaptées au contexte québécois pour la FGA, la formation professionnelle et technique ainsi que le 1^{er} cycle universitaire en résumant le problème à la source. La deuxième section identifie les principales retombées et les implications anticipées.

1. Problèmes ciblés et pistes d'action

Les pistes d'action priorisées ici sont celles auxquelles nous pouvons relier un problème identifié lors de la mise en contraste entre les résultats de la synthèse des connaissances (A5) et la situation au Québec (A2).

1.1 Documentation des parcours et évaluation des dispositifs

Le Québec, malgré ses avancées dans la mise en œuvre de divers dispositifs (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010)², souvent originaux par rapport à ceux d'autres pays, fait piètre figure quant à sa production scientifique portant sur les retombées de la RVA comparée à celle de pays comme les États-Unis, la France, le Portugal et la Suède (A5). Si des études d'autres pays confirment que, dans certains contextes, la RVA contribue à la diplomation, au Québec les acteurs de terrain disposent de très peu de données de recherche transférables ou généralisables pour les outiller afin qu'ils informent les adultes que le diplôme acquis par voie de RVA permet d'améliorer les conditions de vie (A5).

² L'État québécois n'a pas publié d'évaluation des dispositifs. Le rapport Bélisle *et al.* (2010) produit un portrait des avancées entre 2002 et 2009 sur les huit mesures du Plan d'action, à partir d'une recherche documentaire et d'entrevues avec des acteurs-clés de la FGA, de la formation professionnelle et technique et du système professionnel.

Les témoignages de pairs et le bouche-à-oreille constituent des sources importantes d'information mentionnées par les adultes, mais des données de recherche permettraient de soutenir les pratiques informationnelles sur la RVA.

Piste 1 – Que le ministère de l'Éducation, en étroite collaboration avec les instances scolaires concernées, revoie la prise d'information dans les systèmes informatiques des établissements et du ministère afin de mieux documenter les caractéristiques et la trajectoire scolaire des adultes qui s'engagent dans le processus de RVA.

Piste 2 – Que le ministère de l'Éducation ajoute dans les Indicateurs de l'éducation, ou ailleurs, des données publiques annuelles sur les effectifs dans chacun des dispositifs de RVA sous sa responsabilité afin de permettre aux divers acteurs concernés par la RVA de suivre les avancées dans le domaine. Qu'il informe le public sur le nombre de dossiers traités annuellement pour l'admission, la réduction durée du parcours, le nombre de crédits ou d'unités attribués, les caractéristiques des adultes, etc.

Piste 3 – Que le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) rende publiques des données annuelles sur la Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (RCMO) et la scolarité initiale des personnes obtenant un Certificat de qualification professionnelle (CQP) par cette voie, afin de permettre aux divers acteurs concernés par la RVA de suivre les avancées dans le domaine.

Piste 4 – Que le ministère de l'Éducation engage une discussion au sein du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) et avec Statistique Canada pour distinguer, dans les enquêtes populationnelles, les détenteurs de diplôme de ceux ayant réussi des tests divers comme la BGTA (A3, A5) afin d'avoir des statistiques plus précises sur le nombre d'adultes non diplômés.

Piste 5 – Que le Gouvernement du Québec donne suite à la recommandation de feu le Conseil de la science et de la technologie (2009) et soutienne, par un programme sur 10 ans d'actions concertées, des recherches sur la RAC au Québec, avec bourses doctorales et subventions. S'assurer de couvrir la participation d'adultes n'ayant pas de diplôme ou ayant un diplôme de formation générale et que des recherches évaluatives soient menées sur chacun des dispositifs afin, notamment, de s'assurer qu'ils rejoignent bien les populations visées. Qu'il incite les équipes de recherche à inclure des analyses différenciées selon la scolarité initiale, le sexe, l'âge, l'appartenance à une minorité visible ou à une communauté ethnoculturelle, incluant une Première nation, car des disparités semblent présentes dans d'autres pays, selon certaines caractéristiques des adultes, relativement à l'accès à la RVA, au nombre de crédits attribués, à l'achèvement du processus et aux retombées du diplôme sur les conditions de vie.

1.2 Bonification des services d'information

Un problème documenté par plusieurs auteurs est celui des difficultés d'information aux adultes (A5). Ce problème est à l'ordre du jour au Québec et la création d'un guichet d'information québécois est en voie de mise en œuvre (Tremblay, 2018). Cependant, les travaux sur les Points-relais conseils

(PRC) français, engagés dans l'information et l'aiguillage en validation des acquis de l'expérience (VAE), suggèrent d'élargir les pistes de solution. Par exemple, la continuité des services est importante (Bélisle et Bourdon, 2015), et les acteurs, dont les Services d'accueil, référence, conseil et accompagnement (SARCA) des commissions scolaires ainsi que les milieux non scolaires actifs dans le soutien à la persévérance scolaire, doivent être inclus dans les efforts collectifs pour une meilleure information au grand public.

Piste 6 – Que les ministères engagés en RVA et leur réseau respectif incluent les acteurs de l'information et de l'orientation du système scolaire et hors système scolaire comme personnes professionnelles de la phase d'information.

Piste 7 – Que les divers partenaires de la RVA créant des sites d'information à l'intention de la population ou offrant des séances ou des activités d'information sur la RVA incluent, comme destinataires distincts de leurs activités, les acteurs professionnels jouant un rôle central dans l'information sur la formation et le travail (ex. : conseillères ou conseillers en évolution de carrière, conseillères ou conseillers d'orientation) et, dans le cas de sites Internet, prévoient un onglet et des informations spécifiques pour eux.

Piste 8 – Que les divers acteurs de la RVA traitent directement de la question des coûts et du financement possible d'une démarche de RVA et mettent celle-ci plus en évidence sur les sites d'information ou dans les rencontres d'information.

Piste 9 – Que les instances concernées maintiennent l’appellation « reconnaissance des acquis et des compétences » comme appellation générique couvrant les démarches structurées permettant la reconnaissance par soi, les autres, un organisme réglementaire ou une institution, la validation et l’accréditation d’acquis de l’apprentissage non formel et informel. L’appellation RVA, utile pour les études au plan international, ne paraît pas pertinente pour améliorer les communications grand public au Québec.

1.3 RVA à l’université

Contrairement à de très nombreux pays, le Québec a créé peu de conditions facilitantes pour le développement de la RVA des acquis de l’apprentissage non formel et informel au 1^{er} cycle universitaire, cycle court (niveau 5 de la CITE³) ou du baccalauréat (niveau 6) (A5).

Piste 10 – Que le Gouvernement du Québec soutienne, notamment financièrement, les initiatives d’universités francophones et anglophones pour développer un modèle et un vocabulaire communs de RVA ainsi qu’une approche commune du financement de la RVA. Qu’il explore avec elles les conditions pour l’obtention d’un diplôme complet par voie de RVA.

Piste 11 – Que les universités fassent mieux connaître les programmes où il y a de la RVA pour fins d’admission ou de réduction de durée du parcours, la procédure, le nombre de dossiers traités par an, de crédits attribués, la durée et les coûts de la démarche en comparaison avec le parcours scolaire typique.

³ Classification internationale type de l’Éducation (A3, A5).

1.4 Mise en commun des ressources en RVA

Nos travaux indiquent que la difficulté d'articulation entre les dispositifs de RVA pose un problème d'information et de compréhension : le vocabulaire est souvent difficile à comprendre et varie d'un dispositif à l'autre et rares sont les personnes conseillères qui ont en tête l'ensemble des possibilités.

Piste 12 – Que le Gouvernement du Québec soutienne la concertation dans le domaine large de la RVA, entre les acteurs travaillant en RVA et des universitaires qui se penchent sur ces questions, afin de tenter de clarifier ce qu'est la RVA pour soutenir l'apprentissage tout au long et au large de la vie et comment elle peut soutenir l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des adultes, tout particulièrement ceux n'ayant pas de diplôme qualifiant.

1.5 Mobilisation des employeurs et des organismes bénévoles

Plusieurs études indiquent qu'une des motivations fortes des adultes à s'engager en RVA (A5) est la possibilité d'améliorer leurs conditions de vie grâce à un diplôme obtenu plus rapidement que dans le parcours scolaire typique. L'engagement d'un employeur dès l'information et pour toute la durée du processus, incluant des actions comme une promotion une fois le diplôme obtenu, agit comme un incitatif, mais ce type de collaboration semble marginal au Québec par rapport à d'autres pays.

Piste 13 – Que les ministères concernés, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) ainsi que d'autres instances du marché du travail ou des milieux bénévoles, soutiennent davantage le développement de la RVA

menant à un diplôme qualifiant chez les personnes actives en mettant notamment en valeur la contribution à l'apprentissage tout au long de la vie.

Piste 14 – Que le ministère de l'Éducation incite davantage les établissements scolaires actifs en RVA à s'engager dans la mesure du plan d'action de 2002 où la RAC se fait en collaboration avec les entreprises ou avec un organisme régulateur du monde du travail.

Piste 15 – Que les ministères concernés s'inspirent de pays européens pour assurer aux personnes salariées sans diplôme qualifiant un soutien financier pour réaliser un parcours de RVA, incluant la formation, les menant à un diplôme dans un domaine qui correspond à leurs compétences et intérêts et qui leur permettra d'améliorer leurs conditions de vie.

2. Retombées et implications des travaux

Ces pistes d'action paraissent pouvoir avoir notamment comme retombées :

- 1) Une adhésion plus large, au sein de la population québécoise, à une culture de l'apprentissage tout au long et au large de la vie;
- 2) Un stade plus avancé de développement de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel au Québec;
- 3) Un plus grand accès aux dispositifs de RVA par les adultes sans diplôme et par les adultes ayant seulement un diplôme de formation générale, secondaire ou préuniversitaire;
- 4) Une meilleure performance des dispositifs de RVA pour l'obtention d'un premier diplôme qualifiant dans des domaines où il y a des besoins de

travailleuses et de travailleurs qualifiés, qu'il s'agisse de travail rémunéré ou de travail bénévole;

- 5) Une meilleure intégration de la RVA officielle et des autres démarches de reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel pour favoriser l'accès, la persévérance et la réussite scolaires;
- 6) Une plus grande lisibilité des compétences des travailleuses et des travailleurs québécois (rémunérés ou non) pour soutenir leur participation sociale, incluant l'insertion et le maintien en emploi.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

La méthodologie est décrite plus longuement en annexe (A4). La collecte de données s'est faite principalement par recension d'écrits scientifiques. Il s'agit d'une synthèse informative visant à établir une synthèse de connaissances se rapportant à un domaine relativement jeune et complexe. Les sources scientifiques priorisées, qu'il s'agisse d'articles arbitrés ou de chapitres de livre, thèses, rapports de recherche, ont été complétées par des rapports d'enquête de grandes organisations internationales et de quelques documents d'acteurs, principalement du Québec. Une dizaine de banques de données ont été consultées. Très peu d'études portent directement sur le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance ou la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant. Nous avons donc dû ratisser large en cherchant des textes qui comportaient des résultats sur la participation des adultes à la RVA dans lesquels on pourrait trouver des résultats éclairant notre objet d'étude. On parle ici de notre corpus complet. Après le codage, nous avons réduit le nombre de textes pour la rédaction des résultats travaillant prioritairement avec un corpus restreint constitué de 120 textes qui abordaient des questions de persévérance et s'intéressaient aux phases du processus de RVA.

Nous avons abordé le tout comme une étude primaire avec une collecte de documents à partir de critères précis et avons procédé par une analyse de contenu, à partir du logiciel NVivo (version 11) ainsi que par analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2010). La présente étude a une visée descriptive et compréhensive et s'appuie largement sur du texte suivi.

Cette étude comporte trois grandes limites (A4). La première repose sur les difficultés de vocabulaire déjà bien connues dans le domaine. De plus, le vocable « reconnaissance, validation et accréditation » relève d'un vocabulaire spécialisé utile pour faire des analyses transversales et des comparaisons, mais peu prometteur pour la promotion des services auprès de la population.

La deuxième limite repose sur le fait qu'il existe encore très peu de recherche empirique qui documente les projets-pilotes, la mise en œuvre ou l'évaluation de dispositifs de RVA, une quasi absence d'information spécifique sur le diplôme initial des adultes, des descriptifs souvent partiels de la méthodologie ou des dispositifs permettant de juger de la transférabilité des résultats. Également, peu d'études abordent le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires chez des adultes sans diplôme qualifiant. Celles qui le font se limitent à quelques pays de l'OCDE. Les quelques études, en anglais ou en français, qui s'intéressent à cette population se déroulent, le plus souvent, dans des dispositifs différents de ceux québécois. Ainsi, parmi les quelques études scientifiques sur la RVA québécoise, seulement deux sont retenues pour la présente synthèse de connaissances (A5).

La troisième limite est que très peu d'études s'appuient sur des variables communes et que les analyses comparatives quantitatives s'avèrent impossibles. De plus, les données quantitatives et qualitatives reposent sur des études très localisées (ex. : un seul établissement), ce qui fait que l'exercice de comparaison reste modeste.

PARTIE D – RÉSULTATS

La première section revient sur l'atteinte des objectifs spécifiques⁴ :

- 1) Décrire les pratiques de RVA d'acquis d'apprentissage non formel et informel accessibles à des adultes sans diplôme qualifiant selon les grandes phases du processus et en portant attention aux actions soutenant l'accès, la persévérance et la réussite scolaires;
- 2) Décrire les principales caractéristiques des adultes s'engageant dans ces pratiques de RVA (scolarité initiale, âge, sexe, type de région, minorité visible, statut d'immigration, revenu, occupation principale, diplôme convoité, durée du parcours, etc.);
- 3) Comparer les pratiques de RVA sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires, selon les pays et le niveau de développement de leur système de RVA;
- 4) Compléter ces comparaisons avec une analyse différenciée selon la langue et selon les traditions des pays concernés;
- 5) Développer une carte notionnelle permettant d'appréhender les principales notions en jeu dans la dynamique d'engagement des adultes dans un parcours scolaire par l'entremise d'une reconnaissance de leurs acquis;
- 6) Dégager des pistes d'action adaptées au contexte québécois et pouvant inspirer le MEES, les établissements scolaires et leurs partenaires.

⁴ Les objectifs 1, 2 et 4 comportent de légères modifications qui facilitent selon nous la lisibilité de l'ensemble. La formulation originale du devis se trouve en Annexe 3.

La deuxième attire l'attention sur sept constats transversaux dégagés de la synthèse de connaissances et qui semblent intéressants pour le Québec.

1. Atteinte des objectifs

Objectif 1 – La recension confirme que les pratiques de RVA inclusives des adultes sans diplôme qualifiant se distinguent d'un pays de l'OCDE à l'autre, que les dispositifs mis en place, quoique partageant un processus, des méthodes et instruments communs, varient souvent. On note cependant une tendance, dans les processus s'étalant sur plusieurs semaines/mois, à des délais de réponse ou d'organisation de la phase suivante par l'institution ainsi que des enjeux financiers pour les adultes qui peuvent en amener plusieurs à se retirer du processus. Les phases d'information et d'identification paraissent cruciales. Bien que le discours officiel maintienne l'importance d'une RVA qui rejoigne les publics défavorisés (CEDEFOP, 2016), les études recensées ne documentent pas de dispositifs visant explicitement à les soutenir.

Objectif 2 – La recension indique que des sous-groupes de la population sont inégalement rejoints. Ainsi, les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes, mais obtiendraient moins de crédits, et le groupe d'âge des 35-45 ans est le plus représenté. Dans des études étatsuniennes, les blancs non hispanophones et les hispanophones semblent davantage avoir accès à la RVA que, par exemple, les populations afro-américaine ou autochtone. Le cas de personnes en situation de handicap retient peu l'attention. Plusieurs études constatent qu'une majorité de personnes candidates à la RVA sont salariées (temps plein ou temps partiel). La scolarité initiale des adultes aurait une

incidence sur les d'opportunités de RVA menant à un diplôme qualifiant. S'il y a des opportunités en formation générale pour les adultes sans aucun diplôme, par exemple au Portugal et au Québec, il n'y a pas de recherche permettant de conclure qu'elles favorisent l'obtention d'un diplôme qualifiant.

Objectif 3 – On constate que le développement de la RVA dans les pays de l'OCDE est dynamique, mais encore loin des cibles. Plusieurs États peuvent s'appuyer sur une politique publique confirmant le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs, mais avec une faible articulation des dispositifs entre eux et une méconnaissance de la RVA par la population. Cela semble le niveau du Québec. D'autres pays, comme la France avec le dispositif de Validation des acquis de l'expérience (VAE) introduit en 2002, ont un développement plus avancé, marqué par un système qui inclut l'information au grand public, le soutien financier et l'accompagnement des personnes candidates. La mise en œuvre a été l'objet d'évaluations et de publications dès 2008 permettant notamment de développer des stratégies plus ciblées.

Objectif 4 – L'analyse différenciée selon la langue a donné des résultats mitigés puisque, dans une ou l'autre langue, le vocabulaire spécialisé est peu repris. Quant aux traditions, nous constatons des enjeux prioritaires différents, liés autant aux systèmes éducatifs qu'à l'évolution historique et culturelle de chacun des pays. Par exemple, aux États-Unis, la RVA sert de véhicule pour favoriser l'obtention d'un diplôme (enjeu de scolarisation), tandis qu'en France, la VAE est vue comme un moyen d'obtenir un diplôme qualifiant sans passer par l'école avec un partenariat complexe (enjeu de qualification).

2. Phénomènes transversaux

Sept phénomènes sont suffisamment documentés pour lancer d'autres travaux sur la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires.

2.1 La RVA tient ses promesses, à certaines conditions

Un constat est que la RVA remplit ses promesses, à certaines conditions. Nos résultats mettent en évidence que les adultes réussissent dans la RVA et mènent le processus à terme à condition qu'ils continuent à croire que l'atteinte de l'objectif initial est possible, objectif nourri par la promesse institutionnelle (ex. : raccourcir le programme de formation et le réaliser à moindres coûts ou obtenir le diplôme qualifiant pour l'embauche, le maintien en emploi ou une promotion). Ils peuvent aussi découvrir en cours de route un autre avantage de compléter le processus, comme le sentiment d'apprendre sur eux-mêmes ou sur le métier. Cependant, la promesse ne semble pas faite de la même façon à tous les sous-groupes de la population et les opportunités d'accès ne seraient pas les mêmes pour tous (voir plus bas).

2.2 L'attribution de crédits par validation favorise la diplomation

On constate que l'attribution de crédits par validation d'acquis de l'apprentissage non formel ou informel est associée à une probabilité plus élevée de diplomation. Les adultes qui ont obtenu un certain nombre de crédits en début (tests et examens) ou en cours de parcours scolaire (portfolio) complètent davantage le programme d'études que ceux qui n'en ont pas demandé et obtenu. Un corpus d'études quantitatives menées au Canada et aux États-Unis est à ce titre éclairant. Bien que leur méthodologie varie et que les données se rapportent souvent à un échantillon très localisé, elles

contiennent des arguments divers en faveur de la RVA. Cependant, quelques mises en garde existent et la RVA ne peut être vue comme une panacée.

2.3 Des sous-groupes sont inégalement rejoints

Nos résultats suggèrent fortement qu'une partie du public qui pourrait bénéficier de la RVA (population autochtone, membres de minorités visibles, adultes ayant des difficultés d'apprentissage ou en situation d'handicap, personnes réfugiées, jeunes défavorisés et demandeurs d'emploi) n'y a pas accès. On trouve ainsi en RVA les mêmes défis de justice sociale et plusieurs études rappellent que tous les adultes n'ont pas les mêmes opportunités.

2.4 La proximité du témoignage favorise l'engagement

Entendre parler de la RVA par des collègues de travail, par d'autres proches satisfaits ou par son employeur qui met en valeur des avantages de faire la démarche, contribuerait à l'engagement dans le processus jusqu'au diplôme. Ce constat devrait nous inciter à mieux documenter les parcours des adultes afin de légitimer leur témoignage.

2.5 Le langage sur la RVA pose d'importants défis aux acteurs

Tel que déjà mentionné, la question de l'information est cruciale pour assurer l'accès et éviter les bris divers de communication au cours du processus. La disponibilité et la lisibilité de l'information sont au cœur de difficultés d'accès. De plus, tout au long du processus on trouve des questions de langage avec des univers symboliques partagés ou non entre les adultes, les personnels engagés dans la RVA et les concepteurs de dispositifs. La complexité du vocabulaire de la RVA paraît être une difficulté récurrente de l'offre de services,

mais on ne peut réduire à cela les obstacles à la RVA. La complexité des univers de vie et de travail des adultes est aussi en cause.

2.6 Dans les approches narratives de RVA, l'accompagnement a un effet majeur sur la persévérance et la réussite

Les études portant sur l'évaluation des acquis par portfolio ou sur la VAE française, toutes deux basées sur une approche narrative s'inscrivant dans la durée, font état d'un accompagnement par une personne professionnelle, plus ou moins soutenu selon les cas. Ceci peut refléter l'un des fondements de la relation éducative basée sur une posture humaniste visant à soutenir l'individu dans son cheminement vers l'épanouissement de soi. On constate que l'accompagnement a un effet sur la persévérance et la réussite des adultes. Dans le cas du portfolio, il aide les adultes à s'engager dans une démarche qui au départ paraît à plusieurs trop longue et peu utile, surtout que l'attribution de crédits est à ce moment incertaine.

2.7 La recherche sur la participation des adultes en RVA est jeune, complexe et instable

Les travaux sur la participation des adultes à la RVA sont éclatés et localisés, ce qui est particulièrement le cas si on s'intéresse spécifiquement à ceux sans diplôme qualifiant. Dans les cinq recensions tirées de notre corpus complet, aucune ne porte spécifiquement sur la persévérance et la réussite scolaires des adultes, mais elles confirment que la recherche en RVA est jeune, complexe et instable.

L'absence de données administratives fiables, la difficulté de comparer des dispositifs créés dans des systèmes éducatifs divers, l'instabilité du vocabulaire, sont quelques-uns des obstacles à la recherche dans le domaine.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Voici 10 pistes de recherche à mener par des devis avec analyses différenciées selon, notamment, la scolarité initiale, le sexe, l'âge et l'appartenance à un sous-groupe rencontrant des obstacles dans l'accès à la formation structurée.

- 1) Étudier le parcours d'apprentissage d'adultes obtenant un diplôme qualifiant grâce à la RAC, avant, pendant et après la démarche.
- 2) Documenter les logiques d'engagement des adultes participant à une ou plusieurs phases de la RAC leur effet sur la persévérance et la réussite ainsi que les changements constatés quelques mois après l'obtention d'un diplôme par voie de RAC.
- 3) À partir de données administratives en RAC en FGA, FPT et au 1^{er} cycle universitaire, examiner les relations entre l'obtention de crédits pour des acquis de l'apprentissage non formel et informel et la diplomation, la durée des études et des caractéristiques des adultes.
- 4) Analyser les pratiques institutionnelles quant à la présentation des dispositifs de RAC aux adultes lors de séances d'information, sur les sites Internet et ailleurs, avant ou au moment d'une demande d'admission; au soutien offert aux adultes pour l'identification de leurs acquis et leur mise en correspondance avec les exigences académiques; à la communication de décisions diverses ainsi qu'à la réaction des adultes face à celles-ci. Explorer les possibilités d'informer les adultes en partant de leurs préoccupations et non de celles des institutions.

- 5) Étudier l'accompagnement des adultes engagés dans une démarche de RAC, particulièrement ceux sans diplôme ou ayant des difficultés d'apprentissage, dans chacun des dispositifs mis en œuvre au Québec.
- 6) Mener des projets-pilote pour soutenir le déploiement de la RAC auprès des personnes autochtones, des personnes ayant des difficultés d'apprentissage, des personnes judiciairisées et autres.
- 7) Étudier comment les institutions jugent que les acquis de l'apprentissage non formel ou informel sont suffisants pour que les adultes passent à la phase évaluation et l'effet de la perception de la subjectivité et des jugements des personnes évaluatrices en RAC sur la persévérance.
- 8) Documenter l'effort demandé, la réflexivité et la perception de l'investissement requis par les adultes pour regrouper et présenter les événements, réalisations et artefacts à titre de preuves de leurs acquis ou compétences, que ce soit par écrit ou sur d'autres supports.
- 9) Explorer les liens entre la (re)connaissance de soi et la prise de pouvoir sur ses apprentissages dans l'élaboration d'un portfolio, d'un bilan de compétences ou d'autres pratiques soutenant l'autoreconnaissance. En particulier, examiner les effets de cette (re)connaissance de soi sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des adultes.
- 10) Comparer les conditions de vie des adultes (revenu, santé, etc.) détenant des attestations ou certificats tels l'AENS et le CEES afin de voir s'ils offrent des opportunités comparables à celles qu'ont les diplômés du DES.

PARTIE F - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (SÉLECTION)

Les références complètes sont en annexe (A10).

Assemblée nationale du Québec (2017a). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Assemblée nationale du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>>.

Assemblée nationale du Québec (2017b). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec : Assemblée nationale du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/C-29?&digest=>>.

Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC*. Sherbrooke/Québec: Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche Québec - Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=546>>.

Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et des intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/10006>>.

Besson, É. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience: Une évaluation du dispositif VAE*. Paris : Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000590/index.shtml>>.

CEDEFOP (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/4153>>.

Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes formées à l'étranger (2017). *Rapport*. Montréal : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RAP_ReconnComp.pdf>.

Conseil de la science et de la technologie (2009). *Défi formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes* (rédaction L. Santerre). Québec : Conseil de la science et de la technologie. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBACCDIPL_2009-4-Strategie_Formation_VF.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/acquis.pdf>>.

Gouvernement du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf>.

Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf>.

- Lejeune, M. (2008). *Pertinence pour le Québec des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni*. Montréal : TRANSPOL, INRS. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Pertinence_pour_le_Quebec_des_instruments.pdf>.
- MEES (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf>.
- MEES (2017b). *Rapport annuel de gestion 2016-2017*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/MEES_RAG_2015-2016.pdf>.
- Michaud, G., Savard, R., Paquette, S. et Lamarche, L. (2011). *Bilan et développement de compétences en entreprise : Maintien en emploi des travailleurs d'expérience*. Sherbrooke : CÉRTA et CRDC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/386>>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Powell, L. (2012). Reimagining the purpose of VET – Expanding the capability to aspire in South African Further Education and Training students. *International Journal of Educational Development*, 32, 643-653.
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Education permanente*, (158), 141-151.
- Réseau de l'Université du Québec (2010). *Reconnaissance des acquis et des compétences : élément stratégique pour l'apprentissage tout au long de la vie. Projet Charte pour l'apprentissage tout au long de la vie, d'un cadre technique et d'un mode de financement*. s.l. : Réseau de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.uquebec.ca/dveer/documents/Version%20integrale.pdf>>.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning : Why recognition matters*. Allemagne : UNESCO Institute for Lifelong Learning. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233655E.pdf>>.
- Tremblay, D. (2018). SQO 2017 : une 13e édition en dents de scie. *L'orientation*, 8(1), 23-25.
- Werquin, P. (2007). *Propositions for a typology of recognition systems. RNFIL - Third meeting of national representatives and international organisations*. Vienne : Organisation de coopération et de développement économiques. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.oecd.org/document/10/0,3746,en_2649_39263238_41835018_1_1_1_1,00.html>.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/reconnaitre-l-apprentissage-non-formel-et-informel_9789264063877-fr#.V_zuhU2QIdU>.

Annexes du rapport scientifique

Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant (2017-PO-202790)

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires 2016-2017

Partenaires :

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Pour citer ce rapport :

Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Rapport produit dans le cadre d'une Action concertée MEES et FRQSC. Sherbrooke/Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage/ Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Nous remercions les étudiantes du cheminement de type recherche de la maîtrise en orientation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour leur précieuse contribution à ce projet de recherche : Évelyne Mottais, Annie Bisson et Monia Amar. Évelyne Mottais, qui a contribué au projet du début à la fin, est cosignataire des annexes 4 et 5. Nous remercions le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et son coordonnateur, Sylvain Paquette, pour son soutien technique et sa contribution aux analyses. Nous remercions aussi Delphie Côté-Lacroix pour la préparation des figures 1, 8, 9 et 10. Nous remercions également la Faculté d'éducation et l'Université de Sherbrooke pour l'environnement de recherche stimulant qui a été mis à notre disposition, en face à face et à distance. Finalement, nous remercions les partenaires de l'Action concertée et leurs mandataires pour leur confiance et les discussions constructives en cours de projet.

Table des matières des annexes

| | |
|---|-----------|
| Table des matières des annexes | 31 |
| Liste de figures | 33 |
| Liste des tableaux | 33 |
| Annexe 1 : Liste des acronymes | 34 |
| Annexe 2 : Contexte global de la recherche | 36 |
| 1. Développement de la RAC au Québec | 37 |
| 2. Données administratives soutenant peu la recherche | 42 |
| 3. Développement de la RVA au Canada | 44 |
| Annexe 3 : Cadre de référence de la recherche | 47 |
| 1. Apprentissage formel, non formel et informel | 48 |
| 2. Délimiter un domaine large | 48 |
| 3. Reconnaissance, validation et accréditation (RVA) | 50 |
| 4. RVA pour les adultes sans diplôme qualifiant | 52 |
| 5. Accès, persévérance et réussite scolaires | 55 |
| 6. Phases de la RVA | 56 |
| 7. Développement des systèmes de RVA | 57 |
| 8. Traditions des systèmes de qualification | 60 |
| 8.1 Modèle d'inspiration constructiviste | 61 |
| 8.2 Modèle d'inspiration behavioriste | 62 |
| 8.3 Modèle d'inspiration fonctionnaliste | 62 |
| 9. Rappel du but et des objectifs du devis | 63 |
| Annexe 4 : Méthodologie | 64 |
| 1. Délimiter la population et les diplômes qualifiant concernés | 64 |
| 2. Constitution du corpus | 65 |
| 2.1 Types de sources | 66 |
| 2.2 Filtres, critères incontournables et mots-clés | 68 |
| 2.3 Établissement du niveau de pertinence | 71 |
| 3. Traitement du corpus complet et codage de textes | 72 |
| 3.1 Traitement selon les sources | 72 |
| 3.2 Arborescence RERVA dans NVivo | 73 |

| | |
|--|------------|
| 4. Analyse des données | 74 |
| 4.1 Analyse de contenu | 74 |
| 4.2 Analyse en mode écriture | 75 |
| 4.3 Corpus restreint | 75 |
| 4.4 Préparation de tableaux et de figures | 76 |
| 5. Limites de l'étude | 77 |
| Annexe 5 : Résultats | 79 |
| 1. Description de l'échantillon du corpus restreint | 79 |
| 1.1 Répartition du corpus complet et du corpus restreint | 79 |
| 1.2 Répartition selon les devis et les pays | 80 |
| 1.3 Répartition du corpus restreint selon les niveaux d'enseignement | 89 |
| 2. Décrire les pratiques | 92 |
| 2.1 Principaux instruments et méthodes utilisés | 94 |
| 2.2 Catégories de dispositifs selon le processus engagé | 102 |
| 2.3 Pratiques de RVA selon la fonction dominante des dispositifs | 102 |
| 2.4 Pratiques selon les phases du processus de RVA | 105 |
| 2.5 Retour sur la section | 113 |
| 3. Principales caractéristiques des adultes en RVA | 115 |
| 3.1 Scolarité initiale | 116 |
| 3.2 Âge | 117 |
| 3.4 Sexe | 118 |
| 3.5 Race et appartenance à une communauté ethnoculturelle | 119 |
| 3.6 Parcours de vie, de scolarisation et d'emploi | 120 |
| 3.7 Revenu, emploi et diplôme convoité | 120 |
| 3.8 Visées des adultes au moment de s'engager dans la RVA | 121 |
| 3.9 Retour sur les caractéristiques | 126 |
| 4. Comparaison des pratiques | 128 |
| 4.1 Constats sur le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaire | 128 |
| 4.2 Constats sur le niveau de développement de la RVA | 130 |
| 4.3 Constats sur la langue des textes | 131 |
| 4.4 Constats sur les traditions de formation des pays | 132 |
| Annexe 6 : Références complètes du rapport et de ses annexes | 133 |

Liste de figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Adultes sans diplôme qualifiant | 54 |
| Figure 2 : Répartition des textes selon les pays et le type de devis empirique _____ | 84 |
| Figure 3 : Répartition des types de devis au sein des textes du corpus restreint _____ | 85 |
| Figure 4 : Répartition des textes selon les années de publication _____ | 88 |
| Figure 5 : Répartition des textes selon les années de publication par pays _____ | 88 |
| Figure 6 : Proportion des niveaux d'enseignement CITE 2011 des diplômes convoités _____ | 90 |
| Figure 7 : Niveaux d'enseignement CITE 2011 des diplômes convoités selon les pays _____ | 91 |
| Figure 8 : Pratiques de RVA dans des dispositifs scolaires _____ | 93 |
| Figure 9 : Accès, persévérance et réussite en RVA : Défis pour les adultes et les organisations __ | 114 |
| Figure 10 : Caractéristiques des adultes sans diplôme qualifiant en RVA _____ | 127 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : La RAC : un domaine large au Québec | 39 |
| Tableau 2 : Nombre de passations relevant de la RAC en FGA (données 2013-2014) | 43 |
| Tableau 3 : Dimensions et fonctions générales de la RVA selon les milieux | 51 |
| Tableau 4 : Construit RVA, construits apparentés et mots-clés..... | 69 |
| Tableau 5 : Construit 2 APRS, construits apparentés et mots-clés | 70 |
| Tableau 6 : Construit 3 Adultes, construits apparentés et mots-clés | 70 |
| Tableau 7 : Répartition des sources _____ | 80 |
| Tableau 8 : Études scientifiques du corpus restreint _____ | 81 |

Annexe 1 : Liste des acronymes

| | |
|----------|--|
| ACE | American Council on Education |
| ACDEAULF | Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française |
| AENS | Attestation d'équivalence de niveau de scolarité |
| APL | Assessment of prior learning |
| APEL | Accreditation of prior learning |
| APRS | Accès, persévérance et réussite scolaires |
| BGTA | Batterie générale de tests d'aptitudes |
| CAEL | Council for adult and experiential learning |
| CEDEFOP | Centre européen pour le développement de la formation professionnelle |
| CERAC | Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences |
| CÉRTA | Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage |
| CITE | Classification internationale type de l'éducation |
| CAP | Certificat d'aptitudes professionnelles |
| CAPLA | Canadian Association for Prior Learning Assessment |
| CEES | Certificat d'équivalence d'études secondaires |
| CEREQ | Centre d'études et de recherches sur les qualifications |
| CLEP | College level examination Program |
| CMEC | Conseil des ministres de l'éducation du Canada |
| CPL | Credit for prior learning |
| CPMT | Commission des partenaires du marché du travail |
| CQP | Certificat de qualification professionnelle |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| CST | Conseil de la science et de la technologie |
| DEC | Diplôme d'études collégiales |
| DEP | Diplôme d'études professionnelles |
| DES | Diplôme d'études secondaires |
| DESS | Diplôme d'études supérieures spécialisées |
| ECTS | European Credits Transfer Scale |
| ECVET | European Credit System for Vocational Education and Training |
| ÉRTA | Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage |
| EQF | European qualification framework |
| FGA | Formation générale des adultes |
| FONGECIF | Fonds de gestion du congé individuel de formation |
| FP | Formation professionnelle |
| FPT | Formation professionnelle et technique |
| FRQSC | Fonds de recherche du Québec - Société et culture |
| GED | General Educational Development |
| ICÉA | Institut canadien d'éducation des adultes/Institut de coopération pour l'éducation des adultes |
| ISU | Institut de la statistique de l'UNESCO |

| | |
|---------|--|
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur |
| MEESR | Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MESS | Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale |
| MIDI | Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion |
| MTESS | Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale |
| NALL | New Approaches to Lifelong Learning |
| NDL | Notes de lecture détaillées |
| NQF | National Qualifications Framework |
| NVQs | National Vocational Qualifications |
| OCCOQ | Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OSBL | Organisme à but non lucratif |
| PAMT | Programme d'apprentissage en milieu de travail |
| PLA | Prior learning assessment |
| PLAR | Prior learning assessment and recognition |
| PLE | Prior learning examination |
| PLIRC | Prior Learning International Research Centre |
| PRC | Points-relais conseil |
| RAC | Reconnaissance des acquis et des compétences |
| RCMO | Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre |
| RERVA | Recension des écrits en RVA (acronyme interne) |
| RNCP | Répertoire national des certifications professionnelles |
| RSA | République d'Afrique du Sud |
| RPL | Recognition of prior learning |
| RVA | Reconnaissance, validation et accréditation |
| SAAQ | Société d'assurance automobile du Québec |
| SARCA | Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement |
| SOFEDUC | Société de formation et d'éducation continue |
| SQO | Semaine québécoise de l'orientation |
| SRAFP | Service régional d'admission en formation professionnelle |
| TDG | Test de développement général |
| TENS | Tests d'équivalence de niveau de scolarité |
| UE | Union européenne |
| UCE | Unités d'éducation continue |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural organization/ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience |
| VAP | Validation des acquis professionnels |
| WALL | Work and lifelong learning |

Annexe 2 : Contexte global de la recherche

Le présent rapport a été préparé dans le cadre d'une subvention de recherche, d'une durée d'un an, de l'Action concertée *Persévérance et réussite scolaires*, concours 2016-2017. Il s'agit d'une synthèse de connaissances sur un besoin identifié comme prioritaire par les deux partenaires de recherche, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)¹ et le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) (MEESR et FRQSC, 2015). Ce besoin prioritaire est de produire une recension sur la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) afin d'établir des « pistes d'action les mieux adaptées au contexte québécois » (*Ibid.*, p. 8) pour la formation générale des adultes (FGA), la formation professionnelle ou l'enseignement supérieur. Notre devis cible le rôle de la RAC en matière d'accès, de persévérance et de réussite scolaires d'adultes n'ayant pas de premier diplôme qualifiant, pour qui l'obtention d'un tel diplôme peut améliorer les conditions de vie. Notre attention porte sur la formation générale, professionnelle et technique des niveaux secondaire, collégial et du 1^{er} cycle universitaire.

Pour faciliter les correspondances internationales, nous avons adopté l'appellation de l'UNESCO « reconnaissance, validation et accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel » (UNESCO, 2012)². Selon l'UNESCO, « la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel est un levier indispensable pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité. (...) La RVA peut contribuer à l'intégration de pans plus larges de la population dans un dispositif ouvert et flexible d'éducation et de formation et à l'édification de sociétés sans exclus » (UNESCO, 2012, p. 5). Le rôle effectif de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel dans l'engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie, notamment la réussite scolaire sanctionnée par l'obtention d'un diplôme³, reste à approfondir.

¹ Ce ministère a changé plusieurs fois de nom depuis 2002. Selon les périodes, les ordres primaire, secondaire, collégial et universitaire sont sous la responsabilité d'un même ministère ou de deux ministères. On a un ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) jusqu'en 2005, puis un ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), responsable de tous les ordres d'enseignement, puis scindé en 2012 avec la création du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (pour le collégial et l'universitaire). Ce dernier devient en 2014 le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). En 2015, les ordres d'enseignement sont de nouveau réunis dans la mission du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Nous parlons le plus souvent dans le texte de ministère de l'Éducation tout en attribuant aux documents de référence l'appellation de ces différentes instances au moment de leur publication.

² Sauf indication contraire, lorsque l'on parle dans ce rapport et ses annexes de RVA, il s'agit de processus relevant des acquis de l'apprentissage non formel et informel. On utilise aussi la Classification internationale type de l'éducation (CITE) établie par l'UNESCO.

³ La RVA peut se dérouler ailleurs qu'en milieu scolaire et elle peut avoir un effet sur l'engagement dans l'apprentissage sans un retour aux études, notamment pour la certification professionnelle.

1. Développement de la RAC au Québec

Au Québec, on assiste à un premier cycle de développement de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel dans les années 1980-1990 (Bélisle, 2006; Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2000) inspiré notamment de travaux américains, dont ceux du *Council for adult and experiential learning* (CAEL). Le rapport de la Commission Jean (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982) consacre à la reconnaissance des acquis un long chapitre et l'Énoncé de politique du Ministère de l'Éducation du Québec de 1984 pose de premiers jalons. Les travaux de Marthe Sansregret, avec sa thèse doctorale et les publications subséquentes, marquent cette période. Différents dispositifs sont mis en place dans le réseau scolaire et le réseau collégial est particulièrement actif. On assiste aussi à des expérimentations diverses dans le système public de l'emploi et dans les milieux communautaires (Bélisle, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Dès cette période, au Québec, en France et ailleurs, le domaine de la reconnaissance des acquis est ouvert à des pratiques diverses dans lesquelles se côtoient des dispositifs de reconnaissance officielle et d'autres misant sur la reconnaissance des acquis, par soi, par les autres ou par un employeur (Pineau, Liétard et Chaput, 1997).

Un deuxième cycle de développement commence avec l'élaboration, l'adoption et la mise en œuvre du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* soutenant la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a; Gouvernement du Québec, 2002b). C'est à ce moment que l'expression « reconnaissance des acquis et des compétences » est consacrée au Québec. Le Plan d'action annonce un ensemble de huit mesures dans 1) le système éducatif incluant trois ordres d'enseignement, 2) le système public de l'emploi et les comités sectoriels et 3) le système professionnel composé aujourd'hui de 46 ordres professionnels⁴. La plupart de ces mesures donnent lieu à une sanction officielle, mais pas toutes (Bélisle *et al.*, 2010) et il y a des pratiques de reconnaissance d'acquis qui n'ont pas été prises en compte dans la politique de 2002 comme le bilan de compétences (Bélisle, 2006; Bélisle *et al.*, 2010). En ce

⁴ À ne pas confondre avec ce que Lejeune et Bernier (2014) associent aux « trois sortes de dispositifs de reconnaissance des compétences » (p. 20). S'intéressant spécifiquement à la reconnaissance des compétences de travailleuses et de travailleurs immigrants qualifiés, et sans doute dans une vision véhiculée dans certaines organisations du monde du travail, les trois types de dispositifs identifiés au Québec sont : 1) ceux en reconnaissance des acquis et des compétences relevant des établissements d'enseignement; 2) ceux de la certification professionnelle relevant du Cadre de développement et de reconnaissance des compétence de la main-d'œuvre; 3) ceux relevant des arrangements mutuels. Cette catégorisation n'est pas celle de la Politique et du Plan d'action de 2002 où l'appellation Reconnaissance des acquis et des compétences chapeaute l'ensemble de ces dispositifs. Une des difficultés pour parvenir à un vocabulaire commun, et nous n'y échappons sans doute pas, est que chacun pense en fonction d'une population particulière et qu'il existe très peu d'intertextualité hors de son créneau propre. On doit donc ici comprendre que lorsque nous utilisons l'acronyme RAC ou RVA, nous ne nous limitons pas à ce que font les établissements d'enseignement.

qui a trait à la population de notre étude, la RVA en milieu d'enseignement, celle dans des organismes du marché du travail et celle dans des organismes divers soutenant la reconnaissance d'acquis de l'apprentissage non formel et informel sera prise en compte.

Le Tableau 1 présente les dispositifs et démarches structurées composant le domaine large de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel au Québec et que nous avons en tête dans la préparation du présent rapport. Nous avons inclus, en grisé, le système professionnel bien que celui-ci ne soit pas accessible aux adultes sans diplôme qualifiant. Les ententes institutionnelles (ex. : passerelles DEC-BAC) ne sont pas incluses.

Ainsi, on le constate, les systèmes et sous-systèmes de reconnaissance officielle des acquis et des compétences coexistent au Québec avec un ensemble de pratiques sociales souvent oubliées par l'État. Parmi les acteurs de ces systèmes actifs en RVA, on trouve les divers ministères concernés par l'éducation, le travail et l'immigration; les établissements d'enseignement; les organismes réglementaires ou paritaires au sein du marché du travail; des organismes à but non lucratif, souvent des organismes communautaires ou des regroupements comme la Société de formation et d'éducation continue (SOFEDUC)⁵. Outre ces acteurs engagés directement dans l'élaboration et la mise en œuvre des dispositifs ou démarches de RAC, on trouve aussi des acteurs en périphérie, soit des éditeurs ou producteurs de matériel comme l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) qui a publié la démarche *Nos compétences fortes* ou la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) qui publie un ouvrage pour la préparation aux tests *General Educational Development (GED)*⁶, des organismes préoccupés par les services à la population comme l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation (OCCOQ) qui en 2017 a fait de la reconnaissance des acquis et des compétences le thème de la Semaine québécoise de l'orientation (SQO) (Tremblay, 2018), et ceux offrant de la formation initiale ou continue pour les personnels appelées à intervenir en RAC, par exemple les départements en orientation ou développement de carrière des universités. Ainsi, les acteurs de la RAC au Québec sont similaires à ceux actifs en RVA dans d'autres pays⁷. Cependant, dans certains systèmes, en Europe du Nord notamment, des organismes municipaux sont également engagés en RVA officielle.

⁵ La SOFEDUC a été fondée en 1998 à l'initiative de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF), mais ses activités actuelles sont davantage tournées vers le monde du travail et l'application de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (SOFEDUC, 2013). Le dispositif des unités d'éducation continue (UEC), qui valide la formation continue non créditée, est vu comme un dispositif de RVA de reconnaissance des acquis (CSE, 2000).

⁶ On trouve parfois l'acronyme suivi d'un copyright : GED®.

⁷ Par exemple, aux États-Unis, le CAEL, un organisme à but non lucratif, continue de jouer un rôle phare dans le développement de la RVA.

