

État des connaissances sur la reconnaissance des acquis et des compétences à l'université

**Rapport préparé pour le Bureau de coopération interuniversitaire
(BCI)**

Par une équipe du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Rachel Bélisle, Ph.D., Département d'orientation professionnelle
Eddy Supeno, Ph.D., Département d'orientation professionnelle
Stéphanie Breton, Ph.D., Département de pédagogie
Évelyne Mottais, doctorante

Avec la collaboration de Jean Bibeau, Ph.D., École de gestion, et Marilou Bélisle, Ph.D.,
Département de pédagogie, Faculté d'éducation

Version revue pour mise en ligne
Mai 2024

Note : Ce rapport fait état d'un travail de recension et d'analyse mené en 2021 et 2022, préparé pour le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) dans le cadre de ses travaux internes sur la reconnaissance des acquis dans les universités québécoises. La présente version du rapport est une version revue pour une diffusion plus large.

Pour citer ce document :

Bélisle, R., Supeno, E., Breton, S. et Mottais, E. (avec J. Bibeau et M. Bélisle). (2024). *État des connaissances sur la reconnaissance des acquis et des compétences à l'université. Rapport préparé pour le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)*. [Version revue pour mise en ligne]. Bureau de coopération interuniversitaire et Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	6
INTRODUCTION.....	8
1. CONTEXTE ET CADRE DE RÉFÉRENCE.....	9
1.1 RECONNAISSANCE DES ACQUIS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES.....	10
1.1.1 Développement de la RA universitaire québécoise avant 2018	10
1.1.2 Soutien à la RA universitaire depuis 2018.....	13
1.2 RA AU CŒUR DE MONDES EN CHANGEMENT	14
1.3 PERSONNES LES PLUS CONCERNÉES PAR LA RA UNIVERSITAIRE	16
1.4 CADRE DE RÉFÉRENCE SUR LA RA UNIVERSITAIRE	18
1.4.1 Fonctions de la RA	19
1.4.2 Phases du processus type de RA et parcours de formation	21
1.4.3 Services de soutien à la RA universitaire.....	24
1.4.4 Persévérance, réussite et rapport coût-bénéfice	25
1.4.5 Logiques d'engagement en RA.....	27
2. MÉTHODOLOGIE.....	29
2.1 CRITÈRES INCONTOURNABLES.....	30
2.2 REPÉRAGE DES TEXTES DU CORPUS	31
2.3 SÉLECTION ET TRAITEMENT DES TEXTES CONSTITUANT LE CORPUS	33
2.4 ANALYSE DES DONNÉES.....	34
3. ÉTAT DE CONNAISSANCES SUR LA RA UNIVERSITAIRE ET SES IMPACTS	35
3.1 PUBLICATIONS, MILIEU UNIVERSITAIRE ET PERSONNES CANDIDATES DANS LES ÉTUDES..	35
3.1.1 Caractéristiques du corpus.....	36
3.1.2 Caractéristiques de l'environnement universitaire de la RA	44
3.1.2.1 Politiques publiques et RA universitaire.....	44
3.1.2.2 Établissements universitaires participant aux études.....	46
3.1.2.3 Partenaires des établissements universitaires en RA	47
3.1.2.4 Motifs d'implantation ou de consolidation de la RA.....	49
3.1.2.5 Programmes ou cours documentés	51

3.1.3	Caractéristiques des personnes candidates en RA universitaire	52
3.1.3.1	Caractéristiques sociodémographiques	52
3.1.3.2	Expériences antérieures à la démarche.....	56
3.1.3.3	Motifs d'engagement en RA.....	57
3.2	DESCRIPTION DES SERVICES DE SOUTIEN À LA RA	58
3.2.1	Fonctions de la RA	58
3.2.2	Phases du processus type	59
3.2.2.1	Phase d'information du processus de RA	60
3.2.2.2	Phase d'identification-recevabilité.....	63
3.2.2.3	Phase d'évaluation.....	67
3.2.2.4	Phase de formation complémentaire	73
3.2.2.5	Phase de sanction	74
3.2.3	Personnel et instances hors processus.....	76
3.2.4	Coûts en argent et mode de financement de la RA.....	78
3.2.4.1	Évaluation des coûts pour les universités	78
3.2.4.2	Coûts pour les personnes candidates.....	79
3.2.4.3	Soutien financier aux personnes en RA, étudiantes ou non	81
3.2.4.4	Subventions gouvernementales et autres.....	82
3.2.5	Pérennité des services de RA	83
3.3	RA, PERSÉVÉRANCE ET OBTENTION DU DIPLÔME.....	84
3.3.1	Obtention de crédits par la RA	85
3.3.2	Performance académique	87
3.3.3	Durée du parcours de formation.....	88
3.3.4	Persévérance et rétention	89
3.3.4.1	RA à l'admission dans un programme universitaire	89
3.3.4.2	Maintien dans le programme d'études	91
3.3.4.3	Interruption de la démarche de RA	92
3.3.5	Obtention du diplôme	94
3.3.6	Bénéfices pour les personnes candidates.....	98
3.3.6.1	Bénéfices pendant le parcours.....	98

3.3.6.2	Bénéfices après la démarche et l'obtention du diplôme....	99
3.3.7	Bénéfices pour les universités.....	101
3.3.8	Bénéfices pour le monde du travail	103
3.3.9	Étude du rapport coût-bénéfice	103
3.3.9.1	Rapport coût-bénéfice pour les personnes candidates ...	104
3.3.9.2	Rapport coût-bénéfice pour les établissements	105
3.4	PISTES D'ACTION POUR CONSOLIDER L'OFFRE DE RA UNIVERSITAIRE.....	107
3.4.1	Consolider les services de RA.....	107
3.4.2	Offrir de l'aide financière à la RA et à la formation continue.....	109
3.4.3	Accroître l'attractivité des programmes par une meilleure information sur la RA universitaire	110
	CONCLUSION	111
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1	: Portrait des textes par groupe d'années (n=75)	40
Figure 2	: Portrait des études par pays (n=63)	41
Figure 3	: Portrait des études par type de devis	42
Figure 4.	Portrait des études selon la CITE.....	43

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
ACE	<i>American Council on Education</i>
APEL	Accreditation of prior experiential learning
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CAEL	<i>Council for adult and experiential learning</i>
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEFA	Commission d'études sur la formation des adultes
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CLEP	<i>College-Level Evaluation Program</i>
CITE	Classification internationale type en éducation
CNP	Classification nationale des professions
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (avant 2014, avant BCI)
CP	Critère de pertinence
CI	Critères incontournables
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EDI	Équité, diversité et inclusion
ICÉA	Institut de coopération pour l'Éducation des adultes
FAEUQEP	Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (entre 2016 et 2020)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (entre 2005 et 2016)
MEQ	Ministère de l'Éducation (Québec) (avant 2005, puis depuis la fin de juin 2020)
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur (depuis 2020)
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Science (de 2014 à 2016)

MESRST	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (de 2012 à 2014)
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec
NP	Niveau de pertinence
OS	Objectifs spécifiques
RA	Reconnaissance des acquis (englobant le domaine large)
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences (terminologie de certains dispositifs québécois)
RPL	<i>Recognition of prior learning</i> (terminologie courante en recherche, domaine large)
RVA	Reconnaissance, validation et accréditation (terminologie de l'UNESCO)
UdeS	Université de Sherbrooke
UNESCO	<i>United Nations educational, scientific and cultural Organization</i> / Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE	Validation des acquis de l'expérience (France)
VNFIL	<i>Validation of non formal and informal learning</i> (terminologie européenne)
VPL	Validation of prior learning

INTRODUCTION

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), selon l'expression québécoise retenue par le Gouvernement du Québec (2002), appartient à un large domaine de pratiques sociales que l'UNESCO désigne comme celui de la reconnaissance, de la validation et de l'accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage (UNESCO, 2012). L'explosion des connaissances et la multiplication des contextes possibles d'apprentissage, la mobilité des personnes, les changements rapides dans le monde du travail sont quelques-uns des phénomènes qui contribuent à l'intérêt croissant de citoyennes et de citoyens, d'organismes divers de la société civile, des États, des institutions d'enseignement, des employeurs, des syndicats et d'organismes internationaux pour les pratiques de RVA. Ces pratiques permettent d'accorder une valeur à des acquis d'apprentissage développés antérieurement et dans un autre contexte que celui de l'organisation émettrice d'une sanction des études ou autre formation. Dans les universités québécoises, divers phénomènes (internationalisation de l'enseignement supérieur, mobilité étudiante, immigration, accueil de personnes professionnelles formées à l'étranger qui doivent répondre à la prescription d'un organisme réglementaire) les incitent à consolider les pratiques de RAC qui existent souvent depuis plus de 40 ans.

Afin de soutenir les universités québécoises dans cet effort, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) a lancé en 2020 un appel d'offres sur invitation pour un projet de recherche visant à documenter les impacts de la RAC sur le parcours de formation des étudiants universitaires. L'équipe retenue présente ici le fruit du travail de recension mené de juillet 2021 à février 2022. En cohérence avec la demande du BCI, le but de l'étude est de : Documenter les impacts de la reconnaissance des acquis (RA) universitaire sur la persévérance et l'obtention du diplôme, ou autre qualification, convoité par des personnes candidates à la RA à partir d'une recension d'écrits scientifiques.

Le présent rapport se divise en trois chapitres. Le premier présente brièvement le contexte de la RA universitaire (c'est-à-dire la RA qui se fait dans les établissements universitaires) et tout particulièrement celui québécois, ainsi que le cadre de référence du présent rapport. La deuxième porte sur la méthodologie de recension des écrits scientifiques en RA universitaire. Le troisième expose l'état des connaissances quant aux impacts de la RA universitaire sur la persévérance et

l'obtention d'un diplôme, ou autre qualification universitaire. Une courte conclusion suit ainsi que des références bibliographiques

1. CONTEXTE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

La reconnaissance des acquis (RA)¹ est un large domaine de pratiques sociales qui connaît un développement significatif un peu partout dans le monde (Yang, 2015). Si, par exemple les acteurs européens font un inventaire, depuis 2005, sur les pratiques de validation des acquis non formels et informels ou, en anglais la *validation of non-formal and informal learning* (VNFIL) (CEDEFOP, 2019), l'UNESCO (UNESCO, 2012) aborde le domaine de façon plus large encore en parlant de reconnaissance, de validation et d'accréditation (RVA) des acquis de l'apprentissage. La RVA peut être officielle, sanctionnée par l'État, un de ses mandataires ou autre organisme autorisé, ou non ayant sa valeur propre dans des milieux de travail, la société civile ou pour les individus. Cet organisme du système des Nations Unies y inclut trois grands types de contextes où l'apprentissage est réalisé. Il s'agit des contextes formels (programmes d'études avec évaluations sommatives et diplômes d'État ou reconnus par un État), non formels (formation structurée en milieu de travail, dans la vie citoyenne ou autre) ou informels (par exemple, dans la vie courante ou des événements marquants) (Bélisle et Fernandez, 2018).

L'inclusion des acquis formels est cohérente avec les pratiques des universités québécoises qui, dans leur politique de reconnaissance des acquis incluent les apprentissages relevant de contextes formels, acquis dits scolaires, et ceux relevant de contextes non formels et informels, soit les acquis dits extrascolaires.

Ce chapitre se divise en quatre sections. La première expose des éléments de contexte de la RA universitaire québécoise, la deuxième situe la RA dans les politiques d'apprentissage

¹ Comme aucun vocable ne s'impose, chaque organisme international, pays, juridiction ou dispositif ayant ses termes propres, nous parlons ici de RA, quand nous parlons du domaine large de pratique et de recherche. Il est le plus proche de l'expression en anglais *recognition of prior learning* (RPL) que plusieurs auteurs mobilisent. Quant à l'expression « reconnaissance des acquis et des compétences » (RAC), typiquement québécoise, nous l'utilisons pour désigner certains dispositifs québécois dans les établissements d'enseignement post-2002, selon l'orientation promue alors par le Gouvernement du Québec (2002b). Voir Bélisle et Fernandez (2018) pour connaître d'autres expressions en présence. Dans les universités québécoises, on parle encore souvent de « reconnaissance des acquis ».

tout au long de la vie, la troisième situe les personnes les plus concernées par la RA universitaire alors que la quatrième présente les notions qui constituent notre cadre de référence.

1.1 Reconnaissance des acquis dans les universités québécoises

La première sous-section rappelle des moments clés du développement de la RA universitaire au Québec avant 2018, date où la Politique québécoise de financement des universités accorde du soutien au développement de la RA aux universités. La deuxième sous-section porte sur la période contemporaine.

1.1.1 Développement de la RA universitaire québécoise avant 2018

Au Québec, les pratiques de RA ont connu un premier cycle de développement (Bélisle et Fernandez, 2018) marqué par la publication du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982). Une attention particulière était posée sur la RA universitaire. Cependant, sur le terrain, les pratiques des institutions étaient relativement timides et visaient surtout à favoriser les retours aux études d'adultes qui n'avaient pas les préalables académiques des programmes, soit la reconnaissance des acquis scolaires aux fins d'admission, beaucoup plus fréquente que la reconnaissance des acquis extrascolaires (Chaput et Bourdon, 1993).

Le deuxième cycle de développement débute par la mise à l'agenda de divers problèmes, notamment lors des États généraux de l'éducation de 1996, dont la non-reconnaissance des diplômes et compétences des personnes immigrantes, la difficile mise en correspondance entre les acquis développés dans des formations dans le monde du travail et les programmes scolaires. À la suite des États généraux de l'éducation 1995-1996 et de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), organisée par l'UNESCO en 1997, le ministère annonce que le gouvernement va se doter d'une politique d'éducation des adultes (Bélisle, 2006b) et le fait dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, comme de nombreux États. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000), au ministre de l'Éducation², est publié dans la période préparatoire de cette politique et la section sur la RA universitaire dresse un portrait, suivi de cinq recommandations. Trois d'entre elles s'adressent aux établissements : se

² À cette époque, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) était aussi responsable de l'enseignement supérieur.

doter d'une politique institutionnelle, mettre en œuvre des mécanismes de suivi pour faire état des réalisations et rendre transparentes les pratiques et informer les personnes étudiantes. À la CREPUQ (devenue le BCI), le CSE recommande de se pencher sur des outils communs aux établissements afin d'assurer une saisie de données sur la RA universitaire et d'en présenter un portrait d'ensemble. Finalement, au ministère, le CSE recommande de « prévoir un ajout de ressources financières à cette fin [mettre en place les services de soutien à la RA] dans le budget alloué aux universités » (CSE, 2000, p. 66).

Après les consultations d'usage, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue est publiée en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b). La RAC est une des quatre orientations structurantes. Toutefois, l'accent est mis sur la relance au secondaire et au collégial ainsi que sur la reconnaissance des diplômes et formations des personnes formées à l'étranger (Bélisle et al., 2010). Dans le Plan d'action qui découle de cette politique (Gouvernement du Québec, 2002a), la deuxième mesure annonce que : « Les universités seront incitées à se doter de **règles publiques**³ en matière de reconnaissance des acquis au moyen d'une politique institutionnelle ou autrement. Elles seront également invitées à préciser, dans leurs règles d'admission, quelle reconnaissance est accordée aux études suivies à l'extérieur du Québec. Elles seront également incitées à **saisir les données** illustrant la situation de façon à pouvoir en présenter un portrait d'ensemble » (p. 28).

Il s'agit là d'éléments que le CSE recommandait, mais aucune ressource aux universités n'est mentionnée dans ce plan. L'Association canadienne de l'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) lance une enquête dans les établissements et publie un important rapport sur la question (ACDEAULF, 2006) indiquant des pratiques diversifiées en RA scolaire et peu de RA extrascolaire⁴. Suit une période d'élaboration de politiques institutionnelles, mais l'absence de nouvelles ressources ralentit la relance souhaitée. En 2010, il « semble que seuls quelques programmes destinés spécifiquement à des adultes expérimentés, comme le programme en enseignement en formation professionnelle pour lequel

³ En gras dans le texte original.

⁴ Au Québec, dans les universités, on parle souvent d'acquis scolaires ou extrascolaires. Dans le présent rapport les expressions RA scolaire et RA extrascolaire, au singulier, désigne un processus avec une dimension scolaire ou extrascolaire.

les universités ont obtenu du soutien du MELS, ou des programmes de formation continue, ont fait des avancées significatives » (Bélisle et al., 2010, p. 47).

Des universités poursuivent des travaux chacune de leur côté, ou ensemble, et des discussions avec le ministère s'engagent⁵. En 2013, faisant écho à un mémoire de la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP), l'ACDEAULF et l'Institut de coopération pour l'Éducation des adultes (ICÉA) réitèrent l'importance pour les universités d'améliorer la reconnaissance des diplômes et crédits universitaires, de se doter de règles publiques pour la RA⁶ extrascolaire et d'obtenir du financement pour le soutien, notamment à la formation complémentaire. La RA, doit devenir, écrit-on, « un enjeu majeur du développement des universités dans les années à venir » (ACDEAULF et ICÉA, 2013, p. 27). Le CSE, dans divers avis, rappelle l'importance d'optimiser la RA dans les universités. Une analyse des sites web de 19 institutions universitaires québécoises, francophones et anglophones, indique que perdure la disparité dans « les pratiques déclarées des universités québécoises en matière de RAC » (Beauchamp-Goyette, 2017, p. 11)⁷.

En 2018, si la RAC est un peu mieux connue par le grand public qu'en 2002 et que les outils d'information s'améliorent petit à petit, les défis d'implantation restent nombreux dans tous les ordres d'enseignement, dans les organismes de réglementation (ex. : ordres professionnels) et chez les partenaires du marché du travail. Les cibles de 2002 sont loin d'être toutes atteintes et, dans ce sens, on considère être toujours dans le deuxième cycle de développement de la

⁵ C'est le cas notamment du réseau de l'Université du Québec (UQ) (Groupe de réflexion et d'action sur la RAC, 2010). Lors du Sommet sur l'enseignement supérieur, le gouvernement fait différentes propositions pour la RA universitaire, et annonce le soutien financier à une plateforme de RAC dans le réseau de l'UQ (Gouvernement du Québec, 2013). C'est dans la même période que les personnes agissant comme conseillères en RAC dans des universités se dotent d'une communauté de pratique et que huit universités actives en RA constituent le groupe de travail interuniversitaire sur le financement et la pérennité de la reconnaissance des acquis (Poncelin de Raucourt et Horth, 2016), dont les travaux soutiennent des représentations au ministère.

⁶ On parle bien de « reconnaissance des acquis » et non de « reconnaissance des acquis et des compétences ». Ce mémoire au MESRST mobilise des acteurs collectifs connus pour leur engagement dans la formation continue ou l'éducation dite permanente des adultes, créditée et non créditée. Comme cela est courant dans la littérature, les auteurs désignent les personnes étudiantes adultes comme des personnes de 25 ans et plus qui font un retour aux études « pour des fins de développement personnel ou de perfectionnement professionnel » (ACDEAULF et ICÉA, 2013, p. 3).

⁷ Pour une recension plus complète des publications sur la RA universitaire québécoise, on peut consulter ce mémoire.

RAC québécoise (Bélisle et Fernandez, 2018). Ainsi, dans leur étude sur le rôle de la RVA dans la persévérance et l'obtention d'un premier diplôme qualifiant, Bélisle et Fernandez constatent que, « 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 CITE⁸) ou du baccalauréat (niveau 6) » (2018, p. 12). Une des pistes d'action est 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 » (p. 6).

1.1.2 Soutien à la RA universitaire depuis 2018

En 2018, le Gouvernement du Québec annonce du soutien financier à toutes les universités québécoises pour le développement de la RAC. Il vise une hausse annuelle de 10 % des personnes bénéficiant de services de RAC dans les universités québécoises (MEES, 2018b). Dans sa Politique québécoise sur le financement des universités, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)⁹ (MEES, 2018a) accorde une allocation pour « favoriser l'adhésion des établissements d'enseignement universitaire à des principes partagés de reconnaissance des acquis expérientiels et académiques » (p. 18). Une allocation sur cinq ans (2018-2022) permet d'engager des travaux divers au sein des institutions et du BCI. Le MEES a ainsi confié au BCI la mise sur pied d'un groupe de travail interuniversitaire sur la RAC (MEES, 2018b, p. 72). Ce groupe de travail, le GT-RAC, sous la gouverne du Comité des affaires académiques (VRAA), est composé de membres de différentes universités et a produit un plan d'action avec divers projets, dont celui menant au projet de recherche à la source du présent rapport.

Pendant ce temps, le nouveau Portail de la reconnaissance des compétences, dont la version beta mise en ligne à l'été en 2018 connaît depuis un bon succès de consultation à travers

⁸ Classification internationale type de l'Éducation, dans sa version 2011. Pour plus d'information sur la CITE voir le point 2.1.

⁹ Ce ministère change souvent de nom entre 2012 et 2020. Voir, dans les pages liminaires, la liste des abréviations et acronymes.

le monde (Qualifications Québec, 2022), a le potentiel d'améliorer la fluidité de l'information sur la RAC dans les universités, tout particulièrement pour les personnes à l'étranger qui ne connaissent pas les programmes et les institutions¹⁰. On continue aussi à observer l'amélioration de l'information sur le site web de certaines universités alors que dans d'autres cas, et comme cela avait été constaté antérieurement (Beauchamp-Goyette, 2017), l'information sur la RAC reste très difficile à trouver¹¹.

1.2 RA au cœur de mondes en changement

La relance de la RAC au Québec est étroitement associée, comme ailleurs dans le monde, à l'adoption d'une perspective d'apprentissage ou de formation tout au long de la vie. Par celle-ci, les États articulent la formation structurée, qu'elle soit initiale ou continue, créditée ou non créditée, et l'apprentissage dans le travail, qu'il soit rémunéré ou non. De plus, ces politiques d'apprentissage ou de formation tout au long de la vie sont interreliées aux politiques actives du marché du travail, la politique québécoise de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b) en étant un exemple type.

Ainsi, les dispositifs de RA sont au cœur de la relation entre les mondes de l'éducation et du travail (Werquin, 2010), non seulement parce que plusieurs des acquis reconnus ont été développés en situation de travail, mais aussi parce que les motifs d'engagement des adultes dans une démarche de RA sont étroitement liés à leur situation sur le marché du travail, tout comme le maintien de leur participation à la démarche est associée à la disponibilité que leur permet leur vie professionnelle (Bélisle et Fernandez, 2018). Cette relation est plus étroite encore lorsque des employeurs initient la demande de diplomation par voie de RA pour un groupe d'employés, dans ce qu'on peut appeler la RA collective¹².

¹⁰ La consultation de ce portail se fait par requête sur un métier ou une profession. La Classification nationale des professions (CNP) en vigueur au Canada est utilisée. Les personnes qui connaissent déjà le programme et l'institution qui l'offre gagnent à consulter directement le site web de cette dernière.

¹¹ La chercheuse principale, dans le cadre de l'activité pédagogique CCO130 « Reconnaissance des acquis et des compétences » du baccalauréat en orientation de l'UdeS, fait une veille annuelle sur les sites internet d'une dizaine d'établissements universitaires. Les personnes étudiantes y ont à faire de la consultation de sites en RA à partir de cas et sont en mesure d'en apprécier l'ergonomie.

¹² La RA collective est mentionnée dans divers travaux de recherche, notamment en France. Elle pourrait être avantageuse au moment où il y a un rehaussement des exigences pour certains corps d'emploi et ainsi favoriser la rétention du personnel connaissant déjà bien l'organisation. Une annonce récente offre

Au Québec, il y a 40 ans, la RA était notamment vue au service de l'émancipation des femmes et des hommes qui n'avaient pas eu accès aux études supérieures, à une époque où l'accent avait été mis sur « l'épanouissement de la jeunesse » (CEFA, 1982, p. 350). En 2002, cette quête émancipatrice n'est plus centrale et l'accent est mis sur l'accès à un premier diplôme qualifiant ou autre qualification pour l'emploi. De façon plus prégnante encore, la RAC québécoise est vue comme une voie pour soutenir la mobilité de la main-d'œuvre, notamment l'intégration plus rapide des personnes immigrantes au marché du travail, une façon de rejoindre des personnes qui ne feraient pas autrement de retour aux études et une incitation à saisir différentes opportunités de formation (Bélisle et al., 2010; Gouvernement du Québec, 2002b). En 2022, la visée de la RAC pour soutenir la mobilité et l'intégration professionnelles des personnes immigrantes est toujours très présente. De plus, les politiques institutionnelles d'équité, diversité et inclusion (EDI) semblent raviver la visée émancipatrice de la RAC, à laquelle s'ajoute son intérêt pour répondre à la pénurie de personnes qualifiées dans des domaines variés (Beaulieu et Bélisle, 2022). Ce propos est tenu aussi ailleurs dans le monde où des promoteurs, comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), soutiennent que la RA peut favoriser le recrutement et la rétention de la main-d'œuvre, native ou immigrée, et agir comme incitatif à travailler plus longtemps, en misant sur les acquis tout en développant de nouvelles compétences (Mendes Garcia et Vieira da Silva, 2020; OCDE, 2019).

Dans le monde universitaire, la perspective d'apprentissage tout au long de la vie est au croisement de réflexions soutenues par l'UNESCO sur la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur (ex. : UNESCO, 2009) et sur la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel (UNESCO, 2012). À celles-ci s'ajoutent la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur (UNESCO, 2019) et autres travaux sur la reconnaissance des études partielles et des acquis antérieurs, et de travaux traitant d'indicateurs dans l'enseignement supérieur (ex. : Martin et Sauvageot, 2009).

un exemple de collaboration possible en la matière : <https://www.latribune.ca/2022/02/21/fin-des-banques-de-candidats-mais-plus-de-bacs-dans-la-fonction-publique-quebecoise-4b84e4d0dc94ba49a0b3585918ccf008>.

Le développement de la RA universitaire se fait en même temps que celui de systèmes nationaux de RA qui articulent les dispositifs divers de RA entre eux afin d'optimiser l'information, leur mise en œuvre et leur évaluation. Ce développement peut être associé à six niveaux (Bélisle et Fernandez, 2018; Feutrie, 2007 dans Werquin, 2007) :

- Niveau 1 : mise à l'agenda
- Niveau 2 : expérimentation à la pièce;
- Niveau 3 : quelques dispositifs soutenus par l'État;
- Niveau 4 : adoption d'une politique publique avec soutien de l'État;
- Niveau 5 : attention soutenue à l'information et la diffusion, mais mise en œuvre variable;
- Niveau 6 : pleine intégration de la RA dans les organismes responsables de l'éducation et de la qualification et amélioration continue.

À partir d'études dans des pays de l'OCDE, Bélisle et Fernandez (2018) ont situé le développement de leur système national de RA aux niveaux 4 ou 5, le Québec semblant au quatrième niveau¹³. 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 secteurs, 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 » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 131)¹⁴. La France était associée au niveau 5, avec ses politiques publiques dans le domaine, « des institutions locomotives » (p. 59), une certaine tradition, des statistiques publiques sur les services rendus, des évaluations de services et des collaborations avec des chercheuses et chercheurs pour mieux connaître les expériences des adultes et des personnels actifs en RA.

1.3 Personnes les plus concernées par la RA universitaire

Les personnes les plus concernées par la RA universitaire sont des personnes qui ont un parcours d'apprentissage atypique, c'est-à-dire que leur formation de spécialisation au sein d'un établissement universitaire ne se fait pas tout de suite après la formation préuniversitaire

¹³ Il s'agit d'une appréciation générale, car les limites de la recension (ex. : textes en anglais et en français seulement, répondant à des critères précis) et des outils des acteurs pour documenter l'actualisation de la RA ne permettent pas, pour l'instant du moins, de faire de solides mesures et un véritable classement.

¹⁴ Ce rapport utilise RVA, selon la terminologie de l'UNESCO. Nous avons opté pour RA dans le présent rapport (voir plus haut).

habituelle. S'il s'agit de personnes étudiantes, on les identifie souvent comme non traditionnelles ou comme adultes en reprise d'études. Parmi elles, on trouve des adultes qui n'ont jamais fréquenté d'établissement universitaire, d'autres qui ont commencé un programme dans une autre établissement universitaire, d'autres qui ont commencé un programme, l'ont interrompu et y font un retour et des seniors ou des personnes âgées qui entreprennent un parcours universitaire, pour obtenir un diplôme, au terme de leur vie professionnelle¹⁵.

Dans les établissements universitaires, les personnes étudiantes adultes (*matures students*) sont généralement des personnes qui commencent leur parcours universitaire après une première interruption d'études (Collins, 2022). L'âge permettant de les cibler peut varier d'un établissement à l'autre, selon le système éducatif d'appartenance. Par exemple, au Québec et en Ontario, celui de 21 ans est un marqueur fréquent dans les établissements (ex. : Beauchamp-Goyette, 2017; van Rhijn et al., 2015a; van Rhijn et al., 2015b), alors que celui de 25 ans pourrait l'être davantage par des équipes de recherche qui utilisent des catégories de Statistique Canada (Chenard et Doray, 2013; Fritz et van Rhijn, 2019; Laplante, 2013). Cependant, les dispositifs de RA à travers le monde utilisent assez peu l'âge comme critère de recevabilité d'une demande de RA. La RA pourrait être plus accessible dans des programmes de formation continue ou des programmes conçus pour rejoindre les personnes étudiantes adultes, comme les certificats qui sont devenus « une voie d'accès à la deuxième chance à l'enseignement supérieur » (Chenard et Doray, 2013, p. 186), avec des horaires qui se voulaient plus adaptés à des responsabilités de la vie adulte (soir ou fin de semaine).

Les expressions « personnes étudiantes non traditionnelles » ou « post traditionnelles » ou « avec besoins émergents » sont aussi utilisées pour désigner des personnes qui n'ont pas la préparation conventionnelle pour participer aux études universitaires, certaines y étant peu préparées comme celles admises sans avoir fait un parcours préuniversitaire (Wong et Chiu, 2019). On trouve aussi dans ces catégories des personnes de première génération ou de milieux culturels ou socioéconomiques comportant peu de personnes diplômées universitaires, des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, celles qui ont des

¹⁵ On trouve aussi des personnes qui viennent suivre des cours à la carte comme personnes auditrices libres ou dans une université dite du troisième âge. Mais nous nous limitons ici aux personnes qui aspirent à obtenir un diplôme.

troubles de santé mentale, des personnes qui s'inscrivent à l'université tout en ayant plusieurs responsabilités professionnelles, familiales ou citoyennes, certaines préférant ou n'étant capables que d'étudier à temps partiel. En contexte universitaire, si ces personnes n'ont pas droit à des mesures de soutien particulières, elles peuvent passer relativement inaperçues dans les programmes de formation initiale¹⁶. Il est par ailleurs bien documenté que les personnes qui cumulent diverses responsabilités et qui ne font pas leurs études universitaires en continuité de formation sont parmi celles les plus susceptibles d'interrompre à nouveau leurs études (ex. : Aina et al., 2022; Fritz et van Rhijn, 2019). La RA est donc vue comme un des services qui peut soutenir à la fois leur recrutement et leur persévérance jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. Par ailleurs, dans certains dispositifs comme celui en France, les personnes n'ont pas un statut étudiant, mais un statut distinct de candidates ou de bénéficiaires de la RA (ex. : Létroublon, 2020).

1.4 Cadre de référence sur la RA universitaire

Dans les établissements universitaires de diverses juridictions, les dispositifs de RA se sont développés de façon diversifiée, certains se limitant par exemple à la RA des acquis de l'apprentissage non formel ou informel et d'autres incluant, comme nous le ferons ici, les dispositifs de transfert de crédits universitaires et de reconnaissance des diplômes ou autres types de qualifications acquises antérieurement. Cette section présente les principales notions qui nous permettent de délimiter le champ de nos requêtes. Dans la première sous-section, nous abordons les grandes fonctions de la RA universitaire. La deuxième sous-section porte sur les phases du processus type et la troisième sur les divers services de soutien à la RA universitaire. La quatrième sous-section précise ce qu'on entend par la persévérance aux études et la réussite incluant une amorce de réflexion sur le rapport coût-bénéfice de la RA pour les personnes

¹⁶ L'expression « formation initiale » a plusieurs sens (Legendre, 2005, p. 696). Dans ce rapport, nous l'utilisons en nous rapportant à une formation universitaire de spécialisation. Par exemple, la maîtrise en orientation donnant ouverture au permis de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) relève de la formation initiale. La formation continue de ces personnes conseillères relève d'activités diverses suivies une fois admises à l'OCCOQ pour des mises à niveau, du perfectionnement ou l'acquisition de nouvelles compétences (ex. : apprentissage d'une troisième langue pour mieux desservir des personnes nouvellement arrivées). Cette formation continue peut-être créditée ou non, suivie dans une université ou ailleurs.

candidates et les établissements. La cinquième et dernière sous-section présente les logiques d'engagement en RA chez les personnes candidates et au sein des établissements.