Tableau 1 : La RAC : un domaine large au Québec⁸

| Systèmes concernés | Principaux acteurs terrain | Appellations générales en usage | Dispositifs avec sanction officielle | Dispositifs/démarches sans sanction officielle |
|---|---|--|---|---|
| 1. Système éducatif | | | | |
| Sous-système : Ordre secondaire | <ul style="list-style-type: none"> - Centres d'éducation des adultes (CEA) - Centres de formation professionnelle (CFP) - SARCA - Commissions scolaires | <ul style="list-style-type: none"> -Reconnaissance des acquis extrascolaires -Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) | <ul style="list-style-type: none"> En FGA - Examens seulement - <i>Prior learning examination</i> (PLE) - Épreuve synthèse en français langue seconde - Univers de compétences génériques - TENS (AENS) - GED (CEES) En FP - Démarche de RAC | <ul style="list-style-type: none"> - Exploration des acquis - Admission au DEP après TDG |
| Sous-système : Ordre collégial | <ul style="list-style-type: none"> - Cégeps et collèges | <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) | <ul style="list-style-type: none"> - Démarche de RAC | <ul style="list-style-type: none"> - Admission : formation et expérience jugées suffisantes |
| Sous-système : Ordre universitaire | <ul style="list-style-type: none"> - Universités | <ul style="list-style-type: none"> -Reconnaissance des acquis | <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des acquis pour obtention de crédits | <ul style="list-style-type: none"> - Admission à titre d'adulte avec expérience (21 ans) |
| 2. Système des partenaires de l'emploi | <ul style="list-style-type: none"> - Comités sectoriels - Emploi-Québec - Commission de la construction du Québec (CCQ) | <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des acquis de la main d'œuvre (RCMO) | <ul style="list-style-type: none"> - RCMO - Programme d'apprentissage sur le marché du travail (PAMT) comportant une prise en compte des compétences antérieures | <ul style="list-style-type: none"> - Bilan de compétences - TDG lors d'ouverture de bassins de main-d'œuvre (CCQ) |

⁸ Le présent tableau est préparé sur la base de divers documents consultés. Il est possiblement incomplet car plusieurs pratiques ne sont pas documentées.

| Systèmes concernés | Principaux acteurs terrain | Appellations générales en usage | Dispositifs avec sanction officielle | Dispositifs/démarches sans sanction officielle |
|--|---|--|--|---|
| 3. Système professionnel Attention : la RAC dans ce système n'est pas accessible aux adultes sans diplôme qualifiant | -Ordres professionnels | - Admission par équivalence de diplôme et de formation - Reconnaissance des qualifications professionnelles | - Admission par équivalence de diplôme et de formation | s.o. |
| 4. Autres organismes, parfois en soutien aux systèmes plus haut | - Organismes communautaires - Firmes de consultants - Employeurs - SOFEDUC - Etc. | - Évaluation des compétences - Reconnaissance d'acquis ou de compétences | s.o. | - Bilan de compétences - Nos compétences fortes (ICÉA) - Portfolio, e-portfolio - Badges - Tests et examens divers, par ex. : la BGTA (souvent pour admission DEP) - Unités d'éducation continue (UEC) - Etc. |

La question de l'information sur les possibilités de RAC était peu présente dans le Plan d'action de 2002, mais est maintenant à l'ordre du jour des décideurs. Bien qu'ils semblent surtout se préoccuper de l'information aux personnes immigrantes souvent très scolarisées, une étude québécoise récente indique des défis particuliers concernant les adultes non diplômés (Bélisle et Bourdon, 2015). Ainsi, il n'est pas sûr que le guichet unique, la solution parfois préconisée (Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes formées à l'étranger, 2017) règle tous les problèmes. Malgré des nouveautés dans l'information sur la RAC, comme de nouveaux sites d'organismes, tels ceux du SRAFP, de la Fédération des cégeps (Mon retour au cégep) ou des CERAC, ils ne mettent pas clairement de l'avant les possibilités de RAC pour des gens qui n'envisagent pas s'inscrire à un programme scolaire⁹.

Quant à l'information et à l'accès à la RAC en milieu universitaire au Québec, la démarche paraît souvent réservée aux adultes ayant déjà un diplôme qualifiant, par exemple les personnes enseignantes au collégial ayant déjà un baccalauréat de spécialisation (St-Pierre, Martel, Ruel et Lauzon, 2010) ou les gens de métier qui suivent un programme de baccalauréat en enseignement en formation professionnelle (Balleux, 2006). De plus, contrairement à la France, l'obtention d'un diplôme de niveau universitaire complet par RAC ne semble pas possible.

Un problème de la RAC, au Québec, souligné dans l'Avis du Conseil supérieur de l'Éducation (2000), et toujours d'actualité, est que les ressources en RAC des mondes de l'éducation et du travail sont peu coordonnées entre elles. La situation progresse mais les avancées sont assez peu publiques (ex. : soutien financier d'Emploi-Québec pour une démarche de RAC). On note aussi des efforts d'information commune, comme le guichet unique mentionné plus haut. Or, une partie du travail demeure dans l'ombre et des acteurs pourraient ne pas disposer de ressources suffisantes pour assumer pleinement leur rôle. Par exemple, les Services d'accueil, référence, conseil et accompagnement (SARCA) des commissions scolaires sont peu connus et reconnus (Bélisle et Bourdon, 2015), ainsi que les milieux non scolaires actifs dans le soutien à la persévérance scolaire¹⁰.

Cependant, la nouvelle *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017b) réitère l'engagement gouvernemental en faveur de la RAC en insistant sur l'importance de son accessibilité, incluant celle à la formation complémentaire permettant d'obtenir un diplôme (p. 48). De plus, on y fait part d'un consensus sur l'importance de « la collaboration et la concertation de l'ensemble des intervenants » de l'environnement des personnes qui fréquentent les établissements scolaires (p. 19). Le développement de la RAC y gagnera dans la mesure où cette collaboration fait appel à l'ensemble des partenaires mentionnés plus haut, engagés dans le développement de la RVA.

⁹ Cette observation est basée sur les travaux en cours, pour leur mémoire de 2^e cycle en orientation, d'Éveline Mottais et d'Annie Bisson, sous la direction de la chercheuse principale.

¹⁰ Voir par exemple le numéro spécial de l'Observatoire Jeunes et Société (volume 13, numéro 2) <http://obsjeunes.qc.ca/bulletins>.

2. Données administratives soutenant peu la recherche

Les données administratives sur les parcours des adultes, les effectifs de la RAC, les services reçus, le financement accordé aux établissements et aux adultes, pour ne nommer que celles-là, sont peu accessibles au grand public, aux équipes de recherche ou aux personnes intervenantes qui informent les adultes des options possibles. Il en est de même pour les informations sur les changements dans la manière de fonctionner depuis la publication du Plan d'action (2002), par exemple entre la publication du cadre technique en FPT (MELS, 2005) et les mises à jour. Si on trouve sur Internet des documents normatifs (ex. : MELS et MESRST, 2014), ceux-ci ne documentent pas toujours les changements mis en œuvre, ce qui complexifie le travail de veille sur les dispositifs. Par exemple, le Plan d'action de 2002 indiquait que « l'inscription aux services de reconnaissance des acquis ne sera pas assujettie à l'inscription dans un programme de formation » (2002a, p. 28), alors que le site du Service régional d'admission en formation professionnelle (SRAFP) laisse penser le contraire. Ainsi, contrairement à d'autres données du ministère de l'Éducation sur les effectifs scolaires, les données administratives sur les caractéristiques des adultes ayant eu accès à la RAC sont souvent limitées au rapport annuel de gestion et pour des informations plus complètes on doit passer, pour l'instant, par des demandes d'accès à l'information ou par entente particulière.

Cependant, on sait que c'est encore un petit nombre d'adultes qui a accès à la RAC. La FGA serait le sous-système le plus performant en fonction du nombre total de personnes fréquentant un programme. Les rares statistiques publiques indiquent que, dans l'année scolaire 2015-2016, c'est un peu plus de 15 % des adultes en FGA, soit plus de 17 000 adultes, qui ont été inscrits à l'un ou l'autre des dispositifs de RAC (MEES, 2017c). Avec le Portugal, le Québec serait parmi un nombre limité d'États à soutenir le développement de la RAC pour faciliter l'obtention du diplôme terminal du secondaire (Bélisle *et al.*, 2014).

Des données rendues publiques en 2015 indiquent que c'est le Test de développement général (TDG) qui était le dispositif de RAC le plus populaire dans l'année scolaire 2013-2014. Le TDG est un test qui permet de juger si un adulte, de 18 ans et plus, a les compétences de base suffisantes pour entreprendre un programme de formation professionnelle alors qu'il n'a pas la preuve, dans son relevé de notes du secondaire, qu'il a les préalables fonctionnels requis. Il s'agit d'un test administré pour l'admission, qui ne couvre pas les cours du programme. Le Tableau 2 reprend les données d'une présentation publique du ministère (MEESR, 2015) incluant les montants des règles budgétaires en vigueur (MELS, 2013), toujours les mêmes selon celles de 2017-2018. Le dispositif le moins performant, celui des tests GED, n'a qu'une centaine de passations. Cette série de tests a été implantée avec la politique de 2002 et est une adaptation des GED étatsuniens (Bélisle *et al.*, 2010). Le ministère de l'Éducation a amorcé l'implantation des tests GED en 2002 pour prendre « le relais des TENS » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 31), des tests québécois créés dans

les années 80 (Bélisle *et al.*, 2010)¹¹. Conçus au départ pour confirmer aux employeurs une certaine maîtrise des compétences de base, le certificat obtenu suite à la réussite de ces tests, le Certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), serait de plus en plus reconnu pour fins d'admission au collégial¹². Au Québec, les GED sont considérés comme des tests permettant de valider des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Les quelques données au sujet de l'obtention du CEES publiées par l'Institut de la statistique du Québec (2017) montrent que l'implantation de ces tests est lente.

Tableau 2 : Nombre de passations relevant de la RAC en FGA (données 2013-2014)

| Nom du dispositif | Nombre d'épreuves | Montant remboursé à la commission scolaire |
|---|-------------------|--|
| Test de développement général (TDG) | 9920 | 40\$ |
| Tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) | 6588 | 40\$ |
| Examen seulement | 4073 | 40\$ |
| <i>Prior Learning Examination</i> (PLE) | 1655 | 80\$ |
| Épreuve synthèse en français langue seconde | 190 | 80\$ |
| GED-TS | 114 | 150\$ |
| Univers de compétences génériques | 444 | 290\$ |
| Exploration des acquis | DM | Dans l'enveloppe des SARCA |

En formation professionnelle, c'est un peu plus de 5 % des effectifs, soit près de 7 700 adultes, qui passent par la RAC (MEES, 2017a, p. 28-29). Au collégial, c'est près de 5 300 personnes qui ont bénéficié de services de RAC en formation technique (*Ibid.*, p. 30). Cependant, on en sait très peu sur les caractéristiques de ces adultes (âge, scolarité initiale, occupation, etc.). Selon la moyenne annuelle de 2006 à 2013, 'ce sont 14,2 % des personnes candidates à la RAC en formation professionnelle qui n'ont aucun diplôme, alors que près de la moitié (48,1 %) possède le Diplôme d'études secondaires (DES) (MELS, 2014c, p. 28).

Souvent, les données publiées sont incomplètes, par exemple celles sur le niveau de scolarité qu'ont les adultes avant de s'inscrire à la RAC (MELS, 2014c, p. 28) laissent entendre que, avant de débiter le processus de RAC, toutes les personnes candidates à la RAC détenaient une sanction du ministère de l'Éducation. Ceci paraît fort surprenant¹³. Il ne semble pas y avoir de données publiques de l'ISQ ou du MTESS sur les adultes qui obtiennent le certificat de qualification professionnelle (CQP) selon

¹¹ Une fois réussis et sur la base du *GED official report* obtenu ailleurs qu'au Québec, les GED deviennent des acquis scolaires donnant lieu à des équivalences pour 36 unités de matières à option (MELS, 2010). La logique derrière cette décision n'est pas claire puisque les GED portent surtout sur les contenus de matières obligatoires comme le français et les mathématiques.

¹² Cependant, il semble nécessaire d'associer ce changement avec la multiplication des activités de mise à niveau (*remedial education*) pour les adultes qui n'ont pas les préalables de la formation collégiale. Ce point dépasse largement notre propos, mais nous y revenons rapidement dans l'Annexe 6, des études étatsuniennes ayant soulevé la question.

¹³ Parmi les adultes non-diplômés, 9,9 % auraient réussi le TDG et 4,3 % auraient obtenu l'AENS avant d'amorcer le processus (MELS, 2014b, p. 28). Ces sanctions sont basées sur des tests, requis pour confirmer que les personnes ont les préalables pour suivre la formation dite manquante, mais ne sont pourtant pas des préalables à la démarche de RAC.

les secteurs, leur niveau de scolarité et autres caractéristiques. Les données de l'ISQ n'incluent pas d'information sur l'AENS qui, tout comme le CEES, sanctionne les résultats de tests d'équivalence d'études secondaires. Les données du collégial donnent des nombres sans établir de pourcentages, etc.

Le dispositif d'Exploration des acquis offert par les SARCA (MELS, 2014a) paraît bien illustrer les maillons faibles du développement de la RAC au Québec que sont notamment l'information et la recherche, absents du Plan d'action de 2002. Ce dispositif s'adresse « à tout adulte de 16 ans et plus, inscrit ou non en FGA ou en FP, titulaire ou non d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles, qui a besoin de faire le point sur ses expériences et sa situation et d'être accompagné pour élaborer un projet professionnel ou de formation » (p. 5). Cependant, comme les SARCA sont peu connus de la population (Bélisle et Bourdon, 2015), on peut penser qu'il en est de même pour le dispositif d'Exploration des acquis. Si le ministère « encourage » (MELS, 2014a, p. 19) les commissions scolaires à offrir le service, il n'annonce pas dans son document de référence de 2014 une évaluation de la mise en œuvre. Ainsi, à ce jour, on ne trouve pas de données publiées ni au sujet de la forme qu'y prend l'accompagnement, ni des caractéristiques des adultes qui s'engagent dans le processus, ni des pratiques de coordination des SARCA de chaque commission scolaire avec les autres partenaires de la RVA et de la formation, ni des effets du dispositif d'Exploration des acquis sur le parcours des adultes, etc.

Quant à la recherche en sciences sociales et en éducation, le Plan d'action de 2002 ne prévoit pas de mesure la concernant. Si, depuis quelques années, le ministère de l'Éducation soutient le développement de la RAC en formation professionnelle et technique par des centres d'expertise en RAC (CERAC), ces derniers n'ont pas de mandat explicite en recherche ou de soutien aux milieux externes aux établissements. Depuis 2002, aucun soutien à la recherche empirique en RAC ou à la collecte systématique de données administratives détaillées n'a été prévu. De même, aucune mesure ne traite explicitement d'évaluation de l'implantation ou des effets des dispositifs mis en place ou à consolider.

Ainsi, les rares travaux empiriques qui ont suivi l'adoption du Plan d'action ont souvent été menés à l'initiative des équipes de recherche ou à la pièce pour la recherche d'alternatives, dans le cadre de contrats de recherche ciblés, ou du Programme de subventions à la recherche appliquée (PSRA) de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) (Bélisle, 2011). En 2009, feu le Conseil de la science et de la technologie (2009) faisait le point sur la situation et recommandait la mise en place, dans le programme d'actions concertées du FQRSC, d'un programme de recherche sur la RAC s'étalant sur dix ans, avec bourses doctorales et subventions. Cette recommandation n'a pas eu de suite jusqu'à l'appel récent (MEESR et FRQSC, 2015), à l'origine du présent rapport.

3. Développement de la RVA au Canada

Bien que l'éducation et la formation de la main-d'œuvre soient de juridiction québécoise, il paraît pertinent de situer rapidement le développement de la RVA accessible aux adultes qui n'ont pas de diplôme qualifiant, ainsi que des organisations qui semblent contribuer au développement des services à l'ensemble de la population

canadienne, incluant celle du Québec. Compte tenu de l'engagement du Canada dans l'accueil de personnes immigrantes qualifiées, on trouve diverses ressources concernant cette population mais que nous ne couvrons pas dans la présente étude. Parmi les organisations canadiennes en RVA, on pense tout particulièrement à l'Association canadienne pour la reconnaissance des acquis/Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA, 2017). Existant depuis 1997, il s'agit d'un chef de file sur des questions telles que la qualité de l'évaluation, le portfolio ou la formation des praticiennes et des praticiens de la RVA. Bien que la présence québécoise y soit discrète, on trouve sur le site de l'organisme des présentations diverses dont certaines d'expériences québécoises de praticiennes et de praticiens de la RVA.

D'autres organisations pancanadiennes sont ou ont été actives, en recherche notamment, comme le Prior Learning International Research Centre (PLIRC) qui met en ligne une base de données sur des publications internationales en RVA. La base du PLIRC est récente et mise à jour. Une autre base est disponible, mais n'est plus à jour, soit celle des projets en PLAR du centre New Approaches to Lifelong Learning (NALL) de l'Université de Toronto. On trouve aussi sur le web diverses mentions et documents du Canadian Institute for Recognizing Learning (IRL), un organisme qui ne semble plus actif.

La réponse du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2007)¹⁴ à l'enquête de l'OCDE (Werquin, 2010) offre une vue d'ensemble du développement pancanadien. On y affirme que « les politiques gouvernementales et le degré d'activité des divers organismes varient considérablement entre les 10 provinces et trois territoires du Canada » (p. 5). Ce rapport porte principalement sur la RVA dans les formations postsecondaires, avec mention de l'existence sur tout le territoire canadien « d'examens normalisés, appelés tests d'équivalence d'études secondaires » (p. 61). Il pourrait s'agir principalement des GED. L'Ontario, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse seraient engagées également dans d'autres formes de RVA au secondaire. Mais ce sont les collèges communautaires qui sont vus comme les principaux porteurs de la RVA canadienne¹⁵ et les universités auraient encore peu de programmes où la RVA est possible¹⁶.

Dix ans plus tard, on constate que, tout comme au Québec, les informations publiques qui permettent de dresser un portrait des dispositifs de RVA et des adultes qui en bénéficient, sont rares. En consultant directement les sites gouvernementaux, on trouve quelques documents sur la RVA, comme celui, en Alberta et en enseignement postsecondaire (Alberta Enterprise and Advanced Education, 2012) ou, au Manitoba ou le ministère responsable met à disposition des guides pour soutenir les personnes intervenantes (Department of Education and training, s.d.) ainsi que quelques données dans les rapports annuels des centres d'apprentissage pour adultes

¹⁴ Pour des raisons techniques, le rapport du Québec n'a pas été inclus dans le rapport pancanadien.

¹⁵ Les programmes de formation professionnelle québécoise, classés au niveau secondaire, se trouvent de niveau postsecondaire dans les provinces canadiennes ayant des collèges communautaires qui offrent des programmes qui correspondent à la formation professionnelle et à la formation technique québécoise.

¹⁶ Il faut cependant prendre avec prudence les analyses de ce type de rapport, tout comme cette brève section sur le contexte canadien, qui couvre très large et se rédige souvent sans beaucoup de temps et de ressources.

(Department of Education and Training, 2016). À titre indicatif, notons que la reconnaissance des acquis (*recognition of prior learning*, RPL) semble, au Canada aussi, se développer modestement ou du moins à l'écart des projecteurs. Par exemple, au Manitoba, en 2015-2016, 130 adultes ont obtenu leur diplôme du secondaire général grâce à la RPL. Ils étaient 323 à avoir demandé conseil à son sujet (*Ibid.*, p. 17). Cette année-là, il y a eu 1 256 diplômés dans les centres d'apprentissage pour adultes (p. 15) et c'est donc près de 10 % qui passe par la RVA.

De façon générale, les provinces et territoires du Canada semblent publier très peu de données administratives sur la RVA. Des initiatives sont mises de l'avant, souvent très localisées (Bonin et Girard, 2010; Saskatchewan Polytechnic, 2015). Cependant, il y a plusieurs sites d'acteurs annonçant des services, mais il ne semble pas exister, pas plus qu'au Québec, un état des lieux sur le développement de la RVA au cours des dix dernières années. On peut donc conclure, à partir de l'exploration des sites Internet des ministères et de consultations ciblées sur le web, que le développement de la RVA au Canada, accessible aux adultes sans diplôme qualifiant, pourrait rencontrer des défis similaires à ceux rencontrés au Québec. On note cependant deux études contribuant à la synthèse des connaissances sur le rôle des pratiques de RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires (Aarts, Blower, Burke, Conlin, Lamarre, Wilhelmina *et al.*, 2003; Pinsent-Johnson, Howell et King, 2013)

Annexe 3 : Cadre de référence de la recherche¹⁷

Rares sont les rapports d'enquête sur la reconnaissance, validation et accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage non formel et informel qui n'incluent pas un exercice de clarification du vocabulaire. Pour l'instant cependant, aucun vocabulaire ne s'est imposé. Par exemple, on trouve encore d'importantes nuances entre les définitions proposées notamment par l'UNESCO, l'OCDE ou le CEDEFOP. Ces nuances, parfois, indiquent des variations dans les catégories de dispositifs pris en compte. Le défi du vocabulaire est bien réel et se pose à l'intérieur même des États. On peut s'imaginer le défi au plan international et ce n'est pas notre propos de tenter d'imposer une terminologie. Le nôtre est de tenter de se donner une vision d'ensemble cohérente pour favoriser l'exercice d'intertextualité propre à la production d'une synthèse de connaissances.

Au Québec (A2) comme ailleurs dans le monde, la RVA fait appel à des ressources de plusieurs systèmes au sein du même État ainsi qu'à des ressources de la société civile et d'organismes du marché de la formation. Les multiples tentatives d'établir un langage commun ne sont pas seulement pour un travail rigoureux de recherche soutenant l'action publique, mais ces difficultés de langage paraissent contribuer à la faible connaissance qu'ont les adultes québécois, notamment ceux sans diplôme (Bélisle et Bourdon, 2015), des différents dispositifs en RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Nous ne prétendons donc pas pouvoir ici résoudre cette difficulté. Cependant, nous exposons le sens donné à quelques termes centraux au présent travail¹⁸, ce qui du même coup permet d'étoffer la problématique à l'étude.

Pour comprendre d'où vient la reconnaissance, validation et accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage non formel et informel, la présente annexe complète le rapport scientifique quant au cadre d'analyse qui est le nôtre. La première section de cette annexe 3 situe ce que les acteurs désignent comme apprentissage formel, non formel et informel. La deuxième section délimite le domaine où se fait la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel, la troisième résume le sens accordé aux trois termes « reconnaissance, validation et accréditation », la quatrième précise qui nous désignons comme adultes sans diplôme qualifiant et ce que nous considérons comme diplôme qualifiant, la cinquième rappelle les construits d'accès, persévérance et réussite scolaires, la sixième présente les grandes phases des processus de RVA, la septième présente notre cadre de référence pour situer les niveaux de développement de la RVA, alors que la huitième et dernière section présente quelques traditions nationales en termes d'éducation ou de qualification qui peuvent faciliter les analyses comparatives entre les pays.

¹⁷ Annexe préparée par Rachel Bélisle, avec la lecture critique de Nicolas Fernandez et Évelyne Mottais.

¹⁸ Les personnes intéressées par des travaux sémantiques en RVA peuvent se rapporter à des textes divers des instances internationales (ex. : Singh, 2015; Werquin, 2010).

1. Apprentissage formel, non formel et informel

Nous travaillons avec des définitions de l'UNESCO, tout en les adaptant un peu pour plus de cohérence interne, concernant l'apprentissage formel, non formel et informel.

1. Ainsi, l'apprentissage formel est celui encadré¹⁹ par « des établissements d'enseignement et de formation, reconnu par les autorités nationales compétentes et donne lieu à la délivrance de diplômes et de certificats. L'apprentissage formel est structuré en fonction de modalités éducatives comme les programmes d'études, les certifications et les exigences en matière d'enseignement et d'apprentissage » (UNESCO, 2012, p. 8).
2. L'apprentissage non formel est « structuré en fonction de modalités d'éducation et de formation, mais dans une version assouplie. Il se déroule habituellement à l'échelle locale, sur le lieu de travail ou à travers des activités mises en place par des organisations de la société civile » (*Ibid.*)²⁰.
3. Quant à l'apprentissage informel, il « découle d'activités de la vie quotidienne, au sein de la famille, dans les localités et au travail ou de centres d'intérêt et d'activités personnelles. (...) L'expression *apprentissage expérientiel*, qui met l'accent sur l'apprentissage tiré de l'expérience, est parfois préférée à celle d'apprentissage informel » (*Ibid.*).

On doit comprendre que l'apprentissage peut donner lieu à un développement de compétences et que celles-ci sont incluses dans l'expression « acquis de l'apprentissage ».

2. Délimiter un domaine large

Au Québec, l'appellation « reconnaissance des acquis et des compétences » (RAC), proposé comme terme global du plan d'action et de la politique du Gouvernement du Québec (Gouvernement du Québec, 2002a; Gouvernement du Québec, 2002b), n'est pas arrivé à s'imposer dans les pratiques au Québec. Tantôt il désigne un ensemble de dispositifs, comme le proposait le Gouvernement, tantôt il désigne seulement le dispositif prévalant en formation professionnelle et technique (FPT), alors que d'autres appellations désignent un ensemble de dispositifs (ex. : la reconnaissance des acquis extrascolaires en formation générale des adultes), un dispositif spécifique (ex. : la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (RCMO) chez les partenaires du marché du travail) ou une démarche structurée, mais ne donnant pas lieu à une forme de certification²¹ d'État (ex. : bilan de compétences) (Bélisle, 2011).

¹⁹ La version française du texte de l'UNESCO parle d'apprentissage dispensé, ce qui paraît erroné puisque l'apprentissage est celui réalisé par la personne. L'enseignement est dispensé. Rappelons que tous les apprentissages faits en milieu scolaire ne sont pas formels, par exemple ceux dans les activités parascolaires.

²⁰ L'école peut aussi avoir des activités visant l'apprentissage non formel. Voir par exemple plusieurs activités en faveur de la persévérance scolaire (Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin, Garon et Thériault, 2011). Selon ces définitions, le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) soutiendrait principalement l'apprentissage non formel.

²¹ La certification peut avoir un double sens, soit le sens large, comme ici où il s'agit de l'attribution d'un document (diplôme, certificat, titre ou autre) certifiant que la personne possède les acquis de l'apprentissage validés, ou un sens plus étroit qui concerne l'attribution d'un document en particulier, un certificat.

Dans ce contexte, nous avons retenu le l'appellation de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel de l'UNESCO plutôt que d'appliquer la terminologie québécoise, mais nous précisons quelques points qui nous paraissent essentiels pour démêler les fils nombreux de l'écheveau. Le travail de définition des catégories d'analyse est important pour tout travail de comparaison rigoureux et on ne peut pas se limiter aux termes pour nommer les dispositifs, car les mêmes mots ne veulent pas toujours dire la même chose d'un pays à l'autre. Nous nous rallions, malgré quelques réserves, à cette idée que « la reconnaissance, la validation et l'accréditation (RVA) de toutes les formes d'acquis de l'apprentissage est une pratique qui rend visible et valorise toute la gamme des compétences (connaissances, aptitudes et attitudes) qu'un individu acquiert dans différents contextes et de différentes manières au cours de sa vie » (UNESCO, 2012, p. 8).

Cependant, on doit retenir que dans le présent rapport, c'est deux branches de la RVA auxquelles on s'attarde : celle qui concerne les acquis de l'apprentissage non formel et celle des acquis de l'apprentissage informel. Nous laissons à d'autres le soin de travailler sur les acquis de l'apprentissage formel. Selon l'UNESCO, tout comme le Conseil de l'Union européenne (2012) d'ailleurs, le cas du transfert de crédits, soit des crédits obtenus dans un établissement d'enseignement et pris en compte dans un autre, et celui de la reconnaissance des diplômes, relèvent de la RVA des acquis de l'apprentissage formel. Dans un contexte de mobilité, ce type de RVA est de plus en plus fréquent, sollicite les établissements d'enseignement et doit être articulé à celui des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Dans certains dispositifs, comme au Québec en FPT, la procédure de RVA des acquis de l'apprentissage formel cohabite avec celle de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Sauf quand on le précisera, la RVA qui nous intéresse ici est bien celle des acquis de l'apprentissage non formel et informel, car elle pose des défis spécifiques aux acteurs sociaux.

L'OCDE, l'UNESCO et le Conseil de l'Union européenne incluent dans la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel des démarches structurées de reconnaissance relevant de l'évaluation formative, mais qui ne donnent pas lieu nécessairement à une validation d'un organisme agréé et à une sanction officielle²². C'est aussi la position de plusieurs chercheuses et chercheurs de la francophonie et de pays anglo-saxons. Au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) (2000), dans un avis qui constitue un point de repère important dans le développement de la RVA au Québec, proposait de prioriser l'instauration d'un système intégré mobilisant les mondes scolaire (secondaire, collégial et universitaire) et du travail (comités sectoriels, ordres professionnels et autres) pour consolider la RVA officielle au Québec, soit la RVA donnant lieu à une sanction/certification d'État ou d'un de ses mandataires. Le CSE incluait dans le domaine des démarches ne menant pas à une sanction d'État, telle *Nos compétences fortes*, décrite dans des outils publiés par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) devenu l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes, et celle du bilan de compétences. Ces démarches sont

²² Il reste toutefois des ambiguïtés dans certains textes, notamment les lignes directrices de l'UNESCO qu'il faut lire au complet pour comprendre que lorsque l'UNESCO parle de « reconnaître formellement » (2012, p. 10), elle inclut des évaluations formatives et sommatives. « Formellement » se rapporterait donc ici à une démarche structurée et pas nécessairement à une validation ou une certification officielle.

davantage mobilisées en milieux communautaires (Bélisle, 2006; Bélisle, 2011) et elles peuvent contribuer au retour en formation des adultes comme par exemple dans les travaux de Michaud, Savard, Paquette et Lamarche (2011). Certaines, comme l'administration de tests standardisés, peuvent se dérouler dans des firmes privées en ressources humaines ou par des conseillères et conseillers d'orientation en pratique privée (Bélisle, 2006).

En milieu scolaire, la participation à des dispositifs de (re)connaissance de soi, une fois admis dans un programme et qui ne donnent pas lieu à des crédits existents, par exemple, dans des activités d'insertion sociale et professionnelle (Bélisle, 1998). Mais ces dispositifs pourraient être parmi les moins documentés en RVA notamment, car ils touchent possiblement peu d'adultes. Au Québec, le cas du dispositif Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base, annoncée dans le Plan d'action a passé le stade de la recherche d'alternative et d'expérimentation (Goyer, Landry et Leclerc, 2006; Goyer, Landry et Leclerc, 2008), mais il a été peu documenté par la suite (MELS, 2007). Le document de référence du dispositif le remplaçant, soit le dispositif d'Exploration des acquis implanté en 2014 (MELS, 2014a), donne peu d'informations sur les motifs ayant entraîné son remplacement.

Le CSE, sans exclure les démarches sans sanction officielle du domaine de la reconnaissance d'acquis, jugeait irréaliste de tenter d'inclure leur référentiel de compétences dans le système intégré (Conseil supérieur de l'éducation, 2000) et il s'est limité à faire des recommandations concernant les organismes et ministères responsables de sanctions officielles décernées par l'État ou un de ses mandataires.

Cependant, on peut se demander si un système de RVA doit nécessairement se doter d'un référentiel commun, au sens habituel du terme dans le domaine²³. Au plan scientifique, lorsqu'on s'intéresse à l'expérience et au point de vue des adultes, il paraît important d'inclure dans le même domaine les démarches structurées de reconnaissance d'acquis, ou du moins de les situer par rapport aux dispositifs de reconnaissance officielle. Par exemple, pour éviter de donner aux adultes le sentiment qu'ils doivent refaire une démarche de reconnaissance de compétences, la concertation paraît avantageuse entre les acteurs à l'externe et à l'interne des dispositifs officiels de RVA (Bélisle, 2006). Nos résultats vont aussi dans ce sens.

3. Reconnaissance, validation et accréditation (RVA)

Nous appuyant toujours sur des définitions de l'UNESCO, nous associons la reconnaissance (R) à des processus structurés donnant une valeur dans une société donnée, une organisation ou un collectif aux acquis de l'apprentissage des individus. La reconnaissance est un processus global qui peut donner lieu à une validation ou une accréditation, mais pas dans tous les cas. Ainsi, dans le rapport de l'OCDE, on précise que la reconnaissance peut se faire sans validation ou accréditation (Werquin, 2010, p. 30). La reconnaissance est au cœur des rapports sociaux (Honneth, 2002)

²³ Le référentiel comporte un ensemble d'énoncés sur les compétences ou sur les acquis d'apprentissage couverts par un programme d'éducation ou de formation ou un ensemble d'énoncés qui sert de point d'ancrage à la mise en correspondance des acquis des adultes et du cadre de référence d'un dispositif ou d'une démarche. Le CSE se rapportait sans doute à un cadre commun national (*framework*), au cœur de nombreux systèmes de RVA en Europe.

et l'agentivité, la prise de pouvoir sur son apprentissage par l'adulte, passe par l'autoreconnaissance de ses acquis. La validation (V) est un processus plus spécifique et est définie comme « la confirmation par un organisme agréé que les acquis de l'apprentissage ou les compétences d'un individu ont été évalués par rapport à des références faisant appel à des méthodes d'évaluation prédéfinies » (UNESCO, 2012, p. 8)²⁴. Quant à l'accréditation (A), il s'agit « d'un processus par lequel un organisme officiel, qui s'appuie sur une évaluation des acquis de l'apprentissage et/ou des compétences en fonction de finalités et de méthodes différentes, délivre des certifications (certificats, diplômes ou titres) ou accorde des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses ou émet des documents tels que des livrets de compétences » (*Ibid.*). Ainsi, les dispositifs couverts par le présent rapport sont ceux qui permettent aux individus de se reconnaître, de se faire reconnaître des acquis de l'apprentissage, de les voir validés et, éventuellement, d'obtenir une « certification » pour ceux-ci, soit une preuve elle-même reconnue telle un diplôme, un certificat ou autre. Le Tableau 3 reprend ces quatre dimensions de la RVA en y associant des fonctions générales propres à chaque grand milieu où se fait la RVA.

Tableau 3 : Dimensions et fonctions générales de la RVA selon les milieux

| RECONNAISSANCE STRUCTURÉE GLOBALE | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | (Se) Reconnaître | Reconnaître | Valider | Certifier |
| Milieux de l'enseignement | Reprendre confiance, faire le point (ex. : portfolio) | Admettre dans un programme | Raccourcir la formation | Obtenir un diplôme complet ou un certificat d'équivalence |
| Milieux de travail | Reprendre confiance, faire le point (ex. : bilan de compétences) | Embaucher ou accorder promotion, accès à des activités de formation, établir échelle salariale | Accorder des unités de formation continue | Obtenir un certificat émis par le monde du travail |
| Milieux communautaires et autres OSBL ou firmes privées | Reprendre confiance, faire le point (ex. : bilan de compétences) | -- | Faire passer des tests standardisés (ex. : BGTA) ²⁵ | -- |

²⁴ Remarquons que le terme validation utilisé par l'UNESCO n'a pas le même sens que celui dans la RAC en FPT québécoise. Elle correspond plutôt à la phase d'évaluation. Cependant, l'organisme soutient ailleurs que l'évaluation en RVA peut être formative et ne pas donner lieu à une sanction d'État.

²⁵ Selon la norme en vigueur en 2016, Statistique Canada juge que la réussite de la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA) atteste une équivalence de fin de scolarité de secondaire (2016). Cependant, tout comme pour les autres certificats et attestations d'équivalence, il ne semble pas y avoir de données probantes récentes confirmant que ces tests sanctionnent un niveau de formation comparable à celui de la formation générale de fin de secondaire. La BGTA, créée aux États-Unis en 1947, avec comme dernière édition celle de 2012 normalisée à partir d'un échantillon systématique proportionnel représentatif de la population québécoise et canadienne (Institut de Recherches Psychologiques, s.d.), est utilisée notamment à l'admission dans des programmes contingentés de centres de formation professionnelle au Québec (Joyal, 2015). Elle a été conçue à l'origine pour la sélection de personnel et soutenir le counseling vocationnel (Pettersen et Turcotte, 1996, dans Joyal, 2015).

Certains dispositifs relevant d'une entente d'arrimage entre des établissements d'enseignement sont également dans le paysage. On pense ici, par exemple, aux dispositifs de transfert de crédits scolaires entre établissements d'enseignement, tableaux d'équivalence de diplômes ou accords mutuels de reconnaissance de titres entre organismes de réglementation de différents pays. Bien que nous n'ayons pas fait de requêtes les concernant spécifiquement, nous prenons en considération les pratiques de RVA qui reposent sur des ententes d'arrimage entre une instance scolaire et un organisme non scolaire. Ces ententes d'arrimage relèvent de la reconnaissance car elles permettent une admission à un programme d'études ou une attribution de crédits scolaires sur la base d'acquis de l'apprentissage non formel, soit des acquis développés dans le cadre de démarches formatives structurées et reconnues par des organismes non scolaires. Il paraît intéressant, notamment, de saisir quels types d'organismes parviennent à faire ce type d'entente pour les adultes ayant suivi leurs formations²⁶. Ici la reconnaissance est double : l'organisme formateur est reconnu pour la validation qu'il a précédemment faite des acquis d'apprentissage non formel – on parle alors d'organismes agréés –, et les acquis déjà validés de l'adulte, mais pas nécessairement certifiés, peuvent ensuite être reconnus comme équivalents à des préalables scolaires ou à des résultats de l'apprentissage formel ou du moins permettre des exemptions.

Selon chacune des dimensions de la RVA, les dispositifs de RVA remplissent une ou plusieurs fonctions générales (Tableau 3). En milieu d'enseignement, la RVA peut avoir quatre fonctions générales : celle permettant l'admission sur la base d'acquis extrascolaires; celle permettant de raccourcir la formation en se voyant accorder des crédits pour des acquis de l'apprentissage non formel et informel; celle permettant l'obtention d'un diplôme complet et autre forme de certification par voie de RVA. On trouve aussi une quatrième fonction, plus formative, qui permet de faire le point sur ses acquis pour clarifier son projet de vie ou de formation, voire reprendre confiance en sa capacité d'apprendre. C'est le cas, par exemple, du dispositif Exploration des acquis en formation générale des adultes au Québec (MELS, 2014a). En milieu de travail, les fonctions générales de la RVA relèvent du soutien à l'embauche, des promotions ou de l'accès à des activités de formation continue; elle peut contribuer à l'établissement de l'échelle salariale par l'employeur; documenter les formations qualifiantes suivies depuis l'embauche; faciliter l'élaboration d'un plan personnalisé de formation; accorder un certificat de qualification sur la base d'un référentiel du monde du travail; soutenir la prise de confiance, par exemple lors d'une démarche de bilan de compétences personnel; etc. (CEDEFOP, 2014). Des démarches structurées, dans des organismes communautaires ou autres organismes à but non lucratif (OSBL), ou des firmes privées, peuvent soutenir l'autoreconnaissance comme, par exemple, le bilan de compétences qui peut soutenir les retours en formation.

4. RVA pour les adultes sans diplôme qualifiant

On sait que la population des adultes sans diplôme est une population hétérogène (Bélisle et Bourdon, 2015) et il en va certainement de même pour la population des

²⁶ Ce point met à l'épreuve les catégories « formel, non formel et informel », car il est pour le moins curieux d'associer l'Armée à l'éducation non formelle parce qu'en dehors du système scolaire. Nous laissons à d'autres ce débat.

adultes sans diplôme qualifiant. Cependant, la population de notre étude a en commun d'être entrée sur le marché du travail, ou d'avoir délaissé les études pour s'engager dans la vie familiale, les voyages ou autres, sans diplôme sanctionnant des apprentissages dans un domaine professionnel ou de spécialisation précis et sans une qualification reconnue au moins de niveau de fin de secondaire. Cette population a en commun d'avoir fait des apprentissages dans l'action, mais sans avoir reçu une sanction d'État les concernant. Un diplôme qualifiant est considéré ici comme une sanction d'État qui confirme que la personne a démontré qu'elle maîtrisait, à un seuil jugé acceptable, les compétences techniques ou professionnelles d'un référentiel d'un programme d'enseignement ou de formation. Il s'agit d'un programme pris en charge par un établissement de formation initiale ou continue accrédité par l'État²⁷. Un diplôme qualifiant, soit un diplôme qui sanctionne des apprentissages requis pour exercer un métier, une profession ou une activité spécialisée dans le monde du travail, apparaît comme particulièrement important pour la mobilité professionnelle et susceptible d'améliorer les conditions de vie de nombreux adultes et de leurs proches.

La population des adultes sans diplôme qualifiant est composée de deux sous-groupes. Le premier est celui des adultes sans diplôme. Il s'agit d'adultes qui ont interrompu leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme terminal de la formation secondaire²⁸. Au Québec, il s'agit du Diplôme d'études secondaires (DES) ou du Diplôme d'études professionnelles (DEP). Plusieurs enquêtes indiquent qu'une proportion importante de ces adultes vit une grande précarité d'emploi; est plus exposée à des situations à risque au travail, à des bas revenus, à plus de problèmes de santé; leurs enfants peuvent rencontrer plus de défis d'appropriation de la lecture et de l'écriture; etc. Nous incluons dans ce groupe les personnes qui ont une équivalence de niveau de formation secondaire, car plusieurs études étatsuniennes, qui distinguent l'obtention du Certificat obtenu par la réussite des tests GED²⁹ et l'obtention du diplôme terminal du *High school*, indiquent des différences notables en termes de revenu et de santé notamment (Tyler, 2003; Zajacova, 2012; Zajacova et Everett, 2014)³⁰. On trouve aussi dans ce sous-groupe les adultes qui ont une certification du monde du travail, mais qui n'ont pas le diplôme terminal du secondaire. Bien que l'on juge parfois que l'attestation de qualification ou la certification professionnelle issue du monde de l'enseignement ou du monde du travail sont des formes de sanction de la formation de base (Gouvernement du Québec, 2002a), nous les voyons plutôt comme des sanctions intermédiaires (Bélisle et Bourdon, 2015) et n'avons pas voulu confondre ce type de sanction avec le diplôme terminal du secondaire. Les adultes qui n'ont pas de diplôme du secondaire terminal sont souvent mentionnés dans les politiques publiques comme des populations prioritaires aux actions en faveur de l'apprentissage tout au long et au large de la vie

²⁷ Pour couvrir toute la gamme des possibles en RVA, on ne peut se limiter ici aux programmes de formation initiale puisque, comme en France, la VAE a donné lieu à la création de diplômes accessibles par la VAE sans programme d'enseignement proprement dit qui leur sont attachés.

²⁸ Ce choix est basé sur les enjeux québécois où le système de reconnaissance des acquis et des compétences débute avec le 2^e cycle du secondaire.

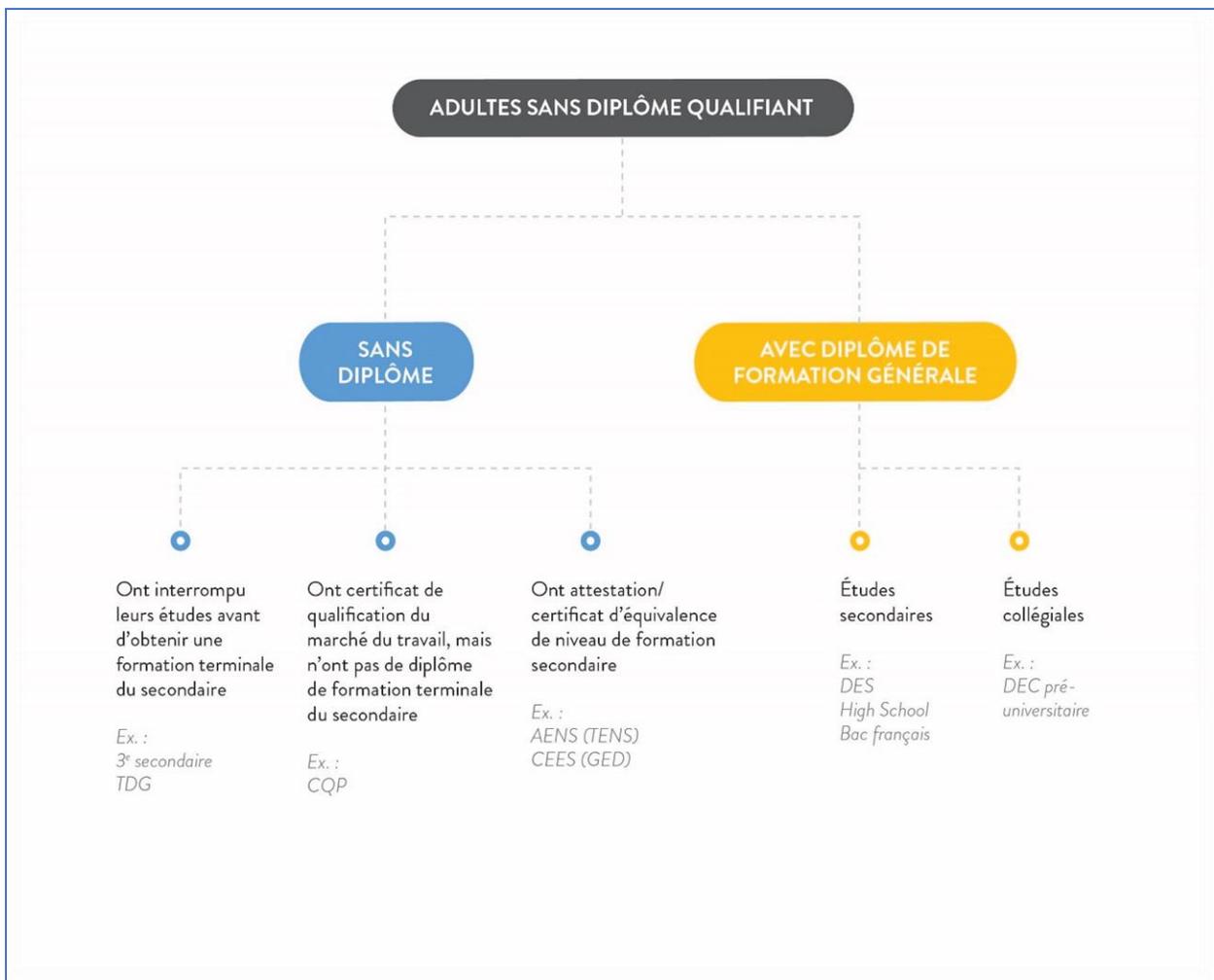
²⁹ Les tests GED ont été adoptés par le MEQ et adaptés pour le Québec. Ils sont en implantation depuis 2002, avec plus ou moins de succès (Gouvernement du Québec, 2002a; Bélisle *et al.*, 2010). Voir A2.

³⁰ Cependant, d'autres enquêtes, notamment celles de Statistique Canada, ne font pas cette distinction entre les adultes ayant un diplôme et ceux ayant un certificat basé sur des tests d'équivalence. Des pistes de recherche à cet égard ont déjà été soulevées (Bélisle et Bourdon, 2015).

pour qui l'obtention d'un premier diplôme qualifiant est vue comme cruciale dans le monde contemporain (Commission européenne, EACEA et Eurydice, 2015).

Le deuxième sous-groupe est composé d'adultes diplômés de la formation générale sans diplôme confirmant des connaissances et compétences pour travailler dans un domaine de spécialisation. Dans le monde du travail contemporain, un certain nombre d'organisations sont à l'affût d'une main-d'œuvre qualifiée pour réaliser des tâches spécialisées et capable de s'adapter à une variété de situations de travail tout en composant avec une panoplie de risques, en santé et sécurité notamment. Ainsi, accroître rapidement le niveau de qualification, par voie de diplôme ou de certification, dans une province, un pays, une entreprise, devient un enjeu pour de nombreux États, dont ceux membres de l'OCDE. Ceci contribue à l'intérêt collectif pour la RVA comme moyen de sanction de la qualification des adultes qui n'ont qu'un diplôme de formation générale sans preuve de maîtrise de compétences spécialisées. La Figure 1 propose une représentation visuelle des adultes sans diplôme qualifiant de la présente étude.