1.4.1 Fonctions de la RA

Les différentes études en RA, ou en *recognition of prior learning* (RPL) selon une expression qui rallie de plus en plus la communauté de recherche internationale (Harris et al., 2011), dans les universités peuvent inclure quatre principales fonctions. Un même dispositif peut avoir plus d'une fonction. Il s'agit des fonctions¹⁷ d'admission, d'obtention de crédits sans suivre le ou les cours correspondants, de diplomation ainsi que la fonction formative ou développementale.

Dans sa fonction d'admission, un dispositif de RA permet à une personne de répondre aux conditions d'admission d'un programme à partir d'autres acquis que ceux identifiés comme préalables.

Dans sa fonction d'attribution de crédits, un dispositif de RA permet d'obtenir des crédits pour les résultats d'activités pédagogiques réalisées dans un autre établissement ou programme (acquis scolaires) ou pour des acquis de l'apprentissage non formel ou informel (acquis extrascolaires) mis en correspondance avec succès avec le référentiel d'un programme, soit les titres et les descriptifs officiels des activités pédagogiques (ou cours) en faisant partie. Cette fonction, selon le dispositif, peut intervenir avant l'admission, une fois la personne admise mais avant qu'elle ne s'inscrive aux activités du programme, une fois le parcours dans le programme engagé. Au Québec, on désigne parfois cette fonction comme la fonction d'optimisation de parcours.

Dans sa fonction de diplomation, un dispositif de RA permet à la personne d'obtenir un diplôme par voie de RA sans avoir à suivre de cours d'un programme déterminé. La reconnaissance est dite complète si, au terme de la démarche de RA, la personne a convaincu, l'institution émettrice d'un diplôme, qu'elle possède tous les acquis d'apprentissage que ce diplôme sanctionne. Elle peut être partielle s'il reste de la formation à faire pour y arriver. Dans ce cas, des recommandations sont faites pour poursuivre la formation et soumettre, à nouveau,

¹⁷ À distinguer des effets.

une demande de RA. À notre connaissance, au Québec, aucun dispositif de RA universitaire n'a cette fonction et les universités québécoises exigent que la personne ait suivi des cours du programme de l'établissement émettant le diplôme qui y est associé¹⁸.

Dans la fonction formative de la RA ou de développement de la personne spécialiste, l'établissement offre une activité et du soutien personnalisé permettant aux personnes de réfléchir sur les apprentissages antérieurs et préciser ce que l'expérience leur a permis d'apprendre dans le domaine de spécialisation concerné. Cette fonction correspond au modèle développemental identifié par Butterworth dans ses analyses de pratiques de RA en Grande-Bretagne (Butterworth, 1992) et mobilisé dans des travaux canadiens et européens en RA-RPL (Bélisle et Fernandez, 2018). Des études qui mettent en valeur cette fonction, comme le fait Butterworth (1992), mentionnent le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb et ses quatre temps¹⁹ : expérimentation concrète (*concret experience*), observation réfléchie (*reflective observation*), conceptualisation (*abstract conceptualization*) et intégration dans de nouvelles situations (*active experimentation*) (Kolb, 1984). La RA est ainsi associée à l'observation réfléchie et à la conceptualisation. Cette fonction formative ou de développement est associée au portfolio en RA ou à d'autres modalités de mise en valeur ou de mise en preuve des acquis fondées sur la narration ou l'analyse de l'activité (ex. : Sweygens et al., 2009). Ces modalités demandent un accompagnement plus substantiel que d'autres. Cette fonction paraît importante à inclure et à distinguer des autres, car une précédente recension indique que le fait d'avoir obtenu des crédits au terme d'une démarche d'introspection, de recueil et d'articulation d'observations ou de preuves sur ses pratiques, peut avoir des effets sur la persévérance aux études et l'obtention du diplôme (Bélisle et Fernandez, 2018). Ainsi, la RA pourrait participer au processus formatif au cœur de la mission universitaire. La prise en compte de cette fonction dans la recension des écrits pourra aider à cibler des indicateurs permettant de comprendre les enjeux de la RA dans le processus même d'apprentissage en milieu universitaire.

¹⁸ Une personne qui a déjà des crédits obtenus de l'établissement peut être diplômée grâce à la RA sans avoir à suivre d'autres cours, si ses acquis scolaires correspondent au pourcentage de crédits établi par l'institution. Il s'agit donc de la fonction précédente, soit celle d'attribution de crédits.

¹⁹ Ce cycle est fondamental dans la formation en andragogie (éducation et formation des adultes). Il est mentionné dans quelques textes du corpus (Armsby, 2013; Snyman et van den Berg, 2018; Stenlund, 2013a). Par exemple, le cours sur la réalisation d'un portfolio au cœur de l'étude de Rust et Brinthaup (2017a) s'appuie sur le cycle de Kolb.

1.4.2 Phases du processus type de RA et parcours de formation

L'analyse des dispositifs de RA depuis près de 20 ans (Bélisle, 2004; Bélisle et Fernandez, 2018) permet de dégager et de mettre à l'épreuve un processus type comportant quatre phases communes à la RA dans des juridictions variées : l'information, l'identification et la recevabilité, l'évaluation ainsi que la sanction. À ces phases s'ajoute parfois la phase de formation complémentaire intégrée dans certains dispositifs de RA. Ce processus est celui dans lequel s'engagent les personnes en RA, que l'on désigne alors comme les personnes candidates à la RA²⁰. Bien sûr, elles peuvent interrompre ce processus à une ou l'autre de ces phases. Dans les milieux d'enseignement, les personnes candidates ne sont pas nécessairement des personnes étudiantes, car plusieurs dispositifs de RA peuvent se faire sans suivre de cours. C'est le cas par exemple en validation des acquis de l'expérience (VAE) universitaire française ou en formation professionnelle québécoise.

Ce processus type soutient l'analyse de textes sur des dispositifs divers et empruntant une terminologie variée. Chacune de ces phases peut comporter deux ou trois dimensions relativement communes, certaines pouvant se réaliser séparément, d'autres en même temps. Elles peuvent correspondre aux étapes de la démarche telle que les organismes dispensateurs de services de RA la présentent publiquement. La présentation qui suit est adaptée de Bélisle et Fernandez (2018) pour la RA universitaire.

La première phase est celle de l'information. Elle comprend l'information dite universelle disponible au grand public ou à la communauté universitaire, le conseil ou l'aiguillage vers un dispositif de RA approprié, puis généralement, du moins en RA extrascolaire, de l'information personnalisée donnée par le service de RA universitaire, ce qui correspond à l'accueil de la personne et à la première étape de la démarche proprement dite de RA. On lui confirme que le programme menant au diplôme qu'elle souhaite obtenir est ouvert à la RA et, le cas échéant, on lui explique les étapes de la démarche à réaliser, le dossier qu'elle doit compléter et le soutien humain, matériel et financier possible. Pour la personne candidate, cet accueil personnalisé

²⁰ Par commodité, nous utilisons tout au long du texte cette expression, bien que l'on sache qu'une fois les crédits ou le diplôme obtenus les personnes ne sont plus des candidates.

permet de juger si la RA correspond à ses projets, attentes et valeurs, incluant les coûts en termes d'énergie, de temps et d'argent²¹.

La deuxième phase est celle de l'identification des acquis par la personne candidate associée à l'analyse de la recevabilité de la demande par l'établissement universitaire ou un mandataire clairement identifié. Dans certains dispositifs, l'identification peut être très générale, alors que dans d'autres les adultes doivent monter un dossier plus élaboré ou être rencontrés pour qu'une personne de l'institution puisse apprécier leur demande et confirmer qu'elle est acceptable pour une demande de reconnaissance d'acquis.

La troisième phase est celle de l'évaluation des acquis extrascolaires selon des modalités diverses de mise en preuve selon les dispositifs, les établissements et les programmes²². En RA extrascolaire, la personne peut avoir à monter un dossier élaboré, comme c'est le cas de la VAE en France, ou rédiger un portfolio, comme c'est le cas dans certains dispositifs de pays anglo-saxons. Celui-ci sera évalué par une personne spécialiste ou quelques personnes spécialistes du domaine constituant un jury. Leur désignation est faite par une instance de l'établissement. Les personnes spécialistes sont souvent des membres du corps enseignant et parfois des personnes exerçant dans le domaine d'un programme d'intervention. Dans le cas d'évaluation d'acquis scolaires ou d'acquis d'une formation structurée récurrente avec une planification et des évaluations sommatives d'un organisme réputé, des tableaux d'équivalence ou guides pour exemptions permettent généralement de procéder sans avoir à rencontrer la personne candidate et sans qu'elle n'ait de dossier élaboré à préparer. Des ententes d'arrimage entre un organisme réputé (ex. : armée) et une université ou un regroupement d'universités peuvent exister avec émission de preuves de réussite que la personne candidate à la RA peut présenter sans autre évaluation. C'est une modalité mentionnée régulièrement dans des études en enseignement postsecondaire aux États-Unis, tout comme les tests et examens (Bélisle et Fernandez, 2018).

²¹ Nous nous inspirons de catégories souvent mobilisées dans l'étude de la persévérance aux études universitaires (voir point 1.4.4).

²² Aux États-Unis, les tests et examens sont nombreux. Selon Woods (1978, p. 368), le portfolio a été implanté pour palier à l'absence d'évaluation écrite (*paper and pencils assessments*). Cette affirmation est marginale dans les publications sur le portfolio en RA.

La quatrième phase est celle de la décision de fin de processus ou de la sanction. La forme sera différente selon la fonction du dispositif. Dans la RA officielle, la sanction donne lieu à un document officiel ayant une valeur d'usage dans un système donné (ex. : programme d'un établissement, système éducatif d'un territoire donné). Dans un établissement d'enseignement, il s'agit du document qui met un terme au parcours de RA ou à celui de formation, dans le cas où la RA y est intégrée. Ce document officiel peut également avoir une valeur d'échange dans des systèmes autres (ex. : système éducatif d'une autre juridiction) (Bélisle, 2006a). Dans la fonction d'optimisation de parcours ou d'attribution de crédits, cette phase peut se concrétiser sous forme de bilan de la démarche dans lequel l'établissement établit, avec la personne candidate, l'impact des crédits obtenus par RA sur la suite du parcours universitaire jusqu'à l'obtention du diplôme.

Dans certains dispositifs de RA, une cinquième phase de formation complémentaire comprend des activités d'apprentissage intégrées dans la démarche de RA, alors que dans d'autres il s'agit d'activités distinctes après la démarche. Les dispositifs de RA en formation professionnelle et en formation technique québécoise comportent une telle phase de formation complémentaire. Elle peut aussi être désignée comme de la formation d'appoint ou manquante. Selon les dispositifs et les situations, ces activités de formation peuvent être introduites après la phase d'identification, s'il est établi que la personne n'a pas certains acquis prévus au référentiel, ou une fois la phase d'évaluation complétée²³. À notre connaissance, encore très peu d'études en RA donnent ce niveau de précision. Dans les établissements universitaires québécois, la démarche de RA est distincte des activités pédagogiques du parcours global de formation universitaire.

Généralement, une personne est considérée candidate à la RA lorsqu'elle entreprend la phase d'identification de ses acquis. Nous utilisons cependant cette expression pour désigner les personnes qui font appel aux services de RA, peu importe la phase du processus, en cours ou complété. La personne peut alors bénéficier d'un accompagnement, une activité transversale au processus, principalement dans le soutien à la préparation du dossier de mise en valeur des acquis ou des évaluations fondées sur leur mise en preuve. Cet accompagnement peut aussi

²³ Par exemple, au Québec, en formation professionnelle où la formation est intégrée dans la démarche de RA, l'adulte peut s'engager dans une activité de formation tout de suite après l'entrevue de validation (Bélisle et al., 2019; Bélisle et Supeno, 2022).

aider au montage financier qui est une autre activité transversale au processus. Dans certains dispositifs, ce montage fait appel à des acteurs externes aux établissements universitaires. Sans surprise, des études le considérant notent que le soutien financier à la personne a un effet sur sa persévérance (Bélisle et Fernandez, 2018). Toutes ces phases et activités transversales du processus de RA ainsi que la poursuite des activités pédagogiques, dans le cas où elles sont distinctes de la démarche de RA, sont pertinentes pour identifier l'impact de la RA sur la persévérance, ainsi que les interruptions ou ruptures de parcours, à un moment ou un autre, jusqu'à l'obtention du diplôme ou autre qualification universitaire.

1.4.3 Services de soutien à la RA universitaire

Il paraît nécessaire de repérer les services, ressources professionnelles et les instances responsables de la RA universitaire, puisqu'ils sont centraux dans le travail de planification budgétaire des établissements universitaires. Nous incluons ici les divers services de soutien à la démarche de RA visant l'une ou l'autre des quatre fonctions et selon les phases mentionnées plus haut. Il s'agit donc de services universitaires, ou de services externes avec entente avec des services universitaires. Ce sont des services d'accompagnement à la RA, de soutien au montage financier et autres services relevant des phases d'information, d'identification et de recevabilité, d'évaluation, de formation complémentaire et de décision. De plus, outre les services relevant des interactions directes avec les personnes intéressées par la RA, l'implantation d'un dispositif dans un établissement engendre un important travail dit en coulisses, par exemple les activités de planification et de suivi, de soutien à l'établissement de politiques et d'instruments, de promotion interne et externe, de collecte et de compilation de données administratives, etc.

Comme dans les autres ordres d'enseignement, les personnes ressources en RA dont le mandat concerne uniquement la RA sont encore peu nombreuses. Un bureau ou service avec plusieurs personnes ressources dédiées à la RA le serait encore moins. On s'intéresse donc aussi aux services moins visibles/lisibles disséminés dans l'établissement (ex. : RA qui se fait directement dans un programme, sans que ce soit dans un dispositif proprement dit). Si des activités d'information font appel à des collaborations externes ou que des pratiques d'aiguillage vers un établissement sont mentionnées, nous en avons tenu compte afin de cerner l'environnement global de l'offre de services de soutien à la RA universitaire. Ainsi, outre les services dédiés à la RA au registrariat, nous incluons dans les possibles services de soutien à la

RA ceux du personnel clérical, professionnel ou enseignant des facultés et des programmes, ceux de gestion et de coordination de ces services, possiblement les services d'aide financière, de familiarisation aux technologies, aux campus physiques ou virtuels, etc. On peut penser que les cas de figure d'organisation de ces services sont assez variés selon la dimension de l'établissement, le type de programmes offerts et autres.

La question de la pérennité des services de soutien et des conditions de celle-ci (soutien financier, cadre légal, partenariat, etc.) est ici d'intérêt. Jusqu'ici, le financement de ces services de soutien à la RA est peu étudié empiriquement (Bélisle et Fernandez, 2018), bien qu'on mentionne ici et là différentes modalités, comme la facturation à la personne candidate, le financement ciblé aux établissements universitaires par réaffectation ou du nouveau financement dédié à la RA (Werquin, 2010) ou l'aide financière aux personnes, soit de l'employeur, d'un organisme du monde du travail ou autre (Bélisle et Fernandez, 2018).

1.4.4 Persévérance, réussite et rapport coût-bénéfice

Plusieurs travaux de recherche portent spécifiquement sur la persévérance aux études universitaires (voir la recension récente dans Sauvé et al., 2020), certains s'intéressant plus spécifiquement à celles des adultes qui, tel que mentionné plus haut, sont davantage exposés à l'interruption de leur parcours universitaire (van Rhijn et al., 2015a). La persévérance peut être définie « comme la réinscription de l'étudiant à chaque session d'études ou l'obtention d'un diplôme » (Sauvé et al., 2020, p. 17). Dans un contexte de RA, cela comprend aussi le passage d'une étape de la démarche à l'autre jusqu'à la conclusion de celle-ci, puis, au Québec, la poursuite du programme jusqu'à l'obtention du diplôme ou d'un autre type de qualification universitaire (ex. : certificat). L'obtention des notes requises dans le programme, l'autorisation de poursuivre le programme et, finalement, l'obtention du diplôme sont les indicateurs de la réussite des études. Par ailleurs, les modèles les plus courants d'analyse de la persévérance ou de son contraire, l'abandon, ne peuvent être utilisés sans ajustements, comme c'est le cas lorsqu'on s'intéresse à la persévérance des personnes étudiantes adultes ou non traditionnelles (Gilardi et Guglielmetti, 2011). De plus, le fait que la démarche de RA universitaire se fait rarement en interaction avec un groupe, et que la préparation du dossier se fait généralement de la maison, demande de s'appuyer aussi sur des études s'intéressant à la persévérance et la réussite dans la formation à distance et en ligne (FADEL) (Sauvé et al., 2020). À notre connaissance, les

nombreux travaux sur la persévérance aux études universitaires et la réussite n'incluent pas le parcours propre aux personnes s'engageant en RA ou n'abordent pas la RA comme un facteur possible soutenant la persévérance ou la réussite d'adultes en reprise d'études²⁴.

Par ailleurs, lors de notre précédente recension (Bélisle et Fernandez, 2018), on a constaté qu'un sous-corpus de textes spécifiques à la RA, et publiés en Amérique du Nord, s'intéresse à la persévérance, à la réussite et aux effets de la démarche de RA dans l'enseignement supérieur, surtout dans des collèges étatsuniens. Ils documentent diverses caractéristiques des dispositifs, notamment les modalités d'évaluation en RA et les étapes de la démarche, des caractéristiques des personnes candidates, des programmes académiques et des établissements. Celles-ci sont associées notamment à la performance académique, la réinscription d'une année à l'autre ou la durée du parcours (Bélisle et Fernandez, 2018).

S'intéressant plus particulièrement au rapport coût-bénéfice dans l'engagement et la persévérance de personnes candidates, nous nous inspirons des catégories du modèle attentes-valeurs (*expectancy-value*) mis à l'épreuve auprès de personnes étudiantes non traditionnelles ou en reprise d'études (Bourgeois et al., 2009). Rappelons que les personnes étudiantes adultes sont réputées chercher, « de manière systématique, à ancrer les apprentissages académiques dans leurs vécus personnel et professionnel » (Bourgeois et al., 2009, p. 124). Nous retenons de ces catégories que les attentes de réussite, telles qu'éprouvées en situation, sont associées à la perception de la valeur de la formation, et ici aussi de la RA, en termes d'importance de bien réussir incluant les états émotionnels comme la peur de l'échec, d'intérêt pour l'activité à réaliser et d'utilité, c'est-à-dire les buts indépendants de l'activité elle-même, et leur équilibre avec les coûts. Cependant, tout comme d'autres le font (ex. : Gorges, 2016), nous ajoutons la dimension financière aux coûts des études. Celle-ci n'est pas dans le modèle initial, mais est importante au niveau universitaire. Ainsi les trois composantes des coûts pris en compte dans notre recension, et qui peuvent agir sur le parcours de formation ou de RA, sont l'énergie/l'effort, le temps et l'argent à mettre dans l'activité.

²⁴ Vertongen (2020), en Belgique, tente de le faire. La question 49 de son guide d'entretien s'en rapproche, mais n'aborde pas directement le dispositif de RA belge. De l'avis même de l'auteur, cette question a pu donner lieu à des interprétations variées donnant des résultats impossibles à interpréter (p. 242). Il s'agit là d'un rappel de la difficulté de documenter des pratiques jeunes et peu connues par les personnes chercheuses elles-mêmes, où le vocabulaire est instable et perçu comme du jargon.

Les efforts des établissements en faveur de la réussite comportent aussi des coûts et des bénéfices. Nous considérons ici des enjeux de redistribution et de justice sociale (Sen, 2000), dans une approche humaniste de l'éducation et de l'université comme « bien commun » (Groupe d'experts de haut niveau UNESCO, 2015). Ainsi, s'appuyant sur l'approche de Sen, le rapport coût-bénéfice de la RA, pour les personnes candidates et pour les universités, est défini de façon large comme une prise en compte de facteurs personnels, sociaux et environnementaux et une mise en relation entre les avantages recherchés et constatés de s'engager en RA et les coûts financiers, humains et matériels qui y sont consacrés. Les avantages recherchés soutiennent la prise de décision et le maintien jusqu'au terme de son accomplissement (obtention du diplôme et le projet plus global dans lequel il s'inscrit). Les avantages constatés, par exemple pour un établissement, nourrissent notamment sa réputation globale.

1.4.5 Logiques d'engagement en RA

La question de l'utilité et du sens de la formation a été explorée sous plusieurs angles en andragogie et en éducation des adultes, Knowles – que l'on identifie souvent comme le père de l'andragogie – rappelait aux andragogues en formation l'importance que celle-ci ait du sens pour l'adulte qui n'était plus soumis à l'obligation de fréquentation scolaire.

Ainsi, les motifs d'engagement en RA sont souvent inclus, sous des termes variés, dans les études de notre recension de 2018 (Bélisle et Fernandez, 2018), certaines les documentant en amont de la démarche et pendant celle-ci, dans certains cas une fois le diplôme obtenu, afin de documenter l'atteinte des objectifs personnels et professionnels et les effets observés par les adultes, quelquefois par des employeurs (Brochier et al., 2008; Bureau et Tuchsirer, 2010; Combes et al., 2008).

Regroupant des motifs apparentés, on peut dégager une logique d'engagement qui guide le parcours de RA des adultes et plusieurs auteurs s'appuient sur cette notion avec des variations diverses (Bélisle et Fernandez, 2018). Des études documentent aussi l'association entre les logiques d'engagement et des changements constatés à la suite de la RA. Il s'agit d'indicateurs permettant de mieux comprendre l'impact de la RA sur les personnes inscrites dans une démarche de RA.

Cinq logiques étaient rapportées dans la recension des écrits sur la RA de personnes candidates à la RA sans diplôme qualifiant (Bélisle et Fernandez, 2018). La première et la plus fréquente est la logique de promotion qui comprend des motifs comme améliorer ses conditions de travail ou obtenir un nouveau poste. La deuxième logique est celle de protection et est rencontrée chez des gens qui s'engagent en RA pour se doter d'atouts pour conserver leur emploi en période de risque de mise à pied ou d'obtenir des conditions comparables à celles qu'ils avaient s'ils l'ont déjà perdu. La troisième, la logique d'insertion différée, est aussi en contexte de précarité, mais chez les plus jeunes qui cumulent les petits boulots. La quatrième est la logique de reconversion, présente chez les gens qui veulent changer de secteur ou d'activité professionnelle en misant sur des acquis transférables. La cinquième est la logique de valorisation présente chez les gens qui souhaitent donner une crédibilité à leur parcours par autoformation ou à leur activité professionnelle/contribution sociale ou prendre une forme de « revanche » (Bergier et Francequin, 2011) sur des aléas de la vie. Nous ajoutons une sixième logique, soit celle de poursuite de formation, mentionnée dans plusieurs travaux, mais qui n'est pas dans la typologie originale (Ammar et Bélisle, 2021).

Il semble y avoir des similitudes entre certains motifs d'engagement en RA des adultes et ceux des établissements rapportés notamment dans le cadre d'une enquête de l'OCDE (Werquin, 2010). Par exemple, la RA permettrait aux universités « de se rapprocher du marché du travail » (p. 61), d'élargir le bassin de personnes susceptibles de s'inscrire, d'assurer un plus grand accès aux études universitaires (logique de promotion). La RA pourrait être mise de l'avant pour compenser la baisse d'inscriptions dans certains programmes (logique de protection). La RA pourrait être vue comme avantageuse pour attirer des personnes curieuses, fortement engagées dans l'apprentissage et qui n'ont pas pu/voulu suivre un parcours linéaire. L'université soutiendrait alors la mise en cohérence d'un parcours de formation, d'apparence fragmenté, de personnes qui ont un fort potentiel d'initiative et d'innovation dans leur domaine de pratique. Leur cohabitation dans la formation complémentaire avec des personnes qui n'ont pas d'expérience pratique du domaine de formation pourrait favoriser l'émulation et une meilleure connaissance des activités de travail (logique de valorisation). La recension permettra de mettre à l'épreuve cette piste.

2. MÉTHODOLOGIE

Rappelons que le but de cette étude est de documenter les impacts de la RA universitaire sur la persévérance et l'obtention du diplôme, ou autre qualification, convoité par des personnes candidates à partir d'une recension d'écrits scientifiques. La méthodologie générale présentée dans le devis fait appel à la collaboration avec le GT-RAC du BCI. La préparation de deux documents internes, soit le plan de requêtes et celui sur les attributs et l'arborescence a donné lieu à une rencontre suivi d'ajustements. Une deuxième rencontre, en novembre 2021, a donné l'occasion aux membres du GT-RAC de faire part de leurs préoccupations sur des constats divers sur le corpus provisoire de 75 textes retenus pour la recension et le rapport d'étape. Une dernière rencontre, en avril 2022, a permis aux membres du GT-RAC de réagir à la version préliminaire du rapport de la recension.

Cette recension s'appuie sur la même procédure que celle exposée en détail dans le rapport Bélisle et Fernandez (2018) qui s'intéressait à la RA dans les établissements secondaires et postsecondaires donnant accès un premier diplôme qualifiant (niveaux 3 à 6 de la CITE), où 120 textes issus de 96 études distinctes étaient analysés. Par exemple, on y trouvait 33 textes publiés entre 2001 et 2017 abordant la RA au premier cycle universitaire. Par ailleurs, une des limites de la recension de 2018, et de la recherche en général en RA, 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 » (p. 17). Quatre ans plus tard, nous devons faire le même constat.

La première section de ce chapitre porte sur les critères incontournables appliqués à tous les textes constituant le corpus de la présente recension, la deuxième résume les procédures pour le repérage des textes, la troisième précise comment nous les avons sélectionnés et traités, notamment pas l'application de critères de pertinence. La quatrième et dernière section indique comment nous les avons analysés.

2.1 Critères incontournables

La recension couvre 16 années, soit de 2005 à 2021²⁵ et les textes sont en français ou anglais.

Pour être inclus dans le corpus du présent projet, un même texte doit répondre à quatre critères incontournables (ou critères d'inclusion). Premièrement, il doit porter sur une étude qui relève directement de la RA officielle (donc menant à l'émission d'un document officiel) dans un ou des établissements d'enseignement avec une représentation significative du milieu universitaire ou de l'enseignement supérieur de niveau 5 à 8 dans la CITE. Cela comprend l'enseignement universitaire, avec grade ou sans grade, de cycle court (niveau 5) et les programmes aux trois cycles (niveaux 6, 7 et 8)²⁶. Deuxièmement, le texte doit comporter des analyses sur des impacts, avantages, coûts de la RA pour les personnes candidates ou pour les établissements. Nous n'avons donc pas retenu les textes centrés sur l'activité de travail des personnes professionnelles de la RA ou sur la conception des outils qui ne comportent pas d'analyse d'effets, même sommaires, sur les personnes candidates ou les établissements.

Troisièmement, le texte doit faire état de résultats de recherche empirique, avec collecte de données par des méthodes explicites et diverses, quantitatives ou qualitatives (données administratives, questionnaires, entretiens, observations, analyses de dossiers ou autres) ou de

²⁵ L'année 2005 a été choisie pour pouvoir faire des comparaisons avec la recension de 2018. Elle correspond, dans plusieurs pays de l'OCDE, aux années de consolidation de dispositifs à la suite de l'adoption de politiques diverses soutenant l'apprentissage et la formation tout au long de la vie.

²⁶ Nous utilisons les fichiers Excel de correspondance mis en ligne par l'Institut de statistique de l'UNESCO (2022). La CITE ne règle pas tous les problèmes de mise en correspondance de systèmes éducatifs. Celle-ci est établie par l'Institut de la statistique de l'UNESCO, en collaboration avec les pays membres, et les défis sont nombreux, par exemple au sein d'un même pays dont les systèmes éducatifs sont sous plusieurs juridictions, comme au Canada et aux États-Unis. Ainsi, de nombreux diplômes collégiaux sont classés de niveau 5 avec les certificats de premier cycle universitaire. On sait aussi que dans certains systèmes éducatifs, des programmes de niveau collégial peuvent correspondre à des programmes de formation professionnelle québécoise, ce qui nous éloigne du niveau universitaire québécois. Pour ajouter à la complexité, des établissements postsecondaires sont désignés comme des collèges tout en offrant des programmes de niveau universitaire, comme le *bachelor* étatsunien (niveau 6 CITE). Cela peut avoir une incidence notamment sur le poids des tests en RA, comme le CLEP (*College-level evaluation program*). Le CLEP semble très populaire dans les collèges américains et être utilisé aussi dans des universités. Comme plusieurs textes étatsuniens amalgament collèges et universités, sans toujours distinguer les diplômes concernés, il est possible que ce soit glissé dans le corpus des textes de programmes de formation qui ne seraient pas jugés de niveau universitaire au Québec.

recension de travaux empiriques. Ainsi, les nombreux textes publiés en RA, relevant de la recherche spéculative ou théorique ou portant sur les procédures générales, sans données sur leur mise en œuvre effective, ou du discours d'intention ne font pas partie du corpus. Finalement, les résultats exposés et discutés dans ces textes reposent sur une collecte de données aux États-Unis, dans des pays du Commonwealth et autres d'Europe.

Compte tenu de la diversité des dispositifs de RA dans les milieux universitaires et des partenariats où les établissements universitaires peuvent être engagés, des critères d'exclusion ont été précisés pour faciliter le repérage et s'assurer que l'on était bien en RA officielle universitaire. Ainsi, les textes traitant d'ateliers ou de cours dans des établissements universitaires avec portfolio ou autres méthodes menant à l'identification et l'autoévaluation d'acquis antérieurs, sans mention claire d'attribution de crédits à la suite de l'évaluation des acquis, n'ont pas été inclus²⁷. Nous avons aussi exclu, les textes sur la collaboration entre une université et un organisme professionnel de régulation, au Québec les ordres professionnels, pour des cours prescrits au terme d'un processus de RA sous la responsabilité de cet organisme de régulation.

2.2 Repérage des textes du corpus

Dans le cadre de la présente étude, les requêtes pour repérer les textes ont été réalisées dans des banques de données, des bibliothèques numériques ou de livres de membres de l'équipe de recherche et par la technique de boule de neige. Trois types de textes (sources) constituent le corpus, tous devant répondre aux critères incontournables :

1. Articles publiés dans des revues avec arbitrage;
2. Chapitres de livre (publiés dans un ouvrage collectif chez un éditeur crédible);
3. Rapports de recherche ou d'enquête, notes ou articles sur des sites de centres de recherche, d'organismes dédiés à la RA ou actifs en recherche empirique dans le domaine de la RA (Centre d'études et de recherches sur les qualifications ou CÉREQ, Council for adult and experiential learning ou CAEL, les revues *Prior Learning*

²⁷ S'il s'agit d'un cours crédité, les crédits obtenus sont sur l'évaluation du portfolio et non celle des acquis qui y sont décrits.

Assessment Inside Out ou PLAIO et *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* de l'OCDE²⁸).

Les banques de données suivantes ont été consultées : Academic Search Complete, Cairn, CBCA Complete, Education Database, Education Source, ERIC, Érudit, OpenEdition Journals et Scopus. Les filtres des années et de la langue ont été appliqués. Lorsque disponible, le filtre *peer reviewed* (arbitrage) l'a aussi été.