Figure 1 : Adultes sans diplôme qualifiant



© Bélisle et Fernandez, 2018

5. Accès, persévérance et réussite scolaires

Accès, persévérance et réussite sont associés dans la présente étude à la participation à un dispositif de RVA, en milieu d'enseignement ou non, et à l'accès, la persévérance et la réussite favorisant l'obtention d'un diplôme qualifiant, soit un diplôme accordé au terme d'un programme relevant de l'éducation nationale d'un État. Ainsi, l'adjectif « scolaire » ne veut pas dire que les adultes sont inscrits dans un programme ou des cours en établissement d'enseignement, certains dispositifs de RVA n'étant pas pensés ainsi (ex. : en France) ou étant en amont du parcours scolaire (ex. : bilan de compétences). L'usage de l'adjectif « scolaire » dans le présent rapport renvoie à la scolarité. Cependant, les milieux scolaires ne sont pas les seuls à favoriser l'augmentation de la scolarité, les retours aux études, le maintien en formation jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Ainsi, tel que vu plus haut, il nous paraissait pertinent de voir si des études documentaient des pratiques extrascolaires de RVA qui soutenaient, par exemple, le retour aux études. Par exemple, les parcours de qualification, comme le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) qui combine la validation d'acquis de l'expérience avec celle d'acquis de la formation avec un compagnon, peuvent favoriser la réconciliation avec la formation structurée et contribuer à l'évolution du rapport au savoir d'un adulte³¹, voire une ouverture au retour aux études. On s'intéressait aussi à mieux connaître le rôle des pratiques de reconnaissance du système scolaire qui auraient pris en compte les certificats obtenus dans le milieu de travail pour l'obtention d'un diplôme qualifiant³².

La notion d'accès s'inspire de travaux reprenant l'approche par les capacités de Sen tels ceux de Powell (2012) concevant que, pour qu'il y ait accès à la RVA et à un diplôme qualifiant, les adultes doivent avoir des opportunités de participer à la RVA et, le cas échéant, de pouvoir s'engager dans un parcours d'apprentissage les menant à un diplôme qualifiant.

La persévérance et la réussite sont associées à la résilience des adultes, incluant leur capacité de se développer et d'atteindre leurs objectifs (Villemagne, 2011). La persévérance se rapporte ici au maintien de la participation à une activité de RVA et, s'il y a lieu, à un programme scolaire (formation dite parfois manquante, complémentaire ou d'appoint). Si dans la présente étude, la réussite ultime est marquée par l'obtention d'un diplôme qualifiant, elle concerne également l'obtention d'unités ou de crédits scolaires y menant³³.

L'accès à la RVA et à la formation, la persévérance dans un processus de RVA et au cours de la formation qui peut y être associée ainsi que la réussite de ces deux processus – RVA et formation, processus intégrés ou distincts, selon les dispositifs – sont abordés à partir de l'expérience des adultes.

³¹ Il s'agit d'un des éléments traités dans la thèse doctorale d'Hélène Turmel (soumis), en évaluation au moment de la finalisation du présent rapport et que l'on devrait trouver au printemps 2018 sur le site de l'Université de Sherbrooke (Savoirs UdeS).

³² Cependant, on le verra dans les Annexes 5 et 6, très peu d'études recensées traitent directement de ces questions.

³³ Sans exclure la réussite éducative, plus large que celle scolaire, cette étude s'attarde donc aux résultats d'études empiriques sur le rôle de la RVA dans la diplomation.

6. Phases de la RVA

La RVA, qu'elle donne lieu ou pas à une sanction officielle, repose sur des phases types. La typologie retenue pour nos analyses a été établie sur la base d'une recension menée en 2004 (Bélisle, 2004) et mise à l'épreuve dans des travaux empiriques québécois (Bélisle, Michaud, Bourdon et Rioux, 2014). La présente recension confirme son actualité avec certaines nuances. Il s'agit de :

- 1) l'information sur le dispositif, sur la démarche requise par l'adulte, sur les coûts et le financement possible;
- 2) l'identification des acquis par l'adulte, l'établissement de la recevabilité du dossier pour fins de RVA ou de la valeur générale donnée aux acquis permettant de juger de la méthode d'évaluation à prioriser³⁴;
- 3) l'évaluation, ou la valeur donnée aux acquis par mise en correspondance avec un référentiel, menée par un jury, une personne spécialiste du domaine, des pairs ou une personne facilitatrice dans le cas de certaines démarches formatives, par voie d'examen ou tests, simulation, démonstration en milieu de travail ou projet collectif et autres³⁵;
- 4) la sanction soit, dans le cas de la RVA officielle, l'attribution d'unités, de crédits, voire d'un diplôme, certificat ou titre, ou, dans le cas de la RVA non officielle, un autre type de résultats variant selon les contextes.

À ces phases peut s'ajouter deux activités transversales, soit l'accompagnement de l'adulte et le montage financier. Une autre phase est celle de la formation complémentaire parfois dite d'appoint ou manquante qui, dans certains systèmes nord-américains, comme ceux de l'enseignement professionnel ou technique, secondaire ou collégial, ou de 1^{er} cycle universitaire :

- 1) qui intègrent la formation dans le processus de RVA (ex. : en FPT au Québec);
- 2) où la RVA est intégrée dans un programme de formation (ex. : le portfolio dans des programmes de formation aux États-Unis ou au Canada).

L'articulation entre un programme de formation et la RVA est toute récente dans le dispositif français qu'est celui de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) et à partir de l'automne 2017 il sera possible aux adultes d'obtenir une « assistance à l'orientation vers une formation complémentaire, correspondant aux formations obligatoires requises ou aux apprentissages liés à l'exercice d'activité manquante dans le parcours du candidat et correspondant à une partie identifiée du référentiel de la certification » (République française, 2017, art. 11). Il existe plusieurs variantes dans l'application de ces phases selon les pays.

³⁴ Cette phase s'applique moins aux divers tests caractéristiques des approches nord-américaines, sauf si ceux-ci sont précédés d'exercices permettant de faire le point sur les contenus maîtrisés et ceux qui demandent une révision. Les GED sont connus pour demander une telle identification/révision et des guides et des ateliers existent pour la préparation à l'évaluation.

³⁵ C'est dans cette phase que se distinguent tout particulièrement les démarches sommatives des démarches formatives, et dans la phase de la sanction que se distinguent les dispositifs officiels, donnant lieu à une sanction d'État ou d'un de ses mandataires, et les démarches structurées, mais dont le résultat (ex. : recommandation de formation à l'agence publique de l'emploi dans le cas du bilan de compétences, voir Bélisle, 2006) est un résultat intermédiaire qui n'est pas consigné dans un registre officiel.

7. Développement des systèmes de RVA

Les États, par des lois et règlements divers, régulent les activités de travail et exigent de plus en plus de permis, de certificats ou de diplômes pour garantir que les travailleuses et les travailleurs ont les acquis et les compétences pour travailler dans un environnement sécuritaire, pour eux-mêmes, pour les populations desservies, pour l'environnement et autres. Même dans des organismes fondés sur le bénévolat, l'engagement militant non rémunéré ou les loisirs, les attentes de diplômes, titres, permis ou certificats se multiplient. Des activités que l'on pouvait faire sans formation spécifique demandent aujourd'hui une preuve que l'on a les acquis ou les compétences pour les faire. D'autres mouvements convergents, parfois contradictoires, mènent les États à valoriser le développement de systèmes de RVA :

- la précarisation du travail et l'engagement des États pour la sécurisation des parcours des adultes les plus exposés à celle-ci;
- la mobilité des personnes à l'échelle internationale, continentale, régionale ou même dans les organisations qui incitent à créer des indicateurs communs pour plus de lisibilité et de transparence des systèmes;
- les technologies et la marchandisation de l'éducation/formation qui multiplient les possibilités de faire des apprentissages en dehors des contextes scolaires relevant de programmes balisés par l'État;
- les attentes accrues de polyvalence dans les activités de travail, la multiplication des occasions d'apprendre en situation de travail, dans la vie citoyenne, dans sa vie familiale;
- les situations d'iniquité face à l'accès à la formation structurée ou à la poursuite des études.

De plus, les niveaux de scolarité de la population sont des indicateurs pris en compte dans l'évaluation du bien-être de la population et dans la performance des États et, dans certains cas, dans celle des entreprises. Ces éléments de contexte jouent en faveur de l'engagement des États, responsables de l'éducation et de la qualification de la population, dans la création et la mise en œuvre d'un ou de plusieurs dispositifs de RVA. Ces dispositifs, dans un même État, peuvent être développés sans articulation les uns aux autres.

Pour établir en quoi un pays ou un État³⁶ a un système de RVA avancé et assurer une veille quant à l'évolution des systèmes, des échelles sont proposées au plan européen

³⁶ Dans plusieurs pays, l'éducation et la formation des adultes sont la responsabilité des États qui composent le pays comme c'est le cas au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni. Bien qu'il puisse y avoir, à l'occasion, des enquêtes dans le pays tout en entier comme c'est le cas d'enquêtes de l'OCDE dans les pays membres, ces enquêtes ne semblent pas parvenir à dresser un inventaire exhaustif et articulé des dispositifs. Par exemple, la réponse du Canada lors de l'enquête de l'OCDE sur la RVA (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2007) qui s'est avéré un exercice partiel, tout comme celle du Québec d'ailleurs qui n'a traité que de RVA dans la formation secondaire et collégiale (MELS, 2007). Ainsi, toutes les instances concernées n'ont pu être consultées ou n'ont pas de données suffisantes pour répondre de façon satisfaisante à la collecte de données.

ou de l'OCDE. Cependant, ces échelles ne sont pas comparables, car l'Inventaire européen (CEDEFOP, 2016)³⁷, par exemple, n'évalue pas les systèmes, mais établit le niveau d'engagement d'un pays à l'égard de 10 principes depuis le dernier inventaire, alors que les critères que promeut l'OCDE relèvent davantage d'une approche systémique sur l'état du système à un moment donné (Werquin, 2007; Werquin, 2010). De plus, ces travaux et de nombreux autres indiquent combien les informations sur la RVA restent partielles. Il y a d'importantes lacunes dans la consignation des données sur 1) la description de l'ensemble des dispositifs de RVA dans un État selon un vocabulaire commun; 2) l'offre effective de services en RVA dans tous les secteurs concernés par la RVA officielle³⁸; 3) la participation effective des adultes selon des caractéristiques spécifiques, notamment les conditions de vie et le niveau de scolarité antérieur.

Nous nous inspirons de la typologie proposée par Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) pour tenter de situer les systèmes nationaux de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel, soit la *Typology of recognition of non-formal and informal learning systems* (Typologie des systèmes de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel). Six niveaux de développement sont identifiés à partir de l'analyse des politiques de pays européens. Nous avons repris ces niveaux tout en précisant les termes en se basant sur les phases types de l'élaboration des politiques publiques publiées par Anderson dans les années 70 et largement diffusées depuis : mise à l'ordre du jour, recherche de solutions ou d'alternatives, adoption, mise en œuvre et évaluation.

Niveau 1 : La RVA est depuis peu à l'ordre du jour et le propos en est surtout un de discours d'intention.

Niveau 2 : L'État est en recherche d'alternatives, par exemple par expérimentation dans un projet pilote ou par des initiatives isolées d'établissements, sans politique publique les soutenant. Il n'y a pas de système et les résistances sont importantes dans divers milieux.

Niveau 3 : On trouve un ou quelques dispositifs de RVA soutenus par l'État avec une adhésion plus ou moins partagée face à leur pertinence, avec des initiatives laissées à la bonne volonté des établissements d'enseignement, autres organismes de qualification ou organismes de la société civile ou du marché.

Niveau 4 : Une politique publique (stratégie, législation ou autre) confirme le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs, des règles sont établies, mais la diffusion de la RVA paraît limitée à un ou quelques ordres d'enseignement ou secteurs,

³⁷ La Communauté européenne a initié un inventaire européen de la validation des acquis de l'apprentissage non formel et informel dès 2005 (Souto Otero, McCoshan et Junge, 2005). Il est aujourd'hui un des outils de veille de la stratégie « Europe 2020 » et est mis à jour périodiquement. Pour en savoir plus sur cette stratégie, voir : https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_fr.

³⁸ Il s'agit des services en RVA des établissements scolaires, de ceux des organismes de qualification professionnelle ou attribuant des titres dans les domaines réglementés, ou en RVA non officielle, ceux d'organismes locaux issus de la communauté et financés par l'État ou par des organismes privés à but lucratif.

à quelques régions ou à certains sous-groupes de la population. Les dispositifs ne sont pas articulés entre eux et ils sont peu connus de la population.

Niveau 5 : Une politique publique confirme le soutien de l'État, incluant celui à l'information grand public sur la RVA. Des institutions locomotives et autres instances ont déjà une certaine tradition de RVA, font et publient des évaluations sur leurs services et collaborent avec des chercheuses et chercheurs pour mieux connaître les expériences des adultes rejoints, avant, pendant ou après la démarche de RVA. Cependant, on note encore plusieurs endroits où la RVA ne donne pas les résultats attendus. Les initiatives et les pratiques paraissent toujours dispersées.

Niveau 6 : La RVA est inclusive de toutes les catégories d'adultes, est bien connue par la population, fait système à l'échelle de l'État avec des organismes travaillant sur la base d'un cadre général commun, bien qu'ils ne soient pas tous à la même phase d'implantation de leur dispositif de RVA. Des ajustements de la mise en œuvre sont faits sur la base d'évaluations menées rigoureusement et périodiquement. La recherche scientifique est intégrée dans le processus d'élaboration des politiques publiques en RVA.

Cependant, même si les points de référence pour la mesure du niveau de développement ne sont pas les mêmes qu'à l'OCDE, il paraît utile de porter attention aux principes de la recommandation du Conseil de l'Union européenne relative à la validation des acquis de l'apprentissage non formel et informel (Conseil de l'Union européenne, 2012). L'organisme invite les États membres à mettre en place des dispositifs nationaux de validation d'ici à 2018 et procède à des inventaires périodiques des avancées. Ici, l'organisme établit le niveau d'engagement des pays depuis le dernier inventaire des réalisations des États dans le domaine (CEDEFOP, 2016). Ces principes permettent aussi de voir l'avancée de la réflexion en Europe sur ce qui devrait être inclus dans les systèmes de RVA. Ces principes sont :

- a) les modalités de validation sont liées aux cadres nationaux des certifications³⁹ et sont conformes au cadre européen des certifications;
- b) les informations et les recommandations concernant les avantages et les possibilités de validation, ainsi que les procédures pertinentes, sont accessibles aux personnes et aux organisations;
- c) les populations défavorisées, dont les chômeurs et les personnes exposées au chômage, sont plus particulièrement censées bénéficier des modalités de validation, celle-ci pouvant améliorer leur participation à l'apprentissage tout au long de la vie et leur accès au marché du travail;
- d) les personnes qui sont au chômage ou qui risquent de l'être ont la possibilité, en fonction de la législation et des spécificités nationales, de faire un bilan visant à identifier leurs savoirs, aptitudes et compétences, dans un délai raisonnable si possible dans les six mois qui suivent la constatation d'un besoin;
- e) la validation de l'apprentissage non formel et informel s'accompagne des orientations et des conseils appropriés et est facilement accessible;

³⁹ Il s'agit du National qualification framework (NQF) et de l'European qualification framework (EQF).

- f) il existe, à l'appui de méthodes et d'outils d'évaluation fiables, valables et crédibles, des mesures d'assurance de la qualité transparentes, conformes aux cadres pour l'assurance qualité déjà en place;
- g) le développement des compétences professionnelles du personnel intervenant dans le processus de validation est assuré dans tous les secteurs concernés;
- h) les qualifications ou, le cas échéant, une partie des qualifications obtenues au moyen de la validation d'acquis d'apprentissage non formels et informels, respectent des normes qui sont soit identiques, soit équivalentes aux normes pour les qualifications obtenues au terme de programmes d'enseignement ou de formation formels;
- i) l'utilisation des outils de l'Union, tels que Europass ou Youthpass, est encouragée afin de faciliter la production des documents attestant les résultats d'apprentissage;
- j) des synergies existent entre les modalités de validation et les systèmes de crédits applicables au système d'enseignement et de formation formel, tels que l'ECTS et l'ECVET⁴⁰ (Conseil de l'Union européenne, 2012, p. 4).

Dans l'inventaire de 2016 (CEDEFOP, 2016), le troisième principe (c) qui concerne les populations défavorisées – dans lesquelles on peut certainement inclure de nombreux adultes sans premier diplôme qualifiant –, se classe au plus bas niveau d'engagement dans les dernières années, ce qui laisse entendre que même si les États se donnent des orientations pour que la RVA serve les adultes défavorisés, les travaux concrets les concernant restent encore modestes ou sont méconnus par les acteurs qui compilent les données pour leur pays.

8. Traditions des systèmes de qualification

Les systèmes éducatifs et les systèmes de qualification dans les divers pays reposent sur des traditions qui peuvent être plus ou moins partagées par plusieurs pays. Par exemple, les pays du Commonwealth (Australie, Canada, Irlande du Sud, République d'Afrique du Sud [RSA]⁴¹, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, etc.) peuvent avoir certaines valeurs communes, comme la plus ou moins grande valorisation des diplômes d'État, des populations phares dans le développement de la RVA, comme les militaires aux États-Unis, et des milieux d'ancrage prioritaires dans le développement de la RVA, comme les établissements scolaires dotés de programmes de formation qualifiante. La langue commune est aussi un point qui contribue au partage de certaines traditions dans l'élaboration des systèmes, notamment parce que les gens se lisent davantage. Pour éclairer la situation québécoise, nous nous intéressons plus particulièrement aux pays où le français ou l'anglais est une langue d'usage dans les publications sur la RVA. Dans ces pays, on trouve trois grandes traditions dans l'organisation de la qualification professionnelle. S'appuyant sur les travaux de Lejeune (2008) explorant les instruments de reconnaissance des acquis de

⁴⁰ Il s'agit de l'*European Credits Transfer Scale* – ECTS et de l'*European Credit system for Vocational Education and Training* – ECVET.

⁴¹ Même si elle ne fait pas partie de l'OCDE, la RSA est incluse dans notre étude car, à sa sortie du régime d'apartheid, le pays a initié plusieurs actions en RVA et on trouve là d'importants travaux de recherche sur des dispositifs de RVA menant à des diplômes qualifiants accessibles aux adultes sans premier diplôme.

l'expérience et des compétences, nous nous rapportons à « trois traditions de la qualification professionnelle » (p. i). Il s'agit du modèle d'inspiration constructiviste, de celui d'inspiration behavioriste et de celui d'inspiration fonctionnaliste. Ces adjectifs renvoient à des conceptions dominantes des compétences dans les systèmes analysés. Lejeune circonscrit son étude à trois pays : la France, les États-Unis et le Royaume-Uni.

8.1 Modèle d'inspiration constructiviste

Le modèle dit d'inspiration constructiviste est associé à la France et à la Validation des acquis de l'expérience (VAE) française, qui est un dispositif relativement unique dans les pays de l'OCDE et qui inspire quelques autres pays (ex. : la Suisse). L'adjectif « constructiviste » a été choisi, car, souvent en VAE française, on s'intéresse à comment l'adulte a construit ses compétences. La mise en mots des acquis est fondamentale et elle part de l'expérience de l'adulte et non de tests avec des énoncés s'appliquant à toutes et à tous. De plus, la VAE a ceci de particulier qu'elle est une voie d'accès direct à un diplôme, titre ou certification sans entrer en formation. On y reconnaît des acquis de l'expérience, qu'elle soit professionnelle, familiale ou autre. Un répertoire consigne les diplômes, titres et certificats de qualification professionnelle accessibles par voie de VAE, le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La VAE donne lieu à la création de nouveaux diplômes ou titres pour des activités professionnelles qui ne sont pas associées à de la formation initiale, mais que les gens ont appris à faire en milieu de travail (ex. : Lafont, 2014). Le dispositif s'inscrit dans une longue tradition de partenariat social présent à toutes les étapes d'adoption des politiques publiques et dans laquelle l'État joue un rôle régulateur fort avec inscription dans la loi de plusieurs orientations et dispositifs.

Selon Lejeune, l'offre de formation pour des fins de qualification mobilise les établissements d'enseignement, les organismes privés, les milieux associatifs, les organisations d'employeurs, celles de travailleuses et travailleurs et de nombreuses instances multipartites au plan régional ou national. La VAE, qui s'inscrit dans un système de qualification beaucoup plus large, n'est donc pas un dispositif isolé; il est mis en œuvre en articulation avec de nombreux autres dispositifs⁴². Au fil des années, les articulations se raffinent avec, par exemple, le bilan de compétences, les services publics régionaux d'orientation, le conseil en évolution de carrière, les fonds soutenant les congés de formation, articulations dans lesquelles sont engagés les divers partenaires sociaux. La VAE constitue un dispositif pris en charge par des ministères et organismes variés, avec aussi des modalités d'évaluation variées. D'autres dispositifs français relèvent de la RVA, notamment la validation des acquis professionnels (VAP) qui permet un accès direct à la formation universitaire sur la base d'acquis professionnels et non des préalables scolaires. Dans ce modèle, le système de RVA se construit au fil des préoccupations des partenaires sociaux. À notre connaissance, le système de RVA français n'inclut pas de reconnaissance ou de

⁴² Par exemple, voir l'offre de services d'un Fongecip <https://www.fongecip-idf.fr/>. Un Fongecip, Fonds de gestion du congé individuel de formation, est une association paritaire mandatée par les partenaires sociaux « pour contribuer dans le cadre de ses ressources à la formation, au développement des compétences individuelles et à la promotion sociale des salariés, à leur initiative, et prenant en compte les besoins du marché du travail » (Fongecip Ile de France, s.d.)

validation d'acquis de l'expérience en formation générale des adultes (ex. : tests linguistiques permettant de sanctionner des acquis de formation générale, sans faire le cours) et les diplômes, titres et certificats du RNCP sont à finalité professionnelle. Cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas, mais pour l'instant, ces dispositifs ne sont pas associés en France à de la RVA, alors qu'ils le sont dans d'autres pays.

8.2 Modèle d'inspiration behavioriste

Le modèle dit d'inspiration behavioriste, associé aux États-Unis, relève d'une panoplie de dispositifs de certification pris en charge par des organismes ne faisant pas partie de l'appareil d'État. Lejeune utilise l'adjectif « behavioriste », car il soutient que le référentiel de compétences, à la base de la reconnaissance des compétences, est basé sur des critères comportementaux et « associé à une forte tradition du "testing" normatif » (2008, p. 109). En RVA en milieu éducatif, cela paraît en partie exact seulement, car plusieurs dispositifs de RVA se côtoient, et le *Prior Learning Assessment (PLA)*, basé sur le portfolio et la théorie de Kolb, ne paraît pas très behavioriste. Cependant, à la différence du modèle français, la régulation du système de RVA semble laissée aux établissements, organisations de la société civile ou du marché. Le *Council for Adult and Experiential Learning*, le CAEL, est un organisme à but non lucratif dont le conseil d'administration est composé de personnes venant des secteurs public, privé et à but non lucratif. Il joue un rôle central dans le développement de la RVA aux États-Unis. Quant à l'*American Council on Education (ACE)*, il regroupe plus de 1800 collèges et universités et administre le *Credit for Prior Learning (CPL)*. De plus, en association avec la firme privée Pearson VUE, il s'est doté du GED[®] Testing Service assurant le développement, les ententes avec d'autres pays et des établissements divers ainsi que le contrôle strict des tests du *General education development (GED)* qui permettent d'établir une équivalence de niveau de formation de secondaire terminal. Aux États-Unis, c'est près de 20 millions de personnes qui ont obtenu cette équivalence via ces tests (Pearson VUE, 2017).

8.3 Modèle d'inspiration fonctionnaliste

Le modèle dit d'inspiration fonctionnaliste est associé aux États membres du Royaume-Uni et autres pays qui fondent l'évaluation des compétences sur les résultats (*outcomes*) au regard de normes et d'objectifs de production ou de service avec des référentiels construits avec les acteurs du monde du travail. La production de preuves, « l'observation en milieu de travail, le témoignage d'un expert du domaine et les tests de connaissances caractérisent ce modèle » (Lejeune, 2008, p.109). Dans ce modèle, l'État reste maître d'œuvre, mais travaille de concert avec des partenaires pour se doter d'un cadre (*framework*) national de qualifications et de normes, par exemple les *National Vocational Qualifications (NVQs)*, établies par niveaux permettant d'établir les progrès possibles dans un secteur donné. Les descripteurs des NVQs se veulent opérationnels avec les éléments de compétences identifiés, des modules à réaliser et des critères d'évaluation. Le niveau 1 relève de compétences de base, alors que le niveau le plus élevé de l'échelle est celui d'un expert. On ne s'intéresse pas tant à l'activité de la personne ou à son processus de développement professionnel, comme en France, mais à ce qu'elle produit, à ce qu'elle obtient comme résultats à la satisfaction des attentes du secteur concerné. Les NVQs britanniques cohabitent avec l'*Accreditation of Prior Learning (APL)*, une

démarche qui s'appuie souvent sur le portfolio, mais dont les pratiques, du moins au moment de l'enquête, manquaient de constance.

9. Rappel du but et des objectifs du devis

Le but de cette étude, tel que formulé dans le devis présenté en réponse à l'appel de propositions, est de faire une synthèse des écrits sur les pratiques de reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage non formel et informel qui contribuent à l'amélioration de l'accès, de la persévérance et de la réussite scolaires dans des établissements scolaires accueillant des adultes sans diplôme.

Le devis a été conçu autour des six objectifs spécifiques suivants⁴³ :

- 1) Décrire les pratiques de RVA, ainsi que les actions entreprises et les résultats obtenus pour soutenir l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des adultes dans les établissements selon les grandes phases du processus;
- 2) Décrire les principales caractéristiques des adultes s'engageant dans une ou plusieurs phases du processus de RVA (scolarité initiale, âge, sexe, type de région, minorité visible, statut d'immigration, revenu, occupation principale, diplôme convoité, durée du parcours, etc.);
- 3) Comparer les pratiques et leur rôle sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires, selon les pays et le niveau de développement de leur système de RVA (Feutrie, 2007, dans Werquin, 2007);
- 4) Faire une analyse différenciée selon la langue et selon les traditions des pays concernés;
- 5) Développer une carte notionnelle permettant d'appréhender les principales notions en jeu dans la dynamique d'engagement des adultes dans un parcours scolaire par l'entremise d'une reconnaissance de leurs acquis;
- 6) Dégager des pistes d'action adaptées au contexte québécois et pouvant inspirer le MEES, les établissements scolaires et leurs partenaires.

⁴³ Nous reproduisons ici la formulation initiale. Tel que mentionné dans l'introduction de la Partie D du rapport scientifique, nous avons en cours de processus apporté de légères modifications à la formulation des objectifs 1 à 4 afin de faciliter le travail. Ces modifications mineures donnent, selon nous, une meilleure lisibilité à l'ensemble. La formulation des objectifs repris dans le rapport scientifique et l'annexe sur les résultats est celle de la Partie D et non celle du devis.

Annexe 4 : Méthodologie

Cette annexe méthodologique⁴⁴ rend compte de notre démarche méthodologique et de défis divers rencontrés en cours de route dont certains doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats. La présente synthèse des connaissances fait le point sur les connaissances antérieures, ce qui pourra être utile pour cibler des priorités de recherche par les partenaires de l'Action concertée ou des équipes de recherche qui souhaitent s'engager dans ce domaine d'études. Il s'agissait donc de « collectionner des énoncés antérieurs ou produits par d'autres » (Van der Maren, 1996, p. 59) à propos d'un objet d'études. Compte tenu de la jeunesse du domaine de pratique et de recherche qu'est la RVA et qu'à ce jour la recherche est plutôt éclatée, nous tentons de synthétiser le tout pour avoir une lecture globale de ce que l'on sait à ce jour sur les pratiques de reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage non formel et informel qui contribuent à l'amélioration de l'accès, de la persévérance et de la réussite scolaires dans des établissements scolaires accueillant des adultes sans diplôme qualifiant.

Il s'agit d'une synthèse informative (Bolderston, 2008) avec des éléments plus indicatifs se limitant à signaler qui a travaillé sur un sujet particulier, quand et dans quel pays. Nous avons abordé le tout comme une étude primaire avec une collecte de documents à partir de critères précis et avons procédé par une analyse de contenu et par analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2010). La présente étude a une visée descriptive et compréhensive et s'appuie largement sur du texte narratif.

L'annexe se présente en cinq sections : la population à l'étude, la constitution du corpus, le traitement des données et le codage de certains textes, l'analyse et les limites de l'étude.

1. Délimiter la population et les diplômes qualifiant concernés

Tel que précisé dans l'annexe 3, les adultes sans diplôme qualifiant considérés dans la population de la présente étude sont des adultes sans diplôme terminal du secondaire ou ayant terminé leur formation secondaire générale (*high school*) ou une autre formation générale non-universitaire. Pour délimiter cette population et pouvoir déterminer quelle sanction correspondait à ces deux sous-groupes, selon des systèmes éducatifs différents, nous avons travaillé avec la Classification internationale type de l'éducation 2011 (CITE 2011)⁴⁵ (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013). Ainsi, les adultes de la population de notre étude peuvent être des d'adultes qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement de second cycle général (niveau 34), de l'enseignement post-secondaire non-supérieur général (niveau 44),

⁴⁴ Cette annexe est préparée par Rachel Bélisle et Nicolas Fernandez, avec la collaboration d'Évelyne Mottais. Elle s'appuie sur plusieurs documents internes ayant permis de garder trace des opérations réalisées.

⁴⁵ Pour les fins de cette étude et compte tenu des informations disponibles dans les textes eux-mêmes, nous nous sommes limités à la classification à deux chiffres. Mais la classification comporte un troisième chiffre. Pour les chiffres sur les différents pays, voir la Cartographie de la CITE 2011 produite par l'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU) : <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite> (dernière consultation fin septembre 2017).

dans lequel est classé le Diplôme d'études collégiales préuniversitaire au Québec (Institut de statistique de l'UNESCO, s.d.), ainsi que de l'enseignement supérieur de cycle court général (niveau 54). Nous incluons aussi les adultes ayant une sanction d'un niveau inférieur au niveau 34 et qui ne donne généralement pas un accès direct à l'enseignement post-secondaire, comme le Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) en France (niveau 31).

Quant aux processus scolaires de RVA d'acquis de l'apprentissage non formel et informel, ils peuvent mener à des sanctions qualifiantes du secondaire, du post-secondaire non universitaire ou du 1^{er} cycle universitaire, selon la terminologie de la CITE 2011. Il s'agit des :

- Sanctions du 2^e cycle du secondaire de type professionnel qui ne donnent pas un accès direct à l'enseignement post-secondaire, comme le Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) en France (niveau 31);
- Diplômes de formation générale préalable à la formation qualifiante ou à un premier diplôme qualifiant (niveau 34) (le DES québécois);
- Diplômes du professionnel/technique du niveau secondaire de 2^e cycle donnant un accès direct à l'enseignement supérieur, comme le DEP québécois (niveau 35) (le DEP québécois);
- Diplômes du professionnel/technique du niveau post-secondaire non universitaire (niveau 4);
- Diplômes du professionnel/technique de niveau de l'enseignement supérieur de cycle court général (niveau 5) (le DEC technique, les certificats de 1^{er} cycle québécois);
- Un des diplômes de spécialisation de niveau universitaire de 1^{er} cycle (niveau 6) (les baccalauréats québécois).

Par ailleurs, compte tenu de la problématique de cette étude, les programmes convoités de 2^e et 3^e cycles n'ont pas été pris en compte, car de façon générale ils sont accessibles à des adultes qui ont déjà une spécialisation professionnelle⁴⁶.

2. Constitution du corpus

Pour établir un état de connaissances, nous avons d'abord procédé à une recension systématique des écrits, puis à une consultation de nos banques de données déjà constituées et à une recension dite « boule de neige ». Grant et Booth (2009) indiquent que la recension systématique des écrits (*systematic review of the littérature*) fait appel à des opérations de requêtes (*search*), d'appréciation (*appraisal*) et de synthèse (*synthesis*). Il s'agit d'une des formes de recension systématique dont les unités d'observation sont un ensemble d'écrits permettant de produire un état de connaissances. Il ne s'agit donc pas d'une méta-analyse, qui

⁴⁶ Il y a, bien sûr, des exceptions, comme c'est le cas dans l'étude de Singh (2011) en Afrique du Sud où on trouve des personnes n'ayant aucun diplôme et qui ont obtenu un diplôme de maîtrise en administration à la suite d'une démarche de RVA.

synthétise des résultats de recherches quantitatives à large échantillon. D'une part, celles-ci sont peu nombreuses à ce jour et comportent de trop grandes différences au plan de l'échantillonnage⁴⁷. D'autre part, les pratiques de la RVA étant très variées et souvent récentes, la recherche qualitative, qui permet d'explorer des phénomènes en profondeur, paraît tout aussi pertinente. Les travaux mixtes permettent aussi d'avoir des résultats ayant une certaine étendue tout en ayant une certaine profondeur. Une des caractéristiques d'une étude par recension systématique des écrits est qu'elle expose ses méthodes de manière à ce que d'autres puissent les reproduire (*Ibid.*, p. 26). Cependant, compte tenu des deux autres méthodes utilisées, nous ne prétendons pas à une pleine reproductibilité et il paraît peu avantageux de présenter ici le détail des micros opérations réalisées. Cependant, nous donnons suffisamment d'information pour que les personnes qui voudraient refaire une telle recension, dans quelques années, aient des repères pour la faire.

Trois auxiliaires, étudiantes de première ou deuxième année de 2^e cycle⁴⁸, ont travaillé à la recension, sous la supervision de la chercheuse principale, en concertation avec le cochercheur, et avec le soutien technique du coordonnateur du CÉRVA. Une formation au logiciel EndNote et un document interne « Guide RERVA⁴⁹ pour la constitution de la base EndNote » a été préparé par la chercheuse et le cochercheur, puis ajusté après les premières mises à l'épreuve et rencontres d'équipe. Il porte sur la création ou le transfert des références dans EndNote et les rubriques à compléter. Un deuxième document a été préparé, soit le « Plan des requêtes » du projet RERVA, dans lequel on précise les types de sources, les critères incontournables et les critères de pertinence ainsi que les construits et mots-clés permettant de repérer des textes pertinents. Ce document a aussi été ajusté après quelques réunions d'équipe et des précisions verbales ont été établies tout au long de la recension. Tous les membres de l'équipe tiennent un journal de bord, sur un espace protégé par mot de passe et partagé sur le serveur facultaire, pour consigner des questions et décisions méthodologiques et soutenir le travail de supervision.

2.1 Types de sources

Trois types de sources sont intégrés dans une base constituée à partir du logiciel EndNote :

⁴⁷ Cependant, ce corpus existe. Il s'agit d'une dizaine d'études étatsuniennes, à partir de dossiers scolaires des personnes étudiantes ayant participé à un dispositif de RVA, avec ou sans attribution des crédits, et celles n'y ayant pas participé (PLA students et NON-PLA students). Voir A5, A6, A7.

⁴⁸ Toutes trois font un mémoire en RAC en formation professionnelle : Évelyne Mottais (sens donné à la RAC par des adultes envisageant obtenir un DEP, lors d'une recherche d'information sur Internet), Annie Bisson (rencontres d'information sur la RAC en FP) et Monia Ammar (logiques de participation à la RAC en FP). La conciliation études/stage externe-famille-travail n'a toutefois pas permis de les maintenir toutes trois dans le projet.

⁴⁹ Pour faciliter le travail interne de l'équipe de recherche et l'identification des documents, le projet *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant* (2017-PO-202790) a été identifié comme le projet RERVA, pour Recension des écrits en RVA.

- 1) Des textes scientifiques, soit des textes reposant sur un devis de recherche empirique avec problématisation, collecte et analyse de données, ou, dans le cas de travaux conceptuels, théoriques ou spéculatifs, des textes dont la structure argumentative soutient le développement de connaissances s'appuie solidement sur des écrits antérieurs publiés dans des revues scientifiques ou chez des éditeurs universitaires. Ces sources scientifiques sont dans RERVA réparties en deux sous-groupes :
 - a. Articles publiés dans des revues scientifiques avec arbitrage (*peer reviewed*)⁵⁰ et indexés dans les banques de données (S1a);
 - b. Autres documents scientifiques tels des thèses, des chapitres de livre, des articles dans des revues non arbitrées et des rapports de recherche qui demandent, sauf pour les thèses, de passer par une voie autre que les banques de données (S1b);
- 2) Des rapports d'enquêtes auprès de pays membres et des lignes directrices en RVA, de l'OCDE, de l'UNESCO et de l'Union européenne sur des pratiques de RVA dans divers pays (S2);
- 3) Des articles ou autres documents publiés par des ministères, des établissements ou d'autres acteurs sur leurs pratiques de RVA avec analyses de données empiriques (données administratives, groupe de discussion avec personnes desservies, analyse documentaire, etc.) ou réflexion approfondie (S3).

Pour les articles scientifiques, une recension systématique a été faite dans les banques de données de la plate-forme EBSCO : *Academic Search Complete*, *Business Source Complete*, *Educational Resources Information Centre (ERIC)*, FRANCIS (abonnement UdeS suspendu 2014 en raisons de compressions budgétaires), *Education Source*, *SocINDEX with Full Text*. Dans ProQuest, Education Database et CBCA ont été consultées. Les autres banques consultées en anglais sont : Jstor, ScienceDirect (Elsevier), SpringerLink (abonnement suspendu 2015). Les banques de données en français qui ont été consultées sont CAIRN et Érudit. Certains textes recensés comme articles scientifiques, car publiés dans une revue arbitrée, ont été reclassés comme S1b, mais le plus souvent comme S2 ou S3 en raison de leur contenu. Compte tenu de l'instabilité du vocabulaire et de l'absence de certaines informations clés dans plusieurs résumés, il s'est avéré difficile de se restreindre aux résumés et aux titres et, lorsque le texte était disponible, c'est une prise de connaissance en diagonale qui a permis d'établir si le texte répondait aux critères de sélection.

Pour les autres textes scientifiques, la recension systématique comporte plusieurs défis, car plusieurs de ces textes ne sont pas indexés. Pour les thèses, les banques de données suivantes ont été consultées : *Proquest Dissertation and Thesis* (thèses provenant majoritairement du Canada, des États-Unis et du Royaume-Uni), Thèse.fr et TEL (Thèses francophones), *Open Access Theses and Dissertations* (thèses et mémoires internationaux), ETHOS (accès centralisé des thèses britanniques). Pour les monographies, les banques de données consultées sont CAIRN, SpringerLink et Sage. Pour ce type de sources, les bibliothèques de la chercheuse et du cochercheur

⁵⁰ Malheureusement, une des banques consultées n'offre pas l'option « peer reviewed », ce qui a entraîné certains déplacements d'articles de revues dans d'autres types de sources.

ont été mobilisées ainsi que le travail « boule de neige » à partir de références bibliographiques des textes.

Pour les documents des grandes organisations internationales ou européennes, des sites Internet de l'UNESCO, de l'OCDE et de l'Union européenne, principalement du CEDEFOP, ont été consultés. Du travail « boule de neige » a aussi permis de repérer d'autres textes récents. Les bases de données du PLIRC et du centre NALL ont aussi été consultées (S2). Des requêtes spécifiques ont aussi été faites en cours d'écriture.

Une auxiliaire a été affectée aux requêtes pour chacun de ces trois premiers types de sources (S1a, S1b et S2). Devant le nombre de textes générés et le temps à notre disposition, il a été décidé de ne pas tenter de faire des requêtes pour les S3 (documents de ministères et d'acteurs). Ici, on a fonctionné avec les textes repérés dans les banques de données et jugés non scientifiques (ex. : réflexion d'une praticienne pauvre en appuis scientifiques), les documents de base canadiens et québécois connus par l'équipe de recherche (ex. : les réponses du Québec et du Conseil des Ministres de l'éducation du Canada à l'enquête de l'OCDE) (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2007; MELS, 2007) ou en « boule de neige » quand un texte S1a, S1b ou S2 se rapportait à un document d'acteur paraissant de grande pertinence. De plus, en novembre 2017, des requêtes supplémentaires ont été faites sur les sites des ministères responsables de l'éducation et de la formation continue des provinces et territoires canadiens afin de tenter d'un peu mieux cerner l'offre de services au Canada. Cependant, il s'agit d'une recherche en soi, avec un objectif dépassant ceux de notre devis, et les sites Internet ne semblent pas le meilleur chemin pour documenter cette question. L'Annexe 2 en traite brièvement.

2.2 Filtres, critères incontournables et mots-clés

Outre les filtres appliqués (15 dernières années, soit publication depuis 2001⁵¹; langue française, langue anglaise) pour l'ensemble des sources, et dans le cas des articles scientifiques (S1a) le filtre « révisés par les pairs » (*peer reviewed*), les auxiliaires de recherche ont procédé à un premier tri à partir de quatre critères incontournables (I) pour identifier, à partir des titres et résumés, les textes à conserver et obtenir. Un survol du texte permettait de voir si les textes étaient retenus. Ces critères incontournables sont :

- I1 : Le texte porte sur la RVA dans un pays de l'OCDE et l'Afrique du Sud⁵².
- I2 : Le texte aborde directement ou indirectement la participation des adultes, leur engagement, leurs motivations, des leviers ou des obstacles à leur participation à un dispositif de RVA.
- I3 : Le texte fait état d'une recherche théorique ou empirique, qualitative, quantitative ou mixte, ou d'un travail réflexif sur une pratique de RVA présentée rigoureusement.

⁵¹ En fait, c'est un peu plus de 15 ans puisque la recension incluait l'année 2016, même si elle n'était pas terminée. De plus, lors du travail de condensation en 2017, quelques textes très récents ont été trouvés à partir de vérifications ponctuelles sur les publications de certains auteurs.

⁵² Voir la note 39 sur l'inclusion de l'Afrique du Sud dans le corpus.

- I4 : La population participant à la RVA peut comporter des adultes sans diplôme qualifiant.

Une première série de mots-clés a été élaborée, complétée par des mises en commun du personnel de recherche. Elle est basée sur trois grands construits au cœur de notre travail : le domaine de pratiques, soit la RVA (Tableau 4); l'objet de notre étude, soit son rôle dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires (APRS) (Tableau 5); la population cible, soit les adultes sans diplôme qualifiant (Tableau 6).

Tableau 4 : Construit RVA, construits apparentés et mots-clés

| Construits apparentés | | Mots clés (troncatures selon contexte) | |
|--|--|---|--|
| Français | Anglais | Français | Anglais |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des acquis • Reconnaissance des compétences • Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) • Validation des acquis de l'expérience (VAE) • Validation des acquis professionnels (VAP) | <ul style="list-style-type: none"> • Recognition or prior learning (RPL) • Recognition of non-formal and informal learning • Prior learning assessment • Prior learning assessment and recognition (PLAR) • Assessment of prior learning • Assessment of prior experiential learning (APEL) • Validation of non-formal and informal learning • Accreditation of non-formal and informal learning • Accreditation of prior learning • Accreditation of prior and work-based learning • Validation of prior learning (VPL) • College credits | <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance • Évaluation • Validation • Accréditation <p>À jumeler avec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acquis *formel • Apprentissage* *formel • Compétence* | <ul style="list-style-type: none"> • Recognition • Assessment • Validation • Accreditation <p>À jumeler avec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prior learning • *formal learning • competenc* • skill* • non-accredited learning • experiential learning • work-based learning |

Tableau 5 : Construit 2 APRS, construits apparentés et mots-clés

| Construits apparentés | | Mots clés (troncatures selon contexte) | |
|--|---|--|---|
| Français | Anglais | Français | Anglais |
| <ul style="list-style-type: none"> • Accès à la formation • Persévérance scolaire • Motivation scolaire • Réussite scolaire • Leviers et obstacles à la participation | <ul style="list-style-type: none"> • Educational opportunities • Access to education • Educational opportunities • Academic achievement • Academic persistence • Educational achievement • Student achievement • Academic success • Motivation • Barriers • College degree | <ul style="list-style-type: none"> • Accès • Persévérance • Engagement • Motivation • Réussite <p>À jumeler avec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scolaire OR éducative • Établissement d'enseignement • Services éducatifs • Éducation des adultes | <ul style="list-style-type: none"> • Access • Achievement • Persistence • Motivation • Success • Barriers OR obstacles OR challenges <p>À jumeler avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> Academic Educational Adult education |

Tableau 6 : Construit 3 Adultes, construits apparentés et mots-clés

| Construits apparentés | | Mots clés (troncatures selon contexte) | |
|---|--|---|---|
| Français | Anglais | Français | Anglais |
| <ul style="list-style-type: none"> • Adultes non diplômés • Adultes peu scolarisés • Adultes non/peu qualifiés • Adultes sous scolarisés • Diplômés de la formation générale • Travailleur* non qualifiés | <ul style="list-style-type: none"> • Low skilled adult*/learner* • Adults without a diploma • Unqualified worker*/school leaver* • Underschooled adult*/immigrant* • low-level learner* • less-educated adult* | <ol style="list-style-type: none"> 1. Adult* 2. Apprenant* 3. Travailleur* 4. Parent* <p>AND</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. "Sans diplôme" 6. Non diplômé* 7. Décroch* 8. "Pas scolarisé" 9. "Peu scolarisé" 10. "Faiblement scolarisé" 11. "Pas qualifié" 12. "Peu qualifié" 13. "Faiblement qualifié" | <ol style="list-style-type: none"> 1. Adult* 2. Learner* 3. Worker* 4. Parent* <p>AND</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. "Non-degree" 6. "Non degree" 7. "Low-skill" 8. "Low skill" 9. Dropout* 10. Leaver* 11. "Adult learner" 12. "at risk students" 13. "without a diploma" 14. little or no schooling 15. less educated 16. low level of schooling |
| <p>Voir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveau secondaire • Deuxième chance • Voir • [Milieux] défavorisés | <p>Secondary school/education</p> <p>Second chance instruction</p> <p>lower and upper secondary education</p> <p>Low-income</p> | | |

Les critères incontournables pour conserver, obtenir et retenir un texte dans le corpus complet font en sorte que des textes sont exclus. Ainsi, cette synthèse de connaissances n'inclut pas les textes traitant de la RVA dans les pays africains, sauf la RSA, où il y a quelques publications en anglais ou en français (I1); ceux qui ne portent pas du tout sur les adultes et qui traitent, par exemple, de la constitution des instruments (I2); ceux qui mentionnent brièvement la RVA sans en faire une analyse (I3); ceux traitant de la RVA de personnes immigrantes qualifiées dans leur pays d'origine, qui est un corpus en soi (I4); ceux traitant de la RVA au 2^e ou au 3^e cycle universitaire (ex. : Diplôme d'études supérieures spécialisées - DESS) (I4).

2.3 Établissement du niveau de pertinence

Une fois le texte obtenu, les textes devaient être classés par niveau de pertinence afin de pouvoir prioriser la lecture approfondie de ceux comportant des résultats sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires et tout particulièrement ceux abordant distinctement les adultes sans diplôme qualifiant.

Cinq critères de pertinence (P) ont été établis :

- P1 : Le texte traite explicitement d'adultes qui n'ont pas de diplôme, d'adultes qui ont seulement un diplôme de formation générale ou, dans les études qui ne mentionnent pas la scolarité initiale, d'adultes qui exercent une activité pour laquelle un diplôme professionnel (de même niveau que le DEP québécois) n'est pas une exigence.
- P2 : Le texte traite explicitement de programmes (ou services RVA) accessibles à des adultes sans diplôme qualifiant.
- P3 : Le texte traite explicitement de persévérance ou de réussite dans un processus de RVA scolaire ou dans la formation complémentaire.
- P4 : Le texte traite explicitement de phases du processus de RVA et de l'accompagnement ainsi que du soutien donné.
- P5 : Le texte comporte des informations sur le niveau de développement de la RVA.