Découlant des critères incontournables, les mots-clés suivants ont été utilisés dans les requêtes dans les banques de données avec les opérateurs booléens habituels (OU, OR, ET, AND) :

1. Reconnaissance officielle des acquis : reconnai*, valid*, accrédit*, transfert, recognition, validation, accreditation, acquis, crédit*, *formel OU *scolaire, apprentissage* *formel, compétence*, expérien*, credit, prior learning, *formal learning, competenc*, experien*, VAE, VAP*, RPL, PLA*, APL, APEL, VPL et VNFIL²⁹.
2. Milieux, programmes et niveaux universitaires : universit*, postsecondaire, enseignement supérieur, post-secondar*, higher education, HE.
3. Impact sur la persévérance et l'obtention du diplôme : accès, attrition, persévérance, réussite, diplôm*, bénéfici*, coût, access, achievement, persistence, success, completion, degree, benefit*, cost.

Dans les cas de banques de données qui n'offrent pas le filtre de l'arbitrage (*peer reviewed*) (Cairn, OpenEdition, Scopus) et pour les articles recensés par d'autres voies, nous avons vérifié si le texte était publié dans une revue arbitrée. Pour ce faire, la liste des revues en éducation accréditées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES) en sciences de l'éducation en France (2020), un outil qui couvre une gamme très étendue de publications en français et en anglais, a été utilisée. Une vérification ad hoc sur

²⁸ PLAIO publie depuis 2014 des textes de nature diverse en RA et vise autant les personnes praticiennes et celles chercheuses. Les textes théoriques ou issus de la recherche empirique sont soumis à un arbitrage à double aveugle par des personnes actives dans le domaine de la RA. Elle n'est pas indexée dans une banque de données scientifiques. Quant à la revue de l'OCDE, elle est indexée, mais ne semble pas être arbitrée.

²⁹ Voir la liste des acronymes. Ceux qui n'y sont pas inclus sont la VAPP (Validation des acquis personnels et professionnels) et la VAP (Validation des acquis professionnels), des dispositifs français permettant de s'inscrire dans un programme sans les préalables habituels; le PLA (*Prior learning assesment*) ou le PLAR (*Prior learning assesment and recognition*), des dispositifs du Canada anglais. L'APEL (Accreditation of prior experiential learning) est une terminologie de pays anglo-saxons comme le Royaume-Uni.

le site de la revue a été faite pour des revues qui ne se trouvaient pas dans cette liste (ex. : en économie).

Un survol des résumés et des textes, si disponibles en ligne ou en version imprimée, a été réalisé pour repérer et obtenir les textes qui correspondent aux critères incontournables.

2.3 Sélection et traitement des textes constituant le corpus

Une fois les textes obtenus, nous les avons consultés afin d'établir leur pertinence pour atteindre nos objectifs. Il s'agissait notamment de cibler un nombre raisonnable de textes à analyser compte tenu de notre calendrier (6 mois). Cinq critères de pertinence (CP) ont été établis. Ils nous permettent d'établir un niveau de pertinence (NP) pour chacun des textes.

- CP1 Le texte expose le devis de recherche (échantillon, méthodes, etc.) ou les résultats exposés le sont avec une logique facile à identifier (ex. : analyse descriptive quantitative).
- CP2 Le texte donne des précisions sur les services de soutien en RA universitaire des établissements participants à l'étude
- CP3 Le texte décrit les caractéristiques des personnes candidates et leur engagement en RA, incluant les retombées pour elles
- CP4 Le texte expose des résultats sur l'impact de la RA sur la persévérance et l'obtention du diplôme convoité
- CP5 Le texte expose des analyses du rapport coût-bénéfice

Le CP1 est en fait un critère éliminatoire, qui demande souvent une lecture plus fine car les informations sont souvent discrètes dans les textes. Après avoir appliqué ces critères nous avons retenu les textes qui répondaient au minimum à trois d'entre eux (NP3). Cependant, compte tenu de la centralité de ces critères dans le présent projet, un texte de NP2 qui répondait aux CP4 ou CP5 est inclus (Klein-Collins et Hudson, 2018). Au moment de la lecture, parfois de l'analyse ultérieure, quelques nouveaux textes répondant au moins aux CP1 et CP4 ou CP5 ont été recensés par la technique boule de neige. Il est aussi possible qu'à la lecture en profondeur, l'analyste constate que le texte ne répond pas à un des critères incontournables ou qu'il n'a pas un NP2 : dans ce cas il est retiré du corpus. Le processus est donc itératif. Le corpus final est constitué de 75 textes.

Le traitement des textes du corpus se fait en quatre temps. D'abord, lorsqu'un texte est retenu, des informations de base sont consignées dans la bibliothèque du projet (*library*) constituée avec le logiciel de références bibliographiques EndNote. Dans un deuxième temps, les textes du corpus et ces informations sont transférés dans le logiciel NVivo12. Dans un troisième temps, le texte est lu une première fois et encodé, c'est-à-dire que des éléments pertinents dans les textes (unités d'analyse) sont codés à une ou plusieurs sous-rubriques. Pour ce faire, une arborescence à quatre branches maitresses (dimensions), chacune comportant un nombre de rubriques et sous-rubriques variables a été élaborée. Les dimensions 2, 3 et 4 se rapportent aux notions exposées dans le cadre de référence. Une cinquième branche permet de coder du matériel qui paraît pertinent, mais difficile à classer à cette étape. Dans un quatrième temps, des attributs sont assignés à chacun des textes. Ceux-ci consistent en des caractéristiques générales qui permettent des analyses quantitatives de base selon la source (article, chapitre, rapport ou autre), la période, la langue, les groupes de pays, le type de devis de recherches empiriques et le niveau de pertinence.

2.4 Analyse des données

Le premier niveau d'analyse des textes du corpus consiste, à partir du corpus traité dans NVivo, à produire un rapport des unités d'analyse codées à une même sous-rubrique, et en faire une analyse de contenu en relisant le matériau généré, mettant en relation les contenus apparentés, identifiant les textes qui font des constats similaires ou, au contraire, différents. On retourne aussi souvent que nécessaire dans les textes complets, testant des idées de regroupement ou autres. La tâche est complexe, car il faut s'assurer que l'on est bien dans des résultats relevant de contextes empiriques ou méthodologiques comparables.

Le deuxième niveau permet de faire des constats transversaux aux constats plus descriptifs et encore relativement contextualisés et d'organiser le texte de la façon la plus fluide possible, dans le temps disponible, pour mettre en valeur les constats qui semblent traverser les contextes et qui ont un fort potentiel de transférabilité au Québec. Comme la recherche en RA en général s'appuie encore assez peu sur des états de connaissances avec des référents communs et interprète encore assez peu ses résultats à partir de la recherche antérieure et encore moins celle d'autres juridictions que celui où se fait la collecte de données, le nombre de ces constats transversaux restent limités. Pour soutenir l'analyse transversale des retours dans des éléments

plus conceptuels, telle qu'on le fait en analyse en théorisation ancrée (Paillé, 1994), permettent de soutenir la définition du phénomène qui semble en présence. Une grande partie de ce travail d'analyse transversal a été réalisé en analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2010). Comme nous l'écrivions en 2018, « 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 » (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 75)³⁰.

3. ÉTAT DE CONNAISSANCES SUR LA RA UNIVERSITAIRE ET SES IMPACTS

Ce troisième chapitre expose l'état des connaissances quant aux impacts de la RA universitaire sur la persévérance et l'obtention d'un diplôme, ou autre qualification universitaire. La première section présente quelques caractéristiques des textes du corpus, les caractéristiques des établissements universitaires et celles des personnes candidates participant aux études recensées. La deuxième section décrit les services de soutien à la RA et les associations pouvant être faites avec les caractéristiques des personnes candidates et des établissements. La troisième présente les résultats des études en RA universitaire sur sa contribution à la persévérance et à la réussite. La quatrième section synthétise les pistes d'action tirées des études pour consolider l'offre de RA universitaire.

3.1 Publications, milieu universitaire et personnes candidates dans les études

Comme mentionné plus haut, la RA universitaire extrascolaire est un jeune domaine de pratique et, la recherche en RA scolaire et extrascolaire est relativement récente, dans des systèmes éducatifs variés et donnant lieu à des dispositifs tout aussi variés et encore assez peu articulés entre eux, parfois même dans un même pays ou juridiction. Compte tenu de cette pluralité au sein des pratiques, la généralisation des résultats de recherche paraît pour l'instant impossible. Leur transférabilité l'est davantage, mais pour cela il faut porter une attention soutenue aux diverses caractéristiques contextuelles.

³⁰ Nous souhaitons remercier notre centre de recherche, le CÉRTA, la Faculté d'éducation et l'Université de Sherbrooke, pour les ressources mises à notre disposition. Merci à Sylvain Paquette, professionnel de recherche, qui a notamment assuré une lecture externe de sections du rapport.

3.1.1 Caractéristiques du corpus

Cette sous-section présente les caractéristiques du corpus de textes qui paraissent pertinentes pour juger de la transférabilité des résultats au contexte québécois. Nous y faisons une brève comparaison avec le corpus de la recension précédente (Bélisle et Fernandez, 2018) qui, rappelons-le, s'intéressait aussi aux impacts de la RA sur la persévérance et la réussite, mais dans un corpus constitué de textes publiés entre 2002 et 2017, concernant les programmes de formation du secondaire, collégial et 1^{er} cycle universitaire.

Le corpus de la présente recension comporte 75 textes issus de 63 études. Le tableau 1 dresse la liste des 63 études, en identifiant les noms des signataires du ou des textes et l'année de publication, le type de devis, le pays où a eu lieu l'étude et le groupe de pays, repris dans une figure plus loin, ainsi que le niveau des programmes de la CITE. Suivent ensuite quatre figures. Finalement, nous tirons quelques constats sur les principales méthodes de collecte et d'analyse, la taille des échantillons, les concepts centraux récurrents dans les textes, et l'articulation des études aux engagements internationaux à l'UNESCO, incluant l'usage de la CITE.

Tableau 1 : Études du corpus³¹

N°	Signataires, année(s)	Devis	Pays et groupe	Niveaux CITE
1.	Adams et Wilder (2016)	Mixte	États-Unis, G7	Imprécis universitaire ³²
2.	Andersson (2014)	Quantitatif	Suède, G4	Imprécis universitaire
3.	Armsby (2012; 2013)	Mixte	Royaume-Uni G6	8
4.	Auras (2011; 2013; 2014)	Qualitatif	France G3	6, 7
5.	Barry (2013)	Quantitatif	États-Unis G7	5, 6
6.	Bellini (2011; 2013)	Qualitatif	France, G3	5, 6
7.	Bernaud, Ardouin, Leroux et Declercq (2009)	Quantitatif	France, G3	3, 4, 5, 6

³¹ Lorsque plus d'un texte porte sur la même étude, ils sont regroupés sur la même ligne. Les chiffres de la dernière colonne correspondent aux niveaux de la CITE11 précisés plus haut. De rares études de notre corpus s'appuient sur la CITE11 et, comme indiqué dans la méthodologie, nous avons procédé à la mise en correspondance des informations disponibles et des cartes sur le site de l'Institut de la statistique de l'UNESCO. Cependant, plusieurs études indiquent se dérouler en milieu universitaire sans préciser le niveau du ou des diplômes concernés dans l'étude.

³² Échantillon imprécis. Semble comprendre des niveaux de diplômes 5, 6 et 7.

N°	Signataires, année(s)	Devis	Pays et groupe	Niveaux CITE
8.	Boatman, Hurwitz, Lee et Smith, (2020)	Quantitatif	États-Unis, G7	5, 6
9.	Brenner, Goodman, Meadows et Cooper (2021)	Qualitatif	Afrique du Sud G1	6
10.	Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel et Jochems (2008)	Recension des écrits	Non applicable	Imprécis universitaire
11.	Brinke, Sluijsmans et Jochems (2009a; 2009b)	Quantitatif	Pays-Bas, G2	6, 7
12.	Brown (2017)	Qualitatif	Royaume-Uni, G6	7
13.	Browning (2020)	Qualitatif	Canada, G7	Imprécis universitaire
14.	Cazals-Ferré et Croity-Belz (2009)	Qualitatif	France, G3	6, 7
15.	Cherqui-Houot, Triby et Nkeng (2007)	Qualitatif	France, G3	Imprécis universitaire
16.	Cortessis (2013; 2014)	Qualitatif	Suisse, G3	6
17.	Cuvillier et Faudière (2009)	Qualitatif	France, G3	Imprécis universitaire
18.	De Graaff (2014)	Qualitatif	Afrique du Sud, G1	6
19.	De Rozario (2013)	Mixte	France, G3	5
20.	Di Paolo et Pegg (2013)	Mixte	Royaume-Uni, G6	6
21.	Géhin (2011b)	Mixte	France, G3	5, 6, 7
22.	Gordon et al. (2011)	Qualitatif	Royaume-Uni, G6	6
23.	Gossemaume et Foucher (2015)	Mixte	France, G3	5, 6, 7
24.	Havet et al. (2021)	Quantitatif	France, G3	5, 6, 7 et 8
25.	Houlbrook (2012)	Qualitatif	Australie, G1	6
26.	Jacques (2009; 2011)	Mixte	France, G3	5, 6, 7
27.	Klein (2017)	Quantitatif	États-Unis, G7	6, 7
28.	Klein-Collins (2010)	Mixte	États-Unis, G7	5 et 6
29.	Klein-Collins et Hudson (2017)	Quantitatif	États-Unis, G7	5 et 6

N°	Signataires, année(s)	Devis	Pays et groupe	Niveaux CITE
30.	Klein-Collins et Hudson (2018)	Quantitatif	États-Unis, G7	5 et 6
31.	Klein-Collins et Olson (2014)	Mixte	États-Unis, G7	Imprécis universitaire
32.	Klein-Collins et al. (2020)	Mixte	États-Unis, G7	4, 5 et 6
33.	Lafont, Pariat et Bacha (2020)	Qualitatif	France, G3	8
34.	Lakin, Seymour, Nellum et Crandall (2015)	Qualitatif	États-Unis, G7	Imprécis universitaire
35.	Lee et Dapremont (2020)	Quantitatif	États-Unis, G7	6
36.	Legrand et Saielli (2013)	Qualitatif	France, G3	6 et 7
37.	Lordly (2007)	Qualitatif	Canada, G7	7
38.	Mayen et Métral (2008)	Qualitatif	France, G3	7
39.	Murray (2014)	Qualitatif	Royaume-Uni, G6	Imprécis universitaire
40.	Opheim et Helland (2006)	Mixte	Norvège, G4	Imprécis universitaire
41.	Pegg et Di Paolo (2013)	Qualitatif	Royaume-Uni, G6	Imprécis universitaire
42.	Peters (2005)	Qualitatif	Royaume-Uni, G6	Imprécis universitaire
43.	Pilkinton-Pihko, Suviniitty, et Kauppinen (2019)	Quantitatif	Finlande, G4	6 et 7
44.	Pinte (2014)	Qualitatif	France, G3	5, 6 et 7
45.	Pinte (2016)	Mixte	France, G3	5, 6 et 7
46.	Pinte, Le Squère et Fischer-Lokou (2008)	Qualitatif	France, G3	5, 6 et 7
47.	Pokorny (2012)	Qualitatif	Royaume-Uni, G6	6 et 7
48.	Ralphs (2016)	Mixte	Afrique du Sud, G1	6
49.	Rémery (2014; 2016)	Qualitatif	France, G3	5
50.	Rogers et Forte (2016)	Mixte	États-Unis, G7	Imprécis universitaire
51.	Rust et Brinthaup (2017a; 2017b)	Quantitatif	États-Unis, G7	6

N°	Signataires, année(s)	Devis	Pays et groupe	Niveaux CITE
52.	Rust et Ikard (2016)	Quantitatif	États-Unis, G7	6
53.	Sandberg et Andersson (2011)	Qualitatif	Suède, G4	6
54.	Sherron, Cherrstrom, Boden, C. et Wilson, (2021)	Quantitatif	États-Unis, G7	5
55.	Singh (2011)	Mixte	Afrique du Sud, G1	7
56.	Snyman et van den Berg (2018)	Qualitatif	Afrique du Sud, G1	Imprécis universitaire
57.	Snyman et van den Berg (2021)	Qualitatif	Afrique du Sud, G1	6
58.	Stenlund (2010)	Recension des écrits	Non applicable	Imprécis universitaire
59.	Stenlund (2012; 2013a; 2013b)	Quantitatif	Suède, G4	Imprécis universitaire
60.	St-Pierre, Martel, Ruel et Lauzon (2010)	Qualitatif	Canada (QC), G7	7
61.	Trestini et Schneeweile (2014)	Quantitatif	France, G3	7
62.	Tuomainen (2014; 2018)	Mixte	Finland, G4	6
63.	Wihak et Wong (2011)	Qualitatif	Canada, G7	Imprécis universitaire

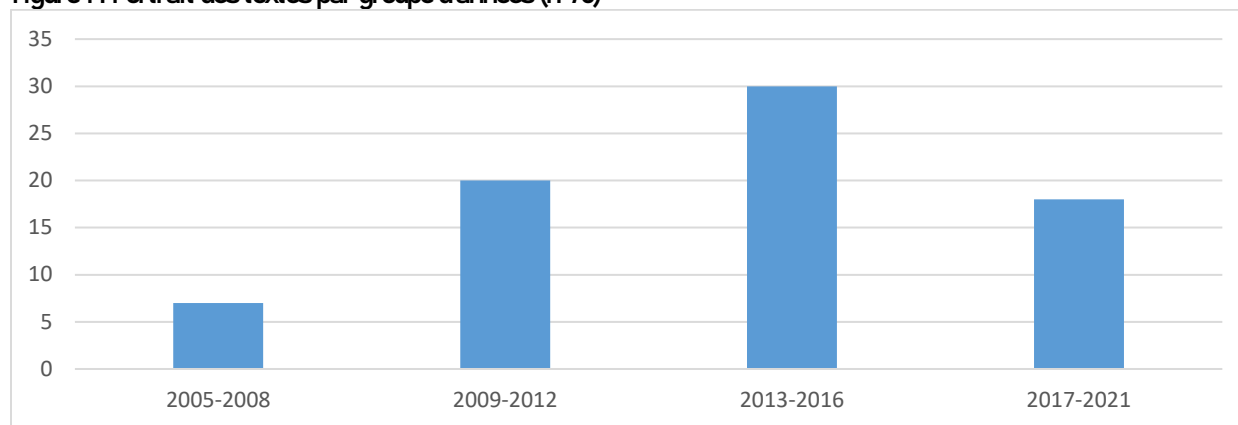
À la consultation du Tableau 1, on constate que la grande majorité des signataires des textes n'en ont publié qu'un qui porte sur une étude en RA sur nos critères de pertinence. Seule Rebecca (Becky) Klein-Collins (Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Hudson, 2017; Klein-Collins et Hudson, 2018; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020), longtemps responsable de recherche au CAEL, et Gilles Pinte (Pinte, 2014; Pinte, 2016; Pinte et al., 2008) ont mené plus de deux études du corpus. Un seul texte québécois en fait partie, soit celui de Lise St-Pierre et ses collègues (2010), dans un texte sur l'implantation du dispositif de RA à la maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke³³.

La figure 1 présente les quatre périodes de publication des 75 textes de notre corpus. Elle indique la période la plus fructueuse pour la publication en RA universitaire (2013-2016), qui est

³³ Nous rappelons que les textes de recherche empirique québécois en RA universitaire sont encore rares et que l'objet de notre étude et les trois types de sources ciblés ne permettent pas de les inclure tous dans le corpus. Voici cependant ceux que nous connaissons par nos autres travaux (Holgado et Allard-Martin, 2021; Moss, 2011).

suivie d'une période de déclin (2017-2021). Le contexte pandémique (à partir de mars 2020) pourrait être en cause, car nous avons observé plusieurs appels à communication centrés sur la crise pandémique et socioéconomique et le report de nombreux colloques. De plus, les travaux empiriques en RA, ayant cours en 2020 ou devant démarrer dans cette période, ont pu connaître des retards dans la collecte et dans la publication de résultats.

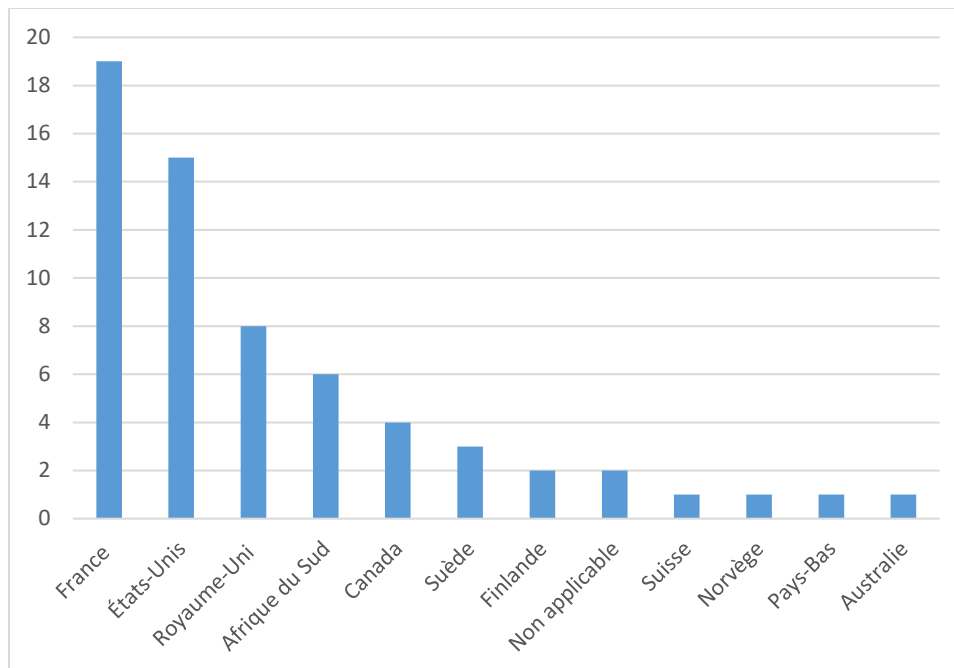
Figure 1 : Portrait des textes par groupe d'années (n=75)



Dans la recension de Bélisle et Fernandez (2018), avec ses 120 textes incluant des thèses et des articles non arbitrés, deux périodes sont sensiblement de même importance, soit celles de 2009-2012 et celles de 2013-2017 (près d'une quarantaine de textes pour chacune). Ainsi, on peut penser que la recherche en RA universitaire est en décalage par rapport à celle en RA en formation qualifiante au secondaire et au collégial, mais qu'elle a connu un élan similaire en 2013-2016, dans une proportion moindre que celle aux autres ordres d'enseignement.

La figure 2 présente la provenance géographique des études par pays. Nous voyons que la France et les États-Unis sont les plus productifs en publication en RA universitaire selon nos critères. Ces deux pays sont également des pays très actifs en RA à d'autres niveaux de la CITE (3 à 6) (Bélisle et Fernandez, 2018). Viennent ensuite le Royaume-Uni et l'Afrique du Sud. D'autres pays, soit la Suède et l'Australie, sont productifs dans la recherche en RA en général, mais celle-ci aborde très indirectement les impacts de la RAC universitaire. La mention « non applicable » relève des deux recensions des écrits (Brinke et al., 2008; Stenlund, 2010).

Figure 2 : Portrait des études par pays (n=63)

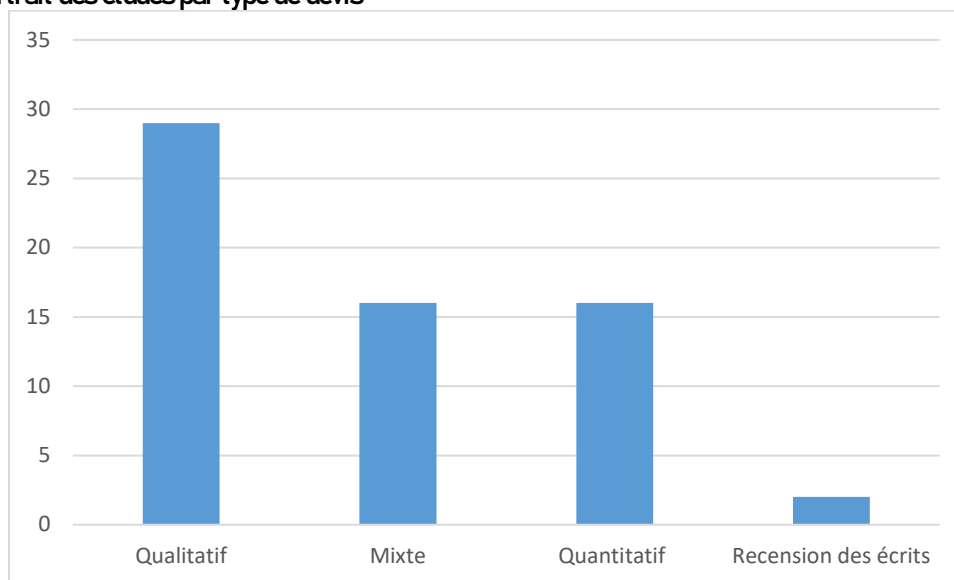


On constate donc que c'est le groupe 3 (n=20) (Belgique, France, Luxembourg, Suisse) qui est le plus représenté, suivi du groupe 7 (n=19) (États-Unis, Canada), du groupe 6 (n=8) (Irlande, Royaume-Uni), puis des groupes 1 (n=7) (Afrique du Sud, Australie, Nouvelle-Zélande) et 4 (n=7) (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède) et finalement du groupe 2 (n=1) (Allemagne, Autriche, Pays-Bas). Aucun texte répondant à nos critères ne relève du groupe 5 (Espagne, Grèce, Italie, Portugal). On se rappelle que la langue de publication (français ou anglais) peut en bonne partie expliquer ce résultat. Ce sont 41 études qui donnent lieu à des publications en anglais et 22 en français. Aucune ne donne lieu à des publications dans les deux langues.

La figure 3 présente la répartition des études du corpus selon le type de devis de recherche. On y constate que la recherche qualitative comporte le plus grand nombre de textes (n=29), tout comme c'était le cas dans l'étude de Bélisle et Fernandez (2018). Cependant, compte tenu des objectifs de la présente recherche, les personnes lectrices constateront plus loin que nous nous appuyons beaucoup sur les études quantitatives (n=16) et mixtes (n=16), car elles permettent plus que les autres d'établir les impacts de la RA universitaire sur la persévérance et

l'obtention du diplôme³⁴. Les études qualitatives sont par ailleurs d'intérêt pour soutenir les descriptions, approfondir certaines associations, soutenir l'analyse sur le rapport coût-bénéfice et repérer des pistes d'action.

Figure 3 : Portrait des études par type de devis

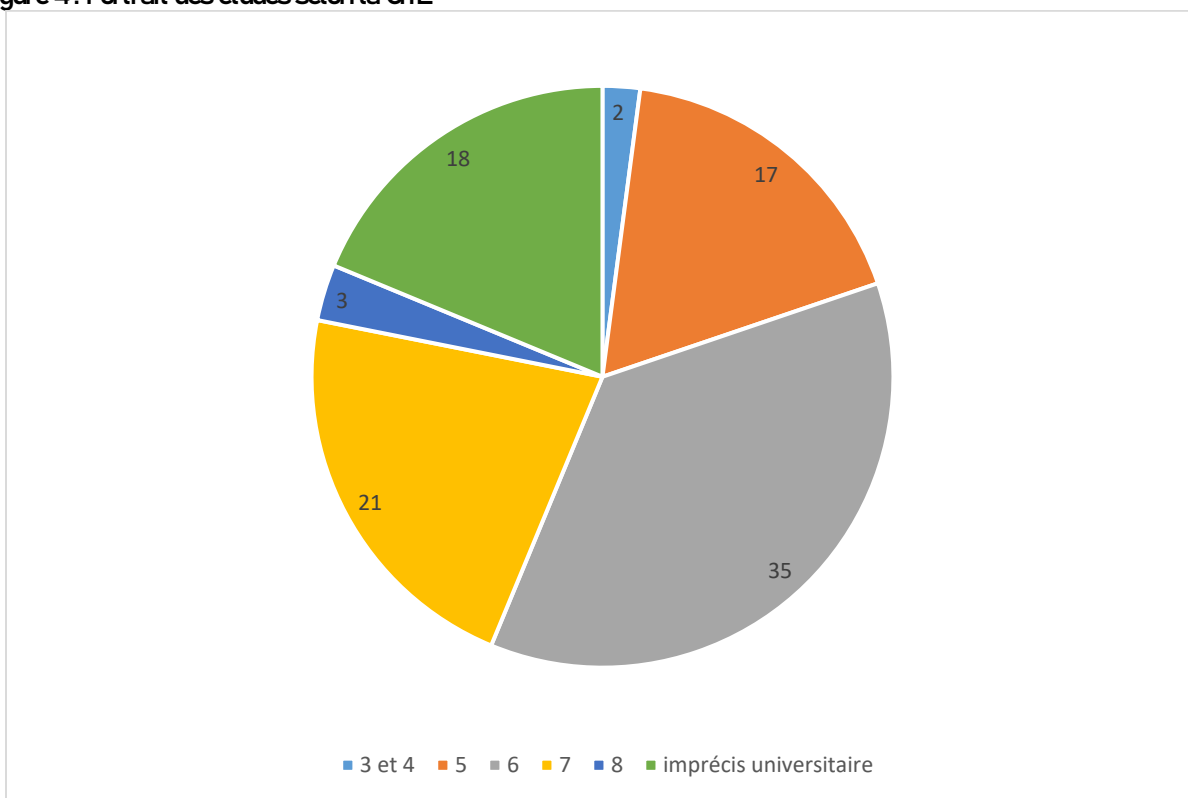


Quant à la figure 4, elle présente les études selon la CITE. Rappelons que pour les principaux diplômes universitaires québécois, le certificat de 1^{er} cycle est classé de niveau 5 dans la CITE, le baccalauréat de niveau 6, la maîtrise de niveau 7 et le doctorat de niveau 8³⁵.

³⁴ Comme mentionné plus haut, il y a deux recensions des écrits (Brinke et al., 2008; Stenlund, 2010).

³⁵ Parfois on précise qu'il s'agit d'un doctorat professionnel, soit un programme qui s'adresse à des personnes praticiennes en exercice qui font généralement un retour aux études pour consolider et enrichir leur pratique professionnelle. Certains de ces diplômes peuvent mener à une autorisation de pratique dans un domaine spécifique (Armsby, 2012).

Figure 4 : Portrait des études selon la CITE



Dans le corpus, aucun texte ne fait de mise en correspondance avec la CITE, travail que nous avons fait à partir des données disponibles. La plupart des textes mentionnent le niveau du programme d'études (ex. : 1^{er} cycle universitaire) pour lequel on demande une RA, mais le type de diplôme n'est pas toujours explicite (ex. : certificat). Si un texte donne un type général, par exemple dans Brown (2017) le « *postgraduate diploma* » du Royaume-Uni, nous avons consulté les cartes de la CITE pour avoir la confirmation du niveau précis de ce diplôme (ici niveau 7). Des études abordent la RA au sein d'une université (ex. : Jacques, 2011) ou de plusieurs universités (ex. : Gosseume et Foucher, 2015), tous programmes confondus, sans qu'on puisse toujours distinguer les niveaux. Les études qui analysent des données en RA à plusieurs cycles universitaires sont surtout françaises (ex. : Auras, 2013; Géhin, 2011b). La catégorie « imprécis universitaire »³⁶ est utilisée lorsque le texte indique que nous sommes bien en contexte

³⁶ Il s'agit parfois d'études étatsuniennes avec des collèges et des universités offrant les diplômes *associated* et *bachelors*, classés respectivement de niveaux 5 et 6 dans la CITE. Cela veut dire qu'il y a des textes avec des données de niveau universitaire.

universitaire, mais que nous ne disposons pas d'information sur le niveau du diplôme du programme ou que les informations ne nous permettent pas de faire les correspondances avec la CITE. Une même étude peut être comptée plus d'une fois puisque certaines couvrent plusieurs niveaux. Parmi les études où un seul niveau de la CITE peut être repéré, celui le plus étudié est le niveau 6, suivi du niveau 7, du 5 et, finalement, du niveau 8.

La taille des échantillons composés de personnes candidates à la RA est très variable d'une étude à l'autre. Dans les études quantitatives portant sur un dispositif de RA pour admission ou obtention de crédits, des études mobilisent des données administratives d'un ensemble de personnes inscrites à un ou plusieurs programmes ou établissements et les personnes candidates à la RA constituent un sous-échantillon et celles sans RA, un autre. Par exemple, l'échantillon de plus grande taille du corpus est celui d'une étude du CAEL, à partir de données administratives rapportées par 72 établissements postsecondaires réputés offrir de la RA. Il met l'accent sur 232 000 personnes (25 ans et plus) inscrites dans 69 établissements, pendant l'année 2011-2012 et, parmi elles, plus de 26 000 personnes (11 %) ayant fait appel à des services de RA (Klein-Collins et al., 2020).

3.1.2 Caractéristiques de l'environnement universitaire de la RA

3.1.2.1 Politiques publiques et RA universitaire

Les politiques publiques en RA, et le financement qui peut aller avec, peuvent avoir une incidence importante sur le développement des services de soutien à la population et sur la participation des individus et des organisations du monde du travail et de l'éducation à la RA universitaire. Par politiques publiques, on entend des orientations données par un gouvernement (national, régional, municipal) dans le cadre de textes officiels divers. Par extension, les documents signés officiellement par des États membres sont considérés ici comme des politiques publiques, par exemple le processus de Bologne, ayant une incidence importante sur le développement de la RA en Europe. Quelques textes mentionnent que les dispositifs en RA découlent de politiques européennes en enseignement supérieur (Brown, 2017; Murray, 2014; Tuomainen, 2014).

Quelques textes, surtout nord-américains, décrivent des initiatives gouvernementales et ministérielles, accompagnées de financement, pour inciter les institutions à adopter une politique de RA et mettre en œuvre un dispositif de RA (Lakin et al., 2015). Par exemple, en 2014, le département de l'Éducation des États-Unis (*US Department of Education*) a annoncé un concours permettant à des établissements d'expérimenter des projets fondés sur une approche par compétences (*competency-based education, CBE*) avec implantation d'un dispositif de RA (Klein, 2017).

En Afrique du Sud, la RA est intégrée aux politiques et à la législation en matière d'éducation pour répondre à des enjeux de justice sociale, en ciblant des groupes particuliers (tels que les personnes au chômage) ainsi que les groupes dits marginalisés (Snyman et van den Berg, 2018; 2021).

On constate que le poids des obligations légales et autres politiques publiques qui encadrent la mise en œuvre de RA dans les établissements universitaires varie (ex. : Opheim et Helland, 2006). Par exemple, il semble beaucoup plus important dans un pays comme la France, où la RA universitaire s'inscrit dans un cadre législatif avec notamment l'adoption, en 2002, de la Loi de modernisation sociale exigeant des universités l'accès à la plupart des diplômes à visée professionnelle par voie de RA. Ce cadre législatif a évolué au cours des années, notamment avec l'adoption en 2018 de la Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel qui permet de rembourser aux personnes candidates à la RA « l'intégralité des frais occasionnés par la VAE par leur CPF³⁷ » (Havet et al., 2021, p. 5). Ce cadre législatif laisse par ailleurs une importante marge de manœuvre aux acteurs et il existe une variété de procédures sur le terrain, comportant ici, comme ailleurs, des défis considérables d'harmonisation entre établissements. Des études (ex. : Opheim et Helland, 2006) attribuent en partie à cette marge de manœuvre des établissements universitaires une certaine lenteur et des disparités dans la mise en œuvre de politiques nationales. De plus, une réforme introduite par l'État peut susciter une adhésion mitigée des acteurs. Par exemple, en Norvège, le gouvernement a adopté en 1999 une loi et mis en œuvre une réforme permettant aux personnes de 25 ans et plus d'être admises dans une université « sur la base de leur compétence réelle » (Opheim et Helland, 2006, p. 2). Cependant, pour l'année 2001-2002, des personnes œuvrant dans 9 établissements universitaires avaient le

³⁷ Compte personnel de formation, instauré en 2014.

sentiment que, depuis la mise en œuvre de cette réforme, « le niveau universitaire des postulants avait baissé » (p. 7).

Les textes portant sur des pratiques de RA dans des pays du Commonwealth abordent assez peu les politiques publiques dans l'environnement global de la RA universitaire.

3.1.2.2 *Établissements universitaires participant aux études*

Notre corpus est constitué de textes qui s'intéressent à un seul établissement (ex. : Armsby, 2012; Havet et al., 2021; Klein, 2017; Lee et Dapremont, 2020) ou à un ensemble d'établissements universitaires (ex. : Klein-Collins et al., 2020; Opheim et Helland, 2006). Si quelques-uns identifient les établissements (ex. : Havet et al., 2021), la majorité des textes ne le font pas ou n'associent pas les résultats à des établissements en particulier, indiquant simplement lesquels ont participé à l'étude (ex. : Klein-Collins et al., 2020). Dans certains cas, le recours à des noms fictifs est explicitement mentionné comme moyen de respecter une règle courante d'éthique en recherche, qui demande de dénominaliser les résultats afin d'éviter les préjudices (Murray, 2014). Dans les études du CAEL, des universités participent à plus d'une recherche; c'est le cas notamment de l'Athabasca University (Alberta), également identifiée par Browning (2020) comme chef de file en RA universitaire au Canada.

De façon générale, les textes présentent assez sommairement les caractéristiques des établissements universitaires. Ainsi, on trouve des établissements publics (ex. : SUNY Empire State; University of Memphis; Middle Tennessee State University, Université de Nantes), privés sans but lucratif, souvent avec une connotation religieuse (ex. : George Fox University), ou privés avec but lucratif (ex. : University of Phoenix) (Klein-Collins et al., 2020). Les textes peuvent préciser s'il s'agit d'établissements avec campus ou s'ils fonctionnent en partie ou en totalité à distance, comme les universités ouvertes (*open university*) (ex. : Open University of the Netherlands) qui offrent la possibilité de suivre un programme à distance, avec pas ou peu de conditions d'admission (Brinke et al., 2009b; Di Paolo et Pegg, 2013).

Certains sont des établissements avec une mission dite centrée sur l'apprentissage à l'âge adulte (ex. : *adult learning focused institution*) (ex. : Middle Tennessee State University) et dont les programmes et les services sont adaptés pour soutenir la réussite des adultes (ex. : services le soir, cours de fin de semaine, horaires flexibles, service de garde d'enfants sur le campus, aide

financière pour les études à temps partiel) (Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020). Les textes précisent parfois que les établissements universitaires participant à l'étude ou les programmes où se déroule la RA accueillent principalement des personnes étudiantes adultes (*mature students*) ou non traditionnelles (Brinke et al., 2009b; Di Paolo et Pegg, 2013; Gordon et al., 2011; Snyman et van den Berg, 2021). Les établissements peuvent se situer en zones urbaines ou rurales (ex. : Opheim et Helland, 2006; Rust et Brinthead, 2017a).

Parmi les autres caractéristiques d'intérêt, on trouve l'effectif global mentionné dans le texte, les grandes disciplines (ex. : sciences humaines, sciences santé) et les cycles offerts dans les établissements (ex. : premier cycle ou cycles supérieurs). Or ces informations sont mentionnées parcimonieusement. Lorsqu'elles sont précisées, on constate que l'effectif global au sein de l'établissement varie entre moins de 1 000 (Klein-Collins, 2010) et plus de 30 000 personnes étudiantes (Klein-Collins et Olson, 2014). Comme mentionné plus haut, des requêtes additionnelles sont souvent nécessaires pour pouvoir classer les programmes dans la CITE. Toutefois, on peut déduire que les établissements ayant participé aux études de notre corpus couvrent les trois cycles universitaires. Quelques établissements participants sont spécialisés dans une discipline, comme les grandes écoles en génie, gestion ou autre (ex. : Cortessis, 2014; Lafont et al., 2020; Mayen et Métral, 2008), mais la plupart semblent couvrir plusieurs grandes disciplines ou domaines de spécialisation. Le financement global des universités n'est pas détaillé dans les textes du corpus, mais le financement de la RA y est abordé brièvement. Nous y revenons en 3.2.3.

3.1.2.3 *Partenaires des établissements universitaires en RA*

Par partenaires de la RA universitaire, on entend des organismes qui collaborent régulièrement avec des établissements universitaires pour la mise en œuvre du dispositif de RA, incluant les activités en coulisses (voir 1.4.3), ou qui interviennent dans la réussite du parcours (ex. : aide financière aux personnes candidates). Ainsi, des partenaires peuvent intervenir directement dans les services de RA universitaire, à des degrés divers selon les dispositifs. Aux États-Unis, ces partenaires sont généralement des organismes à but non lucratif qui regroupent des établissements divers d'enseignement supérieur. Il s'agit principalement du *Council for adult and experiential learning* (CAEL) (Klein-Collins et Hudson, 2017; 2018), de l'*American Council on*

education (ACE) (Lakin et al., 2015) et du College Board (Barry, 2013; Boatman et al., 2020). Le CAEL est un organisme phare en RA en Amérique du Nord (anciennement le *Council for the advancement of experiential learning*), et divers travaux du premier cycle de développement de la RA au Québec s'y rapportent, notamment ceux de Marthe Sansregret (ex.: 1984) et de la CEFA (1982). Le CAEL initie notamment des travaux de recherche, cités dans plusieurs des textes du corpus. Ces organismes soutiennent aussi la RA en contexte universitaire en offrant de la formation au personnel des établissements universitaires (Klein-Collins et Hudson, 2017; Rust et Brinthaup, 2017a; Rust et Ikard, 2016).

En France, le modèle inspirant l'organisation de la RA est fort différent de celui étatsunien. Ici, ce sont davantage les organisations paritaires intersectorielles ou sectorielles du monde du travail (syndicats, employeurs) ainsi que des pouvoirs publics (État, région ou autre) qui sont impliquées, de près ou de loin, dans la mise en œuvre de la RA en établissement universitaire. C'est le cas, par exemple, du Fongecif, qui offre notamment du soutien informatif et financier aux personnes en emploi qui envisagent s'engager en RA (Bernaud et al., 2009), ou de la Commission paritaire nationale de l'emploi du travail social (De Rozario, 2013). On trouve aussi d'autres organismes régionaux du monde du travail ou gérant des avantages sociaux de personnes salariées actifs dans la mise en œuvre de la RA dans des diplômes universitaires (De Rozario, 2013). Leur rôle semble surtout relever d'incitatifs aux personnes salariées. On trouve aussi en France les Points relais conseil qui, dans un pays où plusieurs ministères sont responsables de la diplomation, ont comme mission d'informer et d'orienter vers le bon organisme certificateur (Gosseume et Foucher, 2015; Pinte et al., 2008). Dans les textes du corpus des pays du Commonwealth, on aborde peu le contexte des dispositifs.

D'autres organisations partenaires dans la mise en œuvre de la RA sont mentionnées dans les résultats des textes du corpus, comme l'armée américaine (ex. : Klein-Collins, 2010)³⁸. Dans le cas de la préparation de table d'équivalences avec des formations structurées

³⁸ Pinte mentionne aussi les employeurs dans son contexte, mais sa collecte de données ne s'y rapporte pas (Pinte, 2016). En RA, les organismes de régulation (ex. : ordres professionnels) peuvent aussi être des organisations partenaires des établissements d'enseignement. Elles le sont généralement pour la formation complémentaire à la suite d'un processus de reconnaissance de diplôme et de formation sous la responsabilité des organismes de régulation. Nos critères ont écarté ces textes, mais à notre connaissance, ils sont encore très peu nombreux. Soulignons le projet pilote en Ontario mené à la School of Nursing de la York University (Van Kleef et Werquin, 2013).

récurrentes et répondant aux critères des établissements, des travaux préalables d'analyse de formations offertes par des entreprises ou d'autres organismes (ex. : armée) sont réalisés (Klein-Collins et Olson, 2014; Lakin et al., 2015). Des organisations contribuent aussi au financement de projets en RA universitaire. Nous y revenons plus loin.

3.1.2.4 Motifs d'implantation ou de consolidation de la RA

Les motifs mis de l'avant par des établissements universitaires pour l'implantation ou la consolidation de la RA sont mentionnés dans certains textes du corpus. Par exemple, Klein-Collins (2010) soumet une liste de motifs possibles aux personnes répondantes des établissements. Comme annoncé dans le cadre d'analyse, nous mettons ici à l'épreuve la typologie des logiques développée pour les personnes candidates et constatons que ces logiques sont aussi d'intérêt pour regrouper les motifs d'engagement en RA des établissements.

3.1.2.4.1 Logique de promotion

Divers motifs d'engagement en RA des établissements peuvent s'inscrire dans une logique de promotion, c'est-à-dire qu'elle permettrait d'améliorer le positionnement de l'université du point de vue des valeurs, du rayonnement, de la performance ou autres. Le motif qui semble présent dans plusieurs établissements est le souci d'élargir l'accès aux études universitaires, notamment dans le mouvement du *widening participation* (WP) (Armsby, 2013; Brown, 2017; Gordon et al., 2011; Peters, 2005) et du mouvement en faveur de l'EDI. Ainsi, la RAC est vue comme permettant de recruter des adultes, notamment ceux de groupes qui autrement n'auraient pas accès à l'enseignement supérieur (ex. : Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020; Opheim et Helland, 2006). Par exemple, Klein-Collins (2010) indique que 92 % des personnes répondantes de 48 établissements jugent que la RA est offerte pour répondre à la mission institutionnelle à l'égard des adultes et 60 % jugent que la RA permet d'améliorer le recrutement (*recruit students generally*) (p. 22). Parmi les sous-groupes ciblés, on trouve les vétérans et les militaires actifs (Klein-Collins et al., 2020) et les adultes qui ont un parcours de vie non linéaire (Klein-Collins, 2010). Klein (2017) indique que la Capella University, où elle mène son étude, s'est engagée en RA en cohérence avec sa mission d'élargir l'accès aux personnes qui cherchent à exploiter leur potentiel personnel et professionnel et ce, aux trois cycles universitaires. La possibilité d'offrir un parcours de formation plus court et à frais moindres est un autre motif courant (ex. : Klein-Collins, 2010). Découlant de celui-ci, 90 % des personnes

des établissements qui répondent à l'enquête de Klein-Collins (2010) jugent que la RA contribue à la persévérance. D'autres motifs de promotion paraissent moins répandus. À ce titre, mentionnons la possibilité que la RA agisse sur le sentiment d'appartenance de personnes étudiantes qui, se voyant attribuer des crédits pour des apprentissages extrascolaires, sont à leur tour reconnaissantes envers l'établissement qui facilite l'accès à un diplôme considéré jusque-là hors de leur portée (Klein-Collins et al., 2020; Rust et Brinthaupt, 2017a).

3.1.2.4.2 Logique de protection

D'autres motifs des établissements à s'engager en RA peuvent être associés à une logique de protection. Ainsi, bien que les résultats des études ne soient pas explicites, on peut penser que des établissements s'engagent aussi en RA pour compenser la baisse d'inscriptions, dans certains programmes, par l'arrivée de personnes qui ne fréquenteraient pas autrement l'université ou pour assurer la survie d'établissements de plus petite taille. Par exemple, en Norvège, Opheim et Helland (2006) indiquent que les établissements en zone rurale semblent plus favorables à la RA, car les personnes qui entrent par cette voie peuvent contribuer à la survie de programmes ou d'établissements. Ainsi, on diversifie les sources de revenus (inscriptions en RA) des établissements tout en élargissant le bassin de recrutement.

3.1.2.4.3 Logique de reconversion

La RA, du moins dans les textes de notre échantillon³⁹, ne semble pas être implantée pour soutenir une réorientation de la mission des établissements.

3.1.2.4.4 Logique de valorisation

La RA valorise l'apprentissage expérientiel et des universités y voient un lien avec des approches pédagogiques où les personnes étudiantes sont incitées à développer leur savoir-être et leur savoir-faire par l'expérience, en l'articulant à des connaissances plus théoriques. Par exemple, aux États-Unis, des établissements proposent la RA pour valoriser l'apprentissage extrascolaire ou expérientiel des personnes étudiantes au parcours de vie non linéaire, pour

³⁹ En effet, on trouve quelques textes qui incluent la RA dans un mouvement de transformation institutionnelle (ex. : Rydell, 2004), mais la RA universitaire et ses impacts ne sont pas au cœur du propos. Sur ce sujet, on peut lire sur le « repositionnement organisationnel » (Allouch et Buisson-Fenet, 2008) que supposent les changements de pratiques de gestion de la diversité, notamment dans le recrutement et l'ouverture à des bases de connaissances plurielles, dans les universités et les grandes écoles.

encourager la curiosité et pour soutenir la culture de la formation continue (Klein-Collins, 2010; Klein, 2017). Nous n'avons cependant pas retracé de contenu permettant de dire que des établissements s'engagent en RA pour leur permettre de donner une valeur plus grande à leurs propres pratiques et prouver à leurs pairs la valeur de leurs propres actions.

3.1.2.4.5 Logique de poursuite de formation

L'implantation et la consolidation de la RA pourraient être un projet porteur dans des organisations apprenantes, mais nos critères de sélection des textes ne nous ont pas permis de recueillir des textes qui articuleraient cette vision large d'une institution elle-même en transformation et en apprentissage collectif.

3.1.2.5 Programmes ou cours documentés

Quelques recherches portent sur des programmes spécifiques. Les domaines de spécialisation sont variés : architecture, arts, enseignement ou sciences de l'éducation, informatique, marketing, nutrition, ressources humaines, sciences infirmières, etc. Le choix de ces programmes n'est pas problématisé et semble en être un de convenance, c'est-à-dire que les personnes chercheuses y sont actives⁴⁰ ou qu'elles y ont facilement accès.

Quelques textes de notre corpus mentionnent que les cours de langue se prêtent bien à l'obtention de crédits (Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Olson, 2014; Pilkinton-Pihko et al., 2019; Tuomainen, 2018). L'espagnol serait particulièrement populaire⁴¹ et un témoignage rapporte que les langues autochtones peuvent aussi donner lieu à de la RA dans un cours de langue (Klein-Collins, 2010).

L'étude de Brenner et al. (2021) porte sur une formule de RA pour l'admission à un programme à temps partiel et totalement en ligne. Il s'agit d'un nouveau dispositif destiné aux personnes qui demandent leur admission par la voie de la RA. Il remplit une double fonction d'admission et de développement par la préparation aux études universitaires. Le dispositif consiste à compléter en

⁴⁰ Il n'est pas rare dans les nombreuses publications en RA universitaire que les personnes signataires soient également des praticiennes de la RA et qu'elles s'appuient sur leur expérience dans le programme où elles interviennent. Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, nous avons retenu dans le présent corpus celles dont le devis de recherche était exposé ou facile à déduire (CP1).

⁴¹ Voir aussi 3.3.1.2.

ligne, au cours de deux semaines, un module permettant de faire notamment le point sur ses acquis en fonction des attentes institutionnelles et de compléter une évaluation sommative au terme du module. Les auteures décrivent très peu ce dispositif, s'intéressant surtout à l'expérience vécue par les personnes participantes.

3.1.3 Caractéristiques des personnes candidates en RA universitaire

Le corpus permet de poser quelques grandes caractéristiques des personnes inscrites en RA universitaire selon des données sociodémographiques, des expériences antérieures à la démarche, ainsi que les motifs d'engagement en RA.

3.1.3.1 Caractéristiques sociodémographiques

Comme nous l'avons constaté dans la recension de 2018, plusieurs études en RA universitaire documentent assez peu la composition de leur échantillon, sauf peut-être les devis quantitatifs, surtout ceux établis à partir de données administratives ou de questionnaires. Cependant les variables ne sont pas constantes. L'état actuel de la recherche ne permet donc pas d'avoir un portrait populationnel des personnes candidates en RA universitaire. Il permet une lecture de grandes tendances et attire l'attention sur les caractéristiques qui suscitent plus d'intérêt au sein des équipes de recherche ou au sein des établissements, dans le cas de données administratives. Aucun texte ne rapporte un échantillon jugé représentatif d'une population plus globale. Cependant des études se rapportent à des données sur l'ensemble des dossiers de RA d'un ou plusieurs établissements (ex. : Havet et al., 2021).

3.1.3.1.1 Âge

La manière de rapporter l'âge diffère selon les études, ce qui complexifie le travail de comparaison. Certaines études vont mentionner des moyennes d'âge (ex. : Brinke et al., 2009a; Pinte, 2016; Stenlund, 2012), d'autres vont ajouter l'âge minimum et maximum (ex. : Rust et Brinlhaupt, 2017a; Sherron et al., 2021) et d'autres vont rapporter des tranches d'âge qui varient d'une étude à l'autre (ex. : Di Paolo et Pegg, 2013; Gosseaume et Foucher, 2015; Havet et al., 2021). Le groupe d'âge qui semble se démarquer est celui des 25-45 ans. D'ailleurs, dans l'étude de Klein-Collins (2010), lorsque l'information sur l'âge est disponible, par rapport à l'ensemble de l'échantillon (n=61 129), parmi les personnes qui ont bénéficié de la RA (n=15 524), c'est 44 %

qui ont de 25 à 34 ans (c. 50 % pour l'échantillon global), 38 % pour les 35-44 ans (c. 33 % pour l'échantillon global), 15 % pour les 45-54 ans (c. 14 % pour l'échantillon global) et 2 % pour les 65 ans et plus (c. 2 % pour l'échantillon global).

3.1.3.1.2 Appartenance à un groupe ethnoculturel

L'appartenance à un groupe ethnoculturel ou racisé est davantage rapportée dans les textes nord-américains que dans ceux d'autres pays. Les personnes de type caucasien qui participent à la RA y sont majoritaires (ex. : Boatman et al., 2020; Klein-Collins et Hudson, 2017; Rust et Brinthead, 2017a; Sherron et al., 2021). Selon les études, les personnes étudiantes latino-américaines semblent constituer le deuxième groupe à avoir le plus recours à la RA (Boatman et al., 2020; Rust et Brinthead, 2017a; Sherron et al., 2021)⁴² alors que pour d'autres cela va être les personnes afro-américaines (Klein-Collins et Hudson, 2017). Elles sont suivies par les personnes d'origine asiatique, puis par d'autres groupes comme celui des personnes autochtones sur qui on a encore très peu d'information. Seuls cinq textes (Barry, 2013; Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Hudson, 2017; Klein-Collins et al., 2020; Sherron et al., 2021) documentent leur présence encore très marginale en RA. Dans l'étude de Klein-Collins (2010) par collecte de données administratives, ce sont 48 établissements qui ont fourni des données sur cette appartenance (n=44 936) dont 12 498 personnes étudiantes ayant fait appel à la RA. L'auteure compare l'appartenance à un groupe ethnoculturel ou racisé chez les personnes ayant participé à la RA et celles qui ne l'ont pas fait. Ainsi, ce sont 66 % des personnes ayant participé à la RA qui sont identifiées comme blanches (c. 55 %), 15 % comme noires non hispaniques (c. 17 %), 10 % comme latino-américaines (c. 18 %), 4 % comme asiatiques et insulaires du Pacifique et moins de 2 % comme personnes autochtones ou natives d'Alaska (*American Indian/Alaska Native*).

Les textes du corpus abordent très peu la présence des personnes réfugiées ou d'immigration récente. Par exemple, Opheim et Helland (2006) observent que les personnes qui n'ont pas comme langue maternelle la langue nationale, ici le norvégien, sont très peu

⁴² Il faut cependant traiter ces informations avec prudence quand on n'a pas la même donnée pour la caractéristique correspondante de l'effectif global ou de la population générale. Par exemple, il est normal qu'une université qui a une longue tradition d'accueil de personnes hispaniques ou latino-américaines puisse avoir un pourcentage élevé de ces personnes faisant appel à la RA. On sait que plusieurs membres de groupes minoritaires n'ont pas le même accès aux études universitaires.

nombreuses à participer à la RA⁴³. Brenner et al. (2021), en Afrique du Sud, mentionnent sommairement la présence de personnes étudiantes internationales.

3.1.3.1.3 Appartenance de genre

La répartition selon l'appartenance de genre, ou le sexe, au sein des échantillons est diversifiée d'une étude à l'autre. Toutes les études qui documentent le genre le font selon une répartition entre les femmes et les hommes et aucune n'aborde la question des minorités sexuelles en RA. Les échantillons de certaines études indiquent une majorité de femmes (Klein-Collins et Olson, 2014; Opheim et Helland, 2006; Rust et Ikard, 2016), d'autres indiquent une majorité d'hommes (Havet et al., 2021; Stenlund, 2012) alors que d'autres indiquent une répartition plutôt égale (ex. : Boatman et al., 2020; Klein-Collins, 2010; Pinte, 2016). Comme le soulignent Havet et al. (2021), la prédominance d'un genre semble être davantage liée à la spécialité des diplômes visés. Par exemple, les programmes en santé, en affaires sociales ou en éducation attirent davantage de femmes (Brinke et al., 2009a; De Rozario, 2013; Lee et Dapremont, 2020; Sandberg et Andersson, 2011), alors que les programmes en informatique attirent davantage les hommes (Brinke et al., 2009a). Dans l'étude de Klein-Collins (2010), lorsque les données sont disponibles pour le genre, sur les 62 389 personnes étudiantes de son échantillon, les personnes ayant bénéficié de la RA représentent 52 % de femmes (c. 59 % dans l'échantillon) et 48 % d'hommes (c. 41 %).

3.1.3.1.4 Occupation principale

L'occupation est davantage rapportée dans les études européennes. Ces études (surtout celles menées en France, qui documentent l'occupation principale) indiquent que la grande majorité des personnes qui s'engagent en RA sont en emploi à temps partiel ou temps plein au moment de la démarche et que les personnes en recherche d'emploi ne représentent qu'une faible proportion des échantillons (ex. : Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Di Paolo et Pegg, 2013;

⁴³ Impossible toutefois de conclure qu'elles ne sont pas présentes en RA universitaire, la recherche dans des pays comme la France évitant de faire de la « statistique ethnique » (Schnapper, 2008). Cependant, compte tenu des questionnements actuels au Québec, il paraît utile de préciser que d'autres travaux en RA indiquent que la constitution du dossier pose souvent trois grands problèmes aux personnes réfugiées ou d'immigration récente : celui de la langue, celui de l'obtention des preuves – car les personnes peuvent ne pas avoir accès aux documents officiels – et celui de la compréhension d'un référentiel pouvant se rapporter à une conception de la spécialisation qui n'est pas la leur (Van Kleef et Werquin, 2013). On peut aussi penser que des biais informationnels (Béji et Pellerin, 2010) sont aussi en présence.

Gosseume et Foucher, 2015; Havet et al., 2021; Pinte, 2016). Cependant, dans d'autres pays où les dispositifs de RA sont davantage fondés sur des tests aux fins d'admission ou d'attribution de crédits, les personnes semblent avoir comme occupation principale les études à temps plein. Dans un pays comme les États-Unis⁴⁴, où l'expérience militaire caractérise celle d'un segment significatif de la population et où les forces armées sont un employeur important, la RA universitaire est un service sollicité lors du processus de retour à la vie civile (ex. : Klein-Collins et al., 2020)⁴⁵. Il peut s'agir de militaires actifs ou de vétérans. Par exemple, dans l'étude de Klein-Collins (2010), lorsque l'information est disponible, parmi les personnes bénéficiant de la RA (n=15 594), c'est 24 % qui ont un statut militaire (actif, réserve, vétéran) contre 9 % pour l'ensemble de l'échantillon (n=62 475).

3.1.3.1.5 Scolarité antérieure à la RA

Le niveau exact de scolarité antérieure à la démarche de RA est davantage documenté qu'il ne l'était il y a quelques années, mais les études qui le font restent minoritaires (Brinke et al., 2009b; Gordon et al., 2011; Havet et al., 2021; Pinte et al., 2008; Ralphs, 2016). C'est encore plus vrai en ce qui concerne le domaine de la formation antérieure. Cependant, on peut déduire de plusieurs textes du corpus que les personnes candidates à la RA universitaire ont une formation générale secondaire ou préuniversitaire avancée ou complétée, mais sans tous les préalables requis dans le cas de la RA pour l'admission. Dans le cas de la RA pour l'obtention de crédits ou d'un diplôme sur la base d'acquis extrascolaires, le nombre de personnes ayant déjà un premier diplôme est important incluant celles qui ont déjà un premier diplôme universitaire. Par exemple, Havet et al. (2021) indiquent que pour l'ensemble des personnes étudiantes (n=1 579), ayant déposé un dossier de VAE à la phase d'identification, entre 2009 et 2018 à l'Université Claude Bernard Lyon 1, c'est seulement 2,9 % qui n'ont pas de diplôme, 3,9 % ont un diplôme du secondaire professionnel et 18,2 % qui ont le diplôme terminal du secondaire (bac

⁴⁴ En janvier 2022, près de 1 330 000 personnes font partie du personnel militaire en service actif aux États-Unis (Department of defense, 2022) et près de 7 % de la population adulte (18 millions) avait un statut de vétéran en 2018 (United States Census Bureau, 2021). Sur l'importance des Forces armées canadiennes et les différences avec le travail dans la vie civile, voir le profil établi par Park (2015).

⁴⁵ Une des très rares thèses en RA produites au Québec (Université McGill) a été réalisée au Collège militaire royal du Canada (Ontario) par Leah Moss (2007). Ce collège offre un service de RA pour ses programmes, incluant ceux de premier cycle universitaire. Comme aucun article n'a été publié sur cette thèse, ce qui paraît malheureusement courant dans la recherche en RA en général (Bélisle et Fernandez, 2018), l'étude n'est pas incluse dans le présent corpus.

français). Près de 74 % ont déjà un diplôme de l'enseignement supérieur, la moitié ayant un bac+2 (36,7 %) et les autres se répartissant entre bac+3 (14,3 %), bac+4 (6,4 %), bac+5 (15,8 %) et bac+8 (1,2 %).

3.1.3.1.6 Autres caractéristiques

D'autres caractéristiques des personnes candidates sont documentées, et peuvent être des pistes pour d'éventuels indicateurs. Quelques études nord-américaines documentent l'aide financière aux études des personnes étudiantes de leur échantillon (ex. : Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020; Klein, 2017), mais l'information sur l'aide financière pour les personnes bénéficiaires de la RA n'est pas toujours indiquée. De plus, la description du type d'aide n'est pas toujours décrite (ex. : aide financière aux études ou une bourse en RA).

D'autres caractéristiques documentées dans quelques études sont : la nationalité et la langue maternelle (Opheim et Helland, 2006), les catégories socioprofessionnelles (Havet et al., 2021), le revenu (Boatman et al. 2020), le nombre d'heures travaillées par semaine (Brinke et al., 2009a), la durée moyenne de la période en emploi (Pinte, 2016), la durée de la période entre la dernière fréquentation scolaire et la démarche de RA (Pegg et Di Paolo, 2013), l'état civil (ex. : Brenner et al., 2021; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009), l'assignation d'un statut d'étudiant non traditionnel par l'université (Houlbrook, 2012), l'appartenance à la première génération de fréquentation universitaire (ex. : Brenner et al., 2021; Houlbrook, 2012; Klein-Collins et Olson, 2014) et les troubles d'apprentissage comme de la dyslexie (Murray, 2014).

3.1.3.2 Expériences antérieures à la démarche

En cohérence avec le principe même de la RA extrascolaire, les personnes candidates possèdent des expériences variées leur ayant permis de développer des acquis dits expérientiels⁴⁶. Quelques textes précisent le nombre d'années sur le marché du travail des personnes candidates. Comme cela est courant chez les adultes de retour en formation, leur

⁴⁶ Des dispositifs exigent une durée minimale pour être éligible à la RA comme c'est le cas en Suède et en France (ex. : Andersson, 2014; Havet et al., 2021). En France, la durée minimale d'expérience était de trois ans dans la loi sur la VAE de 2002. Elle a été réduite à un an pour toute personne candidate à la VAE en 2016 (Havet et al., 2021).

parcours de formation et professionnel est souvent marqué par des interruptions, des bifurcations, des situations de précarité (Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Géhin, 2011b; Jacques, 2011; Pegg et Di Paolo, 2013). La demande de transfert de crédits (RA scolaire) vient souvent de personnes qui ont interrompu un programme de formation avant de le terminer (Klein-Collins et Olson, 2014).