À l'usage, l'application de ces critères a posé d'importants défis, notamment parce que plusieurs publications ne documentent pas le niveau de scolarité initial des personnes candidates à la RVA (P1). De plus, elles ne sont pas écrites dans une perspective d'avancement des connaissances au plan international et elles n'utilisent pas de référents à une classification internationale, par exemple la CITE 2011, permettant d'établir en quoi le dispositif, la démarche, est accessible sans un premier diplôme qualifiant (P2). Quant au cinquième critère, très peu de textes situent le développement global de la RVA dans le pays concerné et il est apparu infaisable de juger du niveau de développement à partir des textes eux-mêmes. On a procédé autrement pour l'atteinte du 3^e objectif en s'appuyant plutôt sur les travaux comparatifs faits ailleurs, notamment les Inventaires européens (ex. : CEDEFOP, 2016).

La constitution d'un corpus pertinent, amorcée en septembre 2016, s'est donc avérée particulièrement complexe. La RVA est un domaine au croisement des mondes de l'éducation et du travail et comportant énormément de variations dans la

terminologie, même au sein d'un même système ou État. Malgré une connaissance de base des cycles de développement de la RAC au Québec et des dispositifs et démarches de RAC, le personnel de recherche a eu à saisir rapidement les modes de fonctionnement des autres pays. De plus, rendant la tâche encore plus exigeante, nombre de textes en RVA, même ceux publiés dans des revues arbitrées, n'ont pas une structure permettant de repérer rapidement la population et les caractéristiques des personnes participant aux études, le type de dispositifs ou démarches étudié, la méthodologie de collecte et d'analyse, etc. Cela est particulièrement vrai pour les publications en français de pays européens où les devis de recherche sont souvent imprécis ou avec une composante conceptuelle difficile d'accès dans un contexte comme le nôtre⁵³. Les opérations de pensée pour établir si le texte doit être retenu ou pas sont, devant de tels textes, particulièrement exigeantes. Il est donc impossible de produire un classement rigoureux en fonction de ces seuls critères et de leur niveau de pertinence. Nous avons donc, après avoir commencé l'analyse, décidé de réduire le nombre de textes du corpus complet en appliquant de nouveaux critères afin d'établir un corpus restreint. Nous y revenons dans la sous-section 4.3.

3. Traitement du corpus complet et codage de textes

3.1 Traitement selon les sources

Le traitement varie selon les sources.

S1a – Tous les articles initialement classés comme S1a ont été versés dans un projet NVivo, avec transfert, dans mémos et attributs, d'informations consignées à l'origine dans le logiciel EndNote. Ces textes sont codés selon une arborescence thématique élaborée par la chercheuse et le cochercheur et discutée avec le personnel de recherche (voir plus loin). Un même texte a été codé par la chercheuse, le cochercheur et deux auxiliaires pour établir un accord interjuges et juger des besoins de précision de l'arborescence, de la façon de faire ou de la compréhension des termes. Puis les deux auxiliaires ont fait du codage d'un autre texte avec une vérification de l'accord interjuges. Un texte empirique quantitatif et un autre empirique qualitatif ont été codés avec travail en accord interjuges. Cependant, des défis divers ont été rencontrés tout au long du codage.

S1b – Parmi les sources scientifiques qui ne sont pas des articles (n=192), les thèses et rapports de recherche sont précieux, car les échantillons et la méthodologie y sont mieux décrits que ne peuvent le faire les articles ou les chapitres de livre. Ce sont des documents longs et il n'était pas réaliste de tous les lire de façon approfondie ou de les verser dans le logiciel. Nous avons plutôt procédé par un premier exercice de condensation, ciblant les contenus traitant explicitement de nos critères de pertinence. Nous avons procédé à une sélection de ces textes S1b en priorisant ceux qui, lors de la constitution du corpus, paraissaient répondre au troisième critère de

⁵³ Il s'agit d'une subvention d'un an avec un financement de 50 000 \$ qui n'est pas assorti d'un dégageant d'enseignement pour la chercheuse principale. Il y a un certain nombre d'apprentissages au sein de l'équipe qui relèvent de l'essai-erreur. Compte tenu du nombre de textes générés, on aurait pu réduire à 10 ans la période couverte, mais on note que parmi les textes les plus pertinents certains relèvent de la période 2001-2006. Nous avons décidé de rester à 15 ans, tout en privilégiant, dans le cas d'études plus récentes sur un même sujet, ces résultats.

pertinence (P3) et avons rédigé des Notes détaillées de lecture (NDL). Des recherches avancées dans les documents pdf ont été réalisées en utilisant certains mots-clés pour s'assurer de repérer et lire plus en profondeur le contenu pertinent. Deux auxiliaires de recherche ont été affectées à la rédaction de ces notes, à partir d'un gabarit préétabli par la chercheuse principale, mis à l'épreuve avec quelques textes, puis ajusté. Une fois que l'auxiliaire de recherche avait réalisé quelques NDL, la chercheuse principale les révisait en retournant dans le texte original. Il s'agit d'une forme de condensation des données typique de la recherche qualitative. Ces NDL, une fois approuvées ont, elles aussi, été versées dans le projet NVivo pour être codées. Ce travail a permis de valider le niveau de pertinence des textes. Quelques textes ont été écartés puisque ne répondant finalement pas à un ou plusieurs des critères incontournables (ex. : RVA pour des personnes déjà qualifiées, telles des infirmières). Parmi les documents retenus et classés dans les S1b (n=192), 50 ont une NDL. Le codage de ces NDL est facilité puisque le texte est préparé en fonction du contenu central de notre étude.

S2 – Pour les sources issues d'organismes internationaux ou européens (S2), il appert que la période de 15 ans est beaucoup trop longue compte tenu de l'effervescence en Europe autour de la RVA. Comme nous ne faisons pas un travail historique, il aurait sans doute été suffisant de se limiter à des textes de 2007 et plus, soit la période où l'OCDE a publié des notes préparatoires à sa grande enquête sur la RVA et dont le rapport a été publié en 2010. Ces textes sont aussi généralement de longs documents et nous avons aussi procédé, pour quelques-uns de ceux-ci, par des NDL ciblant le contenu portant sur nos critères de pertinence. Pour la sélection, la chercheuse principale a consulté la base EndNote et a ciblé des documents récents ou des documents clés dans le développement de la RVA qui abordaient directement et de façon significative l'accès, la persévérance et la réussite scolaires (P3). Plusieurs textes de ce sous-corpus permettent de voir l'évolution du discours à l'égard du rôle de la RVA des acquis non formels et informels dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires à la RVA d'adultes non diplômés ou défavorisés au plan social. Cette analyse n'a toutefois pas été faite, nos objectifs étant déjà fort ambitieux. Parmi les documents retenus et classés dans les S2 (n=56), 4 ont une NDL. Cependant, la chercheuse principale a pris connaissance de quelques textes récents pour valider certaines pistes d'analyse de contextes, mais sans faire de NDL.

S3 – Compte tenu des défis d'analyse des sources S1a, S1b et S2, les S3 n'ont pu être intégrées dans le présent rapport, sauf quelques textes canadiens et québécois qui sont pris en compte.

3.2 Arborescence RERVA dans NVivo

L'arborescence pour l'analyse du corpus codé dans NVivo est conçue à partir du devis, accepté par les partenaires de l'Action concertée, avec l'ajout de quelques sous-rubriques pour, nous l'espérons, faciliter l'analyse. Cette arborescence est un outil de travail et les définitions qu'on y trouve sont intentionnellement brèves et ne sont pas destinées à la publication.

On y trouve sept branches maîtresses :

1. Dimension du contexte du texte (I1 et I3)
2. Dimension des acteurs (notamment I4 et P1)
3. Dimension du dispositif scolaire de RVA (P2)
4. Dimension du processus et des pratiques de RVA (P4)
5. Dimension de l'accès, de la persévérance et de la réussite scolaires (I2 et P3)
6. Dimension du développement des systèmes (pays) (I1 et P5) (dimension délaissée après quelques jours de codage, voir plus haut)
7. Matériel à revoir

Cette arborescence est loin d'être parfaite, car, comme le reste, elle est complexe. Nous avons aussi utilisé la fonction attributs qui permet de caractériser le texte. Les principaux attributs sont :

1. Pays de l'OCDE (+RSA) : Québec, Canada, États-Unis, Royaume-Uni, France, Portugal, Australie, RSA, autre, autres⁵⁴
2. Type de sources : sources S1a, S1b, S2, S3
3. Type de devis pour les sources 1 : empirique qualitatif, empirique quantitatif, empirique mixte, conceptuel, hybride (généralement avec très peu de données empiriques et avec une méthodologie incertaine)
4. Organismes pour les sources 2 : OCDE, UNESCO, UE ou communauté européenne, CEDEFOP, autres
5. Langue du texte : français, anglais, espagnol⁵⁵
6. Forme du dispositif de RVA documenté : Dispositif scolaire, Bilan de compétences, Qualification professionnelle (monde du travail), Autre (incluant mixte) ou incertain.

4. Analyse des données

4.1 Analyse de contenu

Nous avons procédé par analyse de contenu documentaire (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007). Il s'agit d'une analyse de contenu qualitative, à l'occasion, complétée d'une analyse de contenu quantitatif, avec des résultats descriptifs sur les dispositifs en RVA documentés ainsi que sur la langue des textes et les pays. L'analyse de contenu de ces documents relève d'une analyse de données invoquées (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire « des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche » (p. 82), avec un format indépendant de celui que lui aurait donné l'équipe de recherche. En raison de la limite de signes imposée par les revues, les articles sont rédigés de façon à éviter de se répéter ou dire autrement une idée déjà abordée. On est loin ici des « données suscitées ou d'interaction » (*Ibid.*, p. 83) souvent basées sur le langage oral et le va-et-vient de la pensée qui s'élabore souvent devant la personne intervieweuse. Ici, l'on est dans un langage écrit particulièrement

⁵⁴ Ces pays ont été identifiés en fonction des traditions documentées par Lejeune (2008) (A3) et de notre connaissance, en début de projet, de la littérature en anglais et en français sur des systèmes RVA comportant des ressemblances avec certains aspects des pratiques québécoises. *Autre* est utilisé lorsqu'un seul pays est objet de l'étude, *autres* renvoie à des textes portant sur plus d'un pays.

⁵⁵ Compte tenu du nombre de textes en français et en anglais, nous n'avons finalement pas été vers un corpus hispanophone qu'un seul membre de l'équipe aurait pu exploiter.

construit, même si dans un certain nombre de textes, la structure n'est pas celle courante de la plupart des revues, thèses et rapports nord-américains (introduction, contexte, problématique, cadre, méthodologie, résultats, interprétation, discussion, conclusion, références). Le corpus complet est constitué de textes scientifiques, d'enquêtes ou de documents réflexifs sur une pratique, ce qui donne lieu à des textes en général relus plusieurs fois, arbitrés dans un processus à l'aveugle ou commentés par des collègues⁵⁶.

Pour l'analyse de contenu qualitatif, nous travaillons avec NVivo, alors que pour l'analyse de contenu quantitatif nous travaillons avec des fichiers Excel. Bien que nous tentons une mise en relation entre les pratiques de RVA et l'accès, la persévérance et la réussite scolaires, notre propos est largement descriptif. Le codage permet de repérer le contenu précis dans les sections du texte et facilite le regroupement d'unités d'analyse relevant d'un même thème, tout en faisant des croisements selon les attributs ou d'autres nœuds. Ce travail exige beaucoup de lectures et relectures. Empruntant à des opérations de l'analyse thématique, nous avons identifié quelques grands constats transversaux à plusieurs textes et les avons mis à l'épreuve par des requêtes diverses grâce au logiciel NVivo. L'analyse peut être complétée par des retours dans des fondements plus conceptuels (Paillé, 1994) afin de soutenir la définition du phénomène en présence. L'analyse de contenu quantitatif est basée sur la présence dans un texte d'un contenu donné, par exemple le pays où l'étude est réalisée.

4.2 Analyse en mode écriture

L'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2010) est « un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (p. 123). Cette stratégie s'appuie sur le fait qu'écrire aide à penser et à établir des liens entre des idées. Ainsi, c'est au fil d'une écriture combinée à des requêtes dans le corpus que certains constats se précisent.

4.3 Corpus restreint

Tel que mentionné plus haut, nous avons décidé, après le codage, de réduire le nombre de textes pour la rédaction des résultats et de travailler prioritairement dans un corpus restreint. Pour ce corpus restreint, seuls les textes scientifiques sont

⁵⁶ L'arbitrage à l'aveugle, soit par des pairs qui ignorent l'identité de l'auteur/des auteurs et un ou des auteur/s qui ignorent celle des arbitres, est fortement valorisé dans la culture scientifique et donne une certaine crédibilité. Cependant, dans un jeune domaine comme la RVA, l'exercice comporte bien des limites car les personnes chercheuses y sont peu nombreuses (Harris, Breier et Wihak, 2011) et on peut, malgré les efforts de brouillage, facilement les identifier. De plus, les arbitres compétents, c'est-à-dire qui connaissent déjà bien la littérature scientifique sur le sujet, et qui ne sont pas en conflit d'intérêt et connaissent minimalement le contexte territorial de l'étude, sont peu nombreux. Cela pourrait expliquer pourquoi plusieurs textes problématisent encore leur objet à partir de documents d'acteurs ou d'organismes internationaux plutôt que par un état de connaissances basés sur des études rigoureuses. Sur certains objets, l'arbitrage à découvert, c.-à-d. par des pairs connus et reconnus pour leurs compétences en RVA, et à partir de critères précis, pourrait être plus avantageux au plan du développement des connaissances dans un domaine de pratique et de recherche relativement jeune comme l'est celui de la RVA.

retenus (S1a et S1b). Les critères de pertinence sont tous devenus des critères incontournables. Cela veut dire que les quelques textes de notre recension qui documentaient la participation d'adultes sans diplôme qualifiant dans un processus de RVA non scolaire (ex. : bilan de compétences), mais qui ne traitaient pas directement d'accès, persévérance et réussite scolaires, ont été écartés. De plus, les critères 1 et 2 ont été précisés :

- P1Révisé : Le texte traite explicitement de la participation à une ou plusieurs phases de dispositifs de RVA accessibles à des adultes sans diplôme qualifiant.
- P2Révisé : Le texte traite explicitement de dispositifs scolaires, en formation générale ou en formation technique/professionnelle (selon les catégories CITE 2011) accessibles à des adultes sans diplôme qualifiant, excluant les programmes de 2^e et 3^e cycles.
- P2 Révisé : Bien qu'on tienne compte de textes qui documentent les pratiques de RVA en général et de toutes celles qui contribuent à l'accès, la persévérance et la réussite scolaires⁵⁷, le corpus restreint s'appuie sur des dispositifs en établissement d'enseignement seulement. Ceci peut comprendre l'enseignement dans des établissements autres que ceux du réseau de l'éducation nationale, comme en France où des établissements d'enseignement peuvent être sous la responsabilité du ministère de l'Agriculture, par exemple.

Les textes qui ne répondaient qu'au critère de pertinence 5 ont été retirés. Pour juger de la présence des critères, nous nous sommes appuyés sur le codage et seuls les textes ayant de leurs résultats codés aux dimensions 4 de l'arborescence (Processus et pratiques de RVA) et 5 (APRS) ont été retenus dans le corpus restreint. De plus, nous n'avons inclus que les textes avec des études dont l'échantillon comportait des adultes sans diplôme qualifiant ou leurs dossiers académiques ou de demande de reconnaissance d'acquis. Nous avons ainsi exclu les textes portant sur des travaux conceptuels, sans collecte de données auprès des adultes ou avec seulement un ou deux cas pour soutenir sommairement un travail conceptuel. L'A5 présente le corpus restreint constitué de 120 textes.

4.4 Préparation de tableaux et de figures

Pour l'analyse de contenu quantitatif, nous avons travaillé avec un tableau Excel généré à partir des textes scientifiques (n=212) versés dans un projet NVivo, dans lequel des attributs ont été importés. Ces attributs et les contenus codés à des nœuds spécifiques de l'arborescence ont permis l'identification de matériel pour l'établissement de proportions. Une première version de ce tableau Excel nous a permis de prendre toute la mesure des informations incomplètes et de procéder à l'établissement du corpus restreint pour faciliter, notamment, le travail de comparaison des objectifs 3 et 4. Le tableau Excel du corpus restreint nous permet de faire quelques analyses soutenant la description du corpus restreint.

⁵⁷ Comme nous avons constaté que les études recensées documentant cette question en étendue ou en profondeur se déroulent en contextes d'enseignement, nous nous sommes limités aux pratiques dans ces contextes. Par exemple, une étude sur le bilan de compétences aurait pu confirmer ou infirmer que des adultes qui font ce bilan ont un projet de retour aux études plus intégré et facilitant leur maintien en formation. Cependant, de telles études ne semblent pas exister.

5. Limites de l'étude

La présente étude comporte trois principales limites. La première repose sur les difficultés de vocabulaire déjà bien connues dans le domaine. Notre approche pragmatique, annoncée dans notre devis, a rencontré quelques défis d'articulation avec notamment les dispositifs québécois. En prenant les catégories de reconnaissance, validation et accréditation de l'UNESCO et en donnant au terme de « reconnaissance » un sens englobant, comme on le fait au Québec, alors que ceux de validation et d'accréditation ont un sens plus étroit, on maintient une des difficultés du vocabulaire dans le domaine.

Nous nous sommes confrontés à des postures qui se démarquent quant à l'aboutissement d'une démarche de RVA qui peut mener à l'intégration dans un programme d'études ou à l'obtention d'un emploi. Également, cette appellation « reconnaissance, validation et accréditation » relève, selon nous, d'un vocabulaire spécialisé utile pour faire des analyses transversales et des comparaisons, mais peu prometteur pour la promotion des services de RVA auprès de la population. La présente synthèse de connaissances permet d'avancer un peu, mais ne peut proposer de piste pour résoudre le problème. Plus de recherche empirique sur ce que les gens comprennent et confondent paraît nécessaire⁵⁸.

La deuxième limite repose sur le fait que, justement, il existe encore très peu de recherche empirique qui documente les projets-pilotes, la mise en œuvre ou l'évaluation de dispositifs de RVA, en donnant les caractéristiques des adultes, une quasi absence d'information spécifique sur le diplôme initial des adultes, des descriptifs souvent partiels de la méthodologie ou des dispositifs permettant de juger de la transférabilité des résultats. Également, peu d'études abordent le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires chez des adultes sans diplôme qualifiant.

Plusieurs études du corpus complet sont allusives sur ces questions et peuvent se rapporter à des perceptions des personnes intervenantes. Les quelques études où cet objet d'étude est central et qui s'intéressent aux caractéristiques des adultes, notamment en termes de scolarité antérieure ou d'autres caractéristiques connues entraînant des injustices sociales (ex. : race, appartenance à une Première nation), se déroulent aux États-Unis dans un système comportant d'importantes différences avec celui québécois. Ainsi, parmi les quelques études scientifiques sur la RVA québécoise, seulement deux ont donné lieu à des publications retenues pour la présente synthèse de connaissances (A5). Également, de nouvelles modalités d'apprentissage, telles les *Massive open online course* (MOOC), bien que présentes dans la littérature générale en RVA, ne figurent pas dans les études recensées. En conséquence, la présente synthèse de connaissances ne permet pas toujours de s'appuyer sur les expériences documentées empiriquement pour cibler des pistes de solution.

⁵⁸ À ce sujet, le mémoire de maîtrise d'Évelyne Mottais pourra ouvrir quelques pistes (à venir à l'hiver 2018). Il traite du sens donné à la RAC lors d'une recherche d'information sur Internet par des adultes expérimentés envisageant obtenir un DEP.

La troisième limite est que très peu d'études s'appuient sur des variables communes et que les analyses comparatives quantitatives s'avèrent impossibles. De plus, les données quantitatives et qualitatives reposent sur des études très localisées (ex. : un seul établissement), ce qui fait que l'exercice de comparaison reste modeste.

Annexe 5 : Résultats

Cette annexe⁵⁹ présente les résultats détaillés de la recension des écrits et divers appuis à la réponse exposée dans le rapport scientifique, à chacun des cinq premiers objectifs spécifiques. Globalement, on peut dire, sur la base du corpus complet, que le domaine d'étude est éclaté et qu'on trouve plusieurs publications qui capitalisent peu sur les travaux antérieurs et la recherche empirique. Cependant, on constate que, tout comme la RVA comme pratique sociale, la RVA est un domaine de recherche dynamique. Malgré la relative nouveauté des pratiques, on trouve plusieurs publications qui abordent la participation des adultes sans diplôme qualifiant à la RVA (corpus complet) et plus spécifiquement, le rôle de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires de ces adultes (corpus restreint).

Cette annexe comporte trois sections. La première présente des analyses des textes du corpus restreint selon un certain nombre de caractéristiques. La deuxième répond au premier objectif spécifique et décrit des pratiques de RVA. La troisième porte sur les caractéristiques des adultes sans diplôme qualifiant qui participent à un processus de RVA et documentées par notre corpus restreint. La quatrième répond aux troisième et quatrième objectifs spécifiques à partir de l'exercice de comparaison des pratiques et du rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant, selon les pays, le niveau de développement de la RVA, la langue et les traditions quant aux systèmes de formation des pays. Compte tenu, notamment, de l'ampleur du corpus et des importantes disparités qui existent dans la terminologie en RVA, autant scientifique qu'opérationnelle, il nous est paru peu fructueux de tenter une carte notionnelle globale. Plutôt, et après discussion avec le comité de suivi du projet, nous avons inséré des tableaux et des figures tout au long des annexes pour soutenir la familiarisation et la discussion des notions mobilisées.

1. Description de l'échantillon du corpus restreint

Cette première section présente le corpus restreint. Tel qu'indiqué dans l'Annexe 4, le nombre de textes générés par notre méthode de travail a été plus important que ce que nous avons anticipé. La première sous-section situe le corpus restreint par rapport au corpus complet. Les deux sous-sections suivantes produisent des analyses selon les devis et les pays, puis selon les niveaux d'enseignement.

1.1 Répartition du corpus complet et du corpus restreint

Le corpus complet total est composé de 433 textes, alors que le corpus restreint total est composé de 120 textes couvrant 96 études distinctes⁶⁰, 31 textes se rapportant à un groupe de 14 études sur lesquelles il y a plus d'une publication. Le Tableau 7 présente globalement chacun de ces deux corpus selon le type de sources.

⁵⁹ Cette annexe est préparée par Rachel Bélisle, Nicolas Fernandez et Évelyne Mottais.

⁶⁰ Nous avons considéré comme appartenant à une même étude les textes portant sur des résultats tirés d'un corpus constitué dans le cadre d'un même projet, qu'il s'agisse d'analyses primaires ou secondaires.

Tableau 7 : Répartition des sources

| Types de sources | Corpus complet (N) | Corpus restreint (N) |
|------------------|--------------------|----------------------|
| S1a | 162 | 83 |
| S1b | 192 | 37 |
| S2 | 56 | -- |
| S3 | 23 | -- |
| Total | 433 | 120 |

1.2 Répartition selon les devis et les pays

Le Tableau 8 présente les textes du corpus restreint dans lequel les principales analyses, sur le rôle de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires, ont été réalisées. Il présente chacun des textes scientifiques selon les auteurs, l'année de publication, le pays, ou le groupe de pays, le type de devis de recherche et le(s) niveau(x) de la CITE 2011 du diplôme convoité par les adultes de l'échantillon. Tel que mentionné dans l'annexe méthodologique (A4), des pays spécifiques ont été ciblés. Les pays d'Europe du Nord n'étaient pas dans nos premières cibles, mais comme ils sont en nombre significatif dans le corpus restreint, nous les avons ajoutés comme une catégorie distincte. Il s'agit de la Suède (n=9)⁶¹, du Danemark (n=2), de la Norvège (n=1). « Autre » signifie qu'il s'agit d'un pays qui n'appartient pas à ce groupe de pays ou aux pays ciblés. Il s'agit des pays suivants : l'Espagne (n=1), les Pays-Bas (n=1), l'Irlande (n=1) et la Suisse (n=2). La catégorie « autres », au pluriel, signifie que l'étude fait appel à des collaborations de recherche pour des données originales dans plus d'un pays. Les pays suivants sont représentés dans ces études : Canada, États-Unis, Écosse (Conrad, 2011); Suède et Royaume-Uni (Sandberg et Kubiak, 2013).

Pour établir les niveaux d'enseignement, nous nous rapportons à la CITE 2011⁶². Le chiffre 2 correspond au 1^{er} cycle du secondaire; le chiffre 34 au 2^e cycle du secondaire général; le code 3P au 2^e cycle du secondaire relevant du professionnel/technique (tel qu'indiqué en A4, comprend du 31 et du 35); le chiffre 4 au post-secondaire non supérieur; le chiffre 5 au supérieur de cycle court; le chiffre 6 à l'universitaire de 1^{er}

⁶¹ Les nombres entre parenthèses correspondent aux nombre d'études du Tableau 8.

⁶² Un seul texte de notre corpus (Espagne) fait une correspondance avec la CITE (Baigorri López, Martínez Cía et Monterrubio Ariznabarreta, 2006) et nous avons procédé par appréciation à partir des titres d'un diplôme ou du type d'établissements (ex. : collèges communautaires) dans le texte, avec des recoupements dans des fichiers Excel produits par l'ISU et disponibles à partir de la page <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>. Les données disponibles en août et septembre 2017 sont celles consultées. L'astérisque (*) indique que le texte ne précisant pas toujours le titre des diplômes convoités, nous avons procédé par déduction à partir d'autres informations disponibles.

cycle (licence); le chiffre 7 à l'universitaire de 2^e cycle (maîtrise). Nous identifions les études comportant des données québécoises par une note de bas de page.

Tableau 8 : Études scientifiques du corpus restreint⁶³

| Numéro | Auteurs, Année | Pays | Devis | Niveaux |
|--------|--|----------------|-------------|-------------|
| 1. | Aarkog et Wahlgren (2015) | Europe du Nord | Qualitatif | 3P |
| 2. | Aarts <i>et al.</i> , (2003) ⁶⁴ | Canada | Quantitatif | 4; 5 |
| 3. | Andersen et Laugesen (2012) | Europe du Nord | Mixte | Tous |
| 4. | Andersson (2006) | Europe du Nord | Qualitatif | 3P |
| 5. | Andersson et Fejes (2012) | Europe du Nord | Mixte | 3P |
| 6. | Andersson et Osman (2008) | Europe du Nord | Qualitatif | 3P* |
| 7. | Astier (2008) | France | Qualitatif | 3P |
| 8. | Auras (2013) | France | Qualitatif | 5; 6 |
| 9. | Aventur <i>et al.</i> , (2007) | France | Mixte | Inconnu |
| 10. | Baigorri López <i>et al.</i> , (2006) | Autre | Qualitatif | 3P |
| 11. | Bélisle <i>et al.</i> , (2014); Bélisle et Rioux (2016) ⁶⁵ | Québec, Canada | Mixte | 34; 3P |
| 12. | Bellini (2013) | France | Qualitatif | 5; 6 |
| 13. | Belzer (2004) | États-Unis | Qualitatif | 34 |
| 14. | Bernaud <i>et al.</i> , (2009) | France | Quantitatif | 3P*; 5*; 6* |
| 15. | Breier (2003) | RSA | Qualitatif | 5*; 6* |
| 16. | Brown (2002) | États-Unis | Qualitatif | 5 |
| 17. | Bureau et Tuchsirer (2010) | France | Qualitatif | 3P; 5 |
| 18. | Cantwell et Scevak (2004) | Australie | Mixte | 6 |
| 19. | Casimiri (2014) | France | Qualitatif | 5*; 6* |
| 20. | Cavaco (2009) | Portugal | Qualitatif | 2; 34 |
| 21. | Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009) | France | Qualitatif | 6 |
| 22. | Chappell (2012) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 23. | Cherqui-Houot (2006); Cherqui-Houot <i>et al.</i> , (2007) | France | Qualitatif | 5*; 6* |
| 24. | Conrad (2011) | Autres | Qualitatif | 5*; 6* |
| 25. | Conrad et Wardrop (2010) | Canada | Qualitatif | 4*; 5*; 6* |
| 26. | Cuvillier et Faudière (2009) | France | Qualitatif | 6* |
| 27. | De Rozario (2013) | France | Mixte | 5 |
| 28. | Diedrich (2012; 2013) | Europe du Nord | Qualitatif | 3P* |
| 29. | Doniol-Shaw (2011) | France | Mixte | 3P |
| 30. | Fejes et Andersson (2009; 2015) | Europe du Nord | Qualitatif | 3P* |
| 31. | Fernandes (2009) | Portugal | Quantitatif | 2; 34 |

⁶³ Lorsque plus d'un texte porte sur les mêmes études, ils sont regroupés sur la même ligne. Les chiffres de la dernière colonne correspondent aux niveaux d'enseignement et sont expliqués plus haut.

⁶⁴ Comporte des données québécoises sur des adultes avec une expérience militaire ayant obtenu de la reconnaissance d'acquis au collège Ahuntsic. Cette étude est une extension de l'étude *Slice of the Iceberg: Cross-Canada Study of PLAR* publiée en 1999 (Aarts *et al.*, 2003, p. xi).

⁶⁵ Il s'agit de données québécoises recueillies auprès d'adultes de la région de l'Estrie et ayant bénéficié du dispositif Univers de compétences génériques, en formation générale, ou de celui de la RAC en formation professionnelle. Un troisième texte existe sur cette étude (Bélisle, 2015).

| Numéro | Auteurs, Année | Pays | Devis | Niveaux |
|--------|--|--------------------------|-------------|------------------------------|
| 32. | Fernandes et Santos (2012a; 2012b) | Portugal | Qualitatif | 2; 34 |
| 33. | Fernex (2006) | France | Quantitatif | 5*; 6* |
| 34. | Freed et Mollick (2010) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 35. | Geerling (2003) | États-Unis | Qualitatif | 5 |
| 36. | Guérin <i>et al.</i> , (2010) | France | Qualitatif | Inconnu |
| 37. | Hamer (2011; 2012; 2013a; 2013b) | Australie | Qualitatif | 3P; 4 |
| 38. | Havet (2014; 2015) | France | Quantitatif | 3P; 5; 6 |
| 39. | Hayward (2012) Hayward et Williams (2015) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 40. | Héon et Goyer (2011; 2014) ⁶⁶ | Québec, Canada | Qualitatif | 3P |
| 41. | Houlbrook (2012) | Australie | Qualitatif | 6* |
| 42. | Jackson (2016) | États-Unis | Mixte | 5 |
| 43. | Jimenez (2015) | États-Unis | Qualitatif | 5 |
| 44. | Kalz <i>et al.</i> , (2008) | Autre | Quantitatif | 6 |
| 45. | Kefi et Baruel Bencherqui (2013) | France | Quantitatif | Inconnu |
| 46. | Khanyile (2001) | RSA | Qualitatif | 5*; 6* |
| 47. | Klein (2017) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 48. | Klein-Collins (2010) | États-Unis ⁶⁷ | Quantitatif | 5 |
| 49. | Kogut-Kubinak <i>et al.</i> , (2006) | France | Mixte | 3P*; 5*; 6* |
| 50. | Konkoth (2016) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 51. | Kostulski et Prot (2004) | France | Qualitatif | 3P |
| 52. | Kuang et McKay (2015); McKay <i>et al.</i> , (2016) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 53. | Lafont (2014) | France | Qualitatif | 5 |
| 54. | Lamoreaux (2005) | États-Unis | Qualitatif | 5 |
| 55. | Lecourt (2011) | France | Quantitatif | 3P |
| 56. | Legrand et Saielli (2013) | France | Qualitatif | 6 |
| 57. | LeGrow <i>et al.</i> , (2002) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 58. | Lima et Guimarães (2016) | Portugal | Mixte | 2; 34 |
| 59. | Livingstone et Myers (2007) ⁶⁸ ; | Canada | Mixte | 5; 6 (Thomas <i>et al.</i>) |

⁶⁶ Il s'agit de données québécoises recueillies dans le secteur du transport routier, dont 22 travailleuses et travailleurs ayant bénéficié de reconnaissance de compétences, notamment via le dispositif de RAC en formation professionnelle.

⁶⁷ Comporte deux collègues communautaires canadiens ayant fait appel aux services du CAEL. Nous avons toutefois considéré cette étude comme étatsunienne, puisqu'il s'agit de données administratives d'un organisme étatsunien et qu'il n'y a pas d'analyse spécifique canadienne.

⁶⁸ Les données sont tirées de deux enquêtes sur l'apprentissage tout au long de la vie au Canada, la *New approaches to lifelong learning* (NALL, 1996-2002) et la *Work and lifelong learning* (WALL, année 2004) et du PLA Centre à Halifax, un organisme communautaire actif notamment dans le soutien à l'élaboration de portfolio (n=15 000). La WALL a fait appel à des collaborations québécoises mais l'article ne comporte pas d'analyse spécifique concernant le Québec. Le rapport de Thomas *et al.* concerne des

| Numéro | Auteurs, Année | Pays | Devis | Niveaux |
|--------|--|----------------|-------------|------------------------|
| | Thomas <i>et al.</i> , (2001) | | | Tous niveaux NALL-Wall |
| 60. | Mansuy et Marquier (2013) | France | Quantitatif | 3P |
| 61. | Mayen et Pin (2013; 2014) | France | Qualitatif | 3P*; 5*; 6* |
| 62. | Mayen et Tourmen (2009); Mayeux et Mayen (2009) | France | Qualitatif | 3P; 5 |
| 63. | Mazade (2008) | France | Qualitatif | 3P; 5 |
| 64. | McClintock (2013) | États-Unis | Mixte | 5 |
| 65. | Miguel <i>et al.</i> , (2016) | Portugal | Mixte | 2; 34 |
| 66. | Morand-Aymon (2004) | Autre | Qualitatif | 3P |
| 67. | Moss (2007) ⁶⁹ | Canada | Qualitatif | 5*; 6* |
| 68. | Motaung <i>et al.</i> , (2008) | RSA | Qualitatif | 5*; 6* |
| 69. | Murphy (2007) | Autre | Qualitatif | 4*; 5*; 6* |
| 70. | Naidu (2004) | RSA | Qualitatif | 3P |
| 71. | Nilsson <i>et al.</i> , (2014) | Europe du Nord | Quantitatif | 3P* |
| 72. | Opheim et Helland (2006) | Europe du Nord | Quantitatif | 6*; 7* |
| 73. | Osman (2006) | RSA | Qualitatif | 5*; 6* |
| 74. | Pearson (2000) ⁷⁰ | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 75. | Peruniak et Powell (2007) | Canada | Qualitatif | 5*; 6* |
| 76. | Pinte et Le Squère (2007); | France | Qualitatif | Inconnu |
| 77. | Pinte <i>et al.</i> , (2012) | France | Qualitatif | 35*; 5*; 6* |
| 78. | Pokorny (2013) | Royaume-Uni | Qualitatif | 5*; 6* |
| 79. | Presse (2004) | France | Qualitatif | 3P*; 5*; 6* |
| 80. | Recotillet et Werquin (2008; 2009) | France | Quantitatif | 3P |
| 81. | Redjimi (2016) | France | Qualitatif | Inconnu |
| 82. | Rémery (2013; 2014) | France | Qualitatif | 5 |
| 83. | Rocca et Veyron (2008) | France | Quantitatif | 3P*; 5*; 6* |
| 84. | Rust et Ikard (2016) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 85. | Salini (2014; 2013) | Autre | Qualitatif | 3P |
| 86. | Sandberg (2010; 2012a; 2012b; 2014) | Europe du Nord | Qualitatif | 3P* |
| 87. | Sandberg et Andersson (2011) | Europe du Nord | Qualitatif | Inconnu |
| 88. | Sandberg et Kubiak (2013) | Autres | Qualitatif | 3P* |
| 89. | Scott (2007; 2010) | Royaume-Uni | Quantitatif | 5*; 6* |
| 90. | Singh (2011) | RSA | Qualitatif | 7 |
| 91. | Stemm (2009) | États-Unis | Quantitatif | 5 |
| 92. | Stenlund (2011; 2012; 2013) | Europe du Nord | Quantitatif | Inconnu |
| 93. | Stevens <i>et al.</i> , (2010) | États-Unis | Mixte | 5 |
| 94. | Trabut (2014) | France | Mixte | 3P |

données de la NALL où le Québec était absent. Pour en savoir plus sur ce grand chantier : <http://www.wallnetwork.ca/index.html>.

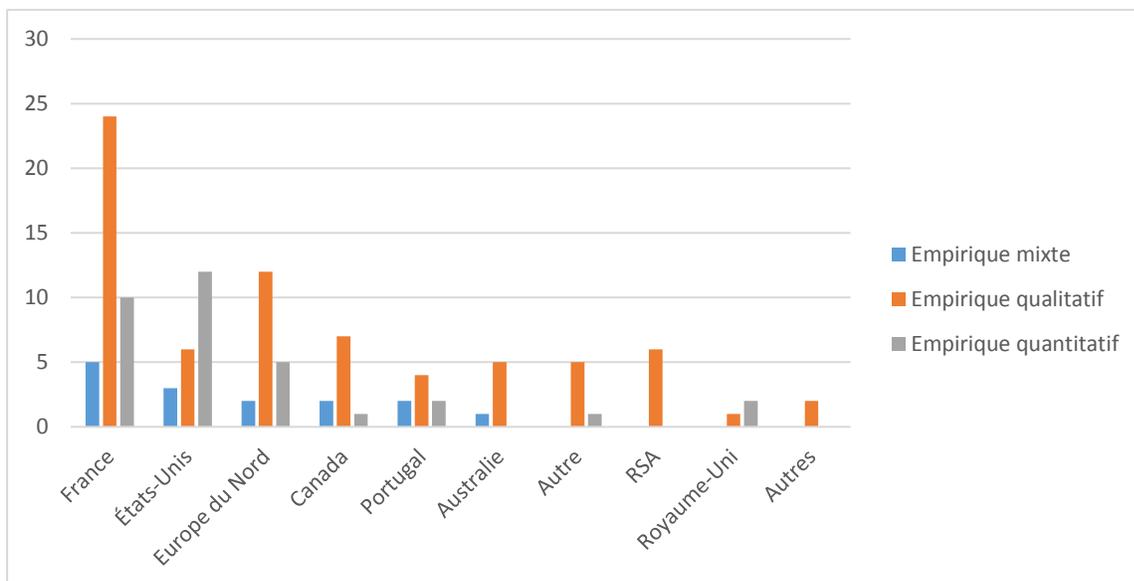
⁶⁹ Établissement fédéral qui pourrait comporter des adultes québécois, mais sans traitement spécifique.

⁷⁰ Ce texte a été obtenu par recension « boule de neige » et a été intégré au corpus même s'il est en dehors de la période des 15 ans.

| Numéro | Auteurs, Année | Pays | Devis | Niveaux |
|--------|--------------------------------|------------|------------|---------|
| 95. | Travers <i>et al.</i> , (2011) | États-Unis | Qualitatif | 5 |
| 96. | Valente <i>et al.</i> , (2011) | Portugal | Qualitatif | 2; 34 |

Parmi ces 120 textes, 59 % est en anglais et 41 % en français. Quelques constats sur la recherche sur le rôle de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant paraissent pertinents. On remarque dans ce Tableau 8 et dans la Figure 2, que parmi les 120 textes sur les 96 études, textes publiés en français et en anglais, on trouve une concentration dans certains pays et que la recherche sur la participation des adultes sans diplôme qualifiant en RVA est, somme toute, assez limitée au Canada. Tel que Bélisle (2011) et Van Kleef (2011) le constataient, la recherche empirique sur la RAC est encore embryonnaire au Québec et au Canada, alors que d'autres pays semblent en faire un peu plus. La Figure 2 présente la répartition des publications de notre corpus restreint, selon les pays et le type de devis. On constate que la France s'intéresse tout particulièrement au parcours des adultes sans diplôme qualifiant dans les processus de RVA et que les devis qualitatifs sont répandus.

Figure 2 : Répartition des textes selon les pays et le type de devis empirique⁷¹

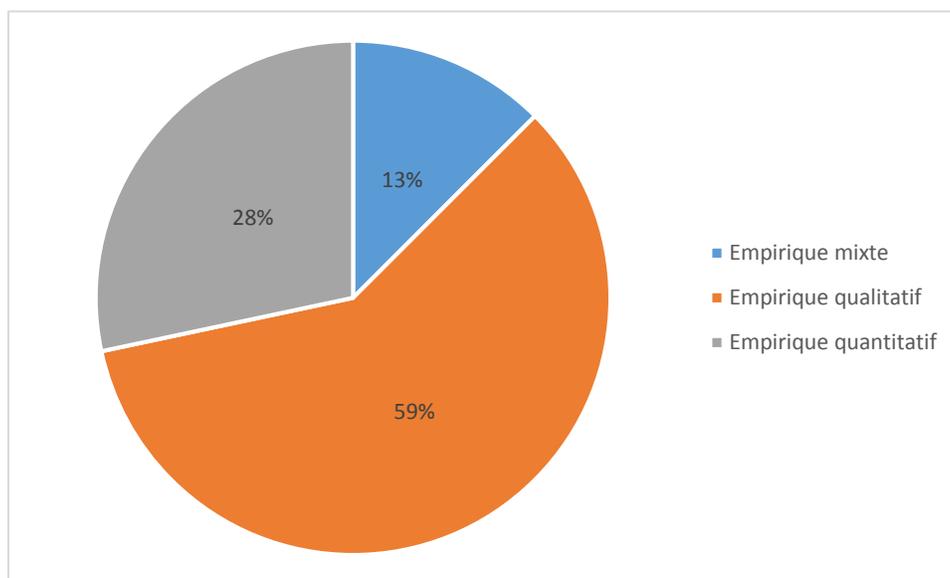


Concernant le Québec en particulier, la recherche récente sur le sujet est encore exceptionnelle avec les travaux de Bélisle et ses collègues (2014; 2016) et de Héon et Goyer (2011; 2014). L'échantillon des travaux de Aarts *et al.* (2003) comporte des données québécoises sur le parcours de militaires passant par le programme de reconnaissance des acquis, mais l'enquête est menée auprès d'adultes qui ont fait un processus pendant les années scolaires 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, donc avant l'implantation du plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002a). Les travaux de Livingstone et ses collègues sur l'apprentissage tout au long de la vie et le volet

⁷¹ Les tableaux sont préparés à partir des 120 textes de notre corpus restreint et non des 96 études du Tableau 8.

de la RVA n'éclaircit pas spécifiquement les parcours ou perceptions d'adultes québécois. Ainsi, les connaissances sur le rôle de la RAC québécoise dans l'accès et la participation à la formation sont fort modestes. Celles sur l'accès et la persévérance pendant le processus de RVA le sont tout autant. Les données sur l'obtention du diplôme par la voie de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel restent très localisées dans les travaux universitaires (Bélisle, 2015; Bélisle *et al.*, 2014; 2016; Héon et Goyer, 2011; Héon et Goyer, 2014) et celles du ministère documentent très peu le parcours des adultes (MELS, 2014c). Ce constat de très faible développement de la recherche en RVA sur les populations en bénéficiant au Québec va dans le même sens que celui de feu le Conseil de la science et de la technologie (Conseil de la science et de la technologie, 2009). Celui-ci jugeait qu'il fallait renforcer la recherche en reconnaissance des acquis et des compétences, une des « quatre thématiques à fort potentiel d'impact » (p. 17) pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes au Québec. La piste 5 du rapport scientifique va dans ce sens. On constate aussi que les États-Unis produisent un nombre supérieur de textes issus de la recherche quantitative, alors que dans tous les autres pays ou groupes de pays, la recherche qualitative sur l'objet de notre étude est dominante. Ce constat va dans le même sens que celui fait dans le domaine large de la *Recognition of prior learning* (RPL) (Harris, Wihak et Van Kleef, 2014). La Figure 3 indique que c'est près du deux tiers de notre corpus restreint qui se rapporte à des devis qualitatifs (59 %).

Figure 3 : Répartition des types de devis au sein des textes du corpus restreint



Alors que la recherche qualitative, par définition, ne permet pas de généralisation des résultats, on attend d'elle des connaissances locales (Jørgensen, 2002) pouvant être intelligibles lorsque mises en relation avec des contextes similaires. La transférabilité des résultats (Savoie-Zajc, 2011) s'appuie notamment sur des critères de recrutement des adultes et les caractéristiques des personnes participantes ou des éléments du contexte local/national permettant à d'autres personnes chercheuses de juger si le contexte est similaire à celui qu'elles s'apprêtent à étudier. Cependant, un

certain nombre de textes qualitatifs de notre corpus ne donnent pas, selon nous, assez d'information pour que leurs résultats soient transférables. Par exemple, des informations sur le niveau des diplômes convoités ne sont pas toujours explicites et demandent de la part de la lectrice, du lecteur, une vérification externe. Aussi, certaines caractéristiques comme l'âge des adultes, leur statut face à l'emploi, leur scolarité antérieure sont inégalement documentées. De plus, le type de méthode de collecte et d'analyse n'est pas toujours clair.

Dans les devis qualitatifs, si les entrevues individuelles semi-dirigées sont fréquentes, on trouve des méthodes plus marginales comme l'analyse sémiologique de l'activité (Salini, 2013) ou celle de l'analyse de l'activité conversationnelle (Kostulski et Prot, 2004). Le nombre d'adultes auprès de qui on a fait de la collecte de données (incluant l'analyse de leur dossier, portfolio ou autre document témoin) est variable, allant du cas unique approfondi pour validation conceptuelle (Kostulski et Prot, 2004) à une centaine de personnes rencontrées en entrevues de groupe (Khanyile, 2001), mais le plus souvent ce nombre varie entre 10 et 40.

Quant aux devis quantitatifs, plusieurs reposent sur de larges échantillons constitués de données administratives d'établissements d'enseignement. Par exemple, Kuang et McKay (2015) ont un échantillon de près de 300 000 dossiers étudiants, parmi lesquels 5 013 indiquent que la personne étudiante a bénéficié d'un dispositif de RVA. Mais on trouve aussi quelques études quantitatives ou mixtes avec des échantillons modestes comme, par exemple, l'étude de Moss (2007), une étude publiée au Québec sur la RVA au collège militaire de Kingston (Ontario), basée sur 22 retours par la poste d'un sondage sur papier. La forte présence de la recherche qualitative, souvent associée à de la recherche exploratoire ou à de la recherche moins coûteuse, peut être un indice des moyens limités des chercheuses et des chercheurs qui s'y engagent.