La nature et les contextes dans lesquels les acquis extrascolaires ont été développés sont exposés de façon plus ou moins précise selon les textes. Les milieux où se développent les acquis reconnus en RA extrascolaire relèvent principalement de la vie publique : milieux de travail, bénévolat structuré et organisations militantes (action politique, syndicale, associative) (Brinke et al., 2009b; Brown, 2017; Géhin, 2011b). Le nombre plus bas de crédits accordés aux femmes (Klein-Collins et al., 2020) pourrait être associé au contexte de développement des acquis de la vie privée.

3.1.3.3 Motifs d'engagement en RA

Quelques études reprennent une notion de logiques d'engagement en RA apparentée à celle présentée en 1.4.5 (Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Gosseaume et Foucher, 2015; Legrand et Saielli, 2013) ou s'intéressent à des motifs d'engagement ou à des représentations d'avenir (ex. : Jacques, 2011) avec sensiblement les mêmes catégories de motifs. Ainsi, on peut conclure, à partir de cette recension, que la RA universitaire est attrayante pour des personnes qui cherchent à : entrer dans une formation universitaire pour laquelle elles n'ont pas les préalables demandés ou dans une dynamique continue d'apprentissage (poursuite de formation); améliorer leur situation dans le travail rémunéré en atteignant un meilleur salaire, un poste associé à un diplôme précis, des responsabilités plus importantes ou plus valorisantes (promotion); se prémunir d'une perte éventuelle d'emploi et faire face à la compétition de personnes nouvellement diplômées (protection); changer de secteur d'emploi ou d'activité professionnelle (reconversion); obtenir une légitimation de pratiques développées notamment par des apprentissages autodidactes (valorisation). Plusieurs logiques peuvent être présentes dans un même parcours. Certaines analyses permettent d'ailleurs d'associer les interruptions de démarche de RA ou de parcours de formation, selon les logiques ou motifs d'engagement. Nous y revenons.

L'exemple de l'étude française mixte de Jacques (2011) (n=33) montre que le secteur (public-privé) et le statut d'emploi peuvent jouer sur les motifs d'engagement. La logique de promotion est dégagée du propos du deux tiers des personnes enquêtées, actives au secteur privé ou au secteur public. La logique de protection en RA universitaire est présente chez moins du tiers, soit des personnes qui veulent faire un retour sur le marché du travail ou qui, travaillant à contrat dans un organisme du secteur public, aspirent à garder ce poste, pour lequel un diplôme précis est exigé, lors de son affichage comme poste permanent. La logique de reconversion est présente chez des personnes en emploi dans le secteur privé alors que celle de valorisation est présente chez des personnes retraitées.

3.2 Description des services de soutien à la RA

Les instances, les ressources professionnelles et les services responsables de la RA universitaire, que nous désignons globalement comme les services de soutien à la démarche de RA, peuvent interagir directement avec les personnes intéressées par la RA ou le faire en coulisses, dans la préparation, la diffusion de l'information via un site web, la tenue de dossiers, la gestion et autre. Dans la présente section, nous décrivons ces services, selon les fonctions de la RA universitaire, les phases du processus type de RA, les instances et les personnes qui y sont associées, les modes de financement de la RA et, finalement, les facteurs explicatifs de la pérennité de ces services.

3.2.1 Fonctions de la RA

Les fonctions déjà documentées de la RA universitaire sont celles d'admission, d'obtention de crédits sans suivre les cours correspondants, de diplomation et de développement de la personne spécialiste (approche développementale chez Butterworth). Les études de notre corpus⁴⁷ confirment que les dispositifs de RA sont mis en œuvre pour l'une ou l'autre de ces fonctions, un dispositif pouvant en avoir plus d'une. Il n'y a pas trace d'autres fonctions à la RA

⁴⁷ Rappelons que les études en RA universitaire qui n'abordent pas l'impact sur la persévérance et la réussite, ou les avantages et coûts de la RA pour les personnes candidates et les établissements, n'ont pas été retenues dans la présente recension. Il peut s'agir, par exemple, d'analyses de l'activité de personnes intervenantes en RA et leur formation, comme l'étude québécoise d'Holgado et Allard-Martin (2021) sur celle des experts-évaluateurs. Dans un autre projet, il pourrait être pertinent de s'intéresser à ces études qui pourront soutenir la prise de décision sur les priorités de formation du personnel.

universitaire. Parfois, il faut procéder par déduction pour établir la fonction du ou des dispositifs documentés. Ainsi, parmi les 75 textes⁴⁸ du corpus, 17 mentionnent directement ou indirectement, souvent très brièvement dans le contexte de l'étude, que l'étude porte sur la RA aux fins d'admission et 40 aux fins d'attribution de crédits. On trouve 25 textes où la RA est une voie directe d'obtention du diplôme et 19 qui mentionnent que la RA peut contribuer au développement des personnes.

Trois textes (Brenner et al., 2021; Rust et Brinthaup, 2017a; 2017b) se rapportent à une fonction de développement des personnes dans un dispositif de RA ayant un volet formatif explicite, incluant son rôle pour accroître l'estime de soi et la confiance dans sa capacité d'apprendre. C'est le cas de l'étude de Brenner et al. (2021) sur les bénéficiaires d'un nouveau dispositif qui établit un lien entre la RA aux fins d'admission et la préparation aux études de 2^e cycle dans un domaine du marketing. Le peu de mentions explicites de la fonction formative ou développementale de la RA pourrait s'expliquer du fait que le portfolio, auquel on associe cette fonction (voir section 1.4.1), soit une modalité parmi d'autres et que les établissements ne la nomment pas ainsi dans leur promotion du service et que les personnes chercheuses qui s'intéressent à la RA ne l'incluent pas dans leurs instruments de collecte de données. Cependant, quand on analyse les textes, on constate qu'ils sont plus nombreux à faire état de cette fonction plus discrète. Ainsi, on constate que notre corpus porte davantage sur la RA pour attribution de crédits⁴⁹, sauf en France où la fonction de diplomation est dominante. Les deux premières fonctions semblent davantage présentes dans les dispositifs de juridictions de tradition anglo-saxonne comme au Canada ou d'Europe du Nord; celle de diplomation est davantage de pays d'Europe francophone.

3.2.2 Phases du processus type

Les phases du processus type de RA extrascolaire permettent de juger si le processus documenté en est bien un de RA. Nous l'utilisons aussi pour la RA scolaire, mais ce processus

⁴⁸ Trois textes (Armsby, 2012; 2013; Snyman et van den Berg, 2018) ne fournissent pas assez d'information pour identifier avec précision la fonction de la RA dans le dispositif. Des textes portent à la fois sur l'admission et l'attribution de crédits, comme c'est le cas des deux recensions des écrits (Brinke et al., 2008; Stenlund, 2010).

⁴⁹ Peu de textes du corpus portent sur le transfert de crédits seulement. Les courts délais n'ont pas permis de vérifier si les mots-clés étaient en cause. C'est une des limites de la présente étude.

est plus court et certaines phases se chevauchent. Dans la présente sous-section, nous établissons des constats descriptifs sur les services de RA, appuyés d'exemples tirés de résultats d'études du corpus. Les phases sont celles d'information, d'identification-recevabilité, d'évaluation, de formation complémentaire et de sanction⁵⁰.

3.2.2.1 Phase d'information du processus de RA

La phase d'information est moins documentée que celle d'identification-recevabilité et encore moins que celle d'évaluation, qui reçoit le plus d'attention dans la recherche en RA en général et dans celle universitaire. Dans certains schémas du processus, elle est même absente, par exemple dans un document de l'OCDE (Werquin, 2010), vue comme externe au processus. Cependant, la recherche empirique, notamment celle explorée dans le présent projet, montre son importance dans le processus même, à la fois pour les personnes candidates et pour les établissements. C'est à cette phase que l'adulte décide de s'engager en RA. Elle revêt toute son importance en RA extrascolaire universitaire, et potentiellement pour la RA scolaire, car sans services d'information sur la RA, le recrutement dans le dispositif repose sur du bouche-à-oreille qui peut engendrer divers malentendus compte tenu de la nouveauté des dispositifs et des nombreuses particularités, d'un établissement ou d'un programme à l'autre. Notre corpus permet de décrire sommairement les services relevant de la phase d'information : l'information grand public, l'aiguillage, la sensibilisation à des groupes ciblés, l'information personnalisée.

Il y a une dizaine d'années⁵¹, alors que les dispositifs étaient implantés depuis un certain temps (voir pérennité, point 3.2.5), les établissements universitaires informaient encore assez peu la population en général des possibilités de RA et l'information, quand elle existait, ne rejoignait pas toujours les populations dites non traditionnelles (ex. : appartenant à un groupe minoritaire, ayant des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires, ayant des difficultés d'apprentissage, vivant dans la pauvreté ou ayant un bas revenu) (ex. : Klein-Collins et Olson, 2014; Murray, 2014; Rogers et Forte, 2016).

⁵⁰ Quelques textes du corpus sont associés par leurs signataires à la RA, mais ils semblent assez éloignés de ces phases, du moins dans la description du dispositif publiée (Andersson, 2014; Brenner et al., 2021).

⁵¹ Les études qui traitent de cette phase portent surtout sur le début des années 2010. Selon nos observations de l'évolution des sites web des universités québécoises, on peut penser que l'information grand public sur la RA est plus développée. Cependant, de nouvelles recherches gagneraient à être réalisées dans différentes régions du monde pour un état de situation actualisé.

La phase d'information comprend l'aiguillage vers les services de soutien en RA des établissements par des relais divers d'information, partenaires des établissements universitaires ou des organismes dédiés à l'orientation et l'information en matière de formation et de travail. Il peut s'agir de services directs aux personnes, comme les points relais conseil en France (Gossemaume et Foucher, 2015). Aussi, même si on sait que la RA est possible dans une université, plusieurs questions se posent. Ne pas avoir de réponses, avoir une information erronée ou se fier à l'expérience d'une personne qui a vécu une expérience peu concluante quelques années auparavant ou dans un autre contexte, peut mener à la décision de ne pas aller de l'avant – ou d'y aller, mais avec des attentes peu adaptées. La phase d'information peut donc être déterminante dans la poursuite du parcours de RA et de formation (ex. : Pinte et al., 2008; Stenlund, 2012).

L'information par bouche-à-oreille est importante en RA universitaire (famille, amis et autres) : ce serait près de la moitié des dossiers des personnes étudiantes qui indiquent en avoir entendu parler par cette voie et un certain nombre de personnes indiquent avoir choisi l'établissement pour sa réputation en matière de RA (Klein-Collins et Olson, 2014).

Quant aux sources institutionnelles, outre les sites web des établissements, des établissements mettent en œuvre des activités diverses de sensibilisation destinées à des publics plus ciblés, telles que des publicités dans certains médias, anciens et nouveaux, des journées portes ouvertes, des événements regroupant des employeurs, des présentations dans des lieux de travail. De plus, du personnel de l'établissement offre des conseils généraux. Il s'agit notamment des personnes conseillères du bureau du registraire (*admission counselors*), des personnes conseillères pédagogiques (*academic advisors*) ou des personnes conseillères scolaires ou d'orientation (*school advisors*)⁵² (Adams et Wilder, 2016; Klein-Collins et Olson,

⁵² Généralement, les *admission counselors* interviennent dans le bureau centralisé des admissions, le registraire au Québec. Les *academic advisors* soutiennent des choix et des procédures dans un programme, une fois la personne admise : choix et inscription aux cours, décisions relevant de changement de programme, calendriers, demandes diverses de délais ou d'accommodement, etc. Ces personnes peuvent être associées à un département ou une faculté. La terminologie de *school advisors* ne semble pas fréquente au niveau universitaire québécois, on leur associe au Québec des personnes conseillères des services aux personnes étudiantes. Ces personnes communiquent de l'information notamment sur l'aide financière aux études, soutiennent le développement de bonnes habitudes de travail universitaire (ex. : planification, techniques de lecture) ou aident les personnes étudiantes qui font face à de l'anxiété de

2014; Wihak et Wong, 2011). Selon des responsables de la RA de différents établissements universitaires (n=10) environ un tiers des personnes étudiantes auraient entendu parler par un conseiller pédagogique (*academic advisor*) (Klein-Collins et Olson, 2014). Outre leur site internet institutionnel qui précise globalement quel est le service de RA et les programmes où on peut y faire appel, des responsables de ce service dans des universités canadiennes (n=12) précisent que les personnes étudiantes peuvent aussi être informées de l'existence de ce service de RA dans le calendrier universitaire et les brochures des programmes. De plus, les personnes candidates potentielles seraient informées de ce service dans le processus de conseil précédant l'admission à un programme (Wihak et Wong, 2011).

L'organisation des services de RA variant d'un établissement à l'autre et plusieurs instances pouvant contribuer à l'information (unités dédiées à la RA, bureau des admissions, service de la formation continue, facultés, départements, équipes de programme, organisme partenaire, services aux étudiants, etc.), savoir à qui s'adresser pour l'information personnalisée ne va pas de soi. Ainsi, une fois que les personnes étudiantes ont découvert qu'une possibilité de RA peut s'offrir à elles, trouver la bonne personne pour obtenir et comprendre l'information adaptée à sa situation peut leur poser des difficultés. C'est du moins ce que constatent des membres du personnel (n=37) d'établissements universitaires étatsuniens (n=7) remarquant de la confusion chez les personnes étudiantes sur l'aide disponible en RA (Lakin et al., 2015). En France, le premier contact personnalisé avec la personne souhaitant entreprendre une démarche de VAE serait au service universitaire de la formation tout au long de la vie (formation continue au Québec) (Auras, 2013; 2014; Havet et al., 2021; Jacques, 2009). Des ingénieurs-conseils interviendraient régulièrement à cette phase (Gosseume et Foucher, 2015).

Les activités d'information personnalisée en RA portent sur des précisions sur les étapes de la démarche et les documents à rassembler, sur les motifs et les disponibilités de l'adulte. On entre ici dans la première étape de la démarche de RA dans laquelle l'adulte va décider ou non de s'engager, soit celle qui correspond à l'accueil dans la démarche (Gosseume et Foucher, 2015; Jacques, 2009; Pinte et al., 2008). On s'assure que le programme visé correspond aux

performance, autres difficultés qui nuisent à leur engagement dans les études, à des situations qui les font douter de la pertinence de leur choix de formation. Au Québec, dans les universités, il peut notamment s'agir des personnes conseillères d'orientation. Chaque université peut attribuer ces tâches à des personnes avec des titres différents. Rares sont les textes qui entrent dans ce niveau de précision.

expériences de l'adulte, on apprécie avec lui ses acquis scolaires et extrascolaires pour qu'il puisse juger de son intérêt à entamer ou non la démarche; s'il décide d'aller de l'avant, on l'aide à élaborer un plan de travail qui tienne compte de ses contraintes et de ses besoins en soutien financier pour se rendre jusqu'à l'obtention du diplôme et, s'il y a lieu, on l'oriente vers un autre service (Adams et Wilder, 2016; Gosseume et Foucher, 2015; Havet et al., 2021; Klein-Collins et Olson, 2014). Les études qui mentionnent l'information personnalisée sont en RA extrascolaire. Il est possible que celle-ci soit sur demande seulement (Gosseume et Foucher, 2015). Les personnes qui donnent l'information personnalisée dans le service de RA de l'établissement peuvent être celles qui vont accompagner la personne tout au long de la démarche. Or tous les dispositifs ne prévoient pas un accompagnement ou celui-ci peut être payant. En France, l'accompagnement peut se faire à l'externe, par un des nombreux organismes actifs en soutien à l'évolution professionnelle (De Rozario, 2013; Havet et al., 2021; Jacques, 2009).

Donner une information ajustée sur les possibilités de RA, ses particularités et les options disponibles⁵³ est un important défi. Ce défi est associé au fait que les ressources professionnelles, appelées à parler de la RA, ne sont pas toujours bien informées des balises et exigences du processus selon, notamment, l'université, ses facultés et les divers programmes (Browning, 2020; Klein-Collins et Olson, 2014).

3.2.2.2 Phase d'identification-recevabilité

Une fois les personnes candidates informées, elles ont à préparer un dossier, plus ou moins élaboré selon qu'il s'agit, par exemple, de RA scolaire ou de RA extrascolaire. Il s'agit pour les personnes candidates de rassembler les preuves, de comprendre le référentiel du programme visé, d'identifier leurs acquis et de les mettre en correspondance avec le référentiel. Selon le dispositif, on peut leur demander des documents officiels divers, notamment : ceux d'autres établissements d'enseignement (ex. : Murray, 2014); d'organismes de certification ou d'employeurs ou ceux confirmant leur statut dans un parcours migratoire (Brinke et al., 2009a);

⁵³ À notre connaissance, le cas des États-Unis est unique quant aux diverses options offertes. La plupart des textes du corpus laissent penser qu'un établissement a un dispositif de RA scolaire et un autre de RA extrascolaire, dans lequel on trouve ou non différentes modalités. Aux États-Unis, un même établissement peut proposer plus d'un dispositif de RA extrascolaire. Nous revenons un peu plus loin sur ces dispositifs optionnels et sur les modalités.

un curriculum vitae (ex. : Brinke et al., 2009a); des descriptifs de cours déjà suivis (ex. : Di Paolo et Pegg, 2013); un formulaire (ex. : Gosseume et Foucher, 2015) ou autre document de l'institution complété sous forme de fiches (ex. : Jacques, 2009), de livret de recevabilité (ex. : Gosseume et Foucher, 2015) ou de faisabilité (Havet et al., 2021). Des frais peuvent être demandés (ex. : Gosseume et Foucher, 2015). Une fois ce dossier complété, la personne le dépose à l'établissement qui l'analyse pour établir la recevabilité de la demande. Cette analyse est une appréciation de la pertinence du dossier pour le programme visé. Certains dispositifs procèdent seulement par documents, certains prévoient une rencontre, en présence ou en ligne.

Les recherches n'abordent pas la préparation du dossier du point de vue des personnes candidates, mais de celui des institutions. Cette analyse de recevabilité permet dans un premier temps de s'assurer que toutes les pièces exigées sont présentes et complétées selon les attentes. C'est une étape plus administrative. Dans un deuxième temps, le dossier doit être analysé par une personne responsable pédagogique (Havet et al., 2021), une personne spécialiste (Lafont et al., 2020) ou une équipe (Di Paolo et Pegg, 2013)⁵⁴. En RA extrascolaire, il arrive qu'à cette étape il y ait « un échange avec un référent pédagogique, afin de cerner le profil du candidat, d'évaluer son niveau de compétences et sa probabilité de réussite et de l'orienter, le cas échéant, vers d'autres formations » (Havet et al., 2021, p. 17). Les documents permettant, par exemple, l'établissement d'équivalence s'avèrent importants.

Comme dans toutes les phases de la RA extrascolaire, les études montrent que cette phase donne lieu à des demandes, des interactions et logiques différentes des acteurs institutionnels. De Rozario (2013), dans une étude mobilisant des données administratives (années 2005-2007) sur la VAE dans 79 écoles de travail social réparties dans 22 structures régionales ainsi que des entretiens avec des membres des équipes (n=60), constate que les commissions qui examinent les dossiers de recevabilité en VAE mobilisent deux logiques

⁵⁴ En France, plusieurs ministères émettent des diplômes dont certains sous la responsabilité des universités au Québec. De Rozario (2013), dans une étude mobilisant des données d'écoles de travail social pour de la VAE vers un diplôme d'État (niveau 5 dans la CITE au moment de la collecte de données, mais depuis classé de niveau 6), parle de commission, soit un groupe qui étudie des demandes de plusieurs établissements à l'échelle de la région. Ici, la branche professionnelle souhaitait que les personnes praticiennes puissent, peu importe leur formation initiale, obtenir ce diplôme par VAE. À notre connaissance, ce type d'expérience n'existe pas au Québec, et bien que les structures des branches professionnelles soient très différentes, il nous paraît pertinent de l'inclure.

différentes (identifiées comme des doctrines par l'auteur). La première, dite « ouverte », se limite à s'assurer de la présence de toutes les pièces et informations demandées (ex. : calcul de la durée des expériences). Elle repose sur une conception de la VAE où « tout candidat peut faire la preuve des acquis de son expérience, même si les premières informations administratives ne sont pas totalement probantes » (p. 105). La deuxième est dite « sélective ». Aux activités de vérification des pièces s'ajoute une analyse de la lettre de motivation et du dossier afin de s'assurer que le parcours de la personne correspond bien au diplôme visé. On se demande, par exemple, si les expériences identifiées sont très proches du référentiel du diplôme avec un potentiel d'obtenir une validation totale. Cette logique permettrait notamment de réduire les coûts associés à la VAE et les interruptions de parcours de personnes dont les acquis paraissent éloignés de la formation du programme. D'autres pratiques de recevabilité sont examinées par Gosseume et Foucher (2015) et l'on constate, dans trois universités, que deux d'entre elles jugent de la recevabilité par fiche de positionnement ou entretien-conseil (également mentionné par Havet et al., dans un autre établissement), selon les cas. Dans une autre université, la personne candidate remplit d'abord un questionnaire en ligne, qui une fois envoyé déclenche la remise du dossier de recevabilité à compléter. Les auteurs notent que la deuxième formule « peut retarder l'échéance d'une réponse négative si la demande n'est pas en cohérence avec la certification demandée » (p. 12), alors que la première permet une réorientation possible de la demande.

Lafont et al. (2020) soulignent, dans leur étude en VAE dans un programme de doctorat en architecture, que trouver deux personnes spécialistes (une de l'université, l'autre de l'extérieur) peut prendre du temps, notamment en raison que la personne de l'extérieur est sollicitée « à titre gracieux dans un secteur professionnel qui a d'autres habitus » (p. 7). D'ailleurs, les résultats de l'étude de Gosseume et Foucher (2015), auprès de personnes candidates ayant abandonné le parcours en VAE (n=28), indiquent que les longs délais entre le dépôt du dossier et la réponse sur la recevabilité de la demande contribuent aux interruptions de parcours. Havet et al. (2021), dans une étude de plus de 1 500 dossiers de VAE (2009 à 2018) d'une même université et s'intéressant aux décisions de faisabilité/recevabilité, d'abandon et de validation, notent un

nombre marginal de refus par le jury⁵⁵ que l'équipe de recherche associe aux échanges faits dès l'étude de recevabilité (entretien-conseil). Les responsables pédagogiques peuvent par exemple y déconseiller de viser un diplôme supérieur de plus de deux niveaux à celui de la formation actuelle, en suggérant plutôt de viser un diplôme juste au-dessus de celui déjà obtenu (Havet et al., 2021).

En RA scolaire, ou transfert de crédits, ou en reconnaissance d'acquis de formations certifiées et dont les preuves sont acceptées par l'établissement, les diplômes de la personne, relevés de notes ou autres sont mis en correspondance avec des tables d'équivalence, lorsque disponibles (ex. : Lakin et al., 2015). En RA scolaire, si les acquis reconnus sont jugés recevables, on passe directement à la phase de la sanction.

En RA extrascolaire, c'est au terme de cette phase que la personne s'inscrit officiellement dans la démarche. La formule varie ici aussi. Gosseaume et Foucher (2015) précisent que « chaque université contractualise avec le candidat pour une durée d'un an, qu'il choisisse ou non d'être accompagné dans sa VAE pour un contrat de prestation ou de convention, ou d'acte d'engagement, selon le vocabulaire utilisé par les universités » (p. 12). Des frais peuvent être exigés pour pouvoir passer à l'autre phase (Gosseaume et Foucher, 2015).

Les défis documentés de la phase identification-recevabilité paraissent de nature différente, selon les programmes et leur niveau d'exigence conceptuelle et, bien sûr, selon qu'on est en RA scolaire ou extrascolaire. En RA scolaire, ces défis portent davantage sur les instruments disponibles pour établir les équivalences. En RA extrascolaire, ces défis consistent à trouver les ressources professionnelles en mesure d'apprécier le contenu du dossier, procéder dans des délais courts, saisir le projet de l'adulte et juger de son réalisme avant qu'il n'y mette trop de temps et que l'institution y investisse beaucoup de ressources.

⁵⁵ La VAE française peut donner lieu à une validation complète (avec émission du diplôme), une validation partielle (demandant de bonifier son dossier par formation continue avant de se représenter au jury) et le refus. On en parle comme de la quatrième voie d'obtention du diplôme avec la formation initiale, la formation continue, l'apprentissage (alternance au Québec).

3.2.2.3 Phase d'évaluation

La phase d'évaluation est certainement la phase centrale du processus de RA extrascolaire. La présente sous-section est consacrée à cette forme spécifique de RA. Tout comme dans les phases précédentes l'organisation de cette phase varie beaucoup d'un dispositif à l'autre et d'une modalité d'évaluation à l'autre.

Aux États-Unis, les résultats de Klein-Collins et al. (2020) qui comparent notamment la performance globale en RA d'établissements postsecondaires (n=72) offrant des programmes de deux ou de quatre ans, amènent à constater que des établissements appliquent une limite, selon le diplôme visé, sur le nombre de crédits qui peuvent être attribués en RA.

3.2.2.3.1 Modalités de mise en preuve

La phase d'évaluation fait appel à des modalités de mise en preuve variées, certaines relativement courtes, comme les tests ou examens, d'autres beaucoup plus longues pour la préparation de documents exhaustifs, comme le portfolio ou un livret détaillé. La préparation peut donc s'étaler sur plusieurs jours/semaines/mois et, comme dans le cas de la VAE française, comporter des rencontres préparatoires diverses avec une personne du service de RA qui explique les attentes, à laquelle s'ajoute, dans certains établissements, une personne enseignante qui explique plus en détail le référentiel du diplôme et, dans certains cas, celui de la formation (Gosseau et Foucher, 2015). Une personne accompagnatrice peut aussi soutenir la préparation. En milieu universitaire, un document élaboré semble systématiquement demandé, tous dispositifs confondus⁵⁶.

Une fois déposé, ce document est analysé par une personne évaluatrice (Brinke et al., 2009a; Rust et Brinthaup, 2017a; Rust et Ikard, 2016) ou, dans le cas d'un jury, par plusieurs personnes. L'évaluation peut se faire sur la base de ce document seulement, ou sur celui-ci et une soutenance, ou encore sur le document, l'observation de situations réelles ou la simulation et l'échange avec une ou des personnes évaluatrices. Au terme de la prise d'information et de l'analyse des personnes évaluatrices, celles-ci rendent leur recommandation à l'institution qui est

⁵⁶ En comparaison à la formation professionnelle de niveau secondaire où il peut y avoir très peu d'écriture au moment de l'évaluation (Bélisle et Rioux, 2016).

responsable de la phase suivante, celle de la formation complémentaire ou de la sanction, selon le cas (Lordly, 2007).

Plus le niveau de scolarité est élevé, plus la mise en preuve semble exigeante. Par exemple, à l'Université de Nantes un mémoire de 2^e cycle est demandé à la personne candidate, en « réponse à une problématique définie ensemble » (Gossemaume et Foucher, 2015, p. 21).

La modalité du portfolio est présente dans plusieurs dispositifs, notamment au Canada et autres pays du Commonwealth. Cependant, elle est jugée « trop coûteuse » en argent et en temps (Brinke et al., 2008; Browning, 2020; Klein-Collins et Olson, 2014; Lee et Dapremont, 2020), car elle demande un inventaire exhaustif des acquis de l'apprentissage plutôt que de cibler dès le départ les contenus du programme⁵⁷. L'usage du portfolio dans une fonction de développement personnel ou professionnel de la personne spécialiste est largement utilisé en formation continue, tout comme il l'est pour aider des adultes dits non traditionnels dans un programme de préadmission (Rust et Brinthaupt, 2017a; 2017b; Rust et Ikard, 2016). Mais le portfolio qui se limite à une fonction d'admission ou d'attribution de crédits pourrait desservir la RA, car il ne cible pas le référentiel, mais l'ensemble des acquis extrascolaires des personnes et qu'ainsi, l'analyse est longue et les espoirs déçus. Par conséquent, des personnes qui ont eu des expériences négatives avec le portfolio semblent encourager des personnes étudiantes à suivre des cours plutôt que de s'engager en RA (Browning, 2020).

En France, la préparation du livret 2 (livret 1 à la phase d'identification-recevabilité) demande aux personnes candidates de faire un retour sur leur parcours antérieur en lien avec le référentiel du diplôme visé. Celles qui ont eu un parcours relativement linéaire pourraient le réaliser plus aisément. C'est du moins ce que laissent penser les résultats de l'étude de Jacques (2009). De plus, les personnes qui ont un « parcours plus chaotique surtout s'il n'est pas structuré par un titre professionnel » (Jacques, 2009, p. 8) doivent non seulement identifier et décrire leurs acquis, mais aussi les mettre en cohérence, ce qui peut poser des difficultés. Ainsi, divers textes

⁵⁷ Aux États-Unis, l'usage du portfolio semble rester marginal. Dans leur étude, Klein-Collins et al. (2020) indiquent que les méthodes de RA les plus courantes sont l'attribution de crédits sur la base de recommandations de l'ACE pour des formations militaires (68 %), de tests ou examens standardisés (ex. : CLEP) (22 %) ou sur la base d'un certificat ou un permis émis à la suite de formation externe reconnue (7,5 %). Les personnes étudiantes utilisant plusieurs méthodes de RA obtiennent en moyenne plus de crédits.

de notre corpus, en France principalement où la VAE demande une importante mise en mots par écrit des acquis, indiquent que les personnes candidates ayant des pratiques de l'écrit semblables à celles universitaires (ex. : lecture de revues professionnelles de haut niveau; rédaction de rapports) et déjà au fait de la culture universitaire ont plus de facilité à mettre en valeur leurs acquis dans leur dossier (Auras, 2014; Bellini, 2011; Jacques, 2009).

3.2.2.3.2 Accompagnement à la mise en mots et à l'évaluation

L'accompagnement dans la préparation du document exposant les acquis et les articulant au référentiel peut ici être important. Il aide notamment les personnes à mieux saisir les attentes. On peut aussi leur demander d'auto-analyser leurs acquis au regard du référentiel ou le document peut demander directement de ne développer que du contenu se rapportant à ce référentiel, par exemple, ce qui a permis de développer l'acquis et sa description détaillée. Brinke et al. (2009a), dans une étude aux Pays-Bas sur les perceptions en RA dans un programme de 1^{er} cycle en informatique et dans un autre de 2^e cycle en sciences de l'éducation, indiquent que dans le cadre d'un portfolio couvrant les divers acquis de l'apprentissage des personnes, le personnel responsable leur demande ensuite d'en faire une auto-analyse en lien avec le référentiel du programme visé. On constate que des personnes candidates à la RA voient rapidement le lien entre leurs acquis extrascolaires et le programme universitaire, alors que d'autres ne le voient pas d'emblée et les personnes accompagnatrices peuvent aider ces dernières à mieux comprendre les contenus du programme.

Les personnes accompagnatrices ou conseillères peuvent ainsi aider à la familiarisation aux codes universitaires, soutenir les personnes candidates dans la mise en mots de leur activité de travail, préciser les attentes du jury (Auras, 2014; Géhin, 2011b; Rémerly, 2016). Les personnes qui sont désignées pour ces tâches peuvent être des personnes responsables de programmes (*program leaders*), des spécialistes de contenu (*subject specialists*), des personnes professeures ou des professionnelles relevant d'organismes externes comme les organismes d'orientation en France (Brown, 2017; Jacques, 2009). L'accompagnement ou le conseil peut relever de la responsabilité d'une ou de quelques personnes (Brown, 2017; Jacques, 2009). L'accompagnement peut se faire en présence ou à distance, par des communications électroniques ou des politiques de bureau ouvert (*open door policies*) (Brown, 2017; Jacques, 2009). Dans les propos recueillis auprès de personnes candidates, le manque

d'accompagnement est évoqué comme motif d'interruption de parcours (Jacques, 2009; Pinte et al., 2008).

Des personnes accompagnatrices peuvent assister aux séances de jurys, sans participer aux délibérations (Auras, 2014; Lafont et al., 2020), mais dans certains contextes, il semble que la personne accompagnatrice participe à l'évaluation (Brown, 2017; Jacques, 2009). Lorsque les personnes accompagnatrices incarnent plusieurs rôles, cela peut « dérouter les candidats les moins confiants » (Jacques, 2009, p. 6).

3.2.2.3.3 Personnes évaluatrices et jugement

Un certain nombre de travaux en France et ailleurs se sont intéressés au jugement à la phase d'évaluation et aux instruments et critères qu'utilisent les personnes évaluatrices pour orienter leur analyse et leur décision. Dans une recension de 48 publications de 1990 à 2007 en anglais et sur la RA en enseignement supérieur (*higher education*), Stenlund (2010) constate que les acquis extrascolaires dont le contenu se rapproche de celui enseigné sont plus facilement reconnus. Cela reposerait en partie sur les outils utilisés par les personnes évaluatrices.

Il est fréquent, notamment dans l'évaluation du portfolio, du livret ou autre document élaboré, qu'il y ait plusieurs personnes évaluatrices qui interagissent pour arriver à une décision commune. Elles peuvent se rencontrer pour l'analyse du dossier, s'entretenir avec les personnes candidates, délibérer puis rendre leur décision, sous forme de recommandation. Si la validation est partielle, la personne candidate devrait recevoir un avis ou un plan qui précise le parcours de formation restant avant l'obtention du diplôme souhaité (Brinke et al., 2009a; Havet et al., 2021).

Les pratiques documentées de composition des jurys montrent ici aussi des variations importantes selon, notamment, la branche professionnelle ou le niveau du diplôme. Les interactions au sein des jurys montrent que le bagage de connaissances et d'expériences des membres du jury peut contribuer à des dynamiques de pouvoir. Selon les différentes études qui abordent le sujet, les jurys seraient composés de deux à huit personnes. Au sein de l'établissement, il peut s'agir de directions de département, de responsables de formation (Bellini, 2011; 2013; De Graaff, 2014) ou d'unités de formation (Auras, 2013; 2014), de personnes enseignantes ou de personnes expertes de contenu (Auras, 2011; 2013; Lafont et al., 2020). Les jurys seraient composés d'au moins deux membres permanents qui garantissent la continuité des

pratiques (Auras, 2014; Bellini, 2013). En VAE française, il est courant de faire appel à une ou quelques personnes actives dans le domaine et ayant un niveau avancé d'expertise (Cuvillier et Faudière, 2009; Lafont et al., 2020; Murray, 2014). Cependant, si des membres du jury proviennent d'organisations du monde du travail, ils n'auraient pas toujours la même légitimité dans l'évaluation que ceux du milieu universitaire (Cuvillier et Faudière, 2009). Par exemple, Lafont et al. (2020) indiquent que la composition d'un jury de VAE (doctorat en architecture) est de huit membres, incluant la personne accompagnatrice qui participe aux échanges, mais pas aux délibérations. On constate que « la désignation de deux rapporteurs académiques et d'un professionnel est apparue comme un enjeu de pouvoir pour et entre les acteurs institutionnels » (p. 7).

Des lignes directrices sont transmises par l'institution aux personnes évaluatrices afin de baliser leur jugement en fonction de critères relativement communs. Certaines leur rappellent de rester flexibles et de soutenir l'inclusion sociale et la diversité. Des personnes évaluatrices jugent qu'elles sont responsables d'assurer le maintien des standards de qualité de leur établissement universitaire (Peters, 2005). Dans le même sens, Opheim et Helland (2006) constatent que des personnes évaluatrices sont soucieuses de se montrer à la fois justes et précises, pour éviter « d'abuser des candidats à la RA » (p. 5) en leur laissant penser qu'ils ont ce qu'il faut pour réussir des études universitaires.

Le référentiel de diplôme ou de certification⁵⁸ est mentionné à plusieurs reprises comme un guide dans l'évaluation (Mayen et Métral, 2008). D'autres instruments peuvent également baliser le travail des personnes évaluatrices, notamment lorsqu'il s'agit d'analyser des activités de travail, décrites à l'écrit ou réalisées devant la personne évaluatrice. Ces instruments guident le travail d'évaluation, mais ne s'y limitent pas. Par exemple, Cortessis (2014), en Suisse, qui mène ses travaux dans un institut de formation en enseignement professionnel où une partie de l'évaluation repose sur de l'observation, constate qu'il y a « des écarts entre le travail prescrit par le dispositif aux candidats et aux jurés et le travail réel des candidats et des jurés » (p. 6). Bien

⁵⁸ En France, en VAE, « certification » est le terme englobant choisi par le législateur qui inclut les différentes formes de sanctions inscrites dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) : diplômes, certificats et autres. « Le référentiel de certification est l'un des éléments clés de toute démarche de VAE » et ceux du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation sont disponibles à « chaque université ou école » (Ministère du travail, s.d.).

qu'absentes du référentiel du diplôme, les personnes candidates, tout comme les membres du jury s'intéressent aussi aux valeurs (*ethos*) qui traversent les acquis évalués. Ces valeurs partagées pourraient jouer dans les évaluations positives des acquis extrascolaires.

Poussant plus loin l'étude du jugement en RA universitaire, Stenlund (2013a), en Suède, examine les niveaux d'accord inter et intra juge chez quatre personnes évaluatrices dans 21 dossiers de demande d'admission par la voie de la RA dans un programme d'enseignement professionnel (*vocational teacher education programme*) qui s'appuie sur la reconnaissance d'acquis du métier, ici un métier de la construction et un autre du domaine des systèmes de chauffage, ventilation et salubrité. Les résultats indiquent un niveau plutôt faible de fiabilité dans des niveaux d'accord selon une grille basée sur neuf aspects. Même l'appréciation des qualifications sanctionnées par un diplôme ou un certificat du monde du travail ou du nombre d'années d'expérience que l'on peut reconnaître ne sont pas évaluées de la même façon. Les résultats d'autres études montrent une forme de résistance de personnes évaluatrices en RA, souvent des personnes enseignantes. Il peut y avoir une résistance vis-à-vis du dispositif lui-même perçu comme réduisant la valeur et le prestige du diplôme (ici au 3^e cycle) (Lafont et al., 2020) ou vis-à-vis certains aspects du processus, comme l'usage de grilles d'évaluation (Cortessis, 2011). Armsby (2012), au Royaume-Uni, parle plutôt de méfiance à l'égard de la RA, rapportée par des personnes évaluatrices et des personnes candidates au sujet de personnes de leur entourage peu familières avec la démarche.

3.2.2.3.4 Défis de la phase d'évaluation

Les défis d'organisation de l'évaluation sont nombreux et relèvent à la fois des instruments disponibles, du recrutement, de la formation et de l'adhésion des personnes évaluatrices, de leur disponibilité et autres. Pour répondre au défi du recrutement des personnes évaluatrices se pose la question de la reconnaissance dans leur tâche ou de leur rémunération directe. Il semble que, dans le cas des personnes enseignantes, cette activité peut être ajoutée à celles prévues dans leur tâche d'enseignement (Havet et al., 2021). Cependant, Brinke et al. (2009a) constatent que le temps d'évaluation varie dans les deux programmes examinés dans leur étude (1^{er} cycle en informatique et 2^e cycle en sciences de l'éducation). Sans expliquer la méthode de calcul, on indique que la durée moyenne d'évaluation du dossier en informatique est de 2,37 heures et de 4,79 heures en sciences de l'éducation.

3.2.2.4 Phase de formation complémentaire

Lorsque la RA a une fonction d'attribution de crédits⁵⁹, il semble que dans la plupart des cas, les personnes doivent être préalablement admises à un programme précis pour s'en prévaloir, elles se joignent ensuite à une cohorte régulière pour la poursuite de leurs études⁶⁰. Une nuance doit être faite pour les cours de portfolio en préadmission à un programme, que l'on peut comparer aux programmes de mises à niveau offerts dans certaines universités québécoises. Par ailleurs, peu de recherches de notre corpus abordent la manière dont s'organise la formation complémentaire et ce qui se passe pendant celle-ci; et si elles le font, c'est très brièvement. Les travaux recensés ne précisent pas les particularités des programmes et il est possible que d'importantes différences existent selon qu'on soit dans un programme comportant beaucoup de cours optionnels ou dans un programme avec de nombreux préalables et qui, par exemple, donne ouverture à une profession réglementée. Bien qu'aucun texte de la présente recension ne le mentionne, on sait que l'organisation de la formation complémentaire (dite aussi d'appoint) ou d'éventuels stages demandés par un ordre professionnel peut poser d'importants défis (ex. : Brabant et Bouchard, 2019; Conseil interprofessionnel du Québec, 2020). Il en est vraisemblablement de même dans la RA universitaire.

En VAE française, lorsqu'il y a une recommandation de validation partielle, des études mentionnent la possibilité de réaliser la formation préconisée par la formation continue ailleurs qu'à l'université (Auras, 2013; Cuvillier et Faudière, 2009; Havet et al., 2021; Mayen et Métral, 2008). Une option similaire est mentionnée dans l'étude de Sandberg et Andersson (2011), en Suède. Dans l'étude de Havet et al. (2021), ce sont 6 personnes sur 10 (n=464), qui déposent un second dossier après avoir réalisé la formation préconisée à la suite d'une validation partielle lors du premier jury. Une validation partielle peut encourager des personnes à reprendre leurs études pour obtenir le diplôme visé, alors que d'autres sont dissuadées de le faire compte tenu du peu d'acquis reconnus (Jacques, 2011). Il paraît aussi important de souligner, comme le font deux textes, que des personnes s'engagent en VAE sans s'attendre à une validation complète, mais voient la démarche en amont d'un projet formatif (Legrand et Saielli, 2013; Pinte, 2016).

⁵⁹ Les textes où la RA est une voie directe d'obtention du diplôme ne sont pas inclus ici. Aucun texte de notre corpus n'a pour objet les parcours de formation après une validation partielle du diplôme; on sait qu'il se font, tout au plus.

⁶⁰ Il s'agit de déductions de notre part, les textes n'allant pas à ce niveau de précision.

Parmi les rares textes qui donnent quelques précisions, celui de Mayen et Métral (2008), à partir d'une étude menée en 2003 sur le travail des premiers jurys de VAE dans quatre établissements d'enseignement supérieur agricole – ici des diplômés d'ingénieur agronome, agro-alimentaire ou forestier –, indique que lorsque de la formation complémentaire est préconisée à la suite de la délibération du jury de VAE, un tuteur est nommé au sein de l'établissement universitaire. Il a la responsabilité d'accompagner la personne candidate dans l'organisation de son parcours de formation. Cette formation peut se faire dans le cadre de la rédaction d'un document permettant de mobiliser de nouvelles ressources. On peut aussi lui demander de participer à des modules de formation ou de suivre de la formation pouvant exiger une année entière. Les résultats de la partie qualitative de l'étude de Pinte (2016) indiquent que dans leur échantillon (n=38), assez peu de personnes candidates visent une validation totale et qu'elles envisagent positivement de s'engager dans une formation complémentaire pour bonifier leurs compétences.

3.2.2.5 Phase de sanction

La phase de sanction est documentée dans trois études d'Europe du Nord s'intéressant au service procédant aux admissions par voie de RA universitaire et qui accordent en même temps des crédits. Une variabilité dans les décisions d'admission par voie de RA universitaire y est constatée (Andersson, 2014; Opheim et Helland, 2006; Stenlund, 2013b).

En Suède, la recherche de Stenlund (2013b) a comparé les décisions d'admission et d'attribution de crédits par un service d'admission de huit universités (630 dossiers avec RA et politiques de RA des établissements) dans un programme de formation à l'enseignement. Dans certaines universités, la procédure est que le dossier est évalué par une ou des personnes expertes, puis sous sa recommandation, le service d'admission prend la décision finale qui se décline ainsi : non admis, admis avec un certain nombre de crédits ou admis avec le nombre maximum de crédits. Dans d'autres universités, on ne fait pas appel à des experts du domaine du programme visé : c'est le service d'admission qui évalue le dossier et prend la décision. Dans tous les cas, c'est ce service qui informe la personne candidate de la décision.

Trois grands constats sont dégagés de l'analyse de Stenlund. Le premier est qu'il peut exister des différences significatives entre les recommandations des experts et les décisions

finales. Le second est que selon des dossiers qui paraissent relativement semblables, les décisions finales varient selon les établissements et leur politique interne de RA. Par exemple, certains établissements n'utilisent que deux des trois options et ne font pas appel à des recommandations d'experts, alors que d'autres suivent davantage ces recommandations. Ainsi, des personnes candidates peuvent être avantagées ou désavantagées selon l'établissement où elles soumettent leur demande d'admission. Le troisième constat est qu'il y a des différences dans la décision d'admission entre différents groupes, par exemple, les personnes ayant de l'expérience en enseignement et celles qui ont de l'expérience en formation dans un autre contexte que l'enseignement ou selon le genre. Les personnes qui sont déjà enseignantes sont admises en plus grand nombre et les femmes, du fait possiblement de la nature des milieux où elles ont développé leurs acquis, reçoivent plus rarement que les hommes le nombre maximum de crédits. Andersson, lui aussi en Suède, constate quant à lui des variations dans les décisions d'admission selon la longueur du programme (court ou long), le régime d'étude (temps plein ou temps partiel) et les modalités d'enseignement (à distance ou sur le campus) et l'âge, mais dans ce cas sans préciser davantage (Andersson, 2014).

En Norvège, Opheim et Helland (2006), dans la partie qualitative de leur étude réalisée par entretien de 14 membres du personnel de 9 établissements universitaires, notent des différences dans les décisions d'admission par voie de RA. Ainsi, une personne candidate pourrait être admise par voie de RA dans un établissement, mais pas dans un autre, les établissements n'ayant pas les mêmes politiques d'ouverture à l'égard des personnes expérimentées mais sans les préalables académiques. Les auteurs constatent un lien entre la situation géographique, la taille des établissements et le nombre de personnes admises par voie de RA et suggèrent notamment que les établissements en zone rurale, avec effectif global plus petit, seraient plus favorables à la RA, car celle-ci contribue à assurer leur survie.

Selon les études qui abordent le sujet, on peut déduire que les jurys de RA procèdent un peu comme les jurys de soutenance de mémoire ou de thèse : après les échanges avec la personne candidate, le jury se retire et délibère jusqu'à arriver à la décision finale. Il revient à la personne candidate, en attente, pour lui exposer sa décision. Les membres du jury produisent un procès-verbal déposé à l'établissement qui consigne au plan administratif la décision et la confirme officiellement à la personne candidate en produisant un document officiel (Mayen et Métral, 2008).

Les instances qui prennent les décisions finales relatives à la RA varient selon la nature de décision. Il peut s'agir du bureau des admissions, des responsables du programme, de la direction du département, des comités de faculté, d'un conseil académique (*senat*) ou d'une instance conseil en RA (APEL Board) (De Graaff, 2014; Murray, 2014; Pokorny, 2012; Singh, 2011).

3.2.3 Personnel et instances hors processus

Tout au long de la section 3.2.2 qui précède, nous avons mentionné des personnes qui interviennent directement ou indirectement auprès des personnes candidates en RA universitaire à l'une ou l'autre des phases du processus. On remarque que les interactions varient d'une phase à l'autre et selon les modalités propres aux dispositifs. On l'aura constaté, selon le dispositif, les membres du personnel des établissements universitaires qui sont en interaction avec les personnes candidates peuvent varier. C'est aussi le cas des personnes dont le travail n'est pas lié à une des phases ou qu'il se situe en amont (adoption de politique, préparation des instruments, planification et gestion des services, consignation des données administratives, imputabilité, etc.). Par exemple, dans la RA par portfolio intégré dans un cours et qui, une fois évalué, peut donner lieu à une décision d'attribution de crédits, il faut s'assurer d'associer les personnes actives dans la création et la bonification des cours concernés pour que tout le travail réalisé par les personnes candidates et le portfolio final répondent aux exigences du service de RA (Adams et Wilder, 2016).

Quelques textes mentionnent des unités administratives responsables de la mise en œuvre globale de la démarche. C'est au niveau institutionnel que l'on définit les politiques et règles de base de RA (ex. : étapes de la RA, limite de crédits accordés). La direction peut être active dans l'information interne pour favoriser l'adhésion de la communauté universitaire, la formation du personnel, le soutien au développement de pratiques dans les facultés, départements et programmes (Boatman et al., 2020; Lakin et al., 2015). En France, Gosseaume et Foucher (2015) mentionnent que le conseil d'administration de l'université, dans laquelle se déroule leur étude, adopte un calendrier de traitement des dossiers de RA en fixant des périodes-durée pour chaque étape, ainsi que les personnes qui y interviennent. Des personnes travaillent pour promouvoir et implanter la RA dans les universités (Adams et Wilder, 2016; Browning, 2020),

par exemple en élaborant un plan d'action en collaboration avec le service marketing de l'université (Adams et Wilder, 2016).

Dans l'université, ce sont souvent les services de formation continue qui sont responsables de la mise en place de la VAE, du moins aux premières étapes du processus de RA. Quelques textes mentionnent des responsabilités centralisées, en tout ou partie selon les étapes, ou des responsabilités réparties dans plusieurs unités administratives (ex. : Auras, 2013; 2014; Lakin et al., 2015; Murray, 2014). Par exemple, Havet et al. (2021) indiquent que le Service formation continue et alternance (Focal) est un service central de l'université qui gère les dossiers de VAE de la phase d'information à la fin de la phase de recevabilité. Lakin et al. (2015) décrivent un centre de RA qui regroupe une partie ou la totalité des fonctions administratives sur le campus pour aider les personnes étudiantes avec les options disponibles en RA. Des textes qui mentionnent des services responsables de gérer les demandes en RA nomment, par exemple, le service des admissions, le service aux étudiants et les responsables de programmes (Lordly, 2007; Murray, 2014; Singh, 2011). Il arrive que des facultés mettent en commun des ressources pour implanter la RA en se dotant d'une instance de coordination (Browning, 2020). Ailleurs, des départements recueillent les dossiers et examinent la demande en RA (De Graaff, 2014; Lordly, 2007). Il arrive aussi que les universités travaillent en collaboration avec certains organismes externes tels le CAEL, dans le cadre du service LearningCounts qui offre aux établissements de procéder à l'évaluation de portfolios⁶¹ (Klein-Collins et Hudson, 2017), ou le College Board qui fournit du marketing gratuit sur le CLEP⁶² aux institutions (Boatman et al., 2020).

Des universités peuvent initier un projet pilote pour documenter des actions mises en place avec des objectifs précis et y associer des membres de leur personnel, notamment une équipe de recherche (ex. : Adams et Wilder, 2016; Klein, 2017; Tuomainen, 2014). Par exemple, celui étudié par Rogers et Forte (2016) visait à rejoindre une population historiquement marginalisée (bas revenu, appartenance à un groupe minoritaire), en cohérence avec la visée de

⁶¹ LearningCounts est un service payant de CAEL, lancé en 2011, qui offre un cours pour la réalisation d'un portfolio et un service d'analyse de portfolios qui peut donner lieu (si une entente s'applique) à une recommandation à un établissement partenaire. Près de 80 collèges et universités auraient une entente et l'analyse est réalisée par une personne dont le nom apparaît sur une liste de personnes enseignantes (*faculty roster*). Ce service s'ajoute aux services de RA internes (CAEL, s.d.). Depuis 2017, ce service offre des analyses de portfolios de personnes candidates graduées.

⁶² Sur le CLEP, voir la note 26.

l'établissement de mettre la RA universitaire au service d'un meilleur accès aux études universitaires de populations ayant rencontré des obstacles divers.

3.2.4 Coûts en argent et mode de financement de la RA

Nous nous sommes intéressés de façon particulière aux questions des coûts financiers et au financement qui contribue au développement des services de soutien en RA universitaire. Nous les abordons en quatre temps : d'abord, les coûts en argent⁶³ pour les établissements de leurs services de RA; les frais facturés aux personnes candidates qui sont des revenus pour les établissements; les bourses qui peuvent compenser une partie de ces frais pour les personnes, mais qui peuvent être des coûts pour les institutions; les subventions gouvernementales ou de fondations aux établissements, récurrentes ou pour un projet ad hoc.

3.2.4.1 Évaluation des coûts pour les universités

Dans un rapport de recherche de l'ACE auprès de 10 établissements universitaires (Lakin et al., 2015), les résultats indiquent que les contraintes financières limitent le développement de la RA au sein des établissements universitaires. On note des mentions rapides au financement étatique ou privé ainsi qu'à des subventions ad hoc.

Parmi les coûts pour les universités, la formation et la rémunération des personnes évaluatrices en RA est la dépense la plus mentionnée et elle donne lieu à différentes pratiques. Certaines institutions s'attendent à ce que les personnes évaluatrices s'engagent en RA sans rémunération ou compensation (Lakin et al., 2015; Wihak et Wong, 2011). D'autres institutions prennent des mesures pour inciter les personnes évaluatrices à se former en RA et à évaluer les portfolios. Par exemple, ces activités sont prises en compte dans le calcul global de la tâche et dans le processus de promotion (Lakin et al., 2015). Certaines institutions ont un régime de rémunération complexe, lié à la convention collective des membres du corps professoral, par exemple l'évaluation en RA peut être comptabilisée dans le travail de base ou la libération de charges d'enseignement (Wihak et Wong, 2011). D'autres institutions embauchent les ressources en RA à un taux horaire fixe sur la base d'un maximum de quatre heures par évaluation d'un

⁶³ Nous n'incluons pas dans la présente section les coûts en énergie/effort et en temps, traités au fil de notre propos.

portfolio (Wihak et Wong, 2011). En France, Bellini (2013) indique que « pour les enseignants-chercheurs, le barème forfaitaire a été fixé à 20 euros par dossier, l'équivalent d'une demi-heure TD (travaux dirigés) par dossier (examen du dossier et participation au jury) » (p. 71).

3.2.4.2 Coûts pour les personnes candidates

La facturation de la RA est complexe et, comme le reste, elle varie beaucoup. Au Canada, Wihak et Wong (2011) observent, sur les huit universités de leur étude, que dans deux d'entre elles, la RA pour les admissions est couverte par les frais d'admission réguliers. Les frais demandés peuvent aller jusqu'à 75 % des frais de scolarité pour un cours pour lequel l'adulte tente d'obtenir des crédits en RA (Wihak et Wong, 2011). Rust et Brinthaup (2017a) indiquent que les personnes dans un cours de portfolio ne paient pas de frais additionnels pour son évaluation et les crédits obtenus par l'intermédiaire de la RA. Klein-Collins et al. (2021) décrivent que certaines institutions ont des frais d'évaluation fixes en RA, d'autres mobilisent un pourcentage de frais de scolarité qui seraient normalement facturés pour un cours, et d'autres ont recours à une facturation complexe (ex. : frais fixes jusqu'aux premiers crédits PLA, puis des frais d'évaluation additionnels, s'il y a lieu).

Tout comme c'est le cas pour les frais de scolarité qui varient d'un établissement à l'autre, il y a une variation des frais de RA facturés aux personnes candidates, selon les instruments et méthodes utilisés et aussi selon les établissements. Mais globalement, le coût de la RA serait généralement inférieur aux frais de scolarité pour des cours équivalents dans un établissement (Klein-Collins et Olson, 2014; Rogers et Forte, 2016). Klein-Collins (2010) et Klein-Collins et al. (2020) ont recensé des montants divers selon les établissements. Par exemple, les institutions peuvent ne faire payer que les frais pour les examens standardisés sans frais d'admission (ex. : 85 \$ à 89 \$ pour le CLEP⁶⁴) ou ajouter les frais d'admission (15 \$ à 40 \$ par examen) à ceux d'examen. Les *challenges exams*, des examens non standardisés qui peuvent être très proches de ceux utilisés dans les cours, peuvent être gratuits pour les personnes candidates ou leur être facturés à 50 % des frais de scolarité du cours concerné ou encore, s'il s'agit de crédits obtenus via, par exemple, les guides ACE, ils peuvent coûter entre 30 \$ à 500 \$. Pour le portfolio réalisé dans un cours crédité, les frais correspondent aux frais de scolarité, alors que les frais

⁶⁴ Les études comportant des montants en dollars sont étatsuniennes, il s'agit bien de dollars US.

d'évaluation du portfolio peuvent varier de 0 \$ à 1 500 \$, selon l'établissement et, sans doute, le niveau du programme. Certains frais peuvent être couverts par le *G.I. Bill education benefits* (pour militaires et vétérans). Klein-Collins et Olson (2014) précisent que dans le cas des établissements publics, les non-résidents peuvent payer un peu plus. D'autres établissements facturent des frais basés sur la prestation de services et les honoraires sont destinés à couvrir les frais administratifs et ceux des personnes évaluatrices (Wihak et Wong, 2014). Au Royaume-Uni, Murray (2014) indique que les frais standards pour les demandes de RA peuvent être de 50 £ à 150 £, selon les méthodes utilisées. En France, Havet et al. (2021) indiquent que dans les universités de la région Rhône-Alpes, le coût d'une procédure VAE (étude de la recevabilité du dossier, accompagnement, présentation en jury) est de 2 400 € pour les diplômes de niveau 5 à 7 et 3 600 € pour le diplôme de niveau 8.

Par ailleurs, aux États-Unis, les résultats des estimations de Klein-Collins (2010) et de Klein-Collins et al. (2020) montrent que les personnes étudiantes sauvent de l'argent en obtenant des crédits par la RA. Par exemple, les estimations révèlent que comparativement aux frais de scolarité habituels, les personnes étudiantes font des gains de 1 500 \$ pour les établissements publics de deux ans, 3 800 \$ pour les établissements publics de 4 ans, 6 000 \$ pour les établissements à but lucratif et 10 200 \$ US pour les établissements privés sans but lucratif (Klein-Collins et al., 2020). Les résultats d'une enquête par questionnaire auprès de personnes ayant bénéficié de la RA (n=33) indiquent que la RA a permis de réduire la dette financière compte tenu de la durée plus courte du programme (Adams et Wilder, 2015). Certains sous-groupes peuvent avoir accès à la RA gratuitement. Boatman et al. (2020) mentionnent que les militaires actifs et les vétérans peuvent passer des examens de RA gratuitement par le biais du programme DANTES (*Defence Activity for Non Traditional Education Support*), et les centres d'examens sont situés sur plusieurs bases militaires.

Boatman et al. (2020) ont quant à eux fait une estimation de retour sur investissement. L'équipe estime, à partir du nombre de crédits obtenus et d'informations générales sur les salaires selon les types d'emploi, que les personnes qui ont eu un succès à un examen CLEP gagnent, en moyenne, un peu plus de 1 200 \$ de plus par an en revenu estimé que celles qui n'ont pas de crédits par le CLEP à leur dossier. Par ailleurs, les auteurs ont observé que la passation des examens du CLEP ne semble pas avoir d'incidence sur le montant des prêts étudiants, la cote de crédit et la probabilité de dette étudiante non remboursée ou autres formes de dettes. Les

auteurs précisent que si la réussite du CLEP augmente la probabilité d'obtenir un diplôme et que si celui-ci se traduit par un gain de revenu, l'impact serait plus important pour les personnes diplômées d'un programme de 4 ans.

3.2.4.3 Soutien financier aux personnes en RA, étudiantes ou non

Cette sous-section s'intéresse à l'aide financière comme un élément des services de RA. Les études à ce sujet indiquent que la RA est possiblement très peu prise en compte par les équipes responsables de ces services. Par exemple, Klein-Collins et Olson (2014) précisent que la RA n'est pas une dépense prise en compte dans l'aide financière aux études et les dépenses associées à l'évaluation en RA ne peuvent être déduites des frais encourus. Cela pourrait avoir une incidence sur la décision de prendre ou pas la voie de la RA, des personnes étudiantes préférant contracter un prêt étudiant et s'inscrire à un cours plutôt que de payer l'évaluation en RA (Klein-Collins et Olson, 2014). Cependant, il est possible que l'établissement propose un mode de paiement échelonné des frais de RA.

Quelques études, surtout des projets pilotes, s'intéressent au soutien financier aux personnes engagées en RA. Klein (2017) expose les premiers résultats d'une initiative de 2015 et 2016 au sein d'une université américaine qui consiste à attribuer une aide financière, à partir d'une subvention du Département de l'Éducation des États-Unis (fédéral) à des personnes étudiantes pour couvrir les frais encourus dans la démarche de RA (ex. : frais des examens). Les premiers résultats descriptifs montrent que cette aide a permis aux personnes candidates à la RA de progresser vers l'obtention d'un diplôme tout en maintenant une moyenne cumulative élevée. De plus, cette aide a permis à des personnes étudiantes de réaliser des économies sur la totalité de leurs frais de scolarité pour l'obtention d'un diplôme universitaire.

Dans le cadre d'une subvention du Breakthrough Models Incubator (BMI) de la fondation Bill et Melinda Gates, un établissement américain a permis de développer un programme de bourses pour aider les personnes étudiantes à bénéficier d'une aide financière pour les évaluations en RA. Selon Adams et Wilder (2016), cette expérimentation a été un succès et un fond permanent a été approuvé pour les années qui ont suivi. Dans les propos recueillis par sondage auprès de 26 personnes étudiantes ayant bénéficié de cette bourse, toutes ont mentionné un impact positif dans l'obtention d'un diplôme plus rapidement et une diminution de

la dette générée par les dépenses du ménage. Dans la partie qualitative d'une étude auprès de 20 personnes étudiantes latino-américaines ayant bénéficié de RA, aucune n'a mentionné que le coût avait été un obstacle (Klein-Collins et Olson, 2014). En France, divers organismes soutiennent financièrement les personnes candidates, mais aucun des textes européens recensés n'aborde l'aide financière à la RA comme un élément des services de RA.

3.2.4.4 Subventions gouvernementales et autres

Le manque de financement de la RA est un obstacle à son développement au sein des établissements universitaires (Browning, 2020; Lakin et al., 2015; Murray, 2014), alors que des subventions ad hoc aux universités ou des politiques publiques leur accordant de nouveaux budgets ont permis des avancées. Klein-Collins et al. (2020) soulignent qu'une politique du gouvernement Obama a apporté une aide permettant une consolidation de la RA dans les établissements universitaires, mais certains frais ne sont pas couverts par cette aide fédérale (ex. : frais de transfert de crédits) (Klein-Collins et al., 2020). Le financement peut venir aussi d'un soutien à l'embauche pour un poste spécifique. Ainsi, au sein d'une université canadienne, Browning (2020) indique qu'un poste de coordonnateur en RA a été financé par un gouvernement, sans préciser davantage.

Des organisations externes interviennent aussi dans le financement du développement de la RA, en complémentarité ou non aux initiatives gouvernementales et ministérielles. Lakin et al. (2015) mentionnent des subventions pour faire avancer la RA, par exemple celle de la Fondation Lumina. Comme mentionné plus haut, Adams et Wilder (2016) traitent d'un projet financé par une subvention du Breakthrough Models Incubator (BMI) de la Fondation Bill et Melinda Gates administrée par EDUCAUSE⁶⁵ pour soutenir l'utilisation de la RA. L'évaluation de la première année d'implantation d'une approche de formation basée sur les compétences (*competency-based education*) à la Capella University indique un soutien du Département de l'éducation (fédéral) (US Department of Education) (Klein, 2017). Au Royaume-Uni, Murray (2014) indique que pendant de nombreuses années, différents organismes ont financé la RA des

⁶⁵ EDUCAUSE est un organisme à but non lucratif qui a pour mission de faire progresser l'enseignement supérieur grâce à l'utilisation des technologies de l'information (EDUCAUSE, 2021).

secteurs privé et public. Les études européennes de notre corpus ne documentent pas le soutien financier accordé directement aux universités.

3.2.5 Pérennité des services de RA

Comme mentionné plus haut, des établissements universitaires offrent des services de RA depuis plus de 40 ans, alors que d'autres le font depuis moins de 5 ans (Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Olson, 2014). Des textes mentionnent que les établissements participant à l'étude se positionnent parmi les plus performants⁶⁶ en VAE (ex. : Auras, 2011; Bellini, 2011; Havet et al., 2021; Lafont et al., 2020). Compte tenu de la récence de la RA universitaire, pour les équipes de recherche il est avantageux de faire la collecte de données dans des établissements mieux rodés et ayant plusieurs dossiers de RA (Havet et al., 2021). Si la plupart des textes du corpus se rapportent à des dispositifs ou modalités documentés (ex. : VAE, CLEP, portfolio) et solidement implantés, certains textes portent sur une expérimentation dont l'articulation à une politique institutionnelle paraît toute relative (ex. : Brenner et al., 2021).