Un autre indice est le peu de stabilité des personnes chercheuses. S'il ne semble plus juste de dire qu'il y a peu de personnes chercheuses publiant dans le domaine large de la RVA, tel que le constataient Harris, Breier et Wihak (2011), on remarque que plusieurs auteurs ne publient qu'une fois dans le domaine. Globalement, la recherche empirique sur la participation à la RVA des adultes sans diplôme qualifiant reste fragile dans les pays de l'OCDE et l'Afrique du Sud, si on s'appuie sur le petit nombre de personnes chercheuses qui publient plus d'une fois sur le sujet. Par exemple, on constate la publication de six thèses américaines (Chappell, 2012; Hayward, 2012; Konkoth, 2016; McClintock, 2013; Pearson, 2000; Stemm, 2009) qui se sont intéressées au rôle de dispositifs de RVA dans la réussite scolaire, sur la base de la durée du parcours scolaire avant l'obtention du diplôme convoité ou sur les résultats académiques, alors qu'un seul de ces auteurs publie un article sur le sujet après sa thèse.

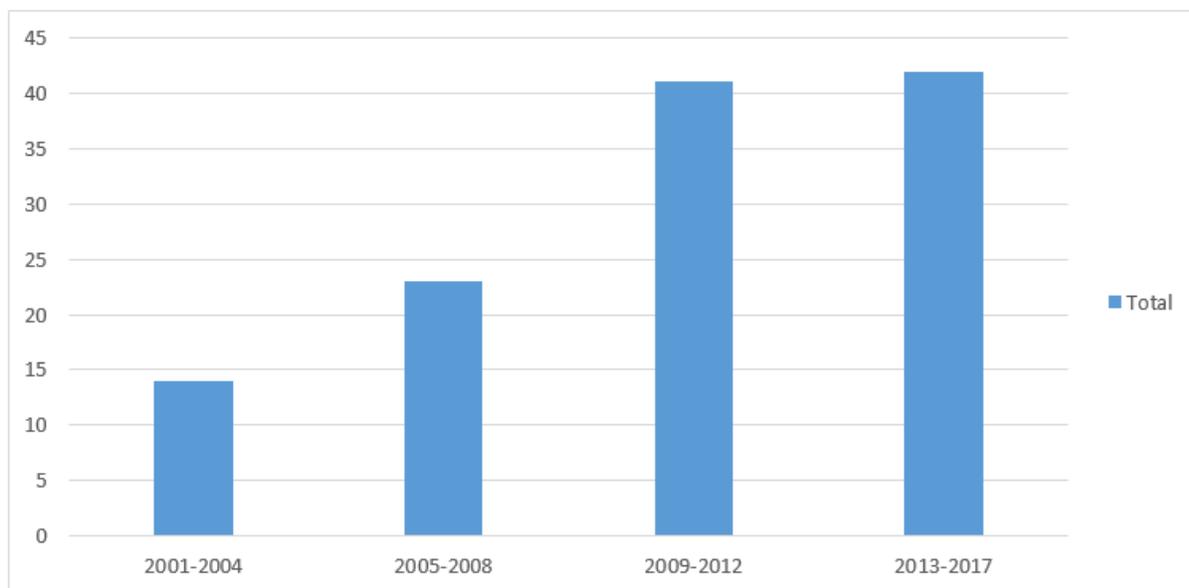
Les auteurs qui publient plus d'une étude sur le sujet et sur une période de plus de trois ans sont des exceptions⁷². Dans le corpus complet S1a et S1b, le professeur Andersson (13 textes) est le plus prolifique et il publie parfois seul, mais le plus souvent avec d'autres, sur la RVA au moins depuis 2000 (Andersson, 2006). Sa page Web indique que la RVA est son principal champ d'intérêt de recherche (Linköping University, 2017). Son collègue, le professeur Fejes, publie avec lui depuis 2004 (7 textes) et un étudiant dont il a dirigé la thèse, Sandberg, publie seul ou avec Andersson depuis 2010 (7 textes). En France, beaucoup de travaux portent sur le personnel travaillant en VAE et c'est souvent indirectement que les auteurs documentent la participation des adultes au processus ou à la formation. Le professeur Mayen (France, 11 textes), le plus présent dans notre corpus, a mené avec Pin une étude sur l'engagement en VAE, dont les résultats sont importants pour notre propos (Mayen et Pin, 2013; 2014). Ses autres travaux concernent l'activité de travail des membres de jury, des personnes conseillères des Points relais-conseil et des personnes accompagnatrices.

Nous avons aussi constaté que parmi les publications du corpus complet et restreint, plusieurs études capitalisent très peu sur des résultats de recherche d'autres pays que le leur et, outre le petit groupe des huit études nord-américaines quantitatives sur le parcours scolaire de personnes ayant bénéficié d'un ou plusieurs dispositifs de RVA (Aarts *et al.*, 2003; Chappell, 2012; Hayward, 2012; Klein-Collins, 2010; Konkoth, 2016; McClintock, 2013; Pearson, 2000; Stemm, 2009), très peu tentent de reproduire des travaux quantitatifs faits dans d'autres contextes pour valider des analyses ou, dans le cas de la recherche qualitative, de reprendre la méthodologie énoncée par d'autres. Jimenez (2015) le fait à partir des travaux de Lamoreaux (2005). En France quelques auteurs (Pinte *et al.*, 2012) se réfèrent aux catégories de Kogut-Kubinak et ses collègues (2006), mais ne s'y appuient pas véritablement.

La Figure 4 montre que les publications sur notre objet d'étude sont peu nombreuses au début des années 2000 et qu'elles sont en croissance à partir des années 2009.

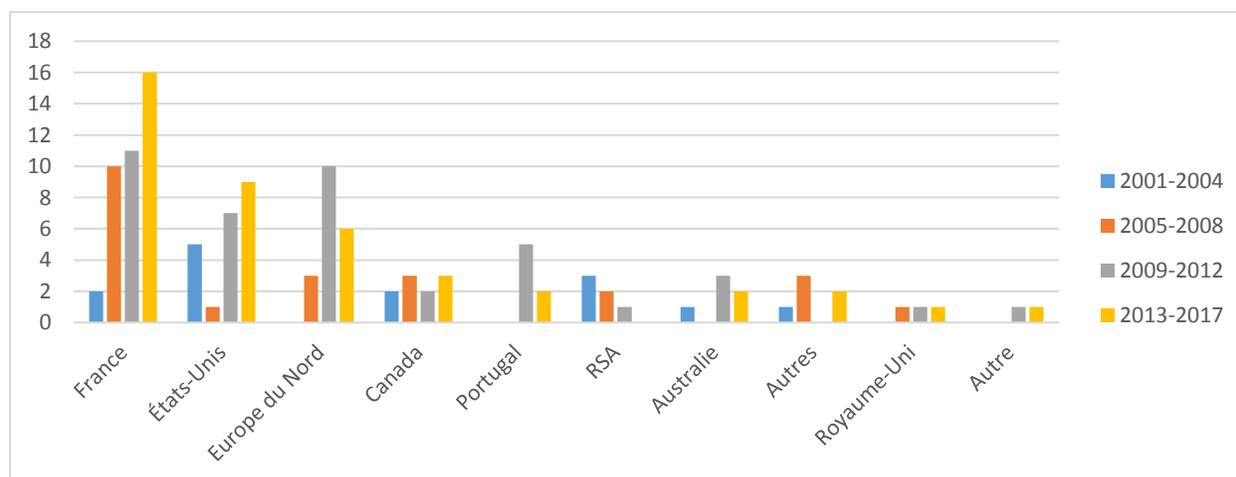
⁷² On doit se rappeler que notre corpus n'englobe pas toutes les études scientifiques en RVA puisque plusieurs études ne concernent pas la participation des adultes sans diplôme qualifiant, nos critères incontournables I2 et I4 (A4). Par exemple, Breier, une auteure sud-africaine, mène plusieurs travaux en RVA, notamment sur son rôle dans la persévérance et la réussite scolaires, mais son nom ressort peu ici car ses textes portent sur le 2^e cycle universitaire ou sur d'autres aspects de la RVA. On trouve donc sur le sujet large de la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel d'autres auteurs actifs depuis quelques années que ceux mentionnés dans le Tableau 8. Leurs travaux portent sur d'autres dimensions ou d'autres populations, par exemple le travail des personnes intervenantes, l'engagement des institutions, le développement d'instruments, la RVA de personnes immigrantes qualifiées, etc. (Harris *et al.*, 2011). Aussi, certains auteurs peuvent être des commentateurs relativement assidus de la RVA, mais avec des propos qui chevauchent le texte d'opinion et la recherche conceptuelle et dont les textes ne sont pas inclus dans le corpus restreint.

Figure 4 : Répartition des textes selon les années de publication



Dans une lecture plus fine des publications en fonction des pays, on remarque que certains pays publient davantage dans certaines périodes (Figure 5). On peut associer à ces périodes des événements politiques qui pourraient avoir influencé la recherche sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires. Par exemple, la France connaît la Validation des acquis professionnels (VAP) adoptée dans les années 1980, mais la VAE lancée par la Loi de modernisation sociale en 2002 est un dispositif qui se veut plus accessible. Une première évaluation donne lieu au rapport Besson en 2008. Celui-ci met notamment en lumière des difficultés dans la mise en œuvre de la VAE, dont l'accès aux adultes sans diplôme. Dans les années qui suivent les publications sur l'accès, la persévérance et la réussite scolaires d'adultes dits de bas niveaux de qualification sont plus nombreuses.

Figure 5 : Répartition des textes selon les années de publication par pays



Aux États-Unis, le nombre de publications a augmenté à partir des années 2009, ce qui coïncide avec le discours du président Obama (2009) pour le rehaussement du niveau de la scolarisation et la fréquentation du collégial au sein de la population étatsunienne. Au Portugal, en 2005, le programme gouvernemental intitulé Initiative nouvelles opportunités est adopté. Son but est de scolariser et de qualifier un grand nombre de Portugaises et de Portugais grâce à la RVA d'acquis de l'apprentissage non formel et informel. Le dispositif investit le niveau secondaire, ce qui reste exceptionnel dans les dispositifs documentés par notre corpus⁷³. Les publications de notre corpus débutent quatre ans après le lancement de ce programme avec notamment des travaux de thèse (Cavaco, 2009, dans Cavaco, 2013) suivis d'articles et de chapitres de livre ainsi qu'un rapport publié par l'UNESCO (Carneiro, 2011). En Europe du Nord, la situation sociopolitique semble aussi influencer la recherche en RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Par exemple, en Suède, le flux important de personnes immigrantes, dont des personnes réfugiées peu scolarisées, a donné lieu à des projets pilotes pour valider les acquis et compétences de cette population (Andersson et Osman, 2008). Au Canada, bien qu'on sache qu'il y a des travaux qui concernent la reconnaissance des diplômes et des qualifications des personnes immigrantes scolarisées (ex. : Guo et Shan, 2013), les travaux concernant la population n'ayant pas de diplôme qualifiant concernent principalement le postsecondaire (ex. : Conrad, 2011). Les résultats de recherche empirique au Canada et au Québec sont publiés de façon constante, mais les publications sont en petit nombre. On peut ainsi conclure que, globalement, la recherche empirique sur le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant comporte plusieurs signes d'instabilité, mais que de plus en plus de gens s'y intéressent.

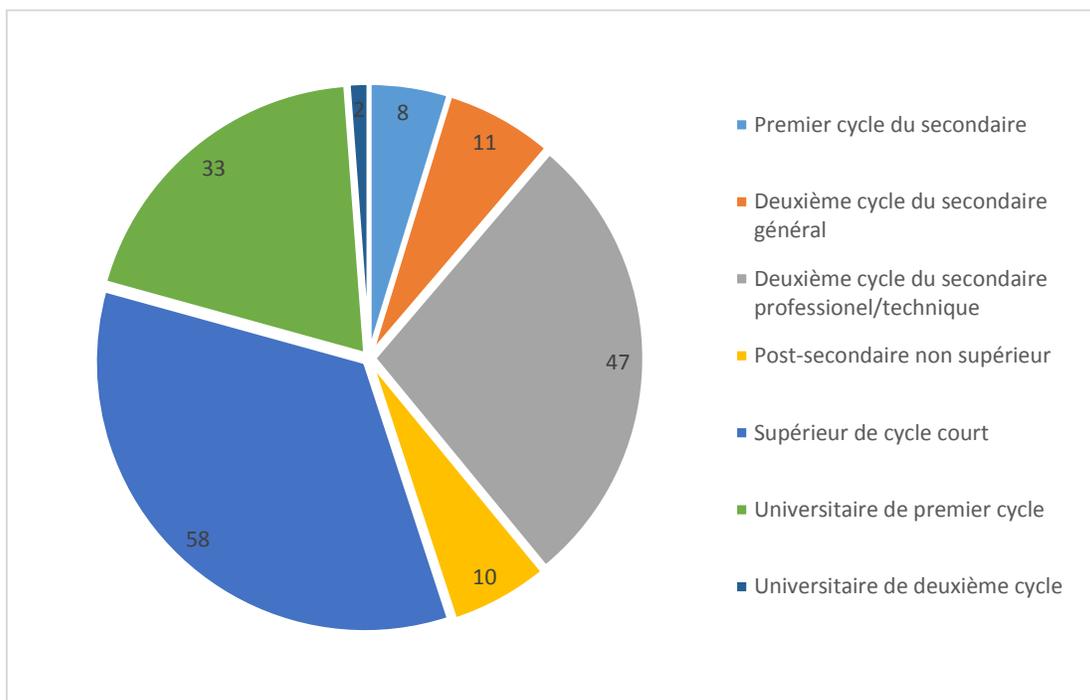
1.3 Répartition du corpus restreint selon les niveaux d'enseignement

Il est possible d'observer qu'au sein du corpus restreint et des divers pays, il y a des différences en ce qui concerne les niveaux d'enseignement des diplômes convoités par les personnes candidates à la RVA. La Figure 6 indique que tous les niveaux d'enseignement inclus dans notre problématique sont couverts et que les textes sur le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires sont concentrés dans l'enseignement postsecondaire avec 101 textes en traitant⁷⁴. Plus spécifiquement, l'enseignement supérieur est traité dans 91 textes, soit l'enseignement supérieur de cycle court (n=58) (niveau 5 CITE 2011) et le niveau universitaire de 1^{er} cycle (n=33) (niveau 6). Le 2^e cycle du secondaire professionnel/technique (niveaux 31 et 35) est le deuxième niveau le plus étudié dans le corpus (n=47). Le niveau de la formation générale du secondaire est peu étudié, ce qui paraît cohérent avec les systèmes de RVA mis en place.

⁷³ Il est possible qu'il existe davantage de textes sur ce sujet en portugais, mais ils ne sont pas dans notre corpus étant donné que nos publications retenues sont de langues anglaise ou française.

⁷⁴ Le total dépasse les 120 textes du corpus restreint puisqu'un texte peut traiter de plusieurs niveaux. Les deux textes sur le 2^e cycle universitaire ont été retenus car ils traitent aussi du 1^{er} cycle.

Figure 6 : Proportion des niveaux d'enseignement CITE 2011 des diplômes convoités

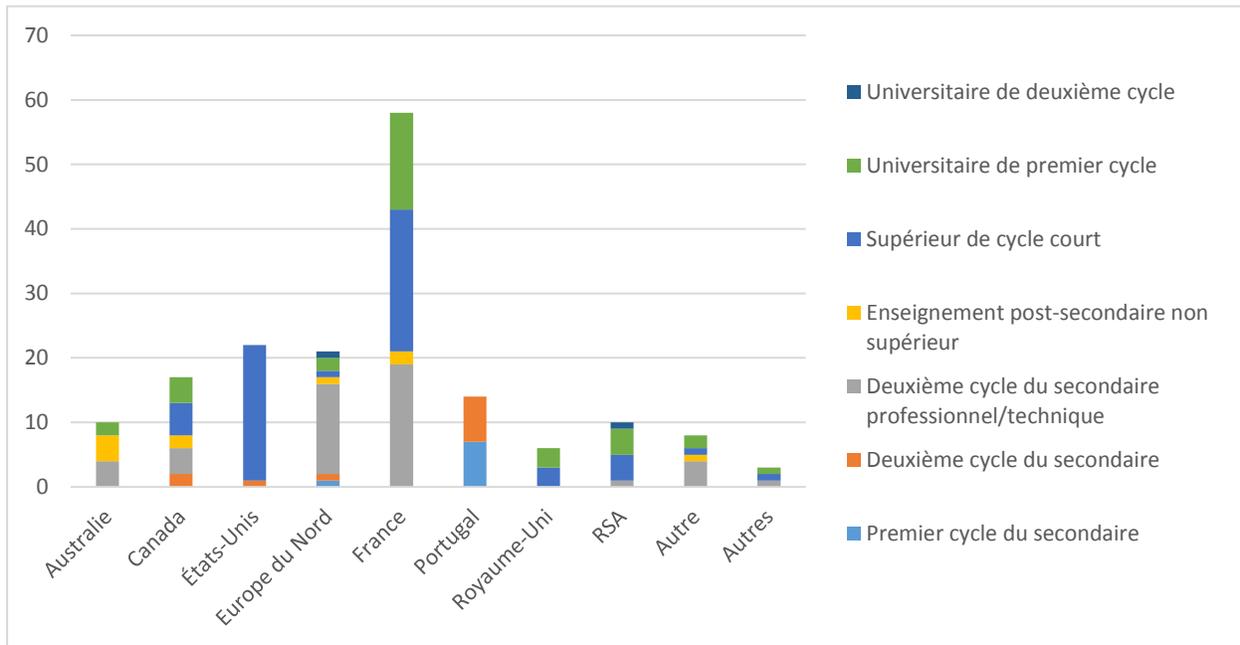


Le plus souvent, les diplômes obtenus grâce à la RVA correspondent à ceux accordés au terme d'un parcours de formation initiale, comme au Québec, avec les DES, DEP, DEC. Quelques provinces ou pays ont un diplôme de formation générale spécifique aux adultes, comme c'est le cas du *Mature Student High School Diploma* du Manitoba (Department of Education and Training, 2016).

Dans une lecture plus fine, on constate dans la Figure 7 une certaine forme de concentration sur un niveau d'enseignement dans certains pays. Par exemple, les textes au Portugal s'intéressent au 1^{er} et 2^e cycle du secondaire. Aux États-Unis, ils s'intéressent davantage à l'enseignement supérieur alors qu'en France, ils couvrent les trois niveaux, du 2^e cycle du secondaire professionnel/technique à l'enseignement supérieur. On remarque aussi que la recherche sur la formation générale au secondaire est relativement marginale et qu'elle se fait au Portugal, au Canada et en Europe du Nord. Ces constats paraissent cohérents avec les dispositifs disponibles dans les États concernés et possiblement avec des politiques publiques suscitant un plus grand intérêt pour la RVA et soutenant la recherche dans le domaine. Par exemple, la American Graduation Initiative (Obama, 2009) annonce des ressources pour hausser le niveau de scolarisation des jeunes et des adultes, de la maternelle à la douzième année (K-12) et promeut l'obtention d'un diplôme collégial de niveau technique pour maintenir la compétitivité du pays⁷⁵.

⁷⁵ S'adressant à ses supporters du Michigan, l'ancien président des États-Unis a annoncé l'investissement le plus important à ce jour pour atteindre, d'ici 2019, le plus haut niveau d'obtention du diplôme collégial de toutes les nations du monde (« *the most significant down payment yet on reaching the goal of having the highest college graduation rate of any nation in the world.* ») (Obama, 2009).

Figure 7 : Niveaux d'enseignement CITE 2011 des diplômes convoités selon les pays



Ce contexte est mentionné explicitement dans plusieurs études étatsuniennes post-2009. La Lumina Foundation, dans sa volonté de contribuer à ce que, d'ici 2025, 60 % de la population étatsunienne ait une formation collégiale (Klein-Collins, 2010), soutient financièrement les travaux du CAEL pour mieux comprendre en quoi la RVA peut contribuer à l'atteinte de ce but et si elle peut agir sur l'accès et la persévérance. L'attention portée par les travaux récents de recherche à la RVA dans les collèges des États-Unis (classée de niveau 5 par l'ISU) et les 13 publications qui en ont découlé (Chappell, 2012; Freed et Mollick, 2010; Hayward, 2012; Jimenez, 2015; Klein-Collins, 2010; Klein, 2017; Konkoth, 2016; Kuang et McKay, 2015; Rust et Ikard, 2016; Stemm, 2009; Travers *et al.*, 2011) s'inscrivent dans ces engagements de l'État et des acteurs de la société civile.

De plus, la présence plus grande de la recherche à certains niveaux d'enseignement paraît liée à l'implantation plus avancée de certains dispositifs de RVA en fonction de priorités nationales, en termes de pratiques et de recherche, ainsi qu'à l'accès au terrain qui peut être plus facile pour certains niveaux (ex. : la majorité des chercheuses et chercheurs ayant une appartenance universitaire, ce niveau leur est plus accessible). Toutefois, il faut faire preuve de prudence, car un État peut avoir consenti d'importantes ressources dans les premières phases de l'élaboration d'un dispositif sans inclure un volet recherche en soutien à la mise en œuvre ou pour d'évaluation du nouveau dispositif. C'est le cas notamment au Québec où le Plan d'action de 2002 ne comportait aucune mesure soutenant la recherche sur la RAC officielle, et encore moins sur celle basée sur l'autoreconnaissance.

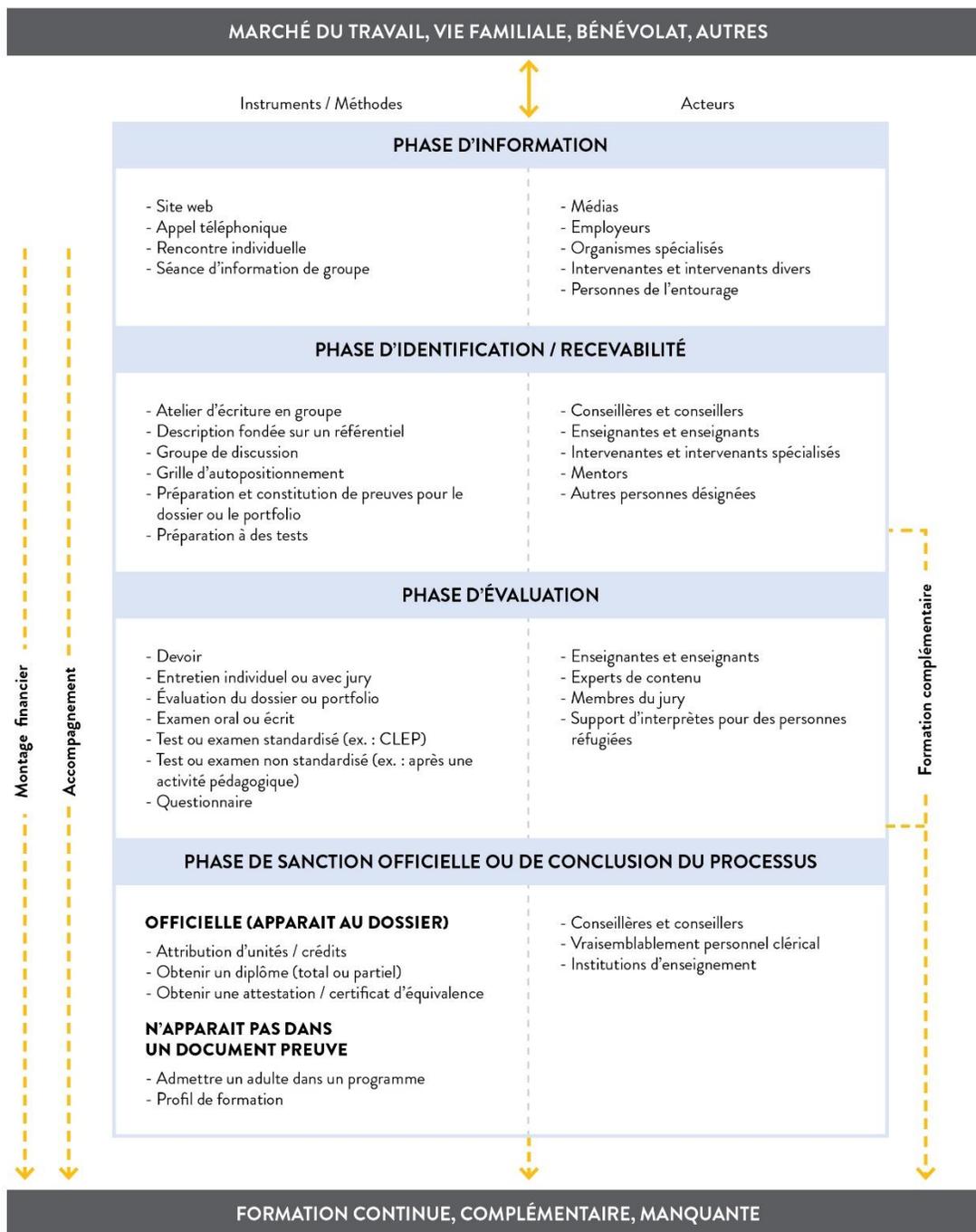
2. Décrire les pratiques

Le premier objectif de notre étude est de décrire les pratiques de RVA d'acquis d'apprentissage non formel et informel accessibles à des adultes sans diplôme qualifiant selon les grandes phases du processus et en portant attention aux actions soutenant l'accès, la persévérance et la réussite scolaires. La présente section soutient le propos du rapport scientifique à ce propos.

La recension confirme que les pratiques de RVA inclusive des adultes sans diplôme qualifiant se distinguent d'un pays de l'OCDE à l'autre, que les dispositifs mis en place varient selon les pays, les milieux et niveaux d'enseignement où ils sont mis en place, leurs fonctions générales et le public priorisé. Des études confirment que la RVA est reliée à l'accès, la persévérance et la réussite scolaires en tant que retombées, que la RVA peut être mise de l'avant par des acteurs pour soutenir l'accès aux études et l'obtention d'un diplôme (réussite), mais ne rapportent pas de stratégies où la RVA est promue pour soutenir directement la persévérance. Les textes recensés ne décrivent pas toujours les pratiques elles-mêmes, mais davantage les instruments ou méthodes, les dispositifs, les motifs d'engagement, les résultats et les effets/retombées. La Figure 8 fournit des points de repères sur différentes pratiques de RVA dans les établissements scolaires, à partir des méthodes et instruments mobilisés par des acteurs. En amont, on trouve les adultes sur le marché du travail, dans leurs diverses responsabilités permettant de se constituer des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Ces pratiques de RVA peuvent faire appel à de l'accompagnement. De plus, certains dispositifs comprennent des préoccupations de montage financier, mais elles sont peu documentées. Ces repères sont développés dans les prochaines sous-sections.

Pour établir la description des pratiques de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel, la présente section prend comme première porte d'entrée les instruments ou méthodes mobilisés. La deuxième est celle des fonctions générales des dispositifs de RVA en milieux d'enseignement. La troisième fait le point sur la mise en œuvre de la RVA selon chaque phase, auprès des adultes sans diplôme qualifiant, en attirant l'attention sur des constats concernant l'accès, la persévérance et la réussite scolaires. Nous intégrons à l'occasion des éléments de contexte québécois pour motiver certains choix.

Figure 8 : Pratiques de RVA dans des dispositifs scolaires⁷⁶



© Bélisle et Fernandez, 2018

⁷⁶ Cette figure est une tentative de synthèse des éléments tirés des contenus de la recension. Elle peut être incomplète.

2.1 Principaux instruments et méthodes utilisés

Aux États-Unis, où la RVA est beaucoup moins régulée qu'en Europe, plusieurs études décrivent les pratiques à partir des instruments de reconnaissance et de validation. On les désigne parfois comme des méthodes ou des outils (Hayward, 2012; Klein-Collins, 2010). Nous en parlons comme des instruments, car ils aident les adultes ou les personnes intervenantes à penser, ce qui distingue notamment l'instrument de l'outil dans les théories de l'activité, mais aussi parce que c'est un terme utilisé au Québec en formation professionnelle et technique. Nous présentons ici les formes qui semblent les plus courantes : les guides pour les exemptions, les examens, les devoirs, le portfolio, la constitution de preuves, les descriptions fondées sur un référentiel, l'observation et l'entretien. Un même dispositif peut faire appel à plusieurs de ces instruments. Les instruments des phases d'identification et d'évaluation sont les plus souvent mentionnés. Quelques études de notre corpus concernent leur conception et leur mise à l'épreuve, avec quelques résultats concernant l'accès, la persévérance et la réussite scolaires. Mais assez peu d'études mentionnent comment ces instruments sont présentés aux adultes (phase d'information/accès) et comment ils sont mobilisés par les adultes, s'ils suscitent leur intérêt et leur participation dans le processus de reconnaissance, validation ou accréditation dans lequel ils sont engagés (phases d'identification et d'évaluation/persévérance) (ex. : Aarts *et al.*, 2003; Salini, 2013).

Outre ces instruments, on trouve des mentions de méthodes et instruments plus marginaux, comme le groupe de discussion chez les candidates convoitant un diplôme en service de garde (Aarkog et Wahlgren, 2015; Sandberg, 2012a; Sandberg, 2012b); des ateliers d'écriture de groupe (Astier, 2008); une grille d'autopositionnement (Bellini, 2013).

2.1.1 Guides pour exemptions

Même si ce ne sont pas des instruments utilisés par les adultes, signalons la présence de guides pour la mise en correspondance avec des formations structurées non scolaires⁷⁷, par exemple ceux de l'American Council on Education (ACE) (A3). Ces guides sont constitués à la suite d'évaluations de formations offertes dans l'armée ou en entreprise avec mise en correspondance avec un programme collégial ou universitaire. Les études ne décrivent pas ces guides, bien qu'ils soient largement utilisés par les établissements (Chappell, 2012; Hayward, 2012; McClintock, 2013).

Dans divers programmes de formation initiale, il est possible de trouver dans un groupe en formation, des personnes qualifiées, sans diplôme, pouvant se prévaloir d'une exemption, et d'autres ayant une formation générale seulement, sans expérience professionnelle. Parmi les personnes non diplômées, mais ayant une qualification du monde du travail, comme celle obtenue par les NVQ3 anglaises (Scott, 2007), la RVA paraît parfois desservir les personnes qui sont entrées rapidement en emploi et dont les bases ne paraissent pas nécessairement adéquates, malgré leur expérience professionnelle. Un questionnaire existe à savoir si la RVA, parfois

⁷⁷ Il existe bien sûr aussi des guides pour les mises en correspondance avec les diplômes d'autres pays, mais cela dépasse l'objet de la présente étude.

mobilisée pour raccourcir les parcours de formation plutôt que pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie, ne nuit pas aux élèves qui souhaitent faire des apprentissages plus fondamentaux.

2.1.2 Examens et tests

Les dispositifs qui reposent sur des tests ou des examens standardisés ou non s'intéressent généralement aux résultats (*outcomes*) de l'apprentissage. Ils sont fréquemment utilisés en ce qui a trait à la validation de connaissances générales incluses dans un programme de formation générale ou de formation professionnelle. Ces tests peuvent être utilisés à grande échelle, tels les College-Level Evaluation Program (CLEP) du College Board aux États-Unis.

Les tests et examens standardisés validant des connaissances générales reposent sur des questionnaires avec des énoncés construits préalablement. Il s'agirait des dispositifs de RVA les plus courants dans les collèges et universités américaines (Freed et Mollick, 2010). Ils sont documentés dans les études étatsuniennes en formation postsecondaire, soit dans les collèges et universités qui accueillent des adultes qui ont leur diplôme du *high school*. Les mentions de l'attribution de crédits sur réussite de tests et examens standardisés validant des connaissances professionnelles ou techniques qui auraient été acquises à l'extérieur d'un programme scolaire sont plus rares, bien qu'elles aient été répertoriées dans notre corpus, notamment par Aarts *et al.*, (2003) et Hayward (2012).

Les examens non standardisés relèvent d'une prise d'information structurée par écrit ou verbalement, avec une administration relativement souple et qui peut varier d'un établissement à l'autre. Il peut s'agir de l'examen final passé sans avoir participé à l'activité pédagogique concernée (Klein-Collins, 2010), comme cela est possible en FGA au Québec (Bélisle *et al.*, 2010).

La mention d'examens passés par les adultes est particulièrement importante dans les études réalisées aux États-Unis (ex. : Freed et Mollick, 2010; Hayward, 2012; Klein-Collins, 2010; Klein, 2017; Kuang et McKay, 2015; Stevens *et al.*, 2010) et on y parle notamment de *credit-by-examination* (Hayward, 2012). Il peut s'agir d'examens maison (*customized exams*), parmi lesquels on trouve les examens finaux sur la matière d'un cours et des examens ou tests de formation générale désignés, aux États-Unis, comme les Challenge Exams (Klein-Collins, 2010). On trouve aussi des examens standardisés conçus avec la participation de nombreuses institutions du pays. C'est le cas, par exemple des examens du CLEP étatsuniens (*Ibid.*).

La pratique d'attribution de crédits par examen seulement existerait depuis plus de 180 ans, dans une première pratique attribuée à l'University of London à sa création en 1836 (Donlon, 1991 dans Hayward, 2012). En Europe du Nord, la présence d'examens ou de questionnaires est aussi mentionnée (Aarkog et Wahlgren, 2015; Andersson, 2006; Andersson et Fejes, 2012; Opheim et Helland, 2006; Sandberg, 2010; Sandberg, 2012a; Sandberg, 2012b) et ceux-ci ne semblent pas des examens standardisés comme aux États-Unis. Au Québec, on trouve de courtes mentions d'examens lors de l'évaluation en RAC en formation professionnelle (Bélisle et Rioux, 2016) et à l'examen externe de la Société d'assurance automobile du Québec (SAAQ)

pour obtenir un permis de classe 1 obligatoire pour le transport routier (Héon et Goyer, 2011; 2014). Au Royaume-Uni les examens sont présents, par exemple Pokorni (2013) mentionne des « testing procedures » (p. 524) dans un dossier par portfolio. Si aucune étude de notre corpus restreint n'étudie les NVQs, une qualification plutôt associée au monde du travail, on sait que les évaluations qui s'y font peuvent faire appel à des examens (UNESCO Institute for Lifelong Learning, European Training Foundation et European Centre for the Development of Vocational Training, 2015). Nous n'avons pas retracé de mention à des examens écrits en France, mais il n'est pas possible de conclure à l'absence de cette pratique. On trouve cependant des descriptions d'entretien de jury proches de l'examen oral (Havet, 2014).

Il n'existe pas d'étude publiée au Québec sur l'implantation des 15 dernières années des GED et les études étatsuniennes, notamment celle du CAEL (Klein-Collins, 2010)⁷⁸ souvent citée pour délimiter ce qu'est la Prior Learning Assessment (PLA), ne les incluent pas dans la RVA. Une étude comme celle de Belzer (2004), qui recrute ses sujets dans une formation préparatoire aux GED⁷⁹, montre bien l'importance dans la formation d'aider les participantes (N=5) ayant interrompu leur scolarité entre la 9^e et la 12^e année à renouer avec leurs apprentissages expérientiels. Cependant, elle parle assez peu du processus même de RVA.

Selon Freed et Mollick (2010), la grande majorité des collèges et universités étatsuniens disent préférer les examens et tests pour accorder des crédits pour des acquis de l'apprentissage non formel. Il s'agit d'un instrument typique de la forme scolaire.

Les pratiques de passation d'examens relèvent de la phase de l'évaluation et on sait peu de choses sur la façon dont on en parle aux personnes candidates (phase d'information), comment on les aide à s'y préparer (phase d'identification) ou encore comment cela est consigné au dossier scolaire (phase de la sanction). Cependant, la présence d'examens pour évaluer les résultats de l'apprentissage non formel ou informel dans la RVA est prise en compte par plusieurs chercheuses et chercheurs (ex. : Travers, 2011) dans la délimitation du domaine de pratique, principalement de l'Amérique ou de l'Europe du Nord, et par les organisations internationales s'intéressant à la question (ex.: Werquin, 2010).

L'examen en RVA est généralement écrit, mais on trouve dans les entretiens pour juger de la recevabilité de la demande (phase d'identification) ou lors d'un entretien d'évaluation, une méthode se rapprochant de l'examen oral, par exemple en résolution de problèmes. Cependant, cet aspect est peu documenté.

⁷⁸ Le CAEL étant lui-même producteur de divers instruments pourrait avoir un biais de sélection. Cependant, les producteurs des GED, la firme Pearson et l'ACE ne semblent pas promouvoir les GED comme des instruments de RVA.

⁷⁹ Aux États-Unis, les tests du GED peuvent donner lieu à un programme de formation structurée en milieux communautaires ou scolaires. Comme au Québec, leur réussite peut donner lieu à des crédits ou à l'obtention d'un certificat d'équivalence de niveau secondaire. Sur le Web, on trouve des acteurs qui confondent ce certificat avec un diplôme, ce qui paraît une erreur (A3).

2.1.3 Devoirs ou questionnaires ouverts

Très proches de l'examen parce qu'ils semblent davantage centrés sur la matière d'un cours et relativement structuré, on trouve les devoirs (*assignments*) ou les questionnaires sur ce que l'on sait sur un sujet, à remplir à la maison ou en salle d'examen. Les instruments de la deuxième et de la troisième étape des Univers de compétences génériques québécois, en formation générale de base, sont constitués de questions ouvertes et, bien que réalisés par les adultes dans des conditions semblables à celle d'un examen, et perçus comme des examens par des adultes (Bélisle *et al.*, 2014), ils paraissent relever davantage de cette catégorie.

Nous incluons dans cette catégorie les devoirs (*assignments*) à réaliser sur des points précis du programme et mentionnés rapidement dans les études (Andersson et Fejes, 2012; Bélisle et Rioux, 2016; Klein, 2017).

2.1.4 Portfolio

Le portfolio donne lieu à des pratiques diversifiées et son élaboration ne mène pas systématiquement à l'attribution de crédits. C'est l'instrument emblématique des approches narratives et développementales en RVA qui, contrairement aux descriptions fondées sur un référentiel (la deuxième approche narrative documentée), ratisse généralement plus large⁸⁰. Par exemple, Conrad et Wardrop (2010) indique que la plupart des modèles de portfolios invitent les adultes à raconter leur histoire (*tell their stories*) (p. 8). Au Portugal, le portfolio s'inspire du bilan de compétences français (Fernandes et Santos, 2012a; 2012b)⁸¹. Selon Pokorny (2013), le portfolio serait le principal outil d'évaluation dans l'Assessment of Prior Experiential Learning (APEL) au Royaume-Uni. Celui-ci est composé de sources de preuves de ses apprentissages antérieurs souvent en milieu de travail, une narration des résultats de ses apprentissages et une explication de la demande de reconnaissance (Merrifield *et al.*, 2000, dans Pokorny, 2013).

Le portfolio peut servir à documenter des acquis de l'apprentissage formel (Brown, 2002) et, comme pour plusieurs autres instruments, la ligne de démarcation entre les contextes d'apprentissage documentés n'est pas toujours nette. Tout comme la préparation du dossier fondé sur un référentiel, le fait d'avoir à écrire consolide la capacité de réflexivité des adultes (Brown, 2002). En milieu universitaire, l'attribution de crédits pour des acquis de l'expérience peut se faire par un processus qui « demande aux personnes étudiantes de rédiger un portfolio d'acquis antérieurs, un document de la taille d'une thèse dans lequel sont décrits et analysés les acquis de l'apprentissage antérieurs [non formel et informel]. Le portfolio est évalué par du

⁸⁰ Le terme portfolio peut recouvrir des méthodes assez différentes et des finalités distinctes. Layec (2006) en identifie trois présentes en éducation et formation des adultes : celle qui cumule les preuves (capitaliste), celle qui permet de mieux se connaître et de se développer comme personne (existentielle) et celle qui permet de s'approprier ses compétences et de construire ses savoirs (formative).

⁸¹ Lui-même s'inspirant de portfolios québécois de Sansregret et de celui de Robin, qui eux s'inspiraient du portfolio étasunien du CAEL (voir Bélisle, 2011).

personnel enseignant afin de déterminer le nombre de crédits octroyés. On y encourage les personnes étudiantes à démontrer leurs connaissances ainsi que leur capacité de réflexion critique en rédigeant des essais portant sur des questions ou problèmes vécus dans leur vie professionnelle et à explorer des situations similaires au regard d'écrits pertinents » (Stevens *et al.*, 2010, p. 378)⁸².

Brown indique que les portfolios de l'apprentissage expérientiel ont été introduits dans les années 1970 et qu'ils permettent l'admission, les exemptions de cours et l'obtention de crédits (p. 228). Ce type de portfolio peut être passablement élaboré avec un nombre de pages variables : près de 25 (Geerling, 2003), 50 (Stevens *et al.*, 2010) et allant jusqu'à 100 (Brown, 2002). Certaines institutions postsecondaires nord-américaines semblent l'inscrire systématiquement dans certains programmes de formation continue, notamment ceux à l'intention d'adultes dont le projet de formation n'est pas tout à fait clair. Le portfolio dit de mérites (*portfolio of merits*), qui est plus large que celui pour l'évaluation des acquis, peut aider une personne conseillère à suggérer des cours à inscrire dans le parcours de formation (Andersson et Osman, 2008). Le portfolio fait généralement appel à la collecte de preuves et de nombreux artefacts (Jimenez, 2015).

Les études sur le portfolio indiquent que l'instrument contribue à une meilleure connaissance de soi (Brown, 2002; Jimenez, 2015; Lamoreaux, 2005; Stevens *et al.*, 2010), une autoreconnaissance de la valeur de ses apprentissages faits au travail (*Ibid.*), dans la vie militante ou citoyenne (Lafont, 2014), ou dans la vie familiale et personnelle (Stemm, 2009), voire une bonification des compétences en situation de travail (Stevens *et al.*, 2010). Certains portfolios permettent de mieux saisir le rôle des autres dans l'apprentissage, comme celui de personnes conseillères en portfolio désignées comme mentors (Brown, 2002; Conrad, 2011) ou celles conseillères en formation (*academic advisors*) (McClintock, 2013). Les portfolios permettent aussi d'améliorer des habiletés communicationnelles et la réflexivité (Brown, 2002; Lamoreaux, 2005). L'instrument qu'est le portfolio est celui qui est le plus associé au développement des personnes dans une démarche qui est elle-même porteuse d'apprentissages divers⁸³. Cependant, tout comme cela est souligné par divers auteurs, l'instrument donne lieu à des pratiques diversifiées et les études, souvent qualitatives, ne permettent pas de généralisation à toutes les pratiques de portfolio d'autant plus que les études font souvent appel à des adultes l'ayant complété et probablement les plus enthousiastes à son sujet (Jimenez, 2015; Lamoreaux, 2005).

Le portfolio est souvent introduit dans une activité de groupe avec soutien des pairs et d'une personne enseignante qui peut agir comme personne conseillère (mentor). McClintock (2013), Kalz *et al.*, (2008) et Conrad et Wardrop (2010) mentionnent la possibilité de réaliser un portfolio en ligne.

⁸² « *Involves the students' writing a prior learning portfolio (PLP), a thesis-sized document in which students describe and analyze their prior experiential learning. This portfolio is then assessed by faculty to determine a credit award. Students are encouraged to demonstrate their knowledge and capacity for critical thinking by writing essays concerning issues or problems they have faced in their professional lives and exploring the same in light of relevant literature* » (Stevens *et al.*, 2010, p. 378).

⁸³ D'autres instruments de RVA peuvent contribuer à l'apprentissage.

2.1.5 Preuves

Tel que vu précédemment, la constitution de preuves diverses comme une lettre d'employeurs ou un curriculum vitæ sont requises dans la phase d'identification pour le dossier fondé sur le référentiel et pour le portfolio. Ces preuves sont mentionnées dans plusieurs études (Astier, 2008; Cavaco, 2009; Havet, 2014; Stemm, 2009; Stenlund, 2011) mais il existe peu de recherches documentant l'effort demandé aux adultes pour les regrouper, l'attention étant davantage portée sur l'écriture des fiches, livrets ou autre corpus narratif.

2.1.6 Descriptions fondées sur un référentiel

On trouve dans notre corpus diverses mentions d'instruments qui permettent, à la phase d'identification, de constituer un dossier fondé sur des descriptions d'acquis d'apprentissage mises en correspondance avec des énoncés d'un référentiel. Il s'agit par exemple de fiches descriptives (Bélisle et Rioux, 2016), d'une banque d'informations (Bélisle *et al.*, 2014), de livrets (Astier, 2008; Hamer, 2013a) ou de la *petition-for-credit* étatsunienne (Chappell, 2012; Pearson, 2000). La VAE « passe par l'écriture : elle nécessite la rédaction d'un dossier dans lequel le candidat apporte les preuves de l'adéquation de son expérience par rapport aux exigences du référentiel visé » (Bureau et Tuchsirer, 2010, p. 62). Ici, une des préoccupations est de ne pas tout dire/montrer, de cibler le propos pour convaincre que l'on a développé les compétences du référentiel, mais aussi de taire des gestes proscrits qui, même s'ils semblent efficaces, ne paraissent pas légitimes dans la pratique telle que prescrite (Astier, 2008). En France, principalement, des études permettent de dégager divers obstacles à la mise en mots des acquis de l'expérience qui, on peut le penser, peuvent jouer dans l'engagement dans le processus et la décision de le mener à terme (Astier, 2008; Cavaco, 2009). Cette question intéresse aussi des chercheuses québécoises (Bélisle et Rioux, 2016) qui constatent que la forme des dispositifs québécois, au secondaire du moins, ne pose pas autant d'obstacles qu'en France et que l'écriture peut agir comme levier, par exemple dans le dispositif des Univers de compétences génériques.

Quelques études qui s'intéressent au travail des personnes accompagnatrices ou de membres du jury donnent des éléments descriptifs des pratiques de préparation d'un dossier fondé sur un référentiel. Ainsi, Auras (2013) soutient que « produire un bon dossier, c'est connaître son lecteur et les savoirs qu'il valorise, c'est élaborer une stratégie pour le satisfaire : autant de compétences transversales attendues en VAE, formation initiale et continue » (p. 64). Quelques études qui s'intéressent au travail du jury (ex. : Auras, 2013) donnent d'autres éléments descriptifs de pratiques. Parmi elles, plusieurs constatent que le référentiel laisse place à beaucoup d'interprétation et que chaque membre du jury peut mobiliser son propre référentiel (Doniol-Shaw, 2011). La présidence du jury joue alors un rôle de chien de garde (Auras, 2013). Dans les dispositifs où l'évaluation se fait par une seule personne, certains textes laissent penser que malgré un référentiel commun il y a encore place à beaucoup de subjectivité comme au Portugal (Cavaco, 2009). Cependant, la recherche ne semble pas avoir documenté la perception des adultes face à cette subjectivité ou l'effet, sur la persévérance, de certains jugements des évaluateurs.