Peu d'études de notre corpus abordent les caractéristiques favorisant la pérennité des services de soutien à la RA. On traite davantage de ce qui nuit à celle-ci. Dans une recension des écrits, Stenlund (2010) identifie, d'une part, que les procédures en RA fonctionnent mieux lorsqu'il y a une implication claire de la part de l'université et/ou de la faculté. Ce constat est aussi observé dans des études empiriques de notre corpus (Browning, 2020; Lakin et al., 2015). D'autre part, la RA serait considérée comme compliquée et chronophage par un certain nombre d'acteurs, ce qui amènerait des universités à faire le minimum en la matière. Par exemple, au Québec, St-Pierre et al. (2010) indiquent deux principaux problèmes pour assurer la pérennité de leur dispositif en RA : la lourdeur et le coût d'évaluation par les personnes expertes et le manque de personnes-ressources pour accompagner les personnes candidates qui désirent s'engager dans la démarche.

⁶⁶ La performance en RA relève généralement du nombre de candidatures et de validations dans le dispositif. Par exemple, « en 2008, l'université Lyon 1 est annoncée comme le premier certificateur universitaire VAE de la région, avec près de 50 % de l'activité » (Havet et al., 2021, p. 19). L'Université de Poitiers, où se fait la recherche de quelques équipes (Auras, 2011; Bellini, 2011; Géhin, 2011b; Jacques, 2011), est identifiée comme étant « en tête des universités françaises en matière de VAE » (Géhin, 2011a, p. 39).

Ainsi, l'implantation de la RA a plus de chances de devenir pérenne si les pratiques et les politiques en RA sont clairement articulées à la mission des établissements et sur le plan stratégique institutionnel qui guide les priorités de la direction (Lakin et al., 2015). Sinon, les services de RA restent fragiles lorsque fragmentés et que le leadership fait défaut. Il en est de même avec des motifs d'implantation, des politiques et des procédures institutionnelles mal définies, une absence de collecte de données ou une collecte trop partielle, pour suivre l'implantation de la RA et ses effets sur la réussite des personnes candidates ainsi qu'un manque de ressources financières et humaines (Browning, 2020; Lakin et al., 2015; Wihak et Wong, 2011). À contrario, les établissements qui satisfont ces critères offrent des services plus stables (Lakin et al., 2015). La pérennité des services peut aussi être associée à la sensibilisation des personnes étudiantes à la RA, à l'adhésion et à la formation des membres du personnel, à la clarté de la terminologie. Un manque de visibilité peut être lié à un manque de ressources et de temps, mais aussi à la crainte que la RA fragilise le rôle de l'université comme gardienne du savoir, et que la diversité et l'inclusion et se fassent au détriment de la qualité (Browning, 2020). Ces questions peuvent être abordées ouvertement dans les organisations qui voient comment, par exemple, la RA s'inscrit dans une politique d'EDI (Murray, 2014; Rogers et Forte, 2016).

Cette cohérence institutionnelle contribue à une plus grande participation à la RA. À partir d'une analyse de dossiers académiques et d'entrevues avec des personnes candidates latino-américaines et des membres du personnel des établissements universitaires, Klein-Collins et Olson (2014) constatent que leur participation à la RA est plus importante au sein d'établissements engagés fortement dans la RA. Ils sont associés à une offre en RA largement promue et supportée, avec un cours qui les aide à identifier leurs acquis extrascolaires et la possibilité d'avoir des crédits par voie de RA dans une langue étrangère ou autre.

3.3 RA, persévérance et obtention du diplôme

Cette section privilégie, lorsque disponibles, les résultats des études quantitatives de notre corpus qui peuvent établir une association entre le fait d'avoir été admis aux études universitaires ou d'avoir obtenu des crédits par RA et l'obtention d'un diplôme. Lorsque des études qualitatives ont approfondi de façon substantielle des phénomènes, nous les mentionnons en fin de sous-section. Dans la première sous-section, nous présentons les résultats disponibles sur le nombre de crédits obtenus par voie de RA qui est une information préalable pour saisir les impacts. Les

quatre sous-sections suivantes s'intéressent aux associations entre la RA et des résultats dans le parcours de formation universitaire (*academics outcomes*), soit des impacts sur la performance scolaire, la durée du parcours de formation entre l'admission et l'obtention du diplôme, la persévérance et l'obtention du diplôme. Les sixième, septième et huitième sous-sections s'intéressent aux bénéfices documentés de la RA pour les personnes candidates, les universités et le monde du travail. Finalement, la dernière sous-section attire l'attention sur les rares travaux qui étudient, ici à partir d'estimations, un rapport entre les coûts et les bénéfices de la RA universitaire.

3.3.1 Obtention de crédits par la RA

La recherche sur les effectifs qui obtiennent des crédits par la RA ou sur le nombre moyen de crédits obtenus reste exceptionnelle. Les modalités de RA ayant d'importantes différences entre elles, les chiffres disponibles donnent des tendances, mais on peut difficilement en faire une base de comparaison pour les universités québécoises. Par exemple, sur l'ensemble de 72 établissements postsecondaires enquêtés, c'est 11 % des effectifs étudiants qui ont obtenu des crédits par la RA et les personnes ayant obtenu des crédits par cette voie en ont obtenu en moyenne 14,8⁶⁷ (Klein-Collins et al., 2020). Des auteurs soutiennent, souvent à partir d'un échantillon localisé, que les établissements qui ont des stratégies spécifiques pour recruter et soutenir des adultes font davantage d'attributions de crédits en RA que les établissements qui n'ont pas de telles stratégies. Cependant, les analyses de Klein-Collins et al. (2020) indiquent que cette différence n'est pas statistiquement significative.

La précédente recension des écrits (Bélisle et Fernandez, 2018) constatait des disparités selon l'appartenance à certains sous-groupes et la participation à la RA. Ces disparités semblent moins prononcées selon l'étude de Klein-Collins et al. (2020) qui est plus récente et ne couvrant pas tout à fait les mêmes diplômes. Ainsi, cette étude d'envergure indique que les personnes d'origine latino-américaine participeraient (*take-up rate*) autant à la RA que celles de type caucasien (*White*). Déjà, en 2014, une autre étude du CAEL de Klein-Collins et Olson (2014) s'intéressant à la situation spécifique de ce groupe de la population étudiante (32 940 personnes

⁶⁷ Aux États-Unis, les études du CAEL, pour lesquelles Klein-Collins est une auteure prolifique, incluent des exemptions sur la base de formation réussie dans un autre système (ex. : armée), des tests variés au moment de l'admission (ex. : CLEP) et l'évaluation de portfolio.

étudiantes latino-américaines de 10 établissements) indiquait que leur taux de participation à la RA était similaire à celui des non-latinos dans les établissements postsecondaires orientés vers les adultes (*adult oriented*) (n=16 239)⁶⁸. Cependant, ce taux de participation chutait de plus de la moitié pour l'ensemble des établissements.

Une particularité de ce groupe bilingue est que dans les établissements orientés vers les adultes, plusieurs programmes incluraient des cours de langue où les personnes bilingues peuvent faire valoir leurs acquis⁶⁹. Par ailleurs, les personnes afro-américaines, celles d'origine asiatique, les personnes autochtones dites d'Amérique (*American Indian*) et celles natives d'Alaska (*Alaska Native*) ont un accès plus limité à la RA. Les établissements qui admettent un nombre significatif de personnes issues de minorités ont des taux moyens de crédits obtenus par la RA inférieurs à ceux des autres établissements qui n'ont pas cette réputation (Klein-Collins et al., 2020). Cette étude montre aussi que les femmes issues de milieux socio-économiques plus élevés sont plus susceptibles d'obtenir des crédits par la RA que les hommes et les personnes issues de milieux socio-économiques moins élevés. Parmi l'effectif global, les personnes qui ont une bonne moyenne cumulative sont plus susceptibles d'avoir obtenu des crédits en RA. De plus, le taux de participation à la RA varie selon que les établissements sont publics ou privés, sans but lucratif ou à but lucratif. Certains établissements ont des taux élevés de RA alors que pour d'autres, cette pratique est marginale. Le type d'établissement et ses stratégies d'accueil et de soutien des adultes en reprise d'études semblent ici en jeu.

Des particularités peuvent aussi être observées selon le domaine de formation. Par exemple, dans une étude par sondage auprès de personnes étudiantes au 1^{er} cycle universitaire (n=256) au Royaume-Uni du secteur des mathématiques, informatique et technologie (n=129) et de celui des arts (n=127), on constate que, dans le premier secteur, les acquis scolaires reconnus

⁶⁸ Klein-Collins (2010) parle des *Adult Learning Focused Institution* (ALFI) et dresse une liste de leurs caractéristiques.

⁶⁹ On voit bien ici un des nombreux défis de transférabilité des résultats en RA. Compte tenu de leur système éducatif, les études étatsuniennes du CAEL intègrent généralement des établissements offrant des programmes de niveau CITE 4 (collégial préuniversitaire), 5, 6 et parfois supérieur. Ici, on peut penser que la situation se pose surtout pour des établissements qui au Québec seraient de niveau collégial. C'est aussi un bel exemple de l'effet de proximité en RA d'un programme avec des pratiques sociales plus ou moins courantes. Les études de notre corpus sont discrètes là-dessus, mais on a vu en France, avec l'arrivée de la VAE, la création de nouveaux programmes accessibles seulement en VAE, dans certains réseaux et sans doute rarement dans les universités. Mais notre corpus ne porte pas là-dessus.

relèvent de diplômes de niveau inférieur, alors qu'en arts ils relèvent de programmes de premier cycle universitaire inachevé (Di Paolo et Pegg, 2011).

3.3.2 Performance académique

Une inquiétude manifestée lors de l'implantation de la RA, surtout celle à des fins d'admission, est le fait que si les personnes n'ont pas les préalables établis par l'institution, ces personnes pourraient ne pas avoir le bagage antérieur suffisant pour réussir le programme. Ainsi, un petit groupe de travaux étudie cette question à partir des résultats scolaires. De façon générale, on constate que les personnes qui ont obtenu des crédits par la RA obtiennent en général une meilleure moyenne cumulative⁷⁰ (ex. : Barry, 2013; Klein-Collins et al., 2020; Klein, 2017).

Par exemple, Barry (2013) constate qu'après avoir contrôlé les variables sociodémographiques et les réalisations antérieures des personnes étudiantes, celles ayant réussi le CLEP ont une moyenne cumulative d'environ 0,15 point supérieure à celles qui n'ont pas eu recours au CLEP (*non-CLEP*). Klein (2017) examine aussi la moyenne cumulative de personnes candidates, cette fois entre celles qui ont eu recours à deux modalités distinctes de RA, le *petition-for-credit* (n=44) et le *documented credit* (n=391)⁷¹. L'auteure constate que la moyenne cumulative des personnes ayant eu recours au *petition-for-credit* est de 3,75 au premier cycle et de 3,97 aux études supérieures⁷², alors que celle des personnes ayant eu recours à la modalité de *documented credit*, se situent à 3,30 au premier cycle et à 3,55 aux études supérieures. Rust et Ikard (2016) indiquent que des personnes candidates à la RA (n=164) qui ont participé à un cours de portfolio donnant lieu à l'attribution de crédits ont vu leur moyenne cumulative augmenter entre la fin du cours de portfolio et l'obtention du diplôme. L'amélioration de la moyenne cumulative est aussi observée dans une étude qualitative dans un programme de MBA en Afrique du Sud (Singh, 2011).

⁷⁰ La moyenne cumulative ou *grade point average* (GPA) est aux États-Unis sur une échelle de 0 à 4.

⁷¹ La modalité dite de *petition-for-credit* est associée, dans Bélisle et Fernandez (2018), à une description d'acquis extrascolaires mis en correspondance avec le référentiel d'un programme. C'est possiblement une des modalités les plus proches de celles québécoises. Le *documented credit* renvoie à une forme d'exemption de cours pour une formation certifiée du monde du travail et apparaissant dans une liste de certifications préidentifiées (Klein, 2017).

⁷² Sur 4, c'est une note presque parfaite. Le texte ne précise pas le nombre de dossiers à ce cycle.

Ces travaux n'abordent pas l'association entre moyenne cumulative et motivation dans le parcours d'études. Cependant, la recherche plus générale sur la persévérance aux études indique que la note obtenue contribue à la croyance dans la probabilité de la réussite et à la motivation à poursuivre le programme. Ainsi, « avoir un bon résultat » est important dans l'espérance de réussite et encore plus le sentiment de ne pas être à « risque d'échouer » (Bourgeois et al., 2009, p. 128) chez les adultes en reprise d'études.

3.3.3 Durée du parcours de formation

Les études quantitatives ou mixtes indiquent clairement que la démarche de RA permet de raccourcir la période de formation avant l'obtention d'un diplôme (ex. : Adams et Wilder, 2016; Barry, 2013; Boatman et al., 2020; Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et al., 2020; Rust et Brinthaup, 2017a). Cependant, ces résultats ne sont pas tous directement transférables à la situation québécoise puisque dans ces études, certaines modalités sont des tests et examens. Ces modalités pourraient être peu courantes dans les universités québécoises. Les résultats présentés ci-dessous peuvent toutefois donner des tendances et nous aider à identifier des indicateurs pour mieux documenter le rapport coût-bénéfice au Québec.

Les résultats de Klein-Collins et al. (2020) confirment, chez les personnes étudiantes qui ont obtenu des crédits par la RA, une période plus courte entre la première inscription et la date d'obtention du diplôme que chez celles qui n'en ont pas obtenu. Les personnes étudiantes ayant obtenu des crédits par la RA gagnent en moyenne 14 mois si elles sont dans un programme menant au *associate degree* (niveau 5 CITE) et 9 mois si elles sont dans un programme menant au *bachelor degree* (niveau 6 CITE). Des différences existent selon le type d'établissement, puisque pour l'*associate degree*, c'est en moyenne 14 mois pour les établissements publics dits de 2 ans et de 5 mois pour les établissements à but lucratif dits de 2 ans, alors que pour le *bachelor degree* c'est 9 mois pour les établissements de 4 ans à but lucratif⁷³. Ces résultats confirment, tout en les nuanciant, ceux d'une étude antérieure où les personnes étudiantes en RA ont un parcours plus court que celui de celles qui ne font pas appel à la RA (Klein-Collins, 2010). Le gain de temps est en moyenne de 2,5 à 10,1 mois, selon le nombre de crédits obtenus pour

⁷³ Les auteurs indiquent ne pas avoir suffisamment de données pour les établissements de 4 ans publics et privés.

un diplôme de niveau 6. Plus le nombre de crédits obtenus en RA augmente, plus le nombre de mois jusqu'à l'obtention du diplôme semble diminuer⁷⁴. Ici aussi, on observe des variations selon le type d'établissement. De plus, la taille de l'établissement semble jouer puisque le temps moyen d'obtention du diplôme, avec entre 13 et 24 crédits obtenus en RA, est en moyenne de 18,7 mois pour les établissements accueillant de 5 000 à 9 999 personnes étudiantes contre 5,5 mois pour les établissements en accueillant de 10 000 à 19 999. Cependant, aucune étude de notre corpus ne fait une comparaison de la durée de la démarche avec celle prévue des programmes ou celle effective des cohortes les réalisant à temps plein ou partiel.

3.3.4 Persévérance et rétention

L'impact positif de la RA sur la rétention et la persévérance est confirmé dans la majorité des études sauf celle de Rust et Ikard (2016) où le taux de persévérance est le même que celui de la population générale de l'établissement. Cependant, ici aussi les modalités de RA doivent être prises en compte, car les enjeux de persévérance ne sont pas les mêmes pour les dispositifs narratifs, comme le portfolio, le *petition-for-credit* ou la VAE, demandant de mettre en mots ses acquis et de les articuler au référentiel du diplôme, et les modalités plus courtes comme les examens. Les constats sur l'impact de la RA sur la persévérance sont regroupés dans les sous-sections suivantes : la RA à l'admission, le maintien en formation des personnes ayant obtenu des crédits par voie de RA et l'interruption des études ou du processus de RA.

3.3.4.1 RA à l'admission dans un programme universitaire

La RA aux fins d'admission semble peu étudiée ou du moins notre méthodologie n'a pas permis de trouver beaucoup de travaux qui en traitent spécifiquement. Cependant, les résultats qui existent indiquent que l'admission, dans des systèmes où l'université suit le secondaire, sur la base d'acquis extrascolaires de personnes qui n'ont pas complété leurs études secondaires peut permettre d'augmenter les effectifs et que les personnes admises sont nombreuses à compléter le programme. C'est du moins ce que suggère l'étude de Opheim et Helland (2006) sur la réforme norvégienne entrée en vigueur en 2001-2002 et qui permet à des personnes

⁷⁴ Cependant, le gain de temps total n'est pas nécessairement proportionnel au nombre de crédits obtenus, car dans un programme qui offre un cours obligatoire une fois par année, voire aux deux ans, la personne ne peut pas le compléter plus vite. Mais sa charge de travail sera allégée.

natives sans diplôme du secondaire ou celles immigrantes sans diplôme secondaire reconnu de s'inscrire à un programme de 1^{er} cycle universitaire sur la base d'une mesure appelée « compétence réelle » (*realkompetanse*). La réforme rend aussi l'attribution de crédits possible pour les personnes qui peuvent faire la démonstration des acquis extrascolaires correspondants. À partir de données administratives de près de 160 000 personnes ayant fait une demande d'admission au 1^{er} cycle universitaire en 2001 et 2002, au système national centralisé, les auteurs constatent qu'un peu plus de 30 % des personnes qui demandent une admission par la *realkompetanse* sont admises. Cependant, alors que 36 % des personnes admises sur la base des conditions dites classiques du programme visé s'inscrivent et se présentent aux cours, celles entrées par la *realkompetanse* sont 24 %.

Andersson (2014) s'est intéressé à un dispositif suédois d'admission pour des personnes n'ayant pas le diplôme du secondaire supérieur⁷⁵. Celui-ci permet l'admission sur la base de l'âge (ici 25 ans et plus) jumelé à quatre années d'expérience dans le domaine d'études visé et la présence de certains acquis scolaires du secondaire supérieur. Cette étude révèle un taux élevé d'admission (94 %) sur la base de cette mesure. Parmi elles, seulement 8 % ne se sont pas inscrites une fois admises et 9 % ont interrompu leur parcours de formation. Elles sont 56 % à avoir complété le programme dans les trois ans alors que près du quart étaient encore actives dans le programme.

Un domaine se démarque en RA universitaire, soit celui en enseignement professionnel où les acquis extrascolaires de métier sont notamment pris en compte (Cortessis, 2014; Stenlund, 2012; 2013a). Dans son étude par questionnaire, Stenlund (2012) constate que parmi les 328 personnes répondantes ayant fait une demande d'admission et d'attribution de crédits sur la base de leurs acquis extrascolaires, 86 % y ont été admis et près de 80 % ont obtenu des crédits dès l'admission. Parmi les personnes admises, c'est la grande majorité (86,6 %) qui ont entrepris le

⁷⁵ L'auteur l'associe à de la RA, mais il ne dit pas que le dispositif est considéré par les établissements ou par l'État comme une forme de RA. Il précise aussi que ce dispositif a été abandonné. Son échantillon est composé à partir de données de l'institut national de statistique suédois sur les demandes d'admission dans un établissement d'enseignement supérieur pour l'automne 2008. Un questionnaire a été envoyé en 2011 à un échantillon de celles qui avaient fait une demande d'admission sur la base du dispositif appelé le « 25.4 scheme », soit 2,7 % du total des personnes ayant soumis une demande d'admission. Le taux de réponse est de 51,8 %, soit près de 500 personnes répondantes.

programme, près de la moitié d'entre eux ayant terminé le programme au moment de l'enquête. Parmi les personnes diplômées, la majorité (85,5 %) enseigne en formation professionnelle.

Ainsi, ces études qui documentent une forme ou l'autre de RA à des fins d'admission dénotent que celle-ci favorise l'inscription et la participation à un programme universitaire d'une partie de la population qui n'a pas le diplôme préuniversitaire attendu. Dans des études qualitatives, des personnes candidates témoignent aussi que la RA a favorisé leur participation à un programme universitaire alors qu'elles n'avaient pas les acquis scolaires demandés, par exemple en Australie, Afrique du Sud et en Suède (Andersson, 2014; Brenner et al., 2021; Houlbrook, 2012).

3.3.4.2 Maintien dans le programme d'études

Une fois inscrites dans le programme, les personnes qui ont obtenu des crédits grâce à la RA semblent se joindre aux cohortes régulières pour poursuivre le programme. Les quelques études sur leur taux de persévérance laissent penser qu'il est comparable ou supérieur à celui des personnes qui ne sont pas passées par la RA (Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Hudson, 2017; Klein-Collins et Hudson, 2018; Klein, 2017; Rust et Brinthaup, 2017a). Par exemple, Klein-Collins et Hudson (2018) constatent que dans l'année de l'étude, parmi les personnes candidates ayant obtenu des crédits par la RA, 42 % ont obtenu le diplôme, 48 % poursuivent le programme et 10 % l'ont interrompu alors que parmi celles sans RA, 26 % ont obtenu le diplôme, 48 % sont toujours inscrites dans le programme et 26 % l'ont interrompu. Par ailleurs, Rust et Ikard (2016) constatent que la RA par portfolio n'a pas l'effet qu'ils attendaient sur la persévérance. Parmi les 164 personnes de leur étude ayant complété une démarche de portfolio entre 2007 et 2010, ce sont 105 (64 %) qui, en 2013, ont obtenu le diplôme ou sont toujours inscrites au programme et 59 personnes (36 %) qui ont cessé de renouveler leur inscription aux activités du programme. Selon leur analyse, il s'agit d'une proportion de non-réinscription similaire à celle de la population de l'établissement universitaire à l'étude.

3.3.4.3 Interruption de la démarche de RA

La plupart des travaux qui s'intéressent directement aux interruptions⁷⁶ de la démarche de RA sont en VAE française ou suisse qui, rappelons-le, a une fonction de diplomation. Des études constatent que certaines caractéristiques, des personnes candidates ou des établissements, peuvent contribuer à la persévérance ou au contraire à l'interruption du parcours. Par exemple, dans une étude d'envergure par Havet et al. (2021) et mentionnée plus haut sur les données pendant 9 ans d'une université offrant des programmes aux trois cycles en enseignement, sciences, technologies, santé et sport, ce sont 64 % des 1 579 personnes candidates à la VAE qui poursuivent la démarche de VAE et près du tiers qui l'interrompt. À partir de modélisations économétriques, les résultats montrent que les hommes, les personnes sans emploi au moment de l'entrée dans la démarche, les 35-40 ans, les personnes qui visent une certification de niveau inférieur que celle détenue au moment de la démarche ont une probabilité plus élevée d'interrompre le parcours en VAE.

Bernaud et al. (2009) examinent les caractéristiques des personnes (n=162) qui après avoir bénéficié du service d'un point relais conseil (associé à la phase d'information en RA) décident de ne pas poursuivre. On y constate notamment qu'elles ont des scores plus faibles dans la mesure du soutien social et du sentiment d'efficacité personnelle que ceux qui poursuivent. Le sentiment de ne pas avoir l'accompagnement requis et que les conseils sont peu adaptés contribuent aussi à la décision de ne pas poursuivre. Par ailleurs, les auteurs constatent que si les contraintes administratives sont jugées ralentir la progression que souhaitent les personnes candidates, il ne s'agit pas d'un élément jugé déterminant dans la décision de ne pas poursuivre.

Une autre étude laisse penser que s'il y a une certaine tolérance face à une procédure un peu laborieuse à la première phase du processus, les personnes candidates se montrent moins patientes après avoir mis du temps pour compléter son dossier. C'est du moins ce qu'on peut

⁷⁶ Nous préférons ici parler d'interruption de démarche, car quand les gens décident de ne pas poursuivre après avoir eu l'information personnalisée à leur situation, il est difficile de conclure à l'abandon. Cependant, les établissements parlent bien d'abandon une fois que les personnes ont fait une première inscription. Par exemple, après deux mois de non-réponse, une université peut consigner un abandon au dossier (Gosseume et Foucher, 2015).

déduire de résultats d'une étude s'intéressant aux abandons consignés (année 2013) aux dossiers de VAE de trois universités; abandons réalisés après la décision de recevabilité (phase d'identification-recevabilité) ou une fois un contrat de prestations signé et indiquant le type d'accompagnement (début de la phase d'évaluation). Après avoir contacté les personnes pour qui l'université avait consigné un abandon au dossier et rencontré en entretien 28 personnes candidates de ce groupe, Gosseaume et Foucher (2015) dégagent trois grandes raisons d'abandon. La première concerne des raisons personnelles telles qu'une non-disponibilité à poursuivre le travail nécessaire pour réaliser une VAE (ex. : naissance, divorce, maladie). La seconde concerne des raisons professionnelles (ex. : nouvel emploi, surcharge de travail). De plus, des personnes candidates à la RA indiquent avoir obtenu le poste convoité qui était leur motivation pour s'engager en VAE. La troisième raison d'abandon concerne la procédure : des délais de réponse jugés trop longs entre le dépôt du livret 1 et la réponse de recevabilité; manque d'accompagnement; le référentiel change ou le programme ne s'offre plus alors que la démarche est commencée ou encore l'aiguillage vers le diplôme s'est avéré peu lié aux acquis occasionnant un travail important dans la préparation du dossier et avec un espoir de réussite mitigé. Chez les 28 personnes interviewées, 19 indiquent un arrêt définitif de la démarche alors que 9 gardent le projet en tête. En croisant les motifs d'engagement des personnes candidates et leurs raisons d'abandon, les chercheuses constatent que les personnes qui venaient en VAE dans une logique de protection (n=12) interrompent surtout en invoquant des raisons de procédure, souvent lié à un accompagnement insuffisant, alors que les personnes dans une logique de promotion (n=7) mentionnent des raisons de procédure et des raisons professionnelles. Chez les personnes qui s'intéressent à la VAE dans une logique de valorisation (dite ici de reconnaissance) (n=9), les auteures constatent que l'interruption se fait pour des raisons de procédure découlant d'un aiguillage jugé non pertinent. Des constats d'autres études, dans d'autres établissements, reprennent en partie ces raisons d'interruption de personnes candidates : longueur de la procédure (Cherqui-Houot et al., 2007), manque de disponibilité (Pinte, 2014), charge de travail pour préparer et défendre son dossier (Cherqui-Houot et al., 2007; Pinte, 2014). Le manque de soutien de la part de l'employeur est aussi mentionné (Pinte, 2016).

3.3.5 *Obtention du diplôme*

Les résultats des études quantitatives et qualitatives indiquent que la RA contribue à l'obtention d'un diplôme sous certaines conditions (ex. : Barry, 2013; Boatman et al., 2020; Gosseaume et Foucher, 2015; Havet et al., 2021; Klein-Collins et Hudson, 2018; Lee et Dapremont, 2020)⁷⁷. Ici aussi les caractéristiques des personnes candidates et des établissements universitaires, ainsi que les modalités d'évaluation, peuvent être associées à la réussite.

3.3.5.1.1 *Caractéristiques des personnes candidates*

Comme la RA a un impact positif sur la rétention et la persévérance, c'est sans surprise qu'on constate que les personnes qui ont obtenu des crédits par la RA sont proportionnellement plus nombreuses à obtenir un diplôme que celles qui n'ont pas obtenu de tels crédits. Klein-Collins et al. (2020) concluent que les personnes de 25 ans et plus ayant obtenu des crédits par la RA (n=24 512) sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme (*bachelor's degrees, associate degrees* ou *certificates*) que les personnes étudiantes qui n'en ont pas obtenu (n=238 760), et ce pour tous les sous-groupes constitués selon l'appartenance de genre, l'âge, la race ou l'appartenance ethnoculturelle⁷⁸, le statut socio-économique, la performance académique et les types d'établissements universitaires. Celles ayant obtenu des crédits par la RA, qu'elles aient une moyenne cumulative jugée faible ou élevée à la première session, ont un taux de diplomation supérieur que celles qui n'en ont pas bénéficié.

En utilisant l'appariement des scores de propension (ASP) pour isoler l'impact de la RA sur la diplomation, les résultats indiquent que la RA, sous toutes ses modalités d'évaluation, augmente la probabilité d'obtenir un diplôme de 17 % et cette probabilité est de 30 % lorsqu'on retire de l'échantillon les personnes étudiantes qui ont seulement bénéficié de la modalité

⁷⁷ Les ministères, notamment celui de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'Innovation, publient périodiquement des notes d'information sur l'état de la VAE en France. Celle de 2020 de ce ministère indique que ce sont 3 631 personnes qui ont obtenu, en tout ou partie, un diplôme par cette voie dans les universités ou au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers). La démarche est en moyenne de 16 mois, « l'employeur et l'autofinancement représentent près des trois quarts des sources de financement » (Létroublon, 2020, p. 1).

⁷⁸ Cependant, tout comme pour l'accès à la RA (voir point 3.1.3.1.2), il y a des variations selon le groupe d'appartenance.

d'attribution de crédits pour de la formation militaire. L'impact de la RA sur l'obtention du diplôme est plus important chez celles ayant obtenu 15 crédits et plus avec la RA, les bénéficiaires de la bourse Pell⁷⁹, les femmes, les personnes étudiantes latino-américaines, les personnes de 35 à 44 ans et de 55 à 64 ans. Ces constats sont en cohérence avec les résultats d'autres études (Klein-Collins, 2010; Lee et Dapremont, 2020; Rust et Ikard, 2016) où l'on voit que les personnes étudiantes ayant obtenu des crédits par la RA ont un taux de diplomation plus élevé que celles qui n'en ont pas bénéficié, mais les résultats de ces études à l'exception de Klein-Collins (2010) détaillent moins le taux de diplomation avec les caractéristiques des personnes candidates. Par exemple, Klein-Collins et al. (2020) constatent que chez les personnes d'origine latino-américaine, celles qui passent par la RA ont un taux de diplomation supérieur de 24 % à celui des autres personnes de cette origine, chez les personnes afro-américaines ce taux est de 14 %, alors que pour les personnes de type caucasien il est de 18 %.

En France, plusieurs études (ex. : Bellini, 2013; Cu villier et Faudière, 2009; De Rozario, 2013; Géhin, 2011b; Gosse aume et Foucher, 2015; Pinte, 2016) confirment que les gens obtiennent un diplôme grâce à la VAE, dès le premier jury ou après une formation complémentaire et un passage devant un deuxième jury. Cependant, on ne trouve pas ici de comparaison avec les effectifs qui obtiennent leur diplôme par d'autres voies, la recherche comparant davantage les caractéristiques des personnes selon le résultat final obtenu (validation totale, partielle ou refus). Ainsi, dans l'étude de Havet et al. (2021), sur les 898 dossiers de candidature à la VAE, c'est 47,1 % qui se concluent par une validation totale, 51,7 % par une validation partielle et 1,2 % par un refus. La validation (totale ou partielle) est plus élevée chez les personnes en emploi, celles de plus de 45 ans, qui n'ont pas de diplôme ou un diplôme de niveau 3 de la CITE (soit le secondaire terminal) et les personnes qui visent un diplôme de niveau 6. Les auteurs constatent que viser un diplôme supérieur de deux niveaux et plus que celui détenu au moment de la démarche agit négativement sur les chances d'une validation (partielle ou totale).

Des études qualitatives peuvent aussi donner des points de repère quant aux caractéristiques des personnes qui obtiennent une validation de leurs acquis. Ainsi, elles seraient avantagées si elles ont un niveau de qualification proche du diplôme demandé, possèdent

⁷⁹ Cette bourse fédérale est octroyée aux personnes étudiantes avec des revenus limités et, généralement, qui n'ont pas déjà un diplôme qualifiant (formation professionnelle ou technique) ou de baccalauréat.

certaines capitaux sociaux et culturels et sont capables d'intérioriser les règles sociales implicites de l'université. De plus, si elles sont capables d'identifier certaines caractéristiques de leur parcours professionnel et de les articuler aux attentes des membres du jury (Auras, 2011; Bellini, 2013). Auras (2011) observe que certaines caractéristiques des personnes candidates sont recherchées par les jurys (ex. : sincérité, droiture). Comme c'est le cas dans nombre de formations universitaires, « savoir communiquer est la compétence première de l'activité de VAE » (Cortessis, 2014, p. 2) et des compétences comme celles à argumenter, à généraliser et à analyser des situations s'avèrent précieuses dans le processus. Ainsi, Cortessis (2014) conclut que « la maîtrise du langage et des codes sociaux est la clé pour obtenir des jurés l'accès au diplôme » (Cortessis, 2014, p. 2). L'accompagnement dans la préparation aux entretiens devant les jurys pourrait aider à la présentation de soi et favoriser la réussite (Auras, 2011).