La préparation du dossier par le candidat est vue comme « la pièce maîtresse » soutenant l'entretien avec le jury (Cuvillier et Faudière, 2009, p. 40). La rédaction d'un tel dossier « nécessite un investissement important, estimé par certains candidats à un nombre d'heures oscillant entre 200 à 500h pour une certification complète » (*Ibid.*). Cependant, tout comme pour le portfolio nord-américain (ex. : Lamoreaux, 2005, Jimenez, 2015), ce nombre d'heures d'investissement peut être perçu par les personnes candidates comme une perte de temps, voire un détournement de leur projet initial (Cuvillier et Faudière, 2009). Havet (2014) observe que les adultes ont tendance à sous-estimer l'ampleur du travail réflexif exigé. Le candidat est « invité par la démarche de VAE à porter un regard décentré sur son expérience, il s'attend à ce que le jury prolonge cette vision. Or, il ressort de cela que le dossier, support privilégié d'expression de l'expérience du candidat, est peu ou mal investi lors de cet entretien. Ce peu d'usage laisse entrevoir au candidat que l'effort consenti à l'écriture du dossier n'est pas pris suffisamment en compte et que l'expérience professionnelle finement explicitée dans le dossier ne mérite pas d'être débattue. Le silence ou le peu de cas fait à cette expérience en signe la dévalorisation » (Cuvillier et Faudière, 2009, p. 41).

Nulle part ailleurs, sauf en Suisse dont le dispositif de VAE semble assez proche de celui français (Salini, 2013; 2014) et dans le portfolio de pays du Commonwealth comme Lamoreaux (2005) aux États-Unis, Conrad et Wardrop (2010) au Canada anglais, Pokorny (2013) en Angleterre, trouve-t-on autant d'écriture demandée à la personne candidate. Bélisle et Rioux (2016) constatent que l'écriture demandée dans les dispositifs au secondaire québécois peut être minimale. Dans leur étude aux Pays-Bas, Kalz et ses collègues (2008) expérimentent une façon d'évaluer par analyse informatisée un e-portfolio pour établir si les personnes peuvent avoir des exemptions de cours. Cependant, ces travaux sont embryonnaires et ne portent pas spécifiquement sur le parcours des adultes.

2.1.7 Observation en situation

Très peu d'études documentent l'observation des adultes accomplissant une activité dans laquelle on peut les voir mobiliser des connaissances ou des compétences. Dans une étude portant spécifiquement sur la phase d'évaluation, Aarkog et Wahlgren (2015) documentent des pratiques évaluatives avec observation en situation pour un diplôme de chef cuisinier ou pour du travail en service de garde. Dans le premier cas, la procédure évaluative se fait en trois temps : un entretien préliminaire, un test de connaissances et la réalisation de tâches pratiques. Celles-ci se font sur deux jours dans le cas du programme en cuisine et exigent de préparer quelques plats. L'équipe de recherche constate que les tâches pratiques sont déterminantes dans l'obtention ou non de crédits, car l'observation qui en est faite peut amener à disqualifier l'information donnée lors de l'entretien. En service de garde, les situations observées relèvent de jeux de rôles dans une classe reproduisant un environnement de travail, ou en cuisine ou dans le gymnase du collège, pour des situations comme faire chanter les enfants, rencontrer des parents ou animer une activité sportive. Dans ce programme, l'observation du jeu de rôle n'est pas déterminante, car les évaluateurs vérifient aussi verbalement la compréhension de la situation et la capacité de transfert à des situations variées à partir de plusieurs questions. Les discussions de groupe peuvent suivre les jeux de rôles et contribuer à l'évaluation. Mais de façon générale,

les quelques auteurs qui mentionnent l'observation ne la documentent pas vraiment (Aarkog et Wahlgren, 2015; Baigorri López *et al.*, 2006; Bélisle et Rioux, 2016; Doniol-Shaw, 2011; Havet, 2014; Sandberg, 2012b), évoquant simplement qu'elle peut se faire en situation réelle de travail ou en simulation dans un environnement adapté. Dans tous les cas, il s'agit de validation dans des programmes de la formation secondaire professionnelle et, en Europe, souvent dans des métiers d'aide à la personne (aide à domicile ou assistance en service de garde)⁸⁴.

2.1.8 Entretien

Il existe trois types d'entretiens en RVA qui sont documentés par la recherche empirique. Les entretiens de la phase d'information, par exemple ceux des personnes conseillères dans les Points relais-conseil en France (Kogut-Kubinak *et al.*, 2006) ou le soutien en orientation en Suisse (Salini, 2013; 2014); ceux de la phase d'identification qui aident l'adulte à identifier et documenter ses acquis ou qui ciblent ceux qui seront soumis ultérieurement à l'évaluation; ceux de la phase d'évaluation avec un jury ou une personne dite experte ou spécialiste de contenu, soit une personne enseignante/formatrice ou une personne exerçant le métier ou la profession du diplôme convoité.

L'entretien est généralement combiné avec une ou plusieurs méthodes ou instruments. Par exemple, l'entretien avec le jury s'appuie en France sur un dossier de VAE (Auras, 2013; Bellini, 2013; Cuvillier et Faudière, 2009; De Rozario, 2013; Havet, 2014) un entretien avec un évaluateur peut exiger de résoudre un problème rencontré dans la pratique de service de garde (Aarkog et Wahlgren, 2015), relevant de l'examen oral.

Les études indiquent aussi une grande diversité dans les formes que prend l'entretien d'évaluation. Par exemple, (Sandberg, 2012a) constate que « les entretiens d'évaluation débutent avec des questions ouvertes où on demande aux adultes de décrire leurs vies et de raconter aux personnes enseignantes une journée de travail »⁸⁵ (p. 360), alors que Doniol-Shaw (2011) est témoin de jurys pour un diplôme du secteur de l'aide à domicile qui « peuvent facilement mettre les candidates en difficulté. Ils [les jurys] sont ainsi susceptibles de les interroger sur des points sans rapport avec l'expérience rapportée dans le dossier ou encore, comme c'est souvent le cas, en posant des questions orientées vers des aspects médicaux, les présidences des jurys ou les représentants des formateurs étant souvent des infirmières » (p. 59).

⁸⁴ Cependant, il faut noter qu'outre l'étude dirigée par Bélisle sur les espaces d'apprentissage des adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle au secondaire (Bélisle, 2015; Bélisle *et al.*, 2014; Bélisle et Rioux, 2016), très peu d'études documentent des éléments de pratiques dans des programmes autres que ceux de l'aide à la personne. Cela pourrait s'expliquer du fait que ces métiers ont été plus touchés par l'augmentation des exigences de qualification et que la RVA est une voie possible pour accélérer l'obtention du diplôme chez des personnes expérimentées.

⁸⁵ « *Assessment interviews begin with open questions where the students are asked to describe their lives and tell the teachers about a workday* ».

2.2 Catégories de dispositifs selon le processus engagé

Dans la littérature sur la RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel, il reste difficile d'établir des catégories de dispositifs mutuellement exclusives tout en tenant compte de la multiplicité des contextes où se fait la RVA et de ses visées.

Les catégories de Butterworth (1992)⁸⁶, reprises par des auteurs de l'Europe du Nord (Andersson, 2006; Andersson et Osman, 2008; Diedrich, 2013; Stenlund, 2011; Osman, 2006; Sandberg, 2012a, 2012b) distinguent les dispositifs de RVA selon le processus engagé. Deux modèles sont identifiés, celui des dispositifs dont le processus global est centré sur l'attribution de crédits sur la base d'une certaine maîtrise de contenu de cours ou d'un programme, associés aux résultats (*outcomes*) de l'apprentissage, et celui des dispositifs centrés sur le processus développemental de l'adulte en cours dans l'apprentissage, avec ou sans crédits attribués. Cette catégorisation paraît insuffisante, car elle ne tient pas compte de dispositifs mis en place depuis le début des années 1990, ce qui paraît une complexification des processus engagés. On aurait assisté à l'expérimentation, l'adoption et la mise en œuvre de dispositifs davantage centrés sur les compétences mobilisées en situation et la qualification, par l'obtention directe d'un diplôme confirmant cette qualification sans passer nécessairement par un programme scolaire. Le dispositif français de validation des acquis de l'expérience (VAE) en est un exemple.

Ainsi, l'analyse de notre corpus indique que certains dispositifs s'intéressent à la fois à la maîtrise de contenu de cours/programme et au développement des adultes, notamment celui de leurs compétences. Le corpus à notre disposition ne décrit pas suffisamment comment les dispositifs sont mis en œuvre et les études évaluatives (Andersson, 2006), sur leur expérimentation, leur implantation ou sur leurs effets, sont très localisées et insuffisantes pour tenter une classification sur la base de ce qui est documenté et évalué.

2.3 Pratiques de RVA selon la fonction dominante des dispositifs

Pour assurer un minimum de transférabilité, les 10 fonctions générales proposées dans le Tableau 3 de l'Annexe 3 permettent de penser le domaine à partir de préoccupations que peuvent avoir les adultes qui sont à ce jour très peu informés au sujet de la RVA et de ce qu'elle peut changer dans leur vie (Bélisle *et al.*, 2014; Hayward, 2012; Thomas *et al.*, 2001). Cependant, à ce moment du développement

⁸⁶ Il existe plusieurs tentatives de classification de la RVA. Celle de Butterworth (Royaume-Uni) comporte deux modèles types. Le premier modèle est basé sur les résultats ou produits de l'apprentissage, la connaissance qui s'évalue, les preuves de performance diverses, ce qui peut être échangé contre des crédits (*credit exchange model*). L'auteure les associe aux NVQs britanniques. Le deuxième s'intéresse au processus d'apprentissage lui-même, à ce qui dans l'expérience a donné lieu à des apprentissages significatifs et à comment l'activité d'identification permet de consolider des acquis (*developmental model*). Le travail réflexif et le dialogue avec une personne intervenante est ici important et l'auteure les associe au portfolio. D'autres classifications, comme celle de Breier (2005) ou de Cherqui-Houot Cherqui-Houot (2009) s'intéressent davantage à la philosophie qui animent les acteurs.

de la RVA dans les pays de l'OCDE et de l'Afrique du Sud, on peut, en croisant les dimensions Reconnaissance, validation et accréditation avec les milieux interpellés par la RVA, constater que les dispositifs mis en place et étudiés sont souvent ceux relevant de la dimension validation en établissement d'enseignement. Ainsi, notre recension n'a pas permis de recenser des dispositifs pour chacune de ces fonctions, ce qui peut s'expliquer par le fait que la recherche empirique en RVA auprès des adultes sans diplôme qualifiant⁸⁷ est embryonnaire et que les études en milieux d'enseignement sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses (A5). On peut aussi penser que, compte tenu des difficultés diverses de définitions dans le domaine (ex. : Werquin, 2010), un certain nombre d'auteurs étudiant la reconnaissance en milieu de travail ou dans les milieux communautaires n'y inscrivent pas nécessairement leurs travaux (ex. : Michaud *et al.*, 2011) et que les mots-clés utilisés n'ont pas permis de les repérer dans les bases de données. Surtout, sans prétendre que seul le monde de l'enseignement est interpellé par la RVA, même celle jouant un rôle dans l'accès et la persévérance scolaires, nous devons nous résoudre, sur la base de la présente recension, à mettre l'accent sur les dispositifs des organismes du monde de l'enseignement.

Les prochaines sous-sections portent donc plus spécifiquement sur les dispositifs et pratiques en milieux d'enseignement, soit ceux 1) qui permettent aux adultes de se reconnaître des acquis, mais sans toujours recevoir une reconnaissance officielle par l'institution; 2) qui permettent d'admettre un adulte dans un programme; 3) qui accordent des crédits et permettent de raccourcir le parcours; 4) qui permettent d'obtenir un diplôme complet ou un certificat scolaire.

2.3.1 Pratiques dans les dispositifs d'autoreconnaissance

Des pratiques avec le portfolio et en VAE paraissent souvent contribuer à l'autoreconnaissance, mais nous n'avons pas recensé d'études sur des dispositifs de RVA scolaires dont c'est la fonction initiale. Cependant, même si l'évaluation de portfolios vise souvent l'attribution de crédits, des études indiquent que le portfolio aide aussi les adultes à faire des apprentissages pertinents pour leur parcours scolaire et aussi à mieux saisir le processus d'apprentissage en cours (Brown, 2002; Conrad, 2011; Jimenez, 2015; Lamoreaux, 2005). Ainsi, cet instrument s'avère un instrument pour convaincre des adultes qu'ils ont continué à apprendre même s'ils ont interrompu leurs études (Lamoreaux, 2005) et qu'ils peuvent continuer de le faire (Pearson, 2000). De plus, quelques travaux en RVA ont tenté d'articuler des observations empiriques (Hamer, 2013a; Sandberg et Kubiak, 2013) au construit de reconnaissance de Honneth (2002), afin de mieux comprendre comment la RVA contribue à la reconnaissance du sujet de ses propres actions. Ainsi, la synthèse de connaissances ne permet pas de décrire les pratiques favorisant une reconnaissance de soi par l'adulte, avec ou sans reconnaissance officielle de l'institution. On peut quand même penser que tout comme certaines qui permettent une attribution de crédits (ex. : Univers de compétences génériques) qu'elles peuvent contribuer à l'accès et à la persévérance scolaires, à certaines conditions (ex. : Bélisle *et al.*, 2014).

⁸⁷ Prendre le point de vue des adultes paraît avantageux pour la promotion des services de RVA qui, on le verra plus loin, sont encore assez mal connus un peu partout dans l'OCDE.

2.3.2 Pratiques dans les dispositifs permettant l'admission dans un programme

Les dispositifs de RVA permettant l'admission ou le recrutement sans les préalables établis existent depuis plusieurs années, mais même si des auteurs les mentionnent (Konkoth, 2016; Lafont, 2014; Motaung *et al.*, 2008), ceux-ci développent assez peu sur les pratiques elles-mêmes. Ces dispositifs pourraient être les plus intégrés dans les établissements d'enseignement supérieur. C'était le cas dans les universités québécoises au moment de l'étude de l'ACDEAULF (2006). Dans des textes plus récents, des auteurs font un constat similaire (Andersen et Laugesen, 2012). Dans les documents récents de l'OCDE (Werquin, 2010) ou de l'UNESCO (Singh, 2015) portant spécifiquement sur la RVA, cette fonction de reconnaissance est mentionnée, mais assez rapidement.

En France, la VAP inscrite dans une loi de 1985 relève de cette catégorie de dispositifs qui accordent une dispense du diplôme généralement exigé pour l'admission (Ballet, 2009). On peut aussi inclure dans ces pratiques l'admission sur la base de l'âge et d'un dossier indiquant des activités liées au programme visé (Aarts *et al.*, 2003). Elles donnent lieu à une forme de reconnaissance souvent basée sur l'étude d'un dossier constitué d'un curriculum vitæ et de preuves confirmant que les activités déclarées sont bien celles réalisées par l'adulte. Le portfolio peut aussi soutenir une demande d'admission (ex. : Brown, 2002; Osman, 2006). Ces pratiques semblent exiger un investissement assez variable chez les adultes concernés, la préparation du dossier pouvant leur paraître assez simple (ex. : un formulaire à remplir, auquel est joint un curriculum vitæ) ou beaucoup plus complexe (ex. : un portfolio détaillé). Les institutions peuvent faire de front l'étude du dossier pour l'admission et l'attribution de crédits sur la base, par exemple, de guides établissant des équivalences avec des activités pédagogiques d'un programme (Aarts *et al.*, 2003; Klein-Collins, 2010).

Une étude norvégienne (Opheim et Helland, 2006) s'est intéressée aux trajectoires des adultes de 25 ans et plus sans diplôme du secondaire, qui depuis 2001 peuvent être admis à l'université à certaines conditions. Les auteurs constatent que les adultes qui font une demande d'admission sur la base de leur âge sont nombreux, mais que plusieurs d'entre eux interrompent leurs études une fois admis.

2.3.3 Pratiques dans les dispositifs d'attribution de crédits

Les dispositifs d'attribution de crédits sont probablement les dispositifs de RVA les plus variés et nombreux. Ils comportent plusieurs variantes selon les pays. S'ils sont relativement documentés pour les pays anglo-saxons, comme les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et la République d'Afrique du Sud, ils le sont très peu dans les pays francophones. Cela s'explique du fait que la VAE française, un des dispositifs les plus documentés dans notre corpus, ne relève pas de cette catégorie de dispositif. On rencontre deux cas de figure dans les textes recensés : 1) on peut passer par ce type de dispositif sans admission à un programme de formation, comme cela est préconisé en formation professionnelle au Québec; 2) on doit d'abord faire une demande d'admission et s'inscrire à un programme pour bénéficier du processus de RVA avec attribution de crédits (ex. : Chappell, 2012; Hayward, 2012; Jackson, 2016).

Ces dispositifs peuvent concerner des acquis d'apprentissage relevant de la formation générale (langue d'enseignement, mathématique, etc.) que les adultes ont maintenus après avoir quitté l'école ou qu'ils ont améliorés dans des contextes d'apprentissage non formel et informel. Ils peuvent aussi relever de la formation professionnelle/technique. Les pratiques peuvent porter autant sur les résultats et preuves de l'apprentissage, que sur le processus de développement dans le sens vygotkien. Tel que mentionné plus haut, l'attribution de crédits peut se faire par tests et examens standardisés, dossiers fondés sur un référentiel, portfolio, observation et entretien.

2.3.4 Pratiques dans les dispositifs permettant l'attribution d'un diplôme ou d'un certificat

La VAE française est le dispositif emblématique de cette quatrième catégorie et les pratiques paraissent comporter des variantes selon le ministère responsable du diplôme convoité ou l'organisme valideur. Dans ce cas, on parle de validation partielle⁸⁸ ou complète, sans passer par le système de crédits d'un programme, en utilisant le référentiel d'un diplôme et non celui du programme.

Les GED, qui sont considérés au Québec comme relevant de la reconnaissance des acquis extrascolaires (Bélisle *et al.*, 2010; MELS, 2007), appartiennent également à cette catégorie, tout comme les TENS québécois (*Ibid.*) qui donnent lieu à un certificat ou une attestation d'équivalence. Cependant, les études recensées dans les pays anglo-saxons, réputés pour leur utilisation des GED (Belzer, 2004), n'incluent pas ces tests dans les instruments de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel (Klein-Collins, 2010). Même l'OCDE ne le fait pas (Werquin, 2010).

2.4 Pratiques selon les phases du processus de RVA

Les pratiques de RVA varient considérablement selon, par exemple, l'instance qui en est responsable (Hamer, 2013b; Kogut-Kubinak *et al.*, 2006), les chances de sanction en fonction du niveau de diplôme visé (Havet, 2014; 2015) ou les adultes qui en bénéficient (Fernex, 2006; Havet, 2015). On constate aussi que lorsqu'on s'intéresse aux quatre phases types de la RVA d'acquis de l'apprentissage non formel et informel, à la formation manquante, dans les dispositifs qui l'intègrent, et à l'accompagnement plusieurs nuances sont possibles d'un pays à l'autre.

Les études indiquent que les adultes peuvent se présenter de leur propre initiative au service de RVA, mais on trouve aussi diverses expériences où l'employeur est mobilisé dans le processus, et ce dès la phase d'information (Bureau et Tuchsirer, 2010; Lecourt, 2011; Recotillet et Werquin, 2008). L'engagement de l'employeur ou d'autres organismes du monde du travail paraît jouer un rôle important dans l'engagement et la persévérance des adultes, car si on les assure que l'obtention d'un diplôme par voie de RVA peut contribuer à améliorer la situation au travail (ex. : meilleur salaire, promotion, nouvelles opportunités), il s'agit d'un incitatif fort pour de nombreux adultes (Rocca et Veyron, 2008). Ainsi, les adultes qui mènent le processus à terme continuent de croire que l'atteinte de l'objectif initial est possible, objectif nourri par

⁸⁸ Récemment, le législateur français a apporté des modifications. On parle dorénavant de cas « d'attribution d'une ou plusieurs parties de certification » (République française, 2017, art. 11)

la promesse institutionnelle (ex. : raccourcir le programme de formation et le réaliser à moindres coûts) ou celle de l'employeur. Ils peuvent aussi découvrir en cours de route un autre avantage de compléter le processus, comme le sentiment d'apprendre sur eux-mêmes ou sur le métier.

2.4.1 Phase information

L'information sur la RVA peut se faire à l'extérieur et/ou à l'intérieur d'un service spécialisé. Dans les études où les adultes indiquent comment ils ont entendu parler des possibilités de RVA d'acquis de l'apprentissage non formel et informel, des auteurs observent une grande diversité des sources d'information (Havet, 2014; Kogut-Kubinak *et al.*, 2006). Parmi celles-ci, on retrouve : les sites internet et la diffusion de l'information par les personnes de l'entourage, les personnes intervenantes et celles au sein des entreprises (Bélisle *et al.*, 2014; Mayen et Pin, 2013; Moss, 2007; Recotillet et Werquin, 2008; Thomas *et al.*, 2001). Les médias jouent un rôle dans sa diffusion (Presse, 2004), ainsi que des organismes dédiés spécifiquement à l'information sur les dispositifs comme les Points-Relais Conseil (PRC) en France (Recotillet et Werquin, 2008). L'information concerne à la fois les visées de la RVA, les opportunités qu'elle est susceptible de favoriser, ses étapes et la durée possible, les coûts du parcours et le montage financier à prévoir. L'information peut être générale (ex. : séance d'information en milieu de travail) ou personnalisée (ex. : avec une personne conseillère s'intéressant aux enjeux personnels et professionnels pour l'adulte).

En France, malgré la mise sur pied rapide de PRC après la promulgation de la Loi de 2002, les adultes éprouvent de la difficulté à identifier les structures d'information et de conseil (Kogut-Kubinak *et al.*, 2006; Pinte *et al.*, 2012). De plus, l'étude de séances d'information au sein d'établissements d'enseignement attire notamment l'attention sur les efforts que doivent mettre des personnes candidates pour faire comprendre à la personne conseillère la spécificité de leur situation (Salini, 2013). Ces rencontres peuvent être la source « de déstabilisations cognitives et affectives » (p. 302).

Plusieurs auteurs de divers pays constatent, souvent sur la base d'entrevues avec des adultes ou d'analyse documentaire, que l'information est partielle et insuffisante. L'information est déficitaire sur l'existence même des dispositifs (Andersen et Laugesen, 2012; Casimiri, 2014) ou sur les modalités de la démarche (Aventur *et al.*, 2007; Murphy, 2007; Osman, 2006; Sandberg, 2012b). Pourtant, c'est souvent une fois que l'adulte a des informations sur le processus qu'il peut juger de la faisabilité de son projet (De Rozario, 2013) et qu'il décide ou non de s'y engager (Havet, 2014; Salini, 2013). Le soutien personnalisé en orientation ou en accompagnement dès la phase d'information existe (ex. : Mayen et Pin, 2013; Salini, 2013), mais de nombreux écueils sont identifiés et le personnel ne semble pas avoir toujours la préparation requise. « Pour certaines personnes, l'engagement peut s'effectuer en un temps très bref : la découverte de la VAE s'accompagne alors d'un processus rapide de connexion et de construction d'un engagement solide. Mais pour d'autres, l'engagement est provisoire et ne sert qu'à voir un peu plus loin. L'engagement ne porte alors que sur les étapes immédiatement à venir. Si ça ne fonctionne pas, l'engagement est allé à son terme; il ne se prolonge pas dans de nouvelles connexions entre la personne et ce qui est découvert de la VAE. » (Mayen et Pin, 2013, p. 17)

Ainsi, l'absence de suite de la part de l'adulte après la demande d'information est importante (ex. : Lecourt, 2011; Presse, 2004). Pour l'instant, il ne semble pas y avoir d'études documentant spécifiquement les motifs de non-poursuite, mais des pistes d'interprétation sont évoquées dans certaines d'entre elles : l'adulte comprend bien le processus et juge que les coûts en énergie, en temps et en argent sont supérieurs aux avantages envisagés; l'adulte ne comprend pas bien ce qu'on lui dit et il juge que ce n'est pas pour lui; l'adulte vit une expérience difficile qui réactive des sentiments à l'égard des institutions scolaires qu'il cherche à éviter.

C'est près de 50 % des adultes qui ont pris de l'information sur la VAE qui se rendent jusqu'à la phase d'évaluation (Lecourt, 2011). La question revient aussi dans les documents d'organismes internationaux qui constatent que les dispositifs de RVA mis en place attirent encore assez peu d'adultes, et souvent pas ceux défavorisés (CEDEFOP, 2016). Ces éléments suggèrent que la phase d'information est une étape cruciale pour l'accès à la démarche RVA. Pourtant elle est très peu documentée. Mayen et ses collègues mènent une étude sur le parcours des adultes en s'intéressant notamment au conseil en PRC (Mayen, Perrier et Pin, 2010) et soulignent que si les adultes connaissent le sigle VAE, c'est parfois sans savoir quels sont les trois mots qui le composent et avec une compréhension approximative des documents ou informations accessibles sur Internet qu'ils ont recueillis avant de rencontrer la personne conseillère. Les chercheurs constatent qu'ils ne se sont pas intéressés à la démarche de VAE en tant que telle, mais à ce qu'elle peut changer dans leur vie, ce qui est « une incitation à agir » qui résulte souvent du conseil d'un proche (Mayen et Pin, 2013, p. 25).

Tout comme l'avaient documenté Beji et Pellerin (2010) en parlant des personnes immigrantes qualifiées, l'information sur la RVA repose en grande partie sur l'entourage et le bouche-à-oreille (ex. : Mayen et Pin, 2013). L'augmentation du nombre de personnes en contact avec la RVA, du moins jusqu'à un certain point de la pénétration sociale du service, peut favoriser ou défavoriser l'engagement en RVA selon que le propos rapporté est positif ou négatif. « L'entourage proche peut jouer un grand rôle pour déconseiller l'engagement en VAE. C'est le cas lorsque des personnes ont vécu de mauvaises expériences avec la VAE, ou lorsqu'elles ont eu connaissance de telles expériences. Le potentiel d'incitation à ne pas faire est, là encore, tout aussi fort » (*Ibid.*, p. 26). Ainsi, il paraît important d'outiller les personnes conseillères, dès cette phase d'information, pour recadrer la rumeur, donner des exemples de réussite, saisir le questionnement des adultes, nommer les défis et les écueils possibles et pas seulement s'appuyer sur un discours institutionnel spéculatif.

2.4.2 Phase d'identification et de recevabilité

La phase d'identification et de recevabilité comprend notamment la préparation du dossier en vue de l'évaluation. Elle peut se faire de manière individuelle, sans aide professionnelle, en accompagnement individualisé ou non, ou en groupe avec le soutien d'une personne intervenante, de personnes enseignantes ou de mentors (Astier, 2008; Cavaco, 2009; 2012a; Fernandes et Santos, 2012b). Des auteurs mentionnent que des adultes ont de la difficulté à réunir toutes les preuves pour constituer leur dossier (ex. : entreprises disparues) (Baigorri López *et al.*, 2006). Le

manque de temps (Fernex, 2006) et l'écriture sont souvent rapportés (Astier, 2008, Avenir *et al.*, 2007) par les adultes. L'accompagnement est particulièrement important à cette phase, notamment dans l'aide à la mise en mots des acquis. On peut se rapporter au propos sur les instruments et à celui sur l'accompagnement pour mieux connaître les pratiques à cette phase.

Cette phase peut se faire en deux temps dans le cas de dispositifs où les personnes s'inscrivent au processus de RVA et non à un programme de formation. Dans un premier temps, les personnes préparent un dossier pour une demande de recevabilité qui sera traitée par un jury (voir plus bas) ou une personne désignée de l'organisme certificateur et, dans les cas où c'est un dossier qui est évalué, comme en France, la préparation du dossier de validation qui sera objet de l'évaluation proprement dite.

2.4.3 Phase d'évaluation

L'évaluation est l'activité la plus étudiée dans les textes de notre corpus. Elle se rapporte généralement à la phase d'évaluation, mais l'étude de la recevabilité peut aussi comporter un jugement évaluatif. Les textes qui s'intéressent à l'évaluation fournissent des éléments sur les leviers et obstacles à la réussite d'une démarche de RVA et, s'il y a lieu, de la poursuite d'un programme de formation. Cette phase demande à l'adulte de rencontrer des membres de jurys composés de personnes formatrices, de personnes œuvrant dans le domaine considérées comme des expertes de contenu, ou, dans d'autres dispositifs, d'une seule personne évaluatrice qui est le plus souvent une personne enseignante (ex. : Baigorri López *et al.*, 2006; Bélisle *et al.*, 2014; Bellini, 2013). En France, l'évaluation se fait généralement à partir du dossier et de l'entretien avec un jury (Auras, 2013; Havet, 2015). Des auteurs mentionnent un long délai entre la fin de l'identification des acquis (dossier de validation) avec accompagnement et l'évaluation par le jury (autour de 2,7 mois chez Avenir *et al.*, 2007). Ces délais peuvent contribuer à la démotivation. Dans l'étude d'Havet (2015), on constate « sur les 17 022 candidats recevables entre 2007 et 2009, seulement 47 % (7 926 candidats) avaient été présentés en jury [de validation] à la fin des trois années » (p. 1142).

La phase d'évaluation comporte de nombreuses variations selon les dispositifs, mais aussi parfois dans le même dispositif au sein d'une même institution (McKay *et al.*, 2016; Singh, 2011). Par exemple, on rencontre dans le même dispositif des personnes évaluatrices mettant l'accent sur « les connaissances acquises d'abord à travers la formation initiale puis par les actions de formation professionnelle; l'historique des postes occupés; la grille de positionnement, établie pour faciliter le travail d'équivalence entre les compétences et le diplôme » (Bellini, 2013, p. 72). De Rozario (2013) identifie trois modèles de validation chez les jurys : le jury docimologique qui met l'accent sur la conformité du dossier du candidat; le jury promotionnel qui met l'accent sur le parcours singulier de l'adulte, sa motivation et sa personnalité; le jury transversal pour qui la transférabilité de l'ensemble des acquis développés par l'adulte est primordiale. Ceci rejoint les analyses de Mayen et Tourmen (2009) qui observent que les points soulevés par les jurys sont : les questions de la conformité, l'équité entre les adultes et la preuve d'exactitude de l'expérience des adultes. La forme scolaire se rapprochant des examens ou des

questions dites académiques est très présente lors de cette phase (Aventur *et al.*, 2007; Cuvillier et Faudière, 2009).

Tel que vu plus haut, en Europe du Nord, la phase d'évaluation fait appel à plusieurs méthodes et les observations pratiques permettent de souligner les connaissances tactiques des étudiants (Aarkog et Wahlgren, 2015). Fejes et Andersson (2009) observent que la pensée critique est un acquis qui se développe pendant le processus de RVA. Ainsi, non seulement les connaissances ou les compétences acquises au cours d'expériences passées sont-elles évaluées, mais il est possible que des apprentissages réalisés dans le processus de RVA soient pris en compte dans l'évaluation. Par exemple, le vocabulaire acquis dans la phase d'identification est vraisemblablement pris en compte dans la phase d'évaluation, par exemple lorsqu'un candidat à la VAE explique au jury comment il pose tel geste professionnel.

En Suède, où on accepte la présence d'interprètes lors des évaluations avec des personnes réfugiées, des questions se posent quant à une évaluation neutre et objective (Diedrich, 2012). Par ailleurs, Stenlund (2013), qui étudie spécifiquement les pratiques d'évaluation, observe que la fiabilité inter-juges des personnes expertes est plutôt faible.

Malgré l'importance d'études qui détaillent la phase d'évaluation, elles adoptent souvent le point de vue des membres du jury et peu d'entre elles développent le point de vue des adultes. Au Portugal, Fernandes et Santos (2012b) observent que les personnes formatrices mettent l'accent sur les compétences mobilisées dans la résolution d'activités, alors que les adultes ne semblent pas toujours saisir comment elles procèdent pour traduire leur parcours de vie en compétences du référentiel. Ainsi des adultes notent un décalage entre ce qu'ils se sont appliqués à décrire à la phase d'identification et qui a été jugé recevable par l'institution et ce qui est évalué. Par exemple, Andersson (2006) constate que l'évaluation ne rend souvent pas justice aux compétences des adultes décrites dans leur dossier et que certains éprouvent des difficultés avec les méthodes utilisées et les connaissances évaluées qui ne sont pas toujours celles documentées préalablement. Ainsi, les adultes ont l'impression que leur expérience peut être laissée de côté au détriment de la connaissance académique (Cuvillier et Faudière, 2009). Sandberg (2012a) soulève que les adultes ne connaissent pas la position à adopter lors de l'évaluation. Selon la composition des jurys, ceux-ci « peuvent facilement mettre les candidates en difficulté » (Doniol-Shaw, 2011, p. 59), par exemple en posant des questions sur des points qui ne sont pas liés aux expériences des adultes.

2.4.4 Phase de sanction

La sanction fait référence à l'attribution d'unités ou de crédits pour l'obtention d'un diplôme, voire à l'attribution du diplôme lui-même, tel que cela est possible dans certains dispositifs comme la VAE française. Les études du corpus la mentionnent, mais documentent peu les pratiques de la phase elle-même au sein des institutions. Par ailleurs, plusieurs s'intéressent à l'effet de cette sanction chez les adultes.

2.4.5 Phase de formation manquante

La phase de formation manquante, telle qu'on la connaît au Québec, semble assez unique et n'est pas documentée explicitement dans notre corpus. Toutefois, la question de la formation manquante est abordée à quelques reprises dans les études de notre corpus, mais on en sait peu sur comment elle est mise en place dans les institutions. Par exemple, en Suède, après la validation, les personnes participantes peuvent recevoir de la formation continue professionnelle (*further vocational training*) pour obtenir l'accréditation (Andersson, 2006; Andersson et Osman, 2008). En Espagne, on sait que les personnes candidates qui ont échoué le processus de RVA peuvent être orientées vers des offres de formation (Baigorri *et al.*, 2006). C'est la façon même de voir la RVA qui distinguerait les pratiques. Tel que vu plus haut, si la RVA est perçue comme une façon d'accélérer le processus de scolarisation, les personnes s'inscrivent d'abord en formation puis on leur propose de la RVA. Certaines peuvent savoir que la RVA existe, mais elles peuvent l'apprendre une fois en formation. C'est notamment l'approche en FGA au Québec. Si la RVA est perçue comme un mode d'accès au diplôme, les personnes s'inscrivent à la RVA, s'engagent dans la démarche puis, au moment de l'étude de la recevabilité ou après l'évaluation, voient la formation à compléter pour obtenir le diplôme. Ce serait l'approche sous-jacente à l'approche harmonisée en FPT au Québec, mais dont la mise en œuvre n'est pas encore documentée. Le fait que plusieurs adultes confondent les évaluations en RVA et en formation (ex. : Bélisle et Rioux, 2016) pourrait indiquer que les approches tendent à s'hybrider.

En France, où l'enjeu du dispositif en est un de qualification, la sanction par la VAE varie selon les ministères responsables de la délivrance des titres et diplômes, le niveau du diplôme visé et la présence ou non d'accompagnement dans le parcours de l'adulte (Havet, 2014; 2015; Recotillet et Werquin, 2008). Par exemple, les adultes qui visent des certifications de niveau secondaire professionnel ont plus de chances d'avoir une validation totale que ceux qui visent un diplôme de l'enseignement supérieur (Havet, 2015). La sanction peut être délicate dans le cas de personnes expérimentées où l'issue du processus ne mène pas au diplôme (sans aucune validation ou avec validation partielle), ce qui a un effet déstabilisateur sur la compétence du travailleur (Bureau et Tuchsirer, 2010).

2.4.6 Accompagnement à chacune des phases

Les études portant sur l'accompagnement sont majoritairement françaises. L'accompagnement peut être réalisé tout au long de la démarche, mais toutes les interventions professionnelles ne relèvent pas de l'accompagnement qui est une intervention personnalisée s'inscrivant dans la durée. En France, il est souvent facultatif et payant (Havet, 2014). La formation initiale ou continue des personnes accompagnatrices est hétérogène. Outre chez les personnes conseillères VAE (Pinte *et al.*, 2007), l'accompagnement en RVA est rarement lié à une fonction spécifique, mais consiste en une activité parmi d'autres. Les titres des personnes qui exercent de l'accompagnement ou du soutien aux adultes en RVA sont variés. Par exemple, il y a des personnes conseillères (Rémerly, 2013), des personnes conseillères d'orientation (Baigorri *et al.*, 2006; Bélisle *et al.*, 2014), des personnes tutrices (Pokorny, 2013; Sandberg, 2010), des mentors (Conrad et Wardrop, 2010), des

personnes enseignantes (Bélisle *et al.*, 2014; Fejes et Andersson, 2009), des personnes formatrices (Astier, 2008; Fernandes et Santos, 2012a) et des éducatrices d'adultes (*adult educators*) (Lima et Guimarães, 2016).

À la phase de l'information, les personnes accompagnatrices s'intéressent au parcours de l'adulte et peuvent l'éclairer sur le choix du diplôme convoité en fonction non seulement de ses expériences, mais aussi d'un projet (Havet, 2014). Les échanges lors de ces premiers entretiens peuvent aussi jouer sur la motivation et l'engagement des adultes (Kogut-Kubinak *et al.*, 2006). Ceux qui décident d'être accompagnés dès cette étape s'engageraient davantage dans la démarche RVA (Kefi et Baruel Bencherqui, 2013). Cependant, tous les dispositifs documentés ne semblent pas prévoir de l'accompagnement, soit une intervention personnalisée, à la phase d'information⁸⁹.

Lors de la phase d'identification, il n'est pas toujours clair s'il s'agit d'accompagnement ou d'animation/formation. Cependant, la présence d'une personne qui fait des interventions personnalisées pour aider les adultes à expliciter leurs acquis, décrire leurs activités et les guider vers la mise en correspondance avec le référentiel favorise leur participation (Astier, 2008; Auras, 2013; Aventur *et al.*, 2007; Bélisle et Rioux 2016; Bureau et Tuchsirer, 2010; Lecourt, 2011; Rémerly, 2014). Les adultes apprécient la présence des personnes professionnelles qui interviennent sur la dimension affective de la RVA (ex. : les rassurer et les encourager) ou celle cognitive (ex. : comprendre les consignes ou préparer à l'évaluation) (Bélisle *et al.*, 2014; Conrad et Wardrop, 2010; Kogut-Kubinak *et al.*, 2006; Rémerly, 2014). Par exemple, « si l'accompagnant transmet la flamme en apportant des éléments structurants dans ces processus complexes, il donne surtout les clés pour se connaître et renforcer l'estime de soi » (Redjimi, 2016, p. 45). Les adultes estiment que l'accompagnement est « indispensable et qu'il permet globalement de lever les difficultés rencontrées au cours de la démarche » (Aventur *et al.*, 2007). Des études constatent que les adultes qui ont été accompagnés à cette étape (ex. : élaboration du portfolio) jugent que cet accompagnement a fait une grande différence (ex. : Lamoreaux, 2005). Cependant, le recours à l'accompagnement peut varier considérablement d'une personne à l'autre dans le même dispositif (Bélisle *et al.*, 2014).

L'accompagnement aux deux autres phases est très peu documenté. On sait que des personnes accompagnatrices d'adultes peuvent assister à un jury, mais sans que les usages ne soient harmonisés (Aventur *et al.*, 2007). Elles peuvent aussi accompagner les personnes expertes qui sont à leurs premières expériences de RVA d'acquis d'apprentissage (Bélisle et Rioux, 2016) afin de les aider à ne pas glisser dans une dynamique académique (scholastic perception, selon Aarkog et Wahlgren, 2015, p 47) ou qu'elles ne s'écartent trop du référentiel du programme. C'était surtout le cas au début de l'implantation. Dans le cas des Univers de compétences génériques et dans certains milieux, la personne accompagnatrice est aussi évaluatrice (Bélisle *et*

⁸⁹ Des auteurs (ex. : Motaung *et al.*, 2008) qui s'intéressent aux phases du processus en prenant le point de vue institutionnel considèrent parfois la phase d'information en amont du processus de RVA proprement dit. Si on prend le point de vue des adultes, comme c'est notre cas, il paraît important de l'inclure dans le processus lui-même.

al., 2014), comme en enseignement. Quant à la phase de sanction, seule l'étude de Bélisle *et al.*, 2014, qui documente chacune de ces phases, indique que la personne intervenante consigne la note finale dans un document administratif prévu à cet effet en l'associant au code de cours approprié. Il ne semble pas y avoir de suivi particulier à ce moment-là du processus. Cependant, des adultes souhaitent avoir un tel accompagnement pour connaître les possibilités d'un parcours de formation après la démarche (Aventur *et al.*, 2007), surtout dans le cas d'une validation partielle.

On note par ailleurs quelques études constatant que l'accompagnement peut devenir un obstacle à la participation des adultes à la démarche et à la poursuite de leur formation. C'est le cas des adultes qui ont l'impression que la personne accompagnatrice ne donne pas assez d'information sur les attentes et les critères d'évaluation (Motaung *et al.*, 2008). Des adultes qui ont l'impression de ne pas être suffisamment accompagnés se retirent du processus (Pinte *et al.*, 2012). Pokorny constate que les personnes tutrices peuvent avoir un effet positif sur l'engagement de l'adulte dans la démarche, mais que l'alliance n'est pas toujours fructueuse et peut avoir un effet négatif sur les adultes (Pokorny, 2013). Mais, de manière générale, cette recension permet de voir que l'accompagnement augmente les chances de réussite d'une démarche de RVA (De Rozario, 2013; Havet, 2014; 2015; Motaung *et al.*, 2008; Recotillet et Werquin, 2009).

Malgré l'importance que prend l'accompagnement dans le parcours de RVA, l'approfondissement il reste des analyses à faire (Auras, 2013). Auras, qui emprunte à la métaphore théâtrale de Goffman, parle de « mise en scène » et de « représentation » où les conseils de la personne accompagnatrice sont profitables s'ils mènent les personnes candidates « vers le référentiel caché dans un travail d'affiliation progressive avec la norme universitaire » (p. 65).

2.4.7 Montage financier

Quelques études font brièvement mention du montage financier pour soutenir l'adulte dans la démarche de RVA (ex. : Aventur *et al.*, 2007) et il paraît utile d'inclure de façon plus explicite dans le processus les questions financières qui agissent dans la persévérance dans le parcours de RVA (Lecourt, 2011; McClintock, 2013). Cependant, ces questions étant encore très peu documentées et les usages se différenciant à la fois selon les pays et de l'enjeu en présence – scolarisation ou qualification, dans lequel cas une contribution plus structurée des employeurs est attendue, comme en France –, il s'est avéré délicat d'intégrer cet aspect dans la Figure 9 sur les défis des adultes et des organisations. Selon la situation de l'adulte (ex. : salarié ou non), on constate qu'il n'a pas accès à la même aide. Deux études nord-américaines s'intéressent à l'aide financière aux études chez les adultes bénéficiant de RVA (Klein-Collins *et al.*, 2011; Kuang et McKay, 2016). Par exemple, Kuang et McKay constatent que parmi les adultes qui se prévalent de la RVA, plusieurs ne sont pas éligibles à l'aide financière aux études (66 %) ⁹⁰. Au moins une étude mentionne le soutien financier de l'employeur (remboursement de frais de scolarité) (McClintock, 2013).

⁹⁰ Tel qu'on l'a vu plus haut, les personnes bénéficiant de RVA sont souvent des personnes salariées et poursuivant un programme scolaire à temps partiel, ce qui les écarte de l'aide financière aux études.

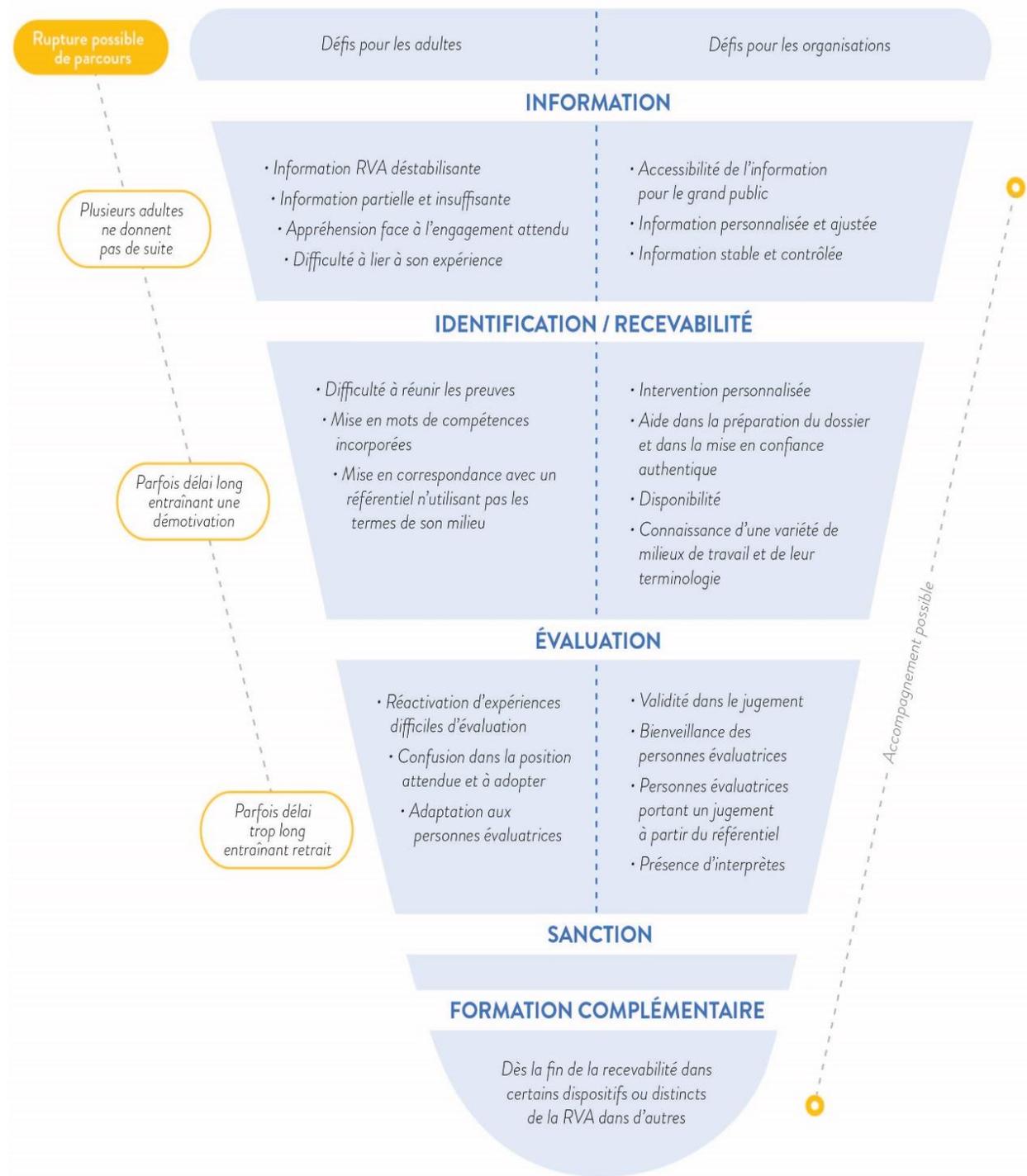
2.5 Retour sur la section

Les contenus de la présente section confirment que les pratiques de RVA, inclusives des adultes sans diplôme qualifiant, se distinguent d'un pays de l'OCDE à l'autre, que les dispositifs mis en place, quoique partageant un processus, des méthodes et instruments communs, varient souvent selon les pays, les types d'organisations et les niveaux d'enseignement où ils sont mis en place, leurs fonctions générales, le public priorisé ainsi que la forme de soutien financier apporté lors du processus. Les données sur les phases d'information et d'identification, dans le cas des processus longs, indiquent que se jouent là des enjeux de persévérance liés aux délais de réponse ou d'organisation de la phase suivante par l'institution ou des enjeux financiers pour les adultes. Bien que le discours officiel maintienne l'importance d'une RVA qui rejoigne les publics défavorisés (CEDEFOP, 2016), les études recensées ne documentent pas de dispositifs visant explicitement à les soutenir. Si les dispositifs de RVA contribuent à l'obtention d'un diplôme qualifiant, les comparaisons s'avèrent difficiles en raison de la variété des méthodes empruntées.

On constate que les obstacles rencontrés par les adultes sont de nature institutionnelle (ex. : délais parfois longs entre les phases, vocabulaire scolaire éloigné de celui du monde du travail, faible accompagnement, personnel plus ou moins formé, manque de soutien financier pour les personnes salariées ayant souvent un bas salaire), situationnelle (ex. : difficulté de conciliation travail-famille-RVA-formation complémentaire) et dispositionnelle (ex. : expériences scolaires passées négatives).

La Figure 9 propose un résumé des défis documentés, auxquels adultes et organisations sont susceptibles d'être confrontés; elle est structurée selon chacune des phases du processus, incluant divers enjeux de persévérance et de réussite.

Figure 9 : Accès, persévérance et réussite en RVA : Défis pour les adultes et les organisations



3. Principales caractéristiques des adultes en RVA

Dans cette section⁹¹, nous présentons nos constats sur les caractéristiques des adultes telles que rapportées dans les études recensées. Si certaines d'entre elles prennent soin de présenter quelques caractéristiques des adultes auprès de qui on a collecté des données, un premier constat est que la scolarité antérieure des adultes, au cœur de la présente recension, est parmi les caractéristiques les moins documentées par les chercheuses et chercheurs en RVA. Les caractéristiques généralement rapportées sont : l'âge, le sexe, la race ou l'appartenance à une minorité visible, l'appartenance à une communauté ethnoculturelle, le diplôme convoité, le statut socioéconomique, l'occupation principale ainsi que le statut d'emploi. En contrepartie, les caractéristiques en lien avec la région sont peu exploitées, ainsi que la variable du statut d'immigration, repérée dans deux études suédoises (Andersson et Osman, 2008; Diedrich, 2012), et la variable de durée du parcours retenue dans trois études étatsuniennes (Chappell, 2012; Klein-Collins, 2010; Kuang et McKay, 2015).

Notre corpus contient des études quantitatives portant sur des échantillons dépassant les 10 000 personnes, étatsuniennes pour la plupart, qui visaient à contraster des parcours d'adultes qui se prévalent ou non des services de RVA à l'entrée dans un programme de formation collégiale ou de 1^{er} cycle universitaire (Hayward, 2012; Klein-Collins, 2010; Kuang et McKay, 2015). Ces études répondent aux critères de pertinence de la nôtre et décrivent une grande partie des caractéristiques évoquées plus haut, incluant la durée du parcours. Il y a aussi de nombreuses études à petits échantillons, souvent avec un devis qualitatif, qui approfondissent les dynamiques d'engagement dans la RVA auprès d'un petit nombre d'adultes dans un milieu spécifique (ex. : Fejes et Andersson, 2015; Hamer, 2013a; Jimenez, 2015; Lamoreaux, 2005; Mayen et Pin, 2013; Pinte *et al.*, 2012). Ainsi, les chercheuses et les chercheurs travaillant avec des banques de données déjà constituées sont contraints de rapporter les caractéristiques définies par des tierces personnes, tandis que ceux travaillant avec des petits échantillons peuvent définir davantage les informations sur les caractéristiques des adultes qu'ils recueillent. Ces choix sont façonnés par les visées d'un projet et par le contexte dans lequel il est mis en œuvre.

Ainsi, quelques différences émergent en comparant les études nord-américaines et européennes qui représentent la majorité des études recensées. Au Canada et aux États-Unis, les formulaires d'admission à un programme d'études contiennent souvent une section qui porte sur les origines de la personne (pour des raisons légales, statistiques, historiques et politiques). Au Canada, la question est posée quant au statut d'immigration (citoyen, résident reçu, ou autre) et parfois quant à l'appartenance à une minorité visible ou à une Première nation. Aux États-Unis, les questions sur la race sont posées en fonction de catégories bien définies (blanc, hispanophone, afro-américain, etc.). Ainsi, les études étatsuniennes sur la RVA identifient pour la plupart l'appartenance à une minorité visible ou à une communauté ethnoculturelle (ex. : autochtone, hispanophone, afro-américaine). Les études australiennes et sud-africaines que nous avons recensées rapportent aussi la race et l'ethnicité en fonction de leurs réalités nationales et historiques (la ségrégation en

⁹¹ Section préparée par Nicolas Fernandez et Rachel Bélisle, avec la contribution d'Évelyne Mottais.

Afrique du Sud et les autochtones en Australie). Ceci est moins le cas dans les études européennes où la race et l'ethnicité n'est pas souvent rapportée. Ces études auront tendance à mentionner le pays ou la région d'origine si ce sont des immigrants, la citoyenneté ou encore la langue parlée.

En contrepartie, étant donné que la recherche en RVA en Europe se déroule davantage dans un contexte de qualification, plusieurs études européennes décrivent les adultes qui s'engagent dans la RVA en termes de statut d'emploi – salarié ou chômeur. Les études issues de pays latins (France, Portugal), souvent qualitatives ou mixtes, tendent à définir les adultes comme ayant eu des trajectoires de vie ou d'emploi fragmentées, tandis que les études anglo-saxonnes tendent à mettre l'accent sur des parcours scolaires interrompus. Les études sud-africaines portent sur des adultes n'ayant pas eu accès aux études pendant la période de l'apartheid et la RVA est traitée comme véhicule de scolarisation.

3.1 Scolarité initiale

Bien que la scolarité initiale constitue un point central de la présente étude, elle est paradoxalement peu documentée dans les études que nous avons recensées. Nous présentons ici la façon dont la scolarité peut être abordée.

L'étude pancanadienne en milieu collégial (Aarts *et al.*, 2003) conclut que les personnes étudiantes ayant participé à la RVA avaient le même profil scolaire que celles qui n'y participaient pas. Toutefois, l'information recueillie se limite à la détention ou pas d'un diplôme d'études secondaires et ne permet pas de savoir si les personnes candidates ont d'autres études ou diplômes professionnels, universitaires ou autres. Elle ne permet pas non plus de savoir le degré d'avancement dans la formation secondaire des personnes admises sans diplôme de cet ordre d'enseignement. Nous retrouvons une situation semblable en France où Havet (2014), qui a mené une étude sur des personnes engagées en VAE, souligne que les valideurs⁹² se renseignent peu sur le niveau du diplôme initial.

Peu d'études incluses dans notre corpus documentent explicitement le niveau de diplôme antérieur à la RVA. À défaut d'être explicite, on peut trouver des expressions vagues comme chez Rust et Ikard (2016) qui indiquent que 108 adultes sur 164 étaient nouveaux à l'université ou encore (Stenlund, 2012) qui indique la présence d'adultes n'ayant pas de crédits d'études postsecondaires avant d'être admis à l'université. Casimiri (2014) a interrogé 126 bénévoles dont 47 % avait un niveau de formation initiale inférieur au baccalauréat français (diplôme terminal du secondaire général). LeGrow *et al.* (2002) rapporte que dans son échantillon (n=54), les adultes avaient en moyenne 2,2 années d'étude universitaire. Valente et ses collègues (2011) mentionnent que 36 % de leur échantillon avait complété le secondaire junior⁹³ et 60 % avaient complété le secondaire sénior⁹⁴. Kogut-Kubinak et ses collègues (2006), ayant fait des analyses quantitatives sur des données administratives de Points-relais conseils (PRC) qui aiguillonnent les demandeurs de VAE, constatent qu'en France

⁹² Les valideurs sont les organismes responsables de la validation.

⁹³ *Lower secondary education.*

⁹⁴ *Upper secondary education.*

métropolitaine, 89,2 % des personnes s'adressant aux PRC ont une scolarité allant du secondaire incomplet (niveau VI en France) à une formation de niveau postsecondaire non universitaire (niveau IV en France).

Quant à Pearson (2000), l'un des très rares auteurs à s'intéresser à la scolarité antérieure, il constate que les personnes étudiantes qui avaient une moyenne élevée à l'école secondaire et qui ont pu fréquenter le collège durant une certaine période avant de faire évaluer leurs acquis expérimentiels réussissent mieux dans les études dans lesquelles elles s'engagent et sont plus susceptibles de compléter le programme d'études.

3.2 Âge

Dans les études nord-américaines de notre corpus utilisant des grands échantillons ($n < 10\,000$), le groupe d'âge qui se démarque le plus est celui des 35 à 45 ans (Aarts *et al.*, 2003; Klein-Collins, 2010; Kuang et McKay, 2015). Ce groupe d'âge ressort souvent aussi dans de nombreuses études qualitatives (ex. : Thomas *et al.*, 2001; Valente *et al.*, 2011). On peut penser que les adultes qui peuvent être situés au stade d'établissement, de maintien ou de réorientation dans la carrière (Super, 1985, dans Bujold et Gingras, 2000) sont plus à l'aise de demander une reconnaissance de leurs acquis, alors que les plus jeunes, souvent confrontés à la précarité, le sont moins. Aussi, le fait que certains dispositifs exigent un nombre minimum d'années d'expérience peut aussi expliquer en partie le phénomène⁹⁵. Les études recensées ne permettent pas de documenter si les institutions font davantage de promotion à l'endroit de ce groupe d'âge et on sait que certaines peuvent hésiter à parler de RVA aux plus jeunes (Bélisle, 2015). Livingstone et Myers (2007) rapportent une manifestation d'intérêt importante pour la RVA par les jeunes âgés de moins de 25 ans au Canada. Au Québec, ce serait entre 7 % et 15 % des adultes ayant recours à la RAC au secondaire qui auraient moins de 25 ans. Ils sont proportionnellement plus nombreux en formation générale qu'en formation professionnelle (MELS, 2013 dans Bélisle, 2015).

La façon de rapporter l'âge varie selon les études. Il y a l'âge auquel les adultes amorcent une démarche RVA (Fernex, 2006), l'âge au moment de compléter l'évaluation de leur portfolio (Lamoreaux, 2005) et l'âge à l'obtention du diplôme (Chappell, 2012). Les études avec grands échantillons, portant sur des données administratives consignées dans les dossiers étudiants, rapportent l'âge des adultes au moment de compléter leurs études (Chappell, 2012; Hayward, 2012; Klein-Collins, 2010; Kuang et McKay, 2015). Parmi les études se penchant sur une phase spécifique de RVA, par exemple l'évaluation, dont le nombre de personnes participantes à l'étude est petit, les adultes sont souvent plus âgés (de 40 ans au plus) (ex. : Geerling, 2003; Lamoreaux, 2005; Jimenez, 2015). Les études qui portent sur la première phase de RVA (information) ont un éventail plus large d'âges et elles incluent des jeunes de moins de 25 ans qui cherchent à réintégrer les études après une courte période en emploi (ex. : Casimiri, 2014; Pinte *et al.*, 2012).

⁹⁵ Par exemple, jusqu'à tout récemment la VAE française exigeait trois ans d'expérience dans le même domaine d'emploi.

3.4 Sexe

Un autre constat est le fait que les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes à participer aux démarches de RVA étudiées (Aarts *et al.*, 2003; Conrad et Wardrop, 2010; Fernex, 2006; Havet, 2015; Houlbrook, 2012; Lima et Guimarães, 2016; Stevens *et al.*, 2010). Klein-Collins (2010) et Konkoth (2016) constatent aussi une majorité des femmes (52 % et 86 % respectivement) tout en soulignant que cette majorité se reflète également dans la population estudiantine des établissements enquêtés. Le cas de figure qui domine est celui d'une femme de 35 à 45 ans qui travaille, n'a pas de diplôme du postsecondaire, a fondé une famille et cherche à s'inscrire pour la première fois à l'éducation supérieure. Ces femmes occupent des emplois au bas du salariat et souvent précaires. Plusieurs études qualitatives en RVA concernent des domaines typiquement féminins peu importe le pays : des aides à domicile en France (Astier, 2008), des enseignantes en Afrique du Sud (Breier, 2003), des femmes en service de santé en Suède (Sandberg, 2012a; Aarkog et Wahlgren, 2015), etc. Il peut aussi s'agir de femmes sans emploi dans un milieu urbain étatsunien (Konkoth, 2016). On constate que les femmes participant aux études, telle celle de Fejes et Andersson (2009), occupent ou ont occupé souvent des postes dans les secteurs de la santé, de l'éducation ou des services de proximité : gérantes, superviseuses, enseignantes, assistantes-éducatrices à la petite enfance ou aides à domicile.

Cependant, on trouve aussi quelques études où les hommes sont majoritaires. C'est le cas de celles portant sur les militaires en Amérique du Nord, où les hommes constituent près de 90 % de l'échantillon (Aarkog et Wahlgren, 2015; Aarts *et al.*, 2003; Moss, 2007). Par ailleurs, Kuang et McKay (2015), dans une étude dans des collèges étatsuniens (avec effectif global de 299 377), indiquent que parmi les 5 013 personnes étudiantes ayant eu recours à la RVA, on trouve 60 % d'hommes. De plus, leurs résultats montrent que les hommes avaient obtenu plus de crédits RVA que les femmes.

Antérieurement, Stemm (2009) avait aussi trouvé que les hommes se voyaient octroyer significativement plus de crédits. Cette chercheuse étatsunienne a comparé environ 45 000 événements d'apprentissage soumis pour évaluation en RVA par des personnes étudiantes universitaires. Bien que la méthodologie de son étude ne nous paraisse pas suffisamment étayée, ses résultats suggèrent l'existence possible d'un biais de genre lié au domaine d'emploi et d'études ainsi qu'à la sphère de vie où les acquis ont été développés. Dans l'un des textes de l'étude dirigée par Bélisle dans trois commissions scolaires de l'Estrie (Québec), Bélisle et Rioux (2016) constatent qu'un programme plus typiquement masculin (opération d'équipements de production) a des évaluations plus adaptées au contexte de travail qu'un programme plus typiquement féminin, comme le secrétariat, plus axé sur la forme scolaire.

Certaines démarches plus introspectives seraient davantage présentées aux femmes qu'aux hommes par les personnes intervenantes (Bélisle, 2015). Toutefois, d'autres travaux inclus dans notre corpus (Chappell, 2012; Hayward, 2012; McClintock, 2013)

sur la durée du parcours des adultes ayant obtenu de la RVA, indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives selon le sexe⁹⁶.

Ainsi, les travaux qui documentent la caractéristique de sexe paraissent trop éclatés pour conclure, par exemple, que les femmes bénéficient davantage de la RVA que les hommes. Le tout postule pour plus d'analyses différenciées selon le sexe afin de voir si les pratiques donnent des chances égales aux adultes, quelle que soit leur appartenance sexuelle.

3.5 Race et appartenance à une communauté ethnoculturelle

L'appartenance à un groupe racial ou à un groupe ethnique est rapportée de manière systématique dans les études étatsuniennes. On trouve six catégories types : blancs non-hispanophones (caucasiens), hispanophones, africains-américains (ou afro-américains), asiatiques et membres d'une Première nation (Chappell, 2012; Hayward, 2012; Kuang et McKay, 2015; Stevens *et al.*, 2010). Le constat global rapporté par les chercheurs est que les blancs non-hispanophones et hispanophones sont surreprésentés dans les études portant sur la RVA. L'étude pancanadienne (Aarts *et al.*, 2003) a étudié un échantillon important (n=23 122), mais dans lequel les populations défavorisées (membres de minorités visibles, personnes autochtones, personnes handicapées, personnes monoparentales, personnes résidant en région rurale) étaient sous-représentées. À l'instar de l'étude de Klein-Collins (2010) où 66 % des demandeurs de RVA (n=12 498) étaient blancs non-hispanophones, on est tenté de conclure que les minorités visibles ou ethniques ont moins accès à la RVA. Dans un contexte où les personnes de race blanche (caucasiennes) constituent la minorité, en est-il autrement? L'étude de Konkoth (2016) s'intéresse à des personnes étudiantes (n=10 653) d'un Junior College dont la grande majorité est afro-américaine (41,2 %), hispanophone (38,7 %) et asiatique (10,7 %). C'est le tiers des personnes de l'établissement qui aurait eu accès à une forme de RVA⁹⁷ (n=3 536) et parmi elles des hispanophones (48 %, n=1 690) ou des Afro-Américains 37 % (n=1 314). Cependant, des analyses indiquent qu'elles ont moins de chances d'obtenir le diplôme que les personnes de race blanche dans la même situation⁹⁸. Certaines études nous poussent également à nous questionner sur les interactions entre certaines caractéristiques (intersectionnalité), telles l'appartenance à une minorité visible, le sexe et la région (urbaine versus rurale), qui pourraient influencer l'accès, la persévérance et la réussite des adultes demandeurs de RVA.

L'Afrique du Sud constitue un cas particulier en ce qui concerne la race, compte tenu la ségrégation vécue dans ce pays depuis sa création (Breier, 2003). Bien que de

⁹⁶ Aucune étude recensée ne traite de la réalité des lesbiennes, gais, personnes bisexuelles et transsexuelles/transgenres (LGBT). Cependant, en s'appuyant sur les études du conseil en orientation (Prince, 2013), on peut imaginer les défis que peuvent rencontrer ces personnes en matière de RVA.

⁹⁷ Ici, nous avons inclus le programme *Competence-based education* (CBE) qui comporte une dimension reconnaissant des acquis de l'expérience. Cependant, l'étude ne documente pas systématiquement les résultats pour les personnes qui, dans la CBE, ont eu des acquis reconnus. Il faut donc interpréter ces résultats avec prudence, les personnes ayant pu être moins nombreuses à avoir eu des acquis reconnus.

⁹⁸ « *It was determined that CBE status was not significantly related to graduation, controlling for age, race, and gender. (...) Examination of the individual categories for ethnicity revealed that Black or African-American students had reduced odds of graduating compared to White students* » (Konkoth, 2016, p. 67).

multiples ethnicités, les adultes qui s'engagent dans le processus de RVA sont de manière prédominante membres de la population noire majoritaire. Les quelques études répertoriées tendent à caractériser ces adultes comme étant en emploi et peu scolarisés.

3.6 Parcours de vie, de scolarisation et d'emploi

Dans les études publiées en français, on trouve davantage d'études s'intéressant aux parcours de vie des adultes qui s'engagent dans la RVA et s'appuyant, par exemple, sur la notion de non-linéarité du parcours (Havet, 2014; Pinte *et al.*, 2012). Ainsi, on constate, sans surprise, que les adultes représentés dans les échantillons tendent à avoir des parcours non linéaires. De plus, ils peuvent avoir développé leurs compétences dans un contexte de pauvreté, de maladie, de chômage, voire de violence (Bélisle *et al.*, 2014) et s'engagent en RVA pour des raisons multiples, incluant le souhait de rehausser leurs qualifications pour l'emploi ou pour intégrer un programme de formation (ex. : Astier, 2008, qui a étudié des ateliers d'écriture avec des aides à domicile, un métier au bas du salariat en France). Notons aussi que Rocca et Veyron (2008) abordent la question des trajectoires professionnelles des bénéficiaires de la VAE selon les bas niveaux de qualification et les hauts niveaux de qualification.

En revanche, aux États-Unis, au Canada et en Australie, la notion de trajectoires ou de parcours est souvent traitée en lien avec la scolarisation plutôt qu'en lien avec l'emploi. Hamer (2013a) en Australie, décrit des apprenants atypiques ou non traditionnels ayant des trajectoires scolaires « reportées »⁹⁹, où la formation informelle y occupe une place importante et qui sont marquées par des « longues pauses »¹⁰⁰. De plus, l'étude pancanadienne sur la reconnaissance des acquis (Aarts *et al.*, 2003) a été conduite par un consortium de collèges canadiens et s'est penchée sur des adultes qui réalisaient un retour aux études par l'entremise d'un dispositif scolaire de RVA. Les études étatsuniennes ont aussi été réalisées sur des populations estudiantines engagés dans un dispositif scolaire de RVA (Chappell, 2012; Geerling, 2003; Hayward, 2012; Jackson, 2016; Jimenez, 2015; Klein-Collins, 2010; Konkoth, 2016; Lamoreaux, 2005; McClintock, 2013; Pearson, 2000). Dans ces études anglo-saxonnes, la RVA est traitée plutôt comme une démarche pouvant faciliter l'accès aux études et écourter l'obtention d'un diplôme qualifiant que d'obtenir des qualifications pour dénicher un emploi.

3.7 Revenu, emploi et diplôme convoité

Plusieurs études de notre corpus mettent en évidence qu'au moment de déposer une demande de RVA, une grande proportion des adultes qui s'y engagent sont en emploi et sont salariés (Fernex rapporte que 69 % des personnes candidates à la VAE sont salariés en France). Une étude pancanadienne constate aussi que 81 % des adultes inscrits en RVA détenaient un emploi (temps plein ou partiel) au cours de l'année précédant leur inscription en RVA (Aarts *et al.*, 2003). Recotillet et Werquin (2008) observent qu'au moment de l'enquête, 90 % des personnes entrées en RVA ont un

⁹⁹ *Delayed.*

¹⁰⁰ *Lengthy breaks.*

emploi. De plus, ces auteurs constatent que les candidats qui étaient en emploi au moment de commencer la démarche le sont toujours à la date de l'enquête (94 %) – qu'ils aient obtenu le titre ou diplôme recherché ou non – et 17 % d'entre eux ont changé d'employeur ou de poste de travail.

Contrairement aux études européennes, la plupart des études nord-américaines et australiennes décrivent plutôt le milieu de provenance du candidat (région urbaine ou rurale, quartiers favorisés ou défavorisés, appartenance à une minorité visible ou à une population autochtone, etc.) plutôt que son statut d'emploi ou son parcours de vie. Les études sud-africaines abordent le statut socioéconomique indirectement en focalisant leur attention sur des populations noires reconnues comme provenant de milieux, quartiers et régions historiquement défavorisées. Les études européennes, quant à elles, rapportent le statut d'emploi des adultes qui informent les recherches sur la RVA. Étant donné que la VAE en France est vue davantage comme moyen de réintégration au marché du travail ou de consolidation de l'emploi, il est possible que parmi les adultes qui s'y engagent, certains soient exposés à la précarité de l'emploi et à de la pauvreté.

Il n'est pas étonnant que le diplôme convoité par les adultes qui s'engagent dans la RVA corresponde à l'emploi dans lequel ils se retrouvent (De Rozario, 2013; Miguel *et al.*, 2016; Nilsson *et al.*, 2014; Opheim et Helland, 2006; Recotillet et Werquin, 2008; Sandberg, 2012b). À ce titre, notons l'étude de Recotillet et Werquin (2008) qui décrit l'adulte « recevable » dans les processus de RVA étudiés comme ayant exercé des activités salariées, non-salariées ou bénévoles de façon continue ou non, pendant une durée totale cumulée d'au moins trois ans en rapport avec le diplôme ou le certificat de qualification professionnelle convoité.

Le constat qu'une grande partie des adultes rencontrés dans les études de notre corpus sont en emploi nous incitent à suggérer d'étudier davantage les dynamiques d'engagement des adultes sans emploi ou bénévoles, à l'instar de Kefi et Baruel Bencherqui (2013) qui a abordé des demandeurs d'emploi et de Casimiri (2014) qui a abordé des bénévoles.

3.8 Visées des adultes au moment de s'engager dans la RVA

Hamer (2013a) souligne que les motivations des adultes sous-jacentes à leur engagement dans la RVA sont complexes, variables et parfois contradictoires. De nombreux facteurs sont en interaction. Par exemple, Houlbrook (2012), travaillant en Australie avec des adultes s'engageant dans des études universitaires en se prévalant de la RVA, observe que les adultes cherchent à sécuriser leur emploi et à obtenir une promotion dans leur carrière. Certains adultes européens sont mus par un désir de confirmer la valeur de leur expérience dans leurs communautés (Cavaco, Lafont et Pariat, 2014), d'autres de « corriger » une injustice (Mayen et Pin, 2013) ou encore le besoin de faire évoluer leur carrière professionnelle (De Rozario, 2013; Miguel *et al.*, 2016; Nilsson *et al.*, 2014; Opheim et Helland, 2006; Recotillet et Werquin, 2008; Sandberg, 2012b). Ainsi, on retrouve divers profils d'adultes sans diplôme qualifiant qui s'engagent dans la RVA : certains pour s'assurer une promotion, d'autres en quête de stabilité en emploi ou encore des adultes qui souhaitent mettre fin à un parcours d'emplois précaires en complétant leur scolarité (Kogut-Kubinak *et al.*, 2006).

Bien que le choix de s'engager peut varier en fonction de multiples facteurs, les visées qui prédominent chez les adultes participant à la RVA sont liées à l'emploi. Les auteurs présentant et conjuguant ces visées de multiples façons, nous tentons ici une synthèse.

Notons d'abord la remarque de Hamer (2013a) à propos du caractère pragmatique des visées exprimées par les adultes de son échantillon. Ces adultes cherchent à faire évaluer leurs compétences dans un domaine en particulier en échange d'un « bout de papier¹⁰¹ » (diplôme) auquel ils se réfèrent parfois avec cynisme. En effet, comme l'observent Mayen et Pin (2013), il y a des adultes qui ressentent déjà une reconnaissance dans leur milieu professionnel et pour qui l'obtention du diplôme apparaît, comme exprimé par Bernaud *et al.* (2009), un passage obligé vers une valorisation symbolique de la compétence.

Miguel, Ornelas et Maroco (2016) rapportent que les adultes dans leur échantillon au Portugal (n=248) exprimaient leurs attentes relatives au processus RVA ainsi : d'ordre professionnel (57,1 %), d'ordre de l'apprentissage et de la formation continue (19,0 %) et de la valorisation sociale (19,0 %). Presse (2004) constate que 11 candidats sur 15 de son échantillon en France cherchent la promotion, la stabilisation de leur situation d'emploi ou la reconversion. Astier (2008) souligne que le premier avantage de se faire reconnaître des années de pratique, ici dans un métier de proximité (diplôme d'auxiliaire de vie sociale) est d'ordre financier; concrètement une augmentation de 25 % du salaire. Parfois, rappelle Havet (2014), les certifications sont recherchées par obligation réglementaire pour l'exercice du métier, comme par exemple les coiffeurs (Brevet professionnel) ou animateur socioculturel (Brevet professionnel de la Jeunesse, de l'éducation populaire et du sport). Au Canada, Conrad et Wardrop (2010) note que le portfolio destiné à soutenir la mise en valeur de la carrière et l'obtention d'un nouvel emploi constituent des visées courantes en RVA.

On retrouve également des études qui mettent en évidence le désir des adultes de renouer avec les études (Fernandes et Santos, 2012a; 2012b), bien que toujours dans l'optique d'obtenir une qualification qui mènerait à un emploi. Andersson (2006) ainsi que Andersen et Laugesen (2012) constatent que la RVA est utilisée pour poursuivre un parcours scolaire sur la base de l'apprentissage informel en vue d'une qualification.

Quelques études répertorient également des visées différentes, telle que l'étude de Peruniak et Powell (2007) au Canada qui souligne que seulement 3 des quelques adultes 32 adultes de leur échantillon (n=32) ont exprimé la motivation de construire leur confiance en soi ou l'affirmation de soi.

Pour documenter l'engagement des adultes, une équipe du CEREQ introduit le vocable l'appellation de « logiques d'accès » (Personnaz, Quintero et Séchaud, 2005) avec quatre logiques : promotion, protection, insertion différée, reconversion . Il s'agit de catégories analytiques permettant de mieux comprendre l'engagement en VAE, avant, pendant et après le processus. Elles sont reprises, mises à l'épreuve empirique

¹⁰¹ « Piece of paper ».

avec des populations différentes et poussées plus loin dans d'autres travaux en France (Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Kogut-Kubinak *et al.*, 2006; Pinte *et al.*, 2012). Ces logiques d'accès¹⁰² combinent motivations initiales et trajectoires personnelles et professionnelles, pendant et après la VAE, en s'intéressant à différents éléments, tels que le parcours scolaire, l'entrée dans la vie active ou les conditions d'emploi. On parle de logiques de promotion, de protection, d'insertion différée et de reconversion pour caractériser l'engagement des adultes en RVA. Ces logiques paraissent intéressantes pour mieux comprendre qui sont les adultes ayant recours à la RVA. Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009) s'appuient sur la typologie de Personnaz et ses collègues, mais elles la jugent d'orientation surtout économique et souhaitent s'en distinguer en intégrant des préoccupations plus subjectives d'adultes en formation universitaire. Elles parlent alors de trois logiques d'entrée en VAE soit les logiques de stabilisation, de promotion et de valorisation. Un peu plus tard, Pinte et ses collègues (2012) disent eux aussi avoir observé une logique de valorisation. La VAE serait alors un moyen de faire le point et valoriser ses compétences pour notamment valoriser son métier/profession, prendre une forme de revanche face à des injustices passées (ex. : mettre fin à ses études hâtivement pour soutenir financièrement sa famille). On est ici proche de la reconnaissance de soi, mais aussi de la reconnaissance sociale de l'activité ou du métier/profession. Nous retenons les cinq logiques de promotion, de protection, d'insertion différée, de reconversion et de valorisation pour la Figure 10 (voir sous-section 3.9) car elles ont été identifiées dans le cadre de travaux incluant des parcours d'adultes n'ayant pas fréquenté le postsecondaire. Le niveau de scolarité plus élevé de l'échantillon de Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009) pourrait expliquer que certains types de logiques sont secondarisés. Ces logiques peuvent soutenir la synthétisation de résultats divers sur les visées des adultes sans diplôme qualifiant qui s'engagent en RVA.

La logique de promotion repose sur une mobilité interne au sein d'une entreprise. C'est celle qui serait la plus courante dans les quelques études quantitatives s'intéressant aux motifs d'engagement en RVA. La logique de protection est celle de personnes au chômage et de personnes salariées menacées par une perte d'emploi. Cette logique repose sur l'anticipation de perturbations menaçant la situation d'emploi actuelle, tout particulièrement chez les 40 ans et plus. La logique d'insertion différée est mue par le souhait de stabilisation de parcours chez les moins de 35 ans, dont le début de vie active est marqué par l'instabilité, la précarité salariale, des conditions de santé et de sécurité souvent pénibles ou le besoin de stabiliser et sécuriser un emploi pour pouvoir fonder une famille. La logique de reconversion est celle qui prime chez les individus qui ont eu une certaine stabilité en emploi mais qui cherchent à se réorienter professionnellement à la suite d'événements perturbateurs dans le parcours de vie personnelle (ex. : divorce, maladie chronique) ou d'emploi (ex. : licenciement collectif lié à la robotisation) précipitant les adultes à changer de métier/profession (Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Kogut-Kubinak *et al.*, 2006; Pinte *et al.*, 2012).

¹⁰² Nous délaissions cette idée d'accès et préférons, à l'instar de Cazals-Ferré et Croity-Belz (2008), parler de logiques d'engagement car ces logiques sont documentées au-delà de l'entrée dans le dispositif et perdurent même une fois le diplôme obtenu, notamment dans la mise en valeur du diplôme obtenu par la voie de la RVA.

Tel que mentionné plus haut, Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009), en s'appuyant sur le parcours de 20 individus en VAE universitaire, identifient trois logiques d'entrée en VAE (stabilisation, promotion et valorisation) et trois stratégies associées à chacune des logiques de parcours professionnel : les stratégies d'alignement, d'affrontement et d'investissement. La stratégie d'alignement (associée à près de la moitié de leur échantillon et à la logique de stabilisation) a pour visée de clore un parcours antérieur de formation inachevé. Il s'agit en quelque sorte d'une stratégie réparatrice. Dans la stratégie d'affrontement, qu'on retrouve chez un peu plus du tiers des personnes interviewées, les personnes paraissent sûres de leurs compétences acquises au cours de leur expérience professionnelle et sociale et considèrent que l'obtention du diplôme est un passage obligé dans la logique de promotion. Finalement, la stratégie d'investissement est empruntée par un plus petit nombre de personnes qui « considèrent la VAE comme une véritable opportunité pour se (re)découvrir et valoriser leur activité professionnelle » (p. 248). Ces personnes ont non seulement un désir d'épanouissement, mais elles souhaitent aussi contribuer à améliorer leur environnement de travail, ce que les auteurs associent à une logique d'équilibre.

Les logiques d'engagement, ainsi que les stratégies des adultes, nous paraissent toutes prometteuses pour la poursuite de travaux de RVA. Toutefois, l'étude de Kogut-Kubinak *et al.*, (2006), de Pinte *et al.*, (2012) et de Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009) portent sur des petits échantillons (n=66, n=23 et n=20 respectivement), ce qui invite à la prudence dans l'interprétation. Des recherches avec de plus grands échantillons ou dans d'autres contextes pourraient mettre à l'épreuve ces catégorisations.

Par ailleurs, nous notons aussi, en lien avec les visées des adultes qui s'engagent dans la RVA, l'influence de l'entreprise ou de l'organisation dans laquelle certains adultes évoluent. Chappe, Guillaume et Pochic (2016) notent l'intérêt des syndicalistes demandeurs de RVA à valoriser l'expérience syndicale marquée par le discours de l'organisation. Recotillet et Werquin (2008) constatent que l'engagement des salariés dans une démarche de RVA est souvent amorcé et soutenu par l'employeur. Héon et Goyer (2011; 2014) décrivent un dispositif de RVA promu et soutenu dans certaines entreprises dans le domaine du transport comme une des pratiques de formation et d'évaluation. Bureau et Tuchsirer (2010), dans une étude de cas de quinze entreprises (Combes, Quintero, Bureau, Tuchsirer et Solveig Grimault, 2008), ont analysé des opérations collectives de VAE qui ont été initiées par les entreprises. Ces auteures affirment que la majorité des salariés ayant une faible estime professionnelle de soi n'étaient pas des demandeurs « spontanés » d'une reconnaissance par la VAE.

Néanmoins, Recotillet et Werquin (2008) soulignent l'importance du choix personnel pouvant expliquer l'origine de la démarche de VAE parmi les chômeurs (approximativement 50 %). La motivation autour de l'entrée dans un parcours de VAE s'articule pour beaucoup autour de l'espérance de multiplier les chances de trouver un emploi ou parce que l'emploi recherché nécessitait le titre ou le diplôme. Mazade (2008) conclut que pour les gens qui perdent leur emploi, la reconnaissance de leur expérience apparaît comme un facteur d'activation et de reclassement face à un sentiment de dévalorisation de l'expérience professionnelle. Il rapporte que les

attentes des personnes chercheuses d'emploi concernaient la possibilité de se retrouver un emploi avec le même statut.

Enfin, il incombe de rappeler, en lien avec les visées et la motivation à s'engager dans une démarche de RVA, que de nombreuses études constatent le taux élevé d'évitement ou d'abandon chez les adultes demandeurs d'information sur la RVA. McClintock (2013) a analysé les données administratives d'une population étatsunienne universitaire ayant participé à un programme de PLA (*Prior Learning Assessment*). Elle rapporte que 26 % (n=111) s'est informé, mais sans s'inscrire à la démarche, 10 % (n=43) s'est inscrit, mais n'a pas été actif. Ainsi, 36 % (n=154)¹⁰³ des étudiants ayant une mention PLA dans leur dossier n'a pas complété la démarche jusqu'au bout. Mazade (2008) constate que parmi les 679 personnes de son échantillon, 34 s'inscrivent dans un processus de validation d'expérience, mais seulement 17 vont jusqu'au bout. Presse (2004) constate que de son échantillon de 15 candidats à la VAE six ont abandonné après le premier entretien de parcours, deux ont arrêté après plusieurs rencontres et sept ont abandonné en fin de parcours de validation. Redjimi (2016) observe que de son échantillon de 42 animateurs socioculturels, 12 étaient diplômés à l'issue de leur engagement dans la VAE. Dix-huit ont validé partiellement leur parcours, sept étaient en cours de procédure et cinq ont subi un échec (aucune validation). À ce titre, Havet (2014) remarque qu'une forte proportion d'adultes sans diplôme tend à sous-estimer les exigences de travail réflexif nécessaire à la rédaction des dossiers de VAE.

De plus, il nous paraît intéressant de souligner, à l'instar de Mayen et Pin (2013), dans une des rares études sur le parcours observé en continu d'adultes engagés en VAE (Mayen *et al.*, 2010), la relation entre le temps requis pour la qualification et les visées des adultes s'engageant dans une démarche de RVA. Ces auteurs rapportent que des adultes en VAE jugent que la démarche n'exige pas beaucoup de temps. Par ailleurs, parmi les six raisons pour s'engager dans la RVA évoquées par les adultes participant à l'étude de Conrad et Wardrop (2010), la prédominante est la réduction du temps pour compléter le diplôme. Les adultes sont également conscients des exigences du travail réflexif d'une démarche de RVA. D'autres études mentionnent l'intérêt initial pour le programme de portfolio qui était d'accélérer l'obtention du diplôme et d'épargner des frais, notamment de scolarité (McClintock, 2013). La réputation de la RVA qui permet de raccourcir la durée d'un programme agit donc comme motivation chez les adultes sans diplôme qualifiant. Il s'agit d'un point cependant encore peu documenté dans les pratiques effectives de RVA. Sa mise en valeur, basée sur des données plus complètes, pourrait soutenir le développement de l'accès, la persévérance et la réussite scolaires.

¹⁰³ L'auteur divise les quatre groupes de personnes étudiantes en fonction des dossiers académiques : 1) *those who were interested in PLA, but did not begin process, considered withdrawn* (n=111); 2) *those who registered but are/were inactive* (n=43); 3) *those who have successfully completed the portfolio course and earned credit* (n=240); et 4) *those who completed the portfolio course, but did not earn credit* (n=35) (p. 61).

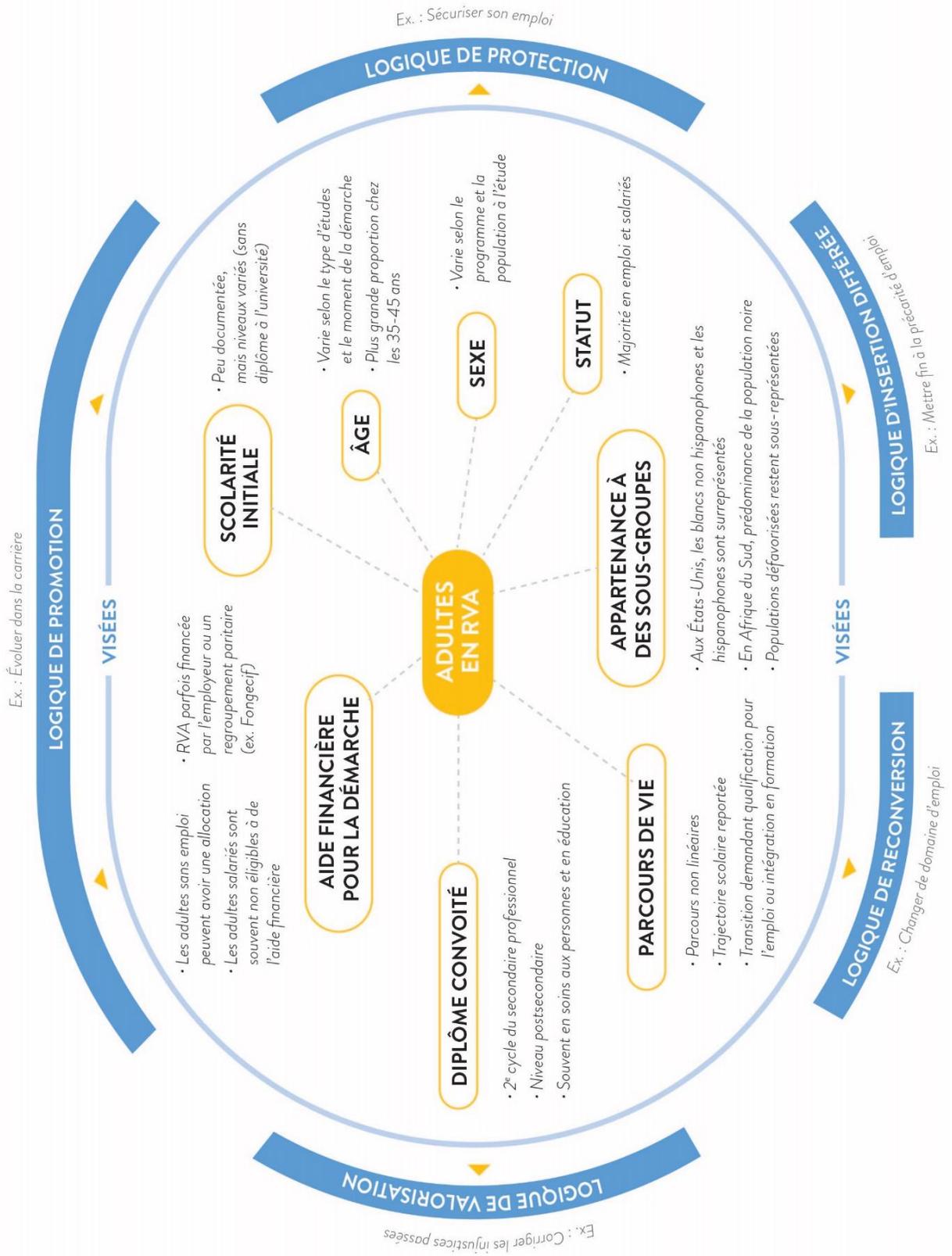
3.9 Retour sur les caractéristiques

Dans les sous-sections qui précèdent, on note que parmi les études recensées plusieurs ne documentent pas de façon détaillée les caractéristiques des adultes qui permettraient de mieux comprendre les obstacles rencontrés par certains sous-groupes de la population. Tel que le constate le CEDEFOP (2016), plusieurs populations défavorisées ont très peu accès à la RVA. Outre les populations mentionnées plus haut, la RVA est vraisemblablement encore très peu accessible aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage, à celles d'immigration récente ayant surtout travaillé dans l'économie informelle, etc. Si on sait que des organismes, comme l'UNESCO, promeuvent le développement de services de RVA en milieu carcéral ou pour les populations judiciairisées et que quelques pays se sont engagés dans des projets pilotes (Gariépy-Delisle, 2014), notre méthode de recension n'a pas permis de retracer de publications documentant les pratiques de RVA elles-mêmes et leur rôle dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires. Cependant des recherches sur l'apprentissage lors d'activités criminelles¹⁰⁴ pourraient soutenir l'élaboration de politiques inclusives de cette population. Mieux comprendre le parcours d'apprentissage, dans la vie professionnelle et personnelle, d'adultes étant parvenus, tant bien que mal, à contourner des difficultés d'apprentissage, par exemple de la lecture et de l'écriture (Turmel, soumis), paraît également nécessaire pour soutenir l'élaboration d'une politique inclusive de RVA. Il paraît également nécessaire de comprendre comment ces adultes sont soutenus s'ils ont à réaliser une formation complémentaire et s'ils ont accès aux mesures d'appui prévues dans l'organisation des services éducatifs, au cours du processus de RVA ou dans la formation complémentaire.

La figure 10 propose une synthèse des caractéristiques documentées dans les études et qui paraissent importantes de prendre en compte dans de nouvelles études sur la RVA. On y rappelle que les adultes sans diplôme qualifiant qui ont participé à l'une ou l'autre des études recensées ont des niveaux de scolarité variés pouvant aller de l'absence d'un diplôme du secondaire à la fréquentation universitaire, mais sans avoir complété de programme qualifiant. Dans cette figure, nous avons tenté de représenter graphiquement l'importance des logiques d'engagement, mais on doit interpréter cela avec prudence compte tenu du petit nombre de recherches documentant ces logiques avec une certaine stabilité conceptuelle et des échantillons, à ce jour, fort restreints.

¹⁰⁴ Le mémoire de maîtrise de Marie-Michelle Pariseau, membre étudiante du CÉRTA, traite directement de cette question. Ses résultats seront disponibles au courant de l'année 2018.

Figure 10 : Caractéristiques des adultes sans diplôme qualifiant en RVA



Les descriptions des caractéristiques d'adultes sans diplôme qualifiant et demandeurs de RVA indiquent une importante hétérogénéité. Cependant, quelques caractéristiques paraissent présentes chez plusieurs d'entre eux : un parcours de vie fragmenté, empreint de précarité, voire de pauvreté; un parcours scolaire interrompu, parfois difficile; une trajectoire d'emploi pouvant avoir eu lieu dans la même entreprise ou organisme, tout comme dans des emplois peu qualifiés et précaires. Mais ces adultes appartiennent souvent à des mondes sociaux fort différents, par exemple des femmes hispaniques et afro-américaines en quête d'une qualification pour améliorer leur qualité de vie, des employés d'expérience en quête du diplôme pour accéder à une promotion au sein de leur entreprise, ou encore des militaires en quête d'un poste d'officier ou en reconversion vers la vie civile. Cependant, bien qu'on ait des indices de l'hétérogénéité de scolarité initiale des adultes au moment de s'engager dans la démarche, celle-ci est peu documentée. Nous postulons que ces caractéristiques ont une influence dans l'accès à la RVA et dans la participation à celle-ci. Des données administratives et des études les documentant davantage pourraient aider à mieux comprendre ou expliquer comment les adultes sans diplôme qualifiant s'informent sur la RVA, s'y engagent, persévèrent et réussissent à obtenir le diplôme convoité.

4. Comparaison des pratiques

Cette section regroupe les résultats concernant les troisième et quatrième objectifs de notre étude. Comme on le constate plus haut, le développement de la RVA dans les pays de l'OCDE est dynamique, mais paraît encore loin des cibles. Dans les deux pays où nous avons recensé le plus de publications, aux États-Unis on s'intéresse davantage au parcours scolaire des adultes en RVA comparativement à ceux qui n'y ont pas recours (scolarisation), alors qu'en France on s'intéresse plutôt au parcours d'adultes peu qualifiés avant et après la RVA (qualification).

4.1 Constats sur le rôle de la RVA dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaire

La comparaison des pratiques de RVA des différents pays selon leur rôle dans l'accès, la persévérance et la réussite scolaires indique la présence de dispositifs soutenus par l'État, mais avec une diffusion encore limitée, une méconnaissance par une grande partie de la population, peu de publications administratives ou de recherche documentant les pratiques effectives et, lorsque des pratiques sont documentées, on y décèle d'importantes disparités quant à l'accès, la persévérance et la réussite scolaires ce qui laisse penser que les sous-groupes particulièrement visés sont encore relativement peu rejoints.

Un constat est que la RVA remplit ses promesses¹⁰⁵ – à certaines conditions. Nos résultats mettent en évidence que les adultes réussissent dans la RVA et mènent le

¹⁰⁵ La promesse est une notion en marketing des services. Par exemple, si une campagne de promotion dit que la RVA permet d'obtenir un diplôme en peu de temps et qu'un conseiller dit à l'adulte que dans son cas il doit s'attendre à faire plusieurs cours, la promesse initiale n'est pas tenue, la personne consommatrice peut perdre confiance et inciter ses proches à éviter le service. Béji et Pellerin (2010) décrivent bien comment le réseau personnel de l'adulte influence les décisions de ce type.

processus à terme, à condition qu'ils continuent à croire que l'atteinte de l'objectif initial est possible, objectif nourri par la promesse institutionnelle (ex. : raccourcir le programme de formation et le réaliser à moindres coûts ou obtenir le diplôme qualifiant pour l'embauche, le maintien en emploi ou une promotion) ou s'ils découvrent en cours de route un autre avantage de compléter le processus, comme le sentiment d'apprendre sur eux-mêmes ou sur le métier. Cependant, la promesse ne semble pas faite de la même façon à tous les sous-groupes de la population et les opportunités d'accès ne seraient pas les mêmes pour tous.

On constate aussi que l'attribution de crédits par validation d'acquis de l'apprentissage non formel ou informel est associée à une probabilité plus élevée de diplomation. Les adultes qui ont obtenu un certain nombre de crédits en début (tests et examens) ou en cours (portfolio) de parcours scolaire complètent davantage le programme d'études que ceux qui n'en ont pas demandé et obtenu. Un corpus d'études quantitatives menées au Canada et aux États-Unis est éclairant à ce titre. Bien que leur méthodologie varie et que les données se rapportent souvent à un échantillon très localisé, ces études contiennent des arguments divers en faveur de la RVA. Cependant, quelques mises en garde existent et la RVA ne peut être vue comme une panacée.

Tel que démontré dans la section précédente, les résultats des études recensées suggèrent fortement qu'une partie du public qui pourrait bénéficier de la RVA (minorités visibles, personnes en situation d'handicap ou issues de l'immigration, jeunes défavorisés et demandeurs d'emploi) n'a pas accès à la RVA. On trouve ainsi en RVA les mêmes défis de justice sociale et plusieurs études rappellent que toutes et tous n'ont pas les mêmes opportunités. L'attention donnée à la phase d'information paraît particulièrement importante, car plusieurs adultes sans diplôme qualifiant pourraient ne pas avoir l'information adéquate pour prendre une décision éclairée.

Un autre point qu'il paraît pertinent de mettre en valeur pour soutenir l'accès à la RVA est celui de la proximité du témoignage. Ici on pense à l'importance d'entendre parler de la RVA par des collègues de travail, d'autres proches satisfaits ou de son employeur, qui dès le départ mettent en valeur des avantages de faire la démarche. À l'inverse, des témoignages négatifs inciteraient les gens à ne pas s'engager.

Nous insistons sur ce point : la question de l'information est cruciale pour assurer l'accès et éviter les bris divers de communication au cours du processus. Bien qu'encore peu documentées, la disponibilité et la lisibilité de l'information paraissent au cœur de difficultés d'accès pour bien des adultes sans diplôme qualifiant. De plus, tout au long du processus, on trouve des questions de langage avec des univers symboliques partagés ou non entre les adultes, les personnels engagés dans la RVA et les concepteurs de dispositifs. La complexité du vocabulaire de la RVA paraît être une difficulté récurrente de l'offre de services, sans pour autant réduire les obstacles de participation à la RVA à cela. La complexité des univers de vie et de travail des adultes est aussi en cause.

Les études portant sur l'évaluation des acquis par portfolio ou sur la VAE française, toutes deux basées sur une approche narrative s'inscrivant dans la durée, font état d'un accompagnement par une personne professionnelle, plus ou moins soutenu selon

les cas. Ceci peut refléter l'un des fondements de la relation éducative basée sur une posture humaniste visant à soutenir l'individu dans son cheminement vers l'épanouissement de soi. Plusieurs études qui s'intéressent à l'accompagnement constatent son effet sur la persévérance et la réussite des adultes. Dans le cas du portfolio, il aide les adultes à s'engager dans une démarche qui au départ paraît à plusieurs trop longue et peu utile, surtout que l'attribution de crédits est à ce moment incertaine.

Cependant, il faut le rappeler, les travaux sur la participation des adultes à la RVA sont éclatés et localisés, et tout particulièrement si on focalise l'attention, comme nous l'avons fait, sur les adultes sans diplôme qualifiant. Parmi les recensions tirées de notre corpus complet (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004; Boahin, Eggink et Hofman, 2014; Stenlund, 2010; Travers, 2011; Van Kleef, 2007), aucune n'avait adopté l'angle de la persévérance et de la réussite scolaires des adultes. Cependant, ces recensions – dont le niveau de systématisation varie –, confirment la présence de certains freins au développement des connaissances en RVA : l'absence de données administratives fiables dans les études en RVA; la difficulté de comparer des dispositifs créés dans des systèmes éducatifs divers; l'instabilité du vocabulaire mobilisé. Ces divers obstacles peuvent rebuter les chercheuses et les chercheurs qui mènent une première recherche dans le domaine. Rappelons au passage que plusieurs auteurs ne publient qu'un texte sur le sujet et que de nombreuses thèses doctorales connaissent une très faible diffusion via des articles et des chapitres de livres. Il est encore peu courant que les construits notionnels ou conceptuels soient repris par plusieurs textes. Parmi les cas d'exception, on trouve la typologie de Butterworth (1992) ou celle des logiques d'accès de Personnaz et ses collègues (2005). Il en est de même pour les méthodologies, rendant ainsi les comparaisons ardues, voire impossibles. Notre travail, bien que lui aussi comportant des limites, s'avère original dans le domaine de la RVA, reconnu comme un domaine de recherche jeune, complexe et instable.

4.2 Constats sur le niveau de développement de la RVA

Selon notre typologie (A3), on peut dire que les textes étudiés se rapportent à des systèmes de niveaux 4 ou 5 de développement. Rappelons que les systèmes de niveau 4 sont fondés sur une politique publique (stratégie, législation ou autre) confirmant le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs avec des règles établies. Cependant, la diffusion de la RVA paraît limitée à un ou quelques ordres d'enseignement ou secteurs¹⁰⁶, quelques régions ou à certains sous-groupes de la population. Les dispositifs ne sont pas articulés entre eux et ils sont peu connus de la population. Quant à ceux de niveau 5, aux critères du niveau précédent s'ajoutent les caractéristiques suivantes : les établissements et autres instances ont déjà une certaine tradition de RVA avec évaluation ponctuelle de la mise en œuvre mobilisant différents partenaires, des institutions locomotives, mais encore plusieurs

¹⁰⁶ Notre étude s'intéressant aux dispositifs accessibles aux adultes sans diplôme qualifiant ne peut se prononcer sur l'ensemble du système ni à tous les ordres d'enseignement, puisque nous avons exclu les études concernant les 2^e et 3^e cycles universitaires ainsi que les travaux sur la reconnaissance des acquis des personnes immigrantes déjà qualifiées dans leur pays d'origine.

endroits où la RVA ne donne pas les résultats attendus. Les initiatives et pratiques sont toujours dispersées.

Ainsi, plusieurs États peuvent s'appuyer sur une politique publique confirmant le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs, mais avec une faible articulation des dispositifs entre eux et une diffusion peu soutenue auprès de la population (Niveau 4). Cela semble le niveau du Québec. D'autres s'appuient sur une certaine tradition de RVA avec des évaluations ponctuelles de la mise en œuvre d'un dispositif central et une attention particulière à l'ergonomie du système, à la diffusion de l'information et à l'accompagnement afin d'accroître significativement le nombre de personnes complétant le processus, incluant les moins scolarisées (niveau 5). Cela semble le niveau de la France. Les études sont cependant insuffisantes pour classer chacun des pays pour lesquels nous avons de l'information sur les parcours des adultes.

Mais, d'un pays à l'autre, l'intervention personnalisée, souvent de l'accompagnement s'inscrivant dans la durée, paraît cruciale pour aider les adultes les moins scolarisés à se mouvoir dans le processus. On constate aussi que le soutien de l'employeur ou d'organismes paritaires d'aide financière aux travailleuses et travailleurs (ex. : le Fonds de gestion du congé individuel de formation en France), tout au long du processus, est important dans l'engagement dans le processus.

Les limites sont variables selon les pays. Parmi celles documentées, on trouve la faible diffusion de l'information sur la RVA; la non-inclusion de tous les adultes, quel que soit leur niveau de scolarité initiale; le manque d'articulation de tous les dispositifs de RVA des acquis de l'apprentissage non formel et informel. De plus, l'évaluation de l'implantation et des effets est soit inexistante ou parcellaire et de nombreuses équipes de recherche ou des organismes internationaux soulignent la difficulté de travailler avec des données administratives fiables. Malgré la visée de contribuer à l'apprentissage tout au long de la vie, encore peu de pays semblent soutenir la recherche scientifique pour décrire, mettre en relation des phénomènes, voire expliquer des corrélations permettant de juger de la performance de la RVA pour, spécifiquement, soutenir l'obtention d'un diplôme et, plus largement, stimuler le goût et le plaisir d'apprendre dans quelque milieu que ce soit.

4.3 Constats sur la langue des textes

L'analyse différenciée selon la langue et selon les traditions des pays concernés est partiellement atteinte puisque dans une ou l'autre langue, le vocabulaire spécialisé est peu repris d'une étude à l'autre, ce qui ne permet pas de développer l'analyse. L'anglais est la langue de la majorité des textes du corpus et, dans le cas des textes d'organismes internationaux, c'est souvent la langue première, le français relevant de la traduction. Aborder les défis de traduction dépasse largement notre mandat. Cependant, on devine toutes les nuances qui peuvent être échappées lorsque, par exemple, on traduit des termes comme *assessment* par évaluation, qui ne se rapportent pas toujours aux mêmes racines et postures.

Une distinction observée, mais qui repose plus sur la culture et l'appartenance aux pays anglo-saxons, est le fait que les textes en anglais s'intéressent souvent à

plusieurs caractéristiques des adultes (âge, sexe, race, ethnie, etc.) alors que cela est beaucoup moins systématique en français. Une autre distinction apparaît dans la présentation du devis méthodologique et de l'échantillon, proportionnellement plus présente dans les textes en anglais qu'en français, sauf au Québec où l'on adopte généralement la structure typique d'un texte de recherche empirique.

4.4 Constats sur les traditions de formation des pays

Quant aux traditions de formation/certification, la grille de Lejeune (A3) peut éclairer de grandes différences conceptuelles entre les systèmes que cet auteur a comparés. Cette grille n'inclut cependant pas le modèle scandinave.

Les dispositifs documentés de la RVA au Québec empruntent au modèle dit behavioriste, notamment les divers dispositifs de la FGA basés sur des tests. Aucune étude québécoise ne permet cependant de se situer sur cette question en ce qui a trait aux autres ordres d'enseignement. On peut aussi questionner l'usage de l'adjectif « behavioriste » pour des tests qui portent assez peu sur des comportements, mais bien davantage sur des connaissances générales associées à la formation générale de base. On peut penser que la RAC en formation professionnelle et technique se rapproche d'une tradition fonctionnaliste, plus centrée sur les résultats. Cependant, les études recensées sont insuffisantes pour rapprocher les pratiques de RAC québécoises des dispositifs documentés au Royaume-Uni.

Nous constatons des enjeux prioritaires différents d'un pays à l'autre. Ceci est lié autant aux systèmes de formation, initiale et continue, dans chacun des pays qu'à l'évolution historique et culturelle de chacun. Par exemple, la RVA en Afrique du Sud est présentée comme un moyen de rectifier des injustices sociales héritées de l'apartheid (enjeu de justice sociale). Aux États-Unis, la RVA sert de véhicule pour favoriser l'obtention d'un diplôme (enjeu de scolarisation), tandis qu'en France, la VAE est vue comme un moyen direct d'obtenir un diplôme qualifiant sans passer par l'école avec un partenariat complexe prenant en charge divers aspects du processus (enjeu de qualification).

Annexe 6 : Références complètes du rapport et de ses annexes

- Aarkog, V. et Wahlgren, B. (2015). Assessment of prior learning in adult vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 40-57.
- Aarts, S., Blower, D., Burke, R., Conlin, E., Lamarre, G., Wilhelmina, M., et al. (2003). *Feedback from learners : A second cross-canada study of prior learning assessment and recognition*. Toronto : Cross-Canada Partnership of PLAR. Document téléaccessible à l'adresse <<http://capla.ca/feedback-from-learners/>>.
- ACDEAULF (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation*. Montréal : Association canadienne française d'éducation des adultes des universités de langue française. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ageefep.qc.ca/pdf/rda/acdeaulf.pdf>>.
- Alberta Enterprise and Advanced Education (2012). *Alberta Enterprise and Advanced Education. Alberta graduate outcomes survey. Class of 2009-2010: Publicly funded institution graduates. Final report*. Edmonton : Alberta Enterprise and Advanced Education. Document téléaccessible à l'adresse <<https://open.alberta.ca/dataset/8e9f05ec-d985-4719-b14c-d068d40a6aff/resource/52c874ad-f80d-4dff-841d-f2c895b5a65f/download/6424502-2012-10-gradoutcomes-2012.pdf>>.
- Andersen, M. et Laugesen, C. (2012). Recognition of prior learning within formal adult education in Denmark. *PLAIO*, 1(2), n.p. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.plaio.org/index.php/home/article/view/24>>.
- Andersson, P. (2006). Caretaker's Experiences of RPL. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(2), 115-133.
- Andersson, P. et Fejes, A. (2012). Effects of recognition of prior learning as perceived by different stakeholders. *PLAIO*, 1(2), n.p. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.plaio.org/index.php/home/article/view/26>>.
- Andersson, P. et Osman, A. (2008). Recognition of prior learning as a practice for differential inclusion and exclusion of immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42-60.
- Astier, I. (2008). Écriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la validation des acquis de l'expérience. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 51-68.
- Auras, E. (2013). Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience. *Formation emploi*, 2(122), 51-67.
- Aventur, F., Damesin, R. et Tuchsirer, C. (2007). La VAE : vers la construction d'une politique publique régionale ? *Revue de l'Ires*, 3(55), 153-179.
- Baigorri López, J., Martínez Cía, P. et Monterrubio Ariznabarreta, E. (2006). La Reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle. Vers une convergence des politiques sociales en Europe. *Revue européenne de formation professionnelle*, 37(1), 37-56.
- Ballet, V. (2009). La validation des acquis de l'expérience (VAE) : entre gestion individuelle et organisationnelle des carrières. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 4(1), 62-83. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/000386ar>>.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. (French). *Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 29-48.
- Beji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583.

- Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Montréal : CIRDEP et Chaire en gestion des compétences. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger2004_rapport.pdf>.
- Bélisle, R. (1998). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes" (NCF)*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA). Document téléaccessible à l'adresse <<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?record=19236456124910546389>>.
- Bélisle, R. (2004). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés: place à l'innovation. Rapport préparé dans le cadre d'un contrat entre l'Université de Sherbrooke et la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec*. Sherbrooke/Québec : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA)/Ministère de l'Éducation du Québec [document à diffusion limitée].
- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation*. Sherbrooke : ÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/96>>.
- Bélisle, R. (2011). Québec : An overview of RAC/RPLC research since 2002. In J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the recognition of prior learning. International perspectives* (p. 85-105). Leicester : NIACE
- Bélisle, R. (2015). La reconnaissance des acquis de l'expérience des jeunes adultes. In S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 139-162). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC*. Sherbrooke/Québec: Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche Québec - Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/546>>.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et des intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/10006>>.
- Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Rioux, I. (2014). La reconnaissance des acquis en formation générale des adultes : quelques enjeux de mise en oeuvre du dispositif Univers de compétences génériques. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 397-417.
- Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *Canadian Journal for the Study of Adult Education/Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 1-14.
- Bellini, S. (2013). Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation. *Formation emploi*, 2(122), 69-86.
- Belzer, A. (2004). "It's not like normal school": The role of prior learning contexts in adult learning. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 41-59.
- Bernaud, J.-L., Ardouin, T., Leroux, C. et Declercq, E. (2009). Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE): une recherche empirique. *Psychologie du travail et des organisations*, 15(3), 247-270.

- Boahin, P., Eggink, J. et Hofman, A. (2014). Competency-based training in international perspective: Comparing the implementation processes towards the achievement of employability. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 839-858.
- Bolderston, A. (2008). Writing an effective literature review. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 39(2), 86-92.
- Bonin, S. et Girard, S. (2010). *Qui sont nos étudiants en situation de reconnaissance des acquis ? Portrait des étudiants au baccalauréat et à la maîtrise*. s.l. : Université du Québec, Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/profil_etudiants_rac.pdf>.
- Bonneville, L., Grosjean, S. et Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Rapport de recherche no 2010-AF-135993 remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)* Sherbrooke : CÉRTA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/394>>.
- Breier, M. (2003). *The recruitment and recognition of prior informal experience in the pedagogy of two university courses in labour law*. Thèse de doctorat en éducation, University of Cape Town, Cape Town, Afrique du Sud.
- Breier, M. (2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: "rpl" as opposed to "RPL". *Studies in Continuing Education*, 27(1), 51-65.
- Brown, J. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 228-245.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bureau, M.-C. et Tuchszirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail*, 52(1), 55-70.
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL - contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16(3), 39-51.
- Cantwell, R. H. et Scevak, J. J. (2004). Engaging university learning : The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 131-145.
- CAPLA (2017). *Past conferences & workshops*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://capla.ca/category/past-conferences/>>. Consulté le 11 décembre 2017.
- Carneiro, R. (dir.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning. Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Braga: UNESCO, MENON Network, CEPCEP. Document téléaccessible à l'adresse <<https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/PLARUNESCO.pdf>>.
- Casimiri, C. (2014). Au-delà d'une démarche empirique : la VAE, une reconnaissance pour les bénévoles des Maisons des Jeunes et de la Culture...un dispositif à dynamiser ? In P. Lafont (dir.), *Institutionnalisation et internalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome 2* (p. 43-56). Paris : Éditions Publibook Université.
- Cavaco, C. (2009). Skills recognition and validation - Complexity and tensions. *European Journal of Vocational Training*, 48(3), 116-131.

- Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions vives*, 10(20), 116-131. Document téléaccessible à l'adresse <<https://questionsvives.revues.org/1383>>.
- Cavaco, C., Lafont, P. et Pariat, M. (2014). Policies of adult education in Portugal and France: The european agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 343-361.
- Cazals-Ferré, M.-P. et Croity-Belz, S. (2009). Étude exploratoire de l'engagement dans un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) : le rôle des valorisations et des échanges inhérents aux différents domaines de vie. *Pratiques psychologiques*, (15), 239–254.
- CEDEFOP (2014). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3065>>.
- CEDEFOP (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/4153>>.
- Chappe, V.-A., Guillaume, C. et Pochic, S. (2016). Négocier sur les carrières syndicales pour lutter contre la discrimination. Une appropriation sélective et minimaliste du droit. *Travail et emploi*, 1(145), 121-146.
- Chappell, J. M. (2012). *A study of prior learning assessment in degree completion*. Thèse de doctorat en éducation, Marshall University, Huntington, États-Unis.
- Cherqui-Houot, I. (2006). La validation des acquis de l'expérience: perspectives des acteurs In G. Figari, P. Rodrigues, M. Palmira Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles et méthodes*. (p. 75-88). Lisbonne : EDUCA Éditions.
- Cherqui-Houot, I. (2009). Actes de validation à l'université : un modèle entre l'être et le savoir, la personne et le collectif. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demande de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour ? Pour quoi ?* (p. 71-102). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cherqui-Houot, I., Tribby, E. et Nkeng, P. (2007). L'accompagnement en VAE, pour une mise à distance. *Distances et savoirs*, 2(5), 231-243.
- Combes, M.-C., Quintero, N., Bureau, M.-C., Tuchsirer, C. et Solveig Grimault, Y. L. (2008). *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. s.l. : Centre d'étude de l'Emploi (CEE), Céreq et Institut de recherches économiques et sociales (IRES). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Les-politiques-des-entreprises-en-matiere-de-certification-et-l-utilisation-de-la-validation-des-acquis-de-l-experience>>.
- Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes formées à l'étranger (2017). *Rapport*. Montréal : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/RAP_ReconnComp.pdf>.
- Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Commission européenne, EACEA et Eurydice (2015). *Éducation et formation des adultes en Europe : élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage. Rapport Eurydice*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Document téléaccessible à l'adresse <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aaeac7ed-7bad-11e5-9fae-01aa75ed71a1>>.
- Conrad, D. (2011). The role of language in portfolio learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 109-122.

- Conrad, D. et Wardrop, E. (2010). Exploring the relationship on mentoring to learning in RPL practice. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 46(6), 1-22.
- Conseil de l'Union européenne (2012). *Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*. s.l. : Union européenne. Document téléaccessible à l'adresse <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/recommandation_du_conseil.pdf>.
- Conseil de la science et de la technologie (2009). *Défi formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*. Québec : Conseil de la science et de la technologie. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBACCDIPL_2009-4-Strategie_Formation_VF.pdf>.
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2007). *Activité de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Vue d'ensemble pancanadienne*. s.l. : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.oecd.org/fr/canada/42029397.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'éducation*. Québec : Publications du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/acquis.pdf>>.
- Cuvillier, B. et Faudière, L. (2009). Rencontre avec le jury de VAE : vécu et ressenti des candidats du Conservatoire national des arts et métiers. *Relief*, (28), 39-52.
- De Rozario, P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche. *Formation emploi*, 2(122), 87-114.
- Department of Education and Training (2016). *Annual reports 2015-2016. Manitoba adult literacy strategy. Adult learning centres in Manitoba. For you. For your futur. For your family*. Winnipeg : Minister of education and training, Department of Education and Training. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.edu.gov.mb.ca/all/publications/annual/all_ar_15-16.pdf>.
- Department of Education and training (s.d.). *Education and training*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.edu.gov.mb.ca/all/plar/index.html>>. Consulté le 14 décembre 2017.
- Diedrich, A. (2012). 'Who's giving us the answers?' Interpreters and the validation of prior foreign learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(2), 230-246.
- Diedrich, A. (2013). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 548-570.
- Doniol-Shaw, G. (2011). Quels diplômes pour le secteur de l'aide à la personne ? *Formation emploi*, (115), 51-65.
- Fejes, A. et Andersson, P. (2009). Recognising prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37-55.
- Fejes, A. et Andersson, P. (2015). Recognition of prior learning within elderly care work. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen et A. Wallo (dir.), *Working and learning in times of uncertainty: Challenges to adult, professional and vocational education* (p. 145-156). Rotterdam : SensePublishers.
- Fernandes, J. et Santos, M. (2012a). Instruments of trainers' activity: The use of referentials in processes of recognition and validation of prior learning. *Work*, 41, 4577-4583.
- Fernandes, J. et Santos, M. (2012b). Recognition and validation of competences: Process and practices. *Journal of Educational Sciences / Revista de Stiintele Educatiei*, 14(2), 10-19.

- Fernandes, P. A. (2009). Recognising and certifying lifelong skills: Impact on labour market integration of the unemployed. *European Journal of Vocational Training*, 48(3), 101-115.
- Fernex, A. (2006). Les publics de la validation des acquis professionnels et leurs motivations : résultats d'une enquête conduite au sein d'une université française In G. Figari, P. Rodrigues, M. Palmira Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes* (p. 389-411). Lisbonne : EDUCA Éditions.
- Fongecif Ile de France (s.d.). *Glossaire*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.fongecif-idf.fr/glossaire/>>. Consulté le 9 décembre 2017.
- Freed, R. et Mollick, G. M. (2010). Using prior learning assessment in adult baccalaureate degrees in Texas. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 1, 1-14.
- Gariépy-Delisle, K. (2014). *Entrer pour mieux s'en sortir : État du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale*. Thèse de en Mémoire en orientation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7641>>.
- Geerling, F. S. H. (2003). *Adults learning to reflect: A study of assessment of prior private learning*. Thèse de doctorat en philosophie, Michigan State University, East Lansing, États-Unis.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf>.
- Goyer, L., Landry, C. et Leclerc, C. (2006). Regard sur une expérimentation du bilan des acquis relatifs à la formation de base en éducation des adultes au Québec. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes* (p. 61-73). Lisbonne : Educa-Formação.
- Goyer, L., Landry, C. et Leclerc, C. (2008). *Enjeux de la mise à l'essai du bilan des acquis relatifs à la formation générale de base : points de vue des personnes conseillères*. Québec : Direction de la formation générale des adultes du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS)/ Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVA), Université Laval, Québec.
- Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, (26), 91-108.
- Guérin, F., Lauriol, J. et Zannad, H. (2010). La VAE en France (2002-2008) un processus d'innovation inabouti. *Revue de gestion des ressources humaines*, 1(75), 41-52
- Guo, S. et Shan, H. (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 464-480.
- Hamer, J. (2011). Recognition of Prior Learning (RPL): Can Intersubjectivity and Philosophy of Recognition Support Better Equity Outcomes? *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 90-109.
- Hamer, J. (2012). An Ontology of RPL: Improving Non-Traditional Learners' Access to the Recognition of Prior Learning through a Philosophy of Recognition. *Studies in Continuing Education*, 34(2), 113-127.
- Hamer, J. (2013a). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 481-500.

- Hamer, J. (2013b). *[Not] just a piece of paper: Ontological practice and ethical obligations in the recognition of prior learning (RPL). A constructivist grounded theory investigation of non-traditional learners' experiences of RPL in the vocational education sector*. Thèse de doctorat en philosophie, University of New South Wales, Sydney, Australie.
- Harris, J., Breier, M. et Wihak, C. (2011). *Researching the recognition of prior learning : International perspectives*. Leicester : NIACE.
- Harris, J., Wihak, C. et Van Kleef, J. (2014). *Handbook of the recognition of prior learning: research into practice*. Leicester : NIACE.
- Havet, N. (2014). Le rôle de l'accompagnement dans la réussite des parcours de validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 1(125), 47-68.
- Havet, N. (2015). Les bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience. L'exemple de la Région Rhône-Alpes. *Revue économique*, 6(66), 1131-1158.
- Hayward, M. S. (2012). *Adult learner graduation rates at four U.S. community colleges by prior learning assessment status and method*. Thèse de doctorat en philosophie, Old Dominion University, Norfolk, États-Unis.
- Hayward, M. S. et Williams, M. R. (2015). Adult learner graduation rates at four U.S. community colleges by prior learning assessment status and method. *Community College Journal of Research & Practice*, 39(1), 44-54.
- Héon, L. et Goyer, L. (2011). *Approches de concertation et pratiques soutenant la reconnaissance des compétences et le développement de la qualification : analyse du secteur routier québécois*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse https://www.cpmt.gouv.qc.ca/.../RECHERCHES_SYNTHESE_camionneurs2011.pdf.
- Héon, L. et Goyer, L. (2014). Approches de concertation et pratiques soutenant la reconnaissance des compétences et le développement de la qualification : analyse du secteur routier québécois. In P. Lafont (dir.), *Institutionnalisation et internalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome 2* (p. 223-234). Paris : Éditions Publibook Université.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- Houlbrook, M. C. (2012). RPL practice and student disposition: Insights from the lifeworld. *Journal of Education and Work*, 25(5), 555-570.
- Institut de la statistique du Québec (2017). *Nombre de diplômés et de qualifications décernés au secondaire, selon diverses variables, années de diplomation 2005-2006 à 2014-2015, Québec*. Site téléaccessible à l'adresse http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERCMITUO29-56797870312kg;4n&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=1098&p_id_raprt=3416. Consulté le 14 décembre 2017.
- Institut de Recherches Psychologiques (s.d.). *BGTA - Batterie Générale de Tests d'Aptitudes*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.irpcanada.com/FR/page7/page16/>. Consulté le 26 septembre 2017.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002208/220879f.pdf>.
- Institut de statistique de l'UNESCO (s.d.). *isced_2011_mapping_en_canada_0.xlsx*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>.

- Jackson, A. L. (2016). *Credit for prior learning: The efficacy of awarding credit for non-college learning on community college completion*. Thèse de doctorat en éducation, Wingate University, Wingate, États-Unis.
- Jimenez, B. A. (2015). *A phenomenological study of adult learners' experiences with the portfolio form of Prior Learning Assessment*. Thèse de doctorat en philosophie, Texas State University, San Marcos, États-Unis.
- Jørgensen, K. M. (2002). The meaning of local knowledges: Genealogy and organizational analysis. *Scandinavian Journal of Management*, 18(1), 29-46.
- Joyal, C. (2015). *L'étude de la validité prédictive de la BGTA pour la réussite d'un DEP au Québec*. Maîtrise en orientation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7735>.
- Kalz, M., Van Bruggen, J., Giesbers, B., Waterink, W., Eshuis, J. et Koper, R. (2008). A model for new linkages for prior learning assessment. *Campus-Wide Information Systems*, 25(4), 233-243.
- Kefi, M. K. et Baruel Bencherqui, D. (2013). Le processus de validation des acquis de l'expérience (VAE) : une analyse empirique par la théorie du comportement planifié. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 3(7), 111-125
- Khanyile, T. (2001). *Development and testing of a model for implementation of recognition of prior learning*. Thèse de doctorat en philosophie, University of KwaZulu-Natal, Durban, Afrique du Sud.
- Klein-Collins, R. (2010). *Fueling in race to postsecondary success : A 48-institution study of prior learning assessment and adult student outcomes*. Chicago : Council for adult and experiential learning. Document téléaccessible à l'adresse http://cdn2.hubspot.net/hubfs/617695/premium_content_resources/pla/PDF/PLA_Fueling-the-Race.pdf.
- Klein, J. (2017). Early results in Capella's prior learning assessment experimental site initiative. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(1), 54-58.
- Kogut-Kubinak, F., Morin, C., Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation *Relief*, (12), 124.
- Konkoth, S. (2016). *Impact of competency-based education and assessment on program outcomes*. Thèse de doctorat en éducation, St. John's University, Jamaica, États-Unis
- Kostulski, K. et Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie française*, 49(4), 425-441.
- Kuang, L. et McKay, H. (2015). *Prior learning assessment and student outcomes at the Colorado Community College System*. Piscataway, NJ : Rutgers Education and Employment Research Center. Document téléaccessible à l'adresse <https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/PLA%20Baseline%20Report%20FINAL%202-4-16.pdf>.
- Lafont, P. (2014). La validation des acquis de l'expérience militante dans le champ syndical, entre formation, innovation et transaction sociale. In P. Lafont (dir.), *Institutionnalisation et internalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome 2* (p. 57-72). Paris : Éditions Publibook Université.
- Lamoreaux, A. (2005). *Adult learners' experience of change related to prior learning assessment*. Thèse de doctorat en éducation, Walden University, Minneapolis, États-Unis.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : Harmattan.

- Lecourt, A.-J. (2011). *Du capital humain aux capacités : une analyse des parcours de validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Aix-Marseille II, Marseille, France.
- Legrand, M.-O. et Saielli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes. *Formation emploi*, 2(122), 31-50.
- LeGrow, M. R., Scheckley, B. G. et Kehrhahn, M. (2002). Comparison of problem-solving performance between adults receiving credit via assessment of prior learning and adults completing classroom courses. *Journal of Continuing Higher Education*, 50(3), 2-13.
- Lejeune, M. (2008). *Pertinence pour le Québec des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni*. Montréal : TRANSPOL, INRS. Document téléaccessible à l'adresse https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_Pertinence_pour_le_Quebec_des_instruments.pdf.
- Lejeune, M. et Bernier, A. (2014). *La reconnaissance des compétences des travailleurs immigrants qualifiés : une revue des tendances nationales et internationales pour mieux comprendre les politiques et les pratiques pour le Québec*. Québec : TÉLUQ, TRANSPOL. Document téléaccessible à l'adresse http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Rapport_ReconnComp_LejeuneBernier.pdf.
- Lima, L. C. et Guimarães, P. (2016). Recognition of prior learning at the centre of a national strategy : Tensions between professional gains and personal development. *Journal of Adult and Continuing Education*, 0(0), 1-17.
- Linköping University (2017). *Per Andersson*. Site téléaccessible à l'adresse <https://liu.se/en/employee/peran13> >. Consulté le 26 octobre 2017.
- Livingstone, D. W. et Myers, D. (2007). "I might be overqualified" : Personal perspectives and national survey findings on prior learning assessment and recognition in Canada. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13(1), 27-52.
- Mansuy, M. et Marquier, R. (2013). Les aides à domicile : un engagement dans la formation tribulaire du mode d'exercice. *Formation emploi*, 3(123), 45-65.
- Mayen, P., Perrier, D. et Pin, J. P. (2010). *L'activité de personnes ordinaires en V.A.E. Rapport de recherche*. Dijon : Agrosup Dijon, Institut Jacotot, C2R Bourgogne, Fongecif Bourgogne. Document téléaccessible à l'adresse www.orientation-paysdelaloire.fr/mediatheque/doc_num.php?explnum_id=23032.
- Mayen, P. et Pin, J.-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi* 2(122), 13-29.
- Mayen, P. et Pin, J.-P. (2014). La rencontre avec la VAE. In P. Lafont (dir.), *Institutionnalisation et internalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome 1* (p. 143-156). Paris : Éditions Publibook Université.
- Mayen, P. et Tourmen, C. (2009). Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre ? *Relief*, (28), 59-68.
- Mayeux, C. et Mayen, P. (2009). Regards sur l'activité de jurys VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance. *Relief*, (28), 13-28.
- Mazade, O. (2008). La difficile inscription de la validation des acquis de l'expérience dans le parcours de licenciés économiques. *Relief*, (24), 95-100.
- McClintock, P. (2013). *The implications of learners' goal orientation in a prior learning assessment program*. Thèse de doctorat en éducation, Northcentral University, Scottsdale, États-Unis.

- McKay, H., Cohn, B. et Kuang, L. (2016). Prior learning assessment redesign: Using evidence to support change. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(5), 196-201.
- MEES (2017a). *Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2014-2015, Québec*. Québec : MEES, Direction des indicateurs et des statistiques. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERWKQW7D43-6102618762463\]p@&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_raprt=3414](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERWKQW7D43-6102618762463]p@&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_raprt=3414)>.
- MEES (2017b). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : MEES. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf>.
- MEES (2017c). *Rapport annuel de gestion 2016-2017. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Québec : MEES. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/MEES_RAG_2015-2016.pdf>.
- MEESR (2015). *Reconnaissance des acquis en formation générale des adultes. État de situation d'un service à faire reconnaître. Colloque de la TRÉAQFP. 22 mai 2015*. Lévis : MEESR, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://docplayer.fr/39894578-Reconnaissance-des-acquis-en-formation-generale-des-adultes-etat-de-situation-d-un-service-a-faire-reconnaitre.html>>.
- MEESR et FRQSC (2015). *Appel de propositions. Action concertée "Programme thématique" Persévérance et réussite scolaires. Concours 2016-2017*. Québec : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/bourses-et-subsventions/concours-anterieurs/bourse/programme-de-recherche-sur-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires--action-concertee-bkfvxg4o1447346597741>>.
- MELS (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général. Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/reconnaissance-des-acquis-et-des-competences-en-formation-professionnelle-et-technique-cadre-gener/>>.
- MELS (2007). *Nouvelle activité de l'OCDE sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle : Lignes directrices pour les pays participant à l'activité : Questionnaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <www.oecd.org/dataoecd/19/63/41829520.pdf>.
- MELS (2010). *Cahier d'attribution des équivalences pour des acquis scolaires scolaires obtenus au Canada, à l'extérieur du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/equivalences/>>.
- MELS (2013). *Règles budgétaires pour l'année 2013-2014. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/financement/RB_CS_2013_2014_FONCTIONNEMENT_s.pdf>.
- MELS (2014a). *L'exploration des acquis de l'adulte : un effet de levier. Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-58618_DEAAC_exploration_acquis_FR.pdf>.

- MELS (2014b). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2012-2013*. Québec : MELS, Direction de la formation professionnelle. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-52_Rep.pdf>.
- MELS (2014c). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2012-2013. Document diffusé par demande d'accès*. Québec : MELS, Direction de la formation professionnelle. Document téléaccessible à l'adresse <www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-52_Rep.pdf>.
- MELS et MESRST (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*. Québec : MELS et MESRST. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/reconnaissance-des-acquis-et-des-competences-instrumentation/>>.
- Michaud, G., Savard, R., Paquette, S. et Lamarche, L. (2011). *Bilan et développement de compétences en entreprise : Maintien en emploi des travailleurs d'expérience. Rapport de recherche du projet no 7113368 remis à Initiative en matière de compétences en milieu de travail (ICMT)*. Sherbrooke : CÉRTA et CRDC. Document téléaccessible à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159404.pdf>.
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H. et Maroco, J. P. (2016). Recognition of prior learning: The participants' perspective. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 179-194.
- Morand-Aymon, B. (2004). *Les effets de la reconnaissance et de la validation des acquis, de la formation et de la qualification sur les publics « non qualifiés »*. Rapport d'enquête. Synthèse. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.formationcontinuevalais.ch/formations-valais/effets-reconnaissance-validation-acquis.html>>.
- Moss, L. (2007). *Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) and the Impact of Globalization : A Canadian Case Study*. Thèse de doctorat en éducation, McGill University, Montréal, Canada.
- Motaung, J., Fraser, W. J. et Howie, S. (2008). Prior learning assessment and quality assurance practice : Possibilities and challenges. *South African Journal of Higher Education*, 22(6), 1249-1259.
- Murphy, A. (2007). A scaled-up model of AP(E)L for sectoral professionalisation : Lessons from the 2005 Valex pilot project (Dublin). *Adult Learner : The Irish Journal of Adult and Community Education*, 26-39.
- Naidu, S. (2004). *Recognition of prior learning and assessment of adult learners : considerations for theory, policy and practice*. Thèse de doctorat en éducation, University of KwaZulu-Natal, Durban, Afrique du Sud.
- Nilsson, A., Andrén, M. et Engström, M. (2014). E-assessment of prior learning : A pilot study of interactive assessment of staff with no formal education who are working in Swedish elderly care. *BMC Geriatrics*, 14(52), 1-10.
- Obama, B. (2009). *Investing in education : The american graduation initiative*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2009/07/14/investing-education-american-graduation-initiative>>. Consulté le 26 octobre 2017.
- Opheim, V. et Helland, H. (2006). L'accès à l'enseignement supérieur fondé sur un apprentissage extrascolaire : l'expérience de la Norvège. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(2), 106 - 122
- Osman, R. (2006). RPL : An emerging and contexted practice in South Africa. In P. Andersson et J. Harris (dir.), *Re-theorising the recognition of prior learning* (p. 205-220). Leicester : NIACE
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Pearson VUE (2017). *GED testing service*. Site téléaccessible à l'adresse <https://home.pearsonvue.com/About-Pearson-VUE/Discover-Pearson-VUE/Businesses/GED-Testing-Service.aspx>. Consulté le 14 décembre 2017.
- Pearson, W. S. (2000). *Enhancing adult student persistence : The relationship between prior learning assessment and persistence toward the baccalaureate degree* Thèse de doctorat en éducation, Iowa State University, Ames, États-Unis.
- Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Bref*, (224), 1-3.
- Peruniak, G. et Powell, R. (2007). Back eddies of learning in the recognition of prior learning : A case study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 83-106.
- Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. (dir.) (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Montréal: L'Harmattan.
- Pinsent-Johnson, C., Howell, S. et King, R. (2013). *Returning to high school in Ontario : Adult students, postsecondary plans and program supports*. Toronto : Higher Education Quality Council of Ontario. Document téléaccessible à l'adresse http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_CESBA.pdf.
- Pinte, G. et Le Squère, R. (2007). De la flexibilité à la sécurisation des parcours professionnels : l'outil VAE et les intérimaires. *Savoirs*, 4(Hors série), 81-93.
- Pinte, G., Le Squère, R. et Fischer-Lokou, J. (2012). Les facteurs de motivation et de démotivation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). *Carriérologie*, 11(3-4), 453-465.
- Pokorny, H. (2013). Portfolios and meaning-making in the assessment of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 518-534.
- Powell, L. (2012). Reimagining the purpose of VET – Expanding the capability to aspire in South African further education and training students. *International Journal of Educational Development*, 32(5), 643–653.
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Education permanente*, (158), 141-151.
- Prince, J. P. (2013). Career development of lesbian, gay, bisexual, and transgender individuals. In D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Career development and counseling : Putting theory and research to work* (2 ed., p. 275-297). Hoboken : John Wiley & Sons, Inc.
- Recotillet, I. et Werquin, P. (2008). Parcours de VAE, un visa pour l'emploi ? *Relief*, 28, 101-116.
- Recotillet, I. et Werquin, P. (2009). APEL pathways: A passport to employment ? *European Journal of Vocational Training*, 48(3), 73.
- Redjimi, G. (2016). Parcours de formation et production identitaire : des animateurs socioculturels engagés en VAE. *Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 37-61
- Rémery, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(46), 47-68
- Rémery, V. (2014). L'accompagnement en VAE : un espace de co-élaboration de l'expérience. In P. Lafont (dir.), *Institutionnalisation et internalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome 1* (p. 47-61). Paris : Éditions Publibook Université.

- République française (2017). *Décret n° 2017-1135 du 4 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience*. Site téléaccessible à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/7/4/MTRD1708398D/jo/texte>. Consulté le 14 décembre 2017.
- Rocca, M. et Veyron, S. (2008). Les trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE. Réflexions à partir d'études de cas en Rhône-Alpes. *Relief*, 24, 117-128.
- Rust, D. Z. et Ikard, W. L. (2016). Prior learning assessment portfolio completion : Improved outcomes at a public institution. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 94-100.
- Salini, D. (2014). La transformation des significations au début d'une procédure de VAE. In P. Lafont (dir.), *Institutionnalisation et internalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome 1* (p. 157-168). Paris : Éditions Publibook Université.
- Salini, D. A. (2013). *Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse, Genève.
- Sandberg, F. (2010). Recognising health care assistants' prior learning through a caring ideology. *Vocations and Learning*, 3(2), 99-115.
- Sandberg, F. (2012a). A habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 351-370.
- Sandberg, F. (2012b). *Recognition of prior learning in health care - From a caring ideology and power, to communicative action and recognition*. Thèse de doctorat en sciences des études comportementales, Linköping University, Suède, Linköping.
- Sandberg, F. (2014). Problems and possibilities in recognition of prior learning: A critical social theory perspective. In T. Halttunen, M. Koivisto et S. Billett (dir.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (p. 235-248). Dordrecht : Springer Netherlands.
- Sandberg, F. et Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation ? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767-780.
- Sandberg, F. et Kubiak, C. (2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 351-365.
- Saskatchewan Polytechnic (2015). *Saskatchewan Polytechnic. Recognition of prior learning (RPL). Statistics 2014-15*. s.l. : Saskatchewan Polytechnic. Document téléaccessible à l'adresse <http://saskpolytech.ca/about/about-us/reports-and-statistics/documents/2014-2015/2014-15-rpl-statistics.pdf>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147) (3^e éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Scott, I. (2007). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes: Throwing the baby out with the bath water ? *Nurse Education Today*, 27(4), 348.
- Scott, I. (2010). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes 2 : The influence of prior qualifications on perceived learning during the foundation year. *Nurse Education today*, 30(1), 438-442.
- Singh, A. M. (2011). Let the doors of learning be open to all. A case for recognition of prior learning. *South African Journal of Higher Education*, 25(4), 803-818.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning : Why recognition matters*. Allemagne : UNESCO Institute for Lifelong Learning. Document téléaccessible à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233655E.pdf>.

- SOFEDUC (2013). *Mission*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.sofeduc.ca/fr/sofeduc/mission.php>>. Consulté le 26 septembre 2017.
- Souto Otero, M., McCoshan, A. et Junge, K. (2005). *European inventory on validation of non-formal and informal learning : A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham : ECOTEC Research and Consulting Limited. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2198/european_inventory_2005_final_report.pdf>.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147.
- Statistique Canada (2016). *Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence de la personne*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=258145>. Consulté le 26 septembre 2017.
- Stemm, W. M. (2009). *The assessment of prior learning: Gender differences in experiential learning*. Thèse de doctorat en éducation, Capella University, Minneapolis, États-Unis.
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783-797.
- Stenlund, T. (2011). Validity of admission decisions based on assessment of prior learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 1-15.
- Stenlund, T. (2012). Threats to the valid use of assessment of prior learning in higher education : Claimants' experiences of the assessment process. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 19(2), 177-192.
- Stenlund, T. (2013). Agreement in assessment of prior learning related to higher education : An examination of interrater and intrarater reliability. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 535-547.
- Stevens, K., Gerber, D. et Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404.
- Thomas, A., Collins, M. et Plett, L. (2001). *Dimensions of the experience of prior learning assessment & recognition*. Toronto : New Approaches to Lifelong Learning, Ontario Institute for Studies in Education. Document téléaccessible à l'adresse <<https://nall.oise.utoronto.ca/res/52AlanThomas.pdf>>.
- Trabut, L. (2014). Aides à domicile : la formation améliore-t-elle l'emploi ? *Formation emploi*, 3(127), 71-90.
- Travers, N. L. (2011). United States of America : Prior learning In J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the recognition of prior learning. International perspectives* (p. 248-283). Leicester : NIACE.
- Travers, N. L., Smith, B., Ellis, L., Brady, T., Feldman, L., Hakim, K., et al. (2011). Language of evaluation : How PLA evaluators write about student learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 80-95.
- Tremblay, D. (2018). SQO 2017 : une 13e édition en dents de scie. *L'orientation*, 8(1), 23-25.
- Turmel, H. (soumis). *Apprendre ailleurs et autrement : l'évolution du rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Canada, Sherbrooke.
- Tyler, J. H. (2003). Economic benefits of the GED. *Review of Educational Research*, 73(3), 369-403.

- UNESCO (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360f.pdf>>.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning, European Training Foundation et European Centre for the Development of Vocational Training (2015). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks*. Hambourg : UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/2213-0>>.
- Valente, A. C., De Carvalho, X. et De Carvalho, A. X. (2011). Bringing lifelong learning to low-skilled adults: The new opportunities initiative In R. Carneiro (dir.), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning. Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal* (p. 145-182). Braga : UNESCO, MENON Network, CEPCEP. Document téléaccessible à l'adresse <<https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/PLARUNESCO.pdf>>.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Kleef, J. (2007). Strengthening PLAR: Integrating theory and practice in post-secondary education. *Journal of Applied Research on Learning*, 1(2), 1-22.
- Van Kleef, J. (2011). Canada : A typology of prior learning assessment and recognition (PLAR) research in context In J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the recognition of prior learning. International perspectives* (p. 44-84). Leicester : NIACE.
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217.
- Werquin, P. (2007). *Propositions for a typology of recognition systems* RNFIL - Third meeting of national representatives and international organisations Vienne : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.oecd.org/document/10/0,3746,en_2649_39263238_41835018_1_1_1_1,00.html>.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/reconnaitre-l-apprentissage-non-formel-et-informel_9789264063877-fr#.V_zuhU2QIdU>.
- Zajacova, A. (2012). Health in working-aged Americans: Adults with high school equivalency diploma are similar to dropouts, not high school graduates. *American Journal of Public Health*, 102(S2), S284-S290.
- Zajacova, A. et Everett, B. G. (2014). The nonequivalent health of high school equivalents. *Social Science Quarterly*, 95(1), 221-238.