3.3.5.1.2 Caractéristiques des établissements et les programmes

Aux États-Unis, Klein-Collins et al. (2020) indiquent que les établissements qui proposent différentes modalités de RA, à l'admission ou pour l'obtention de crédits, ont un nombre plus élevé de personnes étudiantes qui obtiennent le diplôme grâce à la RA. De plus, l'impact de la RA sur l'obtention du diplôme est plus important pour les personnes inscrites dans des établissements publics dits de 2 ans par rapport à ceux dits de 4 ans et pour celles qui ont fréquenté un établissement reconnu pour son accueil de minorités ou orientés vers un public adulte (*adults-oriented*).

L'étude de Havet et al., 2021 indique que même si certains domaines de formation reçoivent plus de demandes que d'autres, les probabilités d'obtenir une validation peuvent varier. Par exemple, un diplôme de premier cycle en gestion a une probabilité supérieure de validation totale qu'un programme de maîtrise en actuariat.

Comme on l'a vu plus haut, l'accompagnement reçu dans les modalités narratives, comme en VAE, est aussi associé à la réussite du parcours sous certaines conditions comme celle d'avoir un accompagnement qui aide à mettre en mots les acquis (ex. : Auras, 2014; Jacques, 2009).

3.3.5.1.3 Modalités d'évaluation

Aux États-Unis, le taux d'obtention du diplôme est supérieur chez les personnes qui ont obtenu des crédits par la RA peu importe la modalité d'évaluation et le type d'établissement

universitaire (Klein-Collins et al., 2020). Cependant, quand on compare le taux de diplomation avec la modalité d'évaluation en RA, on constate qu'elle a une incidence sur l'obtention du diplôme. Par exemple, Klein-Collins et Hudson (2018) constatent, dans leur étude de données administratives sur quatre années académiques de quatre établissements dits de 4 ans, que le taux de diplomation se module différemment selon que la personne a présenté un portfolio avec le soutien de LearningCounts (66 %) ⁸⁰; a réussi des examens standardisés sans suivre le cours uniquement; a bénéficié d'une combinaison de modalités en RA (50 %). Les autres modalités permettant d'obtenir des crédits, comme celle de mise en correspondance avec un permis ou un certificat du monde du travail, ont des résultats mitigés. En effet, c'est le cinquième (22 %) des personnes ayant obtenu des crédits par la RA par cette modalité qui terminent le programme et diplôment. Klein (2017), qui examine des données administratives en RA selon deux modalités d'évaluation en RA, note que le taux de diplomation est plus élevé pour la modalité de *petition-for-credit* (28 personnes diplômées sur 44) que celle du *documented credit* (sur 64 personnes diplômées sur 391) ⁸¹.

Cette idée que le portfolio puisse être avantageux par rapport à d'autres modalités, demande d'être approfondie en tenant compte notamment des résultats mentionnés plus haut de Rust et Ikard (2016). Cependant, la voie des examens standardisés dans des domaines d'enseignement où les connaissances restent centrales semble aussi à explorer. C'est du moins ce que laisse penser l'article de Lee et Dapremont (2020) portant sur une étude dans un programme de baccalauréat en soins infirmiers (années 2015-2017) et fréquenté par plusieurs personnes infirmières (*registered nurses*). Comme dans les autres études en RA, ces chercheuses constatent que le passage par la RA a un impact significatif sur la diplomation. Dans ce programme, deux modalités de RA sont possibles: le *credit-by-examination* (CBE) et l'*experiential learning credit* (ELC) *portfolios*. La modalité du CBE consiste en un examen standardisé national et s'applique à un maximum de neuf crédits du programme, alors que celle de l'ELC s'inspire du portfolio classique, mais en ciblant davantage les contenus. Ce portfolio est réalisé pendant le programme dans un cours valant huit crédits et un maximum de quatre crédits supplémentaires pouvant être obtenus pour les acquis eux-mêmes. Ce sont 27/29 personnes qui

⁸⁰ Voir note 61 sur LearningCounts.

⁸¹ Voir note 71 sur ces deux modalités.

passent par le CBE et les 23 personnes ayant réalisé l'ELC complètent le programme (Lee et Dapremont, 2020).

3.3.6 Bénéfices pour les personnes candidates

Au-delà des analyses indiquant que la RA universitaire a des impacts sur la persévérance et l'obtention du diplôme, quelques-unes s'intéressent aux bénéfices de la RA pour les personnes candidates pendant leur parcours et après celui-ci. Nous considérons ici que d'obtenir un diplôme est en soi un bénéfice de la démarche.

3.3.6.1 Bénéfices pendant le parcours

La RA comporte des bénéfices pendant la démarche et dans la suite du parcours de formation. Les bénéfices les plus souvent mentionnés sont ceux de gains de temps et de gains en argent (ex. : Adams et Wilder, 2016; Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Hudson, 2017; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020; Rogers et Forte, 2016). Une économie substantielle viendrait de la réduction du coût global d'un diplôme (Klein-Collins et al., 2020)⁸². Aux États-Unis, où ces études sont faites, toutes confirment que le coût de l'évaluation des acquis extrascolaires varie selon les méthodes en RA, mais qu'il demeure inférieur aux frais de scolarité (ex. : Rogers et Forte, 2016).

Ainsi, la RA pourrait contribuer à l'intérêt pour la formation à compléter et la perception de valeur de celle-ci. Elle peut aussi jouer sur des états émotionnels favorables à la persévérance. Même si la personne doit interrompre la formation avant d'obtenir le diplôme, il peut y avoir des bénéfices en répondant par exemple à un besoin de reconnaissance sociale ou de développement personnel ou professionnel. Ces bénéfices pour les personnes candidates, pendant la démarche de RA ou le parcours de formation, ne sont pas au centre du propos du corpus. Cependant, on constate que certaines modalités de la RA permettent à des personnes candidates de renforcer leur motivation, leur confiance et leur estime de soi, ainsi que de développer leurs compétences réflexives (ex. : Armsby, 2012; Armsby, 2013; Brinke et al., 2009a;

⁸² Rappelons que l'échantillon et les modalités de RA de cette étude ne permettent pas de faire la même affirmation au Québec. Une enquête auprès des établissements est nécessaire compte tenu du trop grand nombre de différences dans les contextes.

Brown, 2017; Klein-Collins et Hudson, 2017; Klein-Collins et Olson, 2014). Si le processus lui-même, comme la formation universitaire en général, peut entraîner des doutes, de la peur et de la crainte de ne pas réussir, ils semblent surmontés la plupart du temps (Brenner et al., 2021; Brown, 2017; Gordon et al., 2011; Singh, 2011)⁸³. Surmonter et réussir malgré des affects difficiles peut contribuer au sentiment d'accomplissement (Rust et Brinthaupt, 2017a; Singh, 2011; Snyman et van den Berg, 2018). D'autres retombées personnelles sont mentionnées telles que le sentiment d'être reconnu et de nouveaux apprentissages (Lordly, 2007; Sandberg et Andersson, 2011), une plus grande autonomie (Pokorny, 2012) et un sentiment d'inclusion institutionnelle, de faire partie de la communauté universitaire (Brenner et al., 2021; Rust et Brinthaupt, 2017a; 2017b; Snyman et van den Berg, 2018).

De façon plus spécifique, à la suite d'un cours de portfolio menant à l'attribution de crédits, Rust et Brinthaupt (2017a) rapportent que les personnes qui y ont participé ont le sentiment qu'il a permis d'améliorer leurs compétences en technologie, en rédaction et en résolution de problème. Deux études qualitatives mentionnent que la démarche de RA permet aux personnes qui sont en transition vers les études supérieures de renforcer la confiance en elles et dans leur capacité à poursuivre leurs études (Brenner et al., 2021; Snyman et van den Berg, 2021). Par exemple, dans le dispositif de RA étudié par Brenner et al. (2021), les personnes participantes disent qu'il les a aidées à se familiariser aux attentes du programme, notamment en écriture universitaire, et à la plateforme d'apprentissage virtuel, tout en les introduisant à un rythme de travail exigeant en termes d'efforts, de temps et d'autonomie (peu de rétroaction pendant les deux semaines). Selon les auteures, leur étude dénote que le dispositif peut contribuer à démystifier les études supérieures et atténuer « les premiers sentiments d'appréhension, d'incertitude et de peur » (Brenner et al., 2021, p. 12, traduction libre) de personnes en reprise d'études.

3.3.6.2 *Bénéfices après la démarche et l'obtention du diplôme*

Comme précisé plus haut, nous considérons le diplôme comme un bénéfice de la démarche de RA. Des textes qui se rapportent à des enquêtes auprès de personnes toujours actives dans le parcours mentionnent des bénéfices sur lesquels les personnes pourront compter

⁸³ Voir aussi plus haut les motifs d'interruption. Une émotion comme la peur de ne pas réussir ne ressort pas comme motif d'interruption. Cependant, il est possible que le motif de manque d'accompagnement, associé à la procédure, concerne aussi le fait qu'on n'a pas pu être rassuré dans des moments critiques.

une fois le parcours complété (ex. : Armsby, 2012; 2013; Pegg et Di Paolo, 2013), en lien notamment avec les motifs d'engagement. Peu de textes précisent à quel moment du parcours de RA ou de formation, ou si celui-ci est terminé, au moment de la collecte de données. Quatre textes du corpus indiquent des données obtenues une fois le parcours complété (Jacques, 2011; Lordly, 2007; Pinte, 2016; Stenlund, 2012)⁸⁴. Il s'agit d'analyses qualitatives d'entretiens avec quelques dizaines de personnes candidates seulement. Ces études peuvent donner des tendances sur les bénéficiaires professionnels et ceux personnels. Elles confirment que la majorité des personnes interviewées mentionnent, à des degrés divers, un ou plusieurs effets relevant de leurs motifs d'engagement initiaux.

Comme on l'a vu plus haut (point 3.1.3.3), plusieurs personnes entreprennent une démarche de RA ou une démarche de formation avec RA dans une logique de promotion. La progression effective en carrière grâce à la RA universitaire est pour l'instant peu documentée et pourrait être relativement discrète (Jacques, 2011). Cependant, dans sa recherche, Pinte constate que 4 personnes sur 5 des personnes interviewées (n=38) jugent avoir connu des changements de nature professionnelle grâce à la VAE, que celle-ci soit partielle ou totale. Mais pour la moitié, ces changements ne se concrétisent pas en un meilleur salaire, un nouveau poste ou une promotion. Tout comme pour la formation continue en général, les changements objectifs à la suite de la RA peuvent demander un certain temps avant de se concrétiser. Par exemple, des personnes interviewées disent ne pas souhaiter entreprendre un changement dans l'immédiat, mais vouloir disposer du diplôme pour pouvoir saisir des opportunités le moment voulu (Pinte, 2016). Les effets objectifs (ex. : augmentation de salaire) semblent mitigés dans l'immédiat et demandent « un travail d'information et de négociation » (Pinte, 2016, para 28) auprès de l'employeur, que tous ne semblent pas faire⁸⁵.

Quant aux effets subjectifs, relevant notamment de la logique de valorisation, ils semblent plus significatifs et rapides (Jacques, 2011; Lordly, 2007; Pinte, 2016). Ces effets ne concernent

⁸⁴ On ne mentionne pas à quel moment les entretiens ont eu lieu après la démarche. Par exemple, si l'entretien a lieu un mois après la fin du parcours ou deux ans plus tard, les bénéficiaires documentés peuvent être différents.

⁸⁵ Les universités pourraient encore assez peu offrir du soutien en orientation professionnelle aux personnes étudiantes finissantes, notamment les aider à cibler un projet professionnel et à l'articuler à leurs acquis scolaires et extrascolaires. Cela concerne les jeunes et les plus vieux qui complètent une formation initiale ainsi que les personnes praticiennes en formation continue.

pas que le poste ou l'emploi, mais aussi la façon de travailler et ils peuvent être perçus avant même la fin du processus chez les personnes qui font la démarche tout en travaillant. Le recul sur les acquis de l'apprentissage que l'on fait en RA et en formation, et ses effets sur la qualité du travail et la motivation, est bien connu des personnes étudiant tout en travaillant dans un même domaine. Il est aussi observé en RA et Lordly (2007), documentant un projet expérimental de RA dans une maîtrise en diététique, laisse entendre que la participation a contribué à prévenir un départ prématuré de la profession⁸⁶. Cependant, certains ne voient aucun bénéfice après avoir complété la VAE, ce qui nourrit déception et frustration (Pinte, 2016).

3.3.7 Bénéfices pour les universités

Comme mentionné plus haut (point 3.3.4), les bénéfices pour les établissements, documentés par plusieurs travaux, concernent le fait que les personnes qui obtiennent des crédits grâce à la RA persévèrent, réussissent et terminent le programme dans des nombres significatifs. Ainsi, selon Klein-Collins et al. (2020), un bénéfice institutionnel de la RA est que le 11 % des personnes étudiantes ayant obtenu des crédits par voie de RA (72 établissements participants) obtiennent en moyenne 17,6 crédits de plus que celles n'ayant pas fait de RA. Ces crédits de plus génèrent des frais de scolarité additionnels. De plus, plusieurs textes comportent des affirmations voulant que la RA permette d'élargir la base de recrutement de personnes qui ne s'inscriraient probablement pas, à ce moment de leur vie, dans un programme universitaire. Cela semble plausible, mais nous n'avons pas trouvé d'étude qui documentait solidement ce bénéfice que pourrait avoir la RA pour les établissements.

De façon plus marginale, d'autres bénéfices sont soulignés. En Nouvelle-Écosse (Canada), Lordly (2007) indique qu'un bénéfice de la RA pour les établissements universitaires est que la RA permet de soutenir une programmation innovante en valorisant l'apprentissage expérientiel. De plus, dans un contexte où trouver un milieu de stage (*formal internship*) est parfois difficile, la RA peut y pallier en partie, rendant ainsi le programme plus attractif pour des personnes étudiantes non traditionnelles ayant déjà travaillé dans le domaine de spécialisation,

⁸⁶ Il peut s'agir ici d'un phénomène de maintien en emploi proche de celui observé dans des pratiques de RA par autoévaluation, comme celle du bilan de compétences en orientation auprès de personnes actives sur le marché du travail (ex. : Michaud et al., 2011) mais qui rencontrent des insatisfactions diverses. Une piste est possiblement à explorer par les universités québécoises.

notamment celles ayant pratiqué à l'étranger⁸⁷. Pour l'université, cela peut aussi se traduire par une meilleure utilisation des ressources. Des études qualitatives indiquent aussi quelques cas de personnes qui, une fois leur diplôme universitaire obtenu par voie de RA, décident de poursuivre leurs études, dans un autre programme de 1^{er} cycle, au 2^e ou 3^e cycle (Jacques, 2011; Pinte, 2016). En France, Pinte constate qu'une dizaine de personnes répondantes à son questionnaire (n=223) ont entrepris une deuxième VAE après avoir réussi la première. On peut voir là un bénéfice pour les personnes et les établissements. La RA peut aussi s'inscrire dans un mouvement de transformation institutionnelle ou de domaine d'exercice professionnel tel que le laissent supposer certains textes (ex. : De Rozario, 2013). C'est une forme de « repositionnement organisationnel » (Allouch et Buisson-Fenet, 2008) qui est en marche, qui contribue à une nouvelle forme d'alliance avec des organismes du monde du travail, qui peut faciliter certains changements de pratique et qui dépasse la RA au sein de l'institution. La RA peut ainsi contribuer à améliorer le positionnement de l'établissement dans l'écosystème de la formation tout au long de la vie.

Dans l'étude de Klein-Collins (2010, p. 22), on rapporte une liste de 18 motifs d'engagement institutionnel en RA soumise aux mandataires des 48 établissements participants. Une personne mandataire pouvait cocher plusieurs réponses. Nous présumons que ces motifs sont liés à des observations faites, plus ou moins fréquentes, sur les effets et les bénéfices de la RA. Au haut de la liste, les réponses les plus populaires indiquent que, selon les personnes répondantes, leur établissement offre des services de RA comme avenue pour gagner du temps (*time-saving avenue for degree completion*) (92 %); pour remplir leur mission auprès des apprenants adultes (92 %); pour soutenir la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme (90 %). On constate que c'est 65 % qui juge que la RA permet d'accroître la connaissance de soi ainsi que l'analyse et la réflexion critique. Au bas de la liste, on trouve le motif de contribuer à la justice sociale (*fulfill our part of our social justice agenda*) (29 %) et celui d'augmenter les compétences en écriture et en organisation (*augment writing and organizational skills*) (29 %).

⁸⁷Lordly en fait une piste, la situation ne semble pas s'être présentée dans le dispositif étudié.

3.3.8 Bénéfices pour le monde du travail

Il paraît pertinent d'attirer l'attention sur le fait que les bénéfices professionnels peuvent être des bénéfices pour les organisations du monde du travail. Dans le corpus, c'est dans l'exposé du contexte et la discussion que les signataires attirent parfois l'attention sur l'intérêt de la RA pour faire face aux phénomènes actuels d'inégalités persistantes en emploi ou de pénurie de main-d'œuvre spécialisée (ex. : Klein-Collins et al., 2020). On peut voir la RA comme une occasion de reconnaissance pour favoriser la rétention de personnes employées, de perfectionnement professionnel ou de reconversion dans l'entreprise pour un poste dans un domaine apparenté et en pénurie. Aucune étude du corpus n'étudie un dispositif de RA collective⁸⁸ ou ne recueille de données auprès des employeurs. Cependant, on trouve quelques mentions dans les témoignages de personnes ayant complété la démarche (Pinte, 2016). Par exemple, le fait d'avoir obtenu une validation pour plusieurs acquis expérientiels auprès d'une université peut rassurer un employeur qui souhaite embaucher quelqu'un qui n'a pas encore le diplôme, mais qui a de l'expérience. La RA peut aussi contribuer au maintien en emploi en permettant à des personnes dont l'expertise est appréciée (et dont le départ pourrait fragiliser l'organisation) de se faire reconnaître des acquis tout en poursuivant une formation dans un domaine pertinent pour l'employeur et stimulant pour la personne employée.

3.3.9 Étude du rapport coût-bénéfice

La mise en relation de certains coûts et de certains bénéfices de la RA pour les personnes candidates ou les établissements universitaires est souvent abordée dans les études du corpus (ex. : Adams et Wilder, 2016; Brinke et al., 2008; Cuvillier et Faudière, 2009; Jacques, 2011; Klein-Collins et Hudson, 2017; Klein-Collins et Olson, 2014; Pinte, 2016; Rogers et Forte, 2016), mais sans pour autant faire une analyse du rapport en tant que tel. Trois études étatsuniennes

⁸⁸ Celle-ci pourrait se faire davantage pour des diplômes qualifiants de niveau 3 et 5, dans le postsecondaire non universitaire (ex. : Bureau et Tuchszirer, 2010). Elle est basée sur une entente préalable avec une organisation du monde du travail qui souhaite offrir du perfectionnement professionnel tout en misant sur les acquis du personnel, confirmer que des membres du personnel qui n'ont pas le diplôme demandé pour obtenir une permanence ont les compétences correspondantes ou faire reconnaître officiellement des compétences assujetties, depuis peu, à une nouvelle loi ou réglementation. Ces situations existent dans le monde du travail et concernent aussi plusieurs occupations associées à de la formation universitaire, mais faire une offre de services adaptée pourrait demander une certaine agilité institutionnelle que les modes de financement actuels rendent plus difficile.

vont un peu plus loin et réalisent des estimations d'économies/gains par les personnes étudiantes qui obtiennent une reconnaissance de certains de leurs acquis ou des avantages financiers pour les établissements (Boatman et al., 2020; Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et al., 2020)⁸⁹. Leur propos à ce sujet est traité dans la section 3.2.4. Ainsi, aucune étude ne définit ce que serait le rapport coût-bénéfice de la RA universitaire et ne fait une analyse coût-bénéfice proprement dite. Aucune ne s'inspire du modèle attentes-valeurs (*expectancy-value*) ou autre publication de cette école de pensée ou aux travaux de Sen en ce qui concerne le rapport coût-bénéfice pour les établissements (section 1.4.4). Les deux sous-sections qui suivent présentent une analyse sommaire de constats de la recension au regard de ces deux modèles.

3.3.9.1 *Rapport coût-bénéfice pour les personnes candidates*

Rappelons que le rapport coût-bénéfice pour les personnes candidates s'intéresse à la valeur de la tâche et à l'espérance de réussite chez des adultes en reprise d'études universitaires (Bourgeois et al., 2009). Dans les contenus rapportés plus haut, on peut déduire que les personnes qui s'engagent en RA s'attendent à réussir la démarche, mais nous avons peu d'information quant aux attentes de réussite du programme de formation lui-même. Quant à l'information sur la perception de la valeur de la RA, de la formation et du diplôme, celle-ci est éclatée tout comme l'importance de bien réussir et l'intérêt pour l'activité à réaliser. Les états émotionnels sont abordés surtout en ce qui concerne le stress avant les évaluations et la fierté après celles réussies. La composante qui semble la plus travaillée à ce jour en RA est l'utilité de la démarche et du diplôme que l'on obtient grâce à elle, ce qui est cohérent avec des études sur les personnes étudiantes adultes (Bourgeois et al., 2009). La perception d'utilité correspond ici aux motifs d'engagement présentés plus haut.

Les coûts de la RA commencent à être documentés, ceux en argent surtout (voir 3.2.4). L'investissement financier est supérieur chez les personnes qui ne peuvent pas bénéficier de certaines aides. Globalement, on peut conclure que les coûts en temps et en effort des personnes

⁸⁹ Fait à noter, il s'agit de deux rapports du CAEL, par du personnel du CAEL (Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et al., 2020) qui, rappelons-le, est un organisme à but non lucratif, chef de file en RA aux États-Unis, et dont plus de 300 membres sont des établissements d'enseignement. L'autre texte est un article découlant d'une étude du College Board, un organisme à but non lucratif regroupant plus de 6 000 organismes de formation, dont plusieurs universités. La première auteure est une chercheuse universitaire et les cosignataires ont des liens avec cette organisation ou un établissement membre.

candidates varient selon les modalités (ex. : Ralphs, 2016), mais qu'ils seraient compensés par la durée globalement plus courte pour obtenir le diplôme. Les coûts en temps dont il est question dans les études sont surtout ceux des modalités narratives, comme le portfolio ou le livret 2 en VAE (ex. : Brinke et al., 2008; Cuvillier et Faudière, 2009). Cependant, peu d'études précisent le temps requis ou établissent des moyennes dans le même dispositif selon les programmes ou les établissements. Comme mentionné plus haut, le coût en temps de RA est compensé par le gain en temps pour obtenir le diplôme, ce gain de temps se transformant ensuite en gains en argent (moins de frais d'études, entrée plus rapide sur le marché du travail, etc.). Quant à l'énergie ou à l'effort, il est question, surtout dans des études qualitatives, du travail cognitif exigé pour mettre en mots des acquis qui relèvent plus souvent de savoirs incorporés qu'on n'a pas l'habitude de décrire ou du travail affectif et identitaire que peuvent demander les modalités narratives de RA. On remarque aussi, dans les témoignages rapportés dans ces textes et plus particulièrement aux phases d'identification/recevabilité et d'évaluation, des efforts pour comprendre les attentes, le référentiel, le propos des personnes évaluatrices et pour réguler ses réactions (ex. : Auras, 2013; Cortessis, 2013; Géhin, 2011b; Pinte et al., 2008). L'effort en RA comparé à celui dans un cours n'est pas documenté dans notre corpus.

3.3.9.2 Rapport coût-bénéfice pour les établissements

Rappelons que le rapport coût-bénéfice pour les établissements se rapporte aux éléments économiques, sociologiques et psychologiques dans la mise en œuvre des services de RA, en considérant des enjeux de redistribution et de justice sociale (voir 1.4.4).

Sur le plan économique, parmi les frais de fonctionnement établis plus haut, on trouve les coûts de formation du personnel et sa rémunération ainsi que de possibles frais externes si on travaille par entente (Browning, 2020; Lakin et al., 2015; St-Pierre et al., 2010; Wihak et Wong, 2011). Des dépenses associées au développement de la RA sont également signalées : le travail requis pour l'élaboration et l'adoption de politiques internes ainsi que des instruments, la familiarisation à ce qui se fait ailleurs, l'articulation aux autres activités de l'établissement, la sensibilisation de la communauté universitaire et l'animation en faveur d'une plus grande adhésion aux pratiques de RA, de même que la promotion du service auprès de la communauté universitaire, du grand public et d'organismes ciblés du monde du travail (ex. : Browning, 2020; Lakin et al., 2015). On peut aussi déduire du propos qu'il y a des coûts pour trouver du

financement et s'assurer que le service de RA réponde aux objectifs visés et dans ce sens, des coûts relevant de la collecte et d'analyse de données administratives sur la RA, de reddition de compte et de recherche évaluative. Cependant, aucune étude du corpus n'établit de calcul à partir d'estimation ou d'une étude des dépenses réelles.

Des témoignages de membres du personnel d'établissements indiquent qu'il peut y avoir des hésitations à s'engager en RA étant donné qu'une partie importante des revenus des établissements universitaires repose sur les effectifs étudiants en classe et les frais de scolarité. C'est du moins ce que laisse penser une crainte de perte potentielle de revenu (Lordly, 2007). Deux autres textes mentionnent cette réserve dans le milieu (Boatman et al., 2020; Klein-Collins et al., 2020). Si les personnes candidates à la RA gagnent du temps et de l'argent en intégrant cette démarche dans leur parcours de formation, le mode de financement actuel est perçu comme occasionnant une perte de revenu pour les établissements universitaires puisqu'ils y auraient moins de frais de scolarité (Klein-Collins et al., 2020; Lordly, 2007). Cependant, les études qui mettent à l'épreuve cette perception la nuancent. En effet, le fait de faire de la RA est associé, du moins aux États-Unis, à une meilleure rétention des effectifs étudiants avec RA que sans RA (Boatman et al., 2020; Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020). Cette rétention se traduit par le maintien en formation et donc, à des frais de scolarité jusqu'au terme du programme, alors que chez les personnes qui ne font pas de RA, les abandons sont proportionnellement plus nombreux. D'autres études sur la persévérance indiquent aussi que les personnes qui ont bénéficié de la RA sont plus susceptibles de persévérer et de terminer leur programme d'études (ex. : Adams et Wilder, 2016; Klein-Collins, 2010; Klein-Collins et al., 2020). Comme lu plus haut, certaines peuvent aussi décider de poursuivre aux cycles supérieurs. De plus, comme certains établissements universitaires bénéficient d'un financement additionnel sur la base des diplômes obtenus, le fait que les personnes candidates en RA termineraient davantage le programme est avantageux pour eux (Klein-Collins et al., 2020).

Ainsi, selon les estimations de Klein-Collins et al. (2020), les établissements universitaires gagnent en moyenne l'équivalent de près de six mois (semestre) à temps plein de frais de scolarité de personnes candidates en RA.

3.4 Pistes d'action pour consolider l'offre de RA universitaire

Dans la présente section, nous établissons un condensé de pistes d'action issues de textes du corpus, liées à la pérennisation des services de RA universitaire et à son financement. Trois grandes orientations sont dégagées : la consolidation des services de RA, la prise en compte des frais de RA et de reprise d'études dans l'aide financière gouvernementale et l'amélioration de l'information pour notamment accroître le recrutement de personnes candidates potentielles.

3.4.1 *Consolider les services de RA*

Plusieurs pistes d'action des signataires des textes du corpus portent sur l'amélioration ou la consolidation des services de RA, afin qu'ils soient de qualité et répondent aux besoins des gens. Une des pistes concerne l'amont des services dans les établissements universitaires, soit la préparation, avec toutes les instances concernées, et l'adoption d'une **politique interne de RA** articulée à leur mission et leurs valeurs (Browning, 2020). Rogers et Forte (2016) rappellent que la RA doit être inclusive (*inclusive PLA*) et être en cohérence avec les politiques d'EDI et les pédagogies centrées sur les personnes et leur développement. Les auteures rappellent l'importance d'assurer un environnement sécuritaire (*safe environment*)⁹⁰ aux personnes candidates à la RA, tout particulièrement celles marginalisées. Selon elles, c'est un point critique, si on veut que la RA soit au service des personnes jusqu'ici en marge du monde universitaire. Dans ce contexte, la communauté universitaire doit « être sensible culturellement et comprendre les différences dans la façon d'apprendre et d'acquérir des connaissances chez différentes populations » (p. 9, traduction libre).

Un travail de soutien au **développement de l'adhésion** des communautés universitaires est à prévoir afin d'assurer une meilleure compréhension de ce qu'est la RA, de sa pertinence pour la communauté universitaire et la collectivité et du sens que lui donnent les acteurs clés. La connaissance et la compréhension du dispositif sont nécessaires à l'adhésion et à la collaboration

⁹⁰ Les auteures se rapportent explicitement à la pédagogie inclusive, à la sécurisation culturelle, aux transformations dans le monde universitaire et aux politiques d'équité, diversité et inclusion (EDI), bien qu'elles n'utilisent pas ce vocable. Elles appellent à la cohérence institutionnelle dans l'implantation de la RA et le travail avec des populations jusqu'ici marginalisées.

des acteurs tels que les directions de facultés et de départements, le corps professoral et autre personnel enseignant, les personnes qui jouent un rôle dans l'accompagnement et la gestion (Brinke et al., 2008; Klein-Collins et al., 2020; Wihak et Wong, 2011).

La **coordination de la mise en œuvre** de la RA et la **coordination de chaque démarche** est aussi source de pistes d'action dans le but de mieux soutenir l'engagement des personnes candidates et de celles conseillères. Parmi les pistes évoquées, Singh recommande de réduire les niveaux hiérarchiques pour qu'il y ait moins de personnes à consulter avant la prise de décision finale (Singh, 2011). Des textes insistent sur l'importance de respecter les délais annoncés, d'assurer une constance dans le vocabulaire utilisé et de s'assurer qu'il est le même chez l'ensemble des acteurs concernés dans l'institution. On voit ce **vocabulaire commun en RA** comme une des clés pour s'assurer de la compréhension des personnes candidates et des membres du personnel (Gosseume et Foucher, 2015; Lakin et al., 2015; Singh, 2011).

La **formation en RA** ainsi que le **développement d'instruments** est une autre clé pour s'assurer de la pérennité des services de RA et plusieurs textes recommandent de former, outiller et mettre à la disposition des ressources aux personnes qui interviennent dans la démarche, les personnes accompagnatrices et celles qui évaluent les acquis extrascolaires étant les plus souvent mentionnées (Armsby, 2012; Brinke et al., 2009a; Browning, 2020; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Klein-Collins et al., 2020; Sherron et al., 2021; Singh, 2011). Par exemple, pour soutenir un jugement cohérent, transparent et équitable, le développement d'instruments et l'adoption de **critères d'évaluation**, et la formation à ceux-ci, sont mis de l'avant (Armsby, 2012; Brinke et al., 2009a; Browning, 2020; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Di Paolo et Pegg, 2013; Klein-Collins et al., 2020; Sherron et al., 2021). Les instruments pourraient inclure ceux permettant, au moment de l'accueil, d'identifier les besoins spécifiques des personnes candidates (Rogers et Forte, 2016).

Compte tenu de son importance dans certains dispositifs de RA universitaire, ceux qui s'inscrivent dans la durée devraient pouvoir offrir un **accompagnement individualisé** pour que les personnes candidates mènent à terme la démarche de RA, le cas échéant, le parcours de formation complémentaire. Cet accompagnement devra être fait par des personnes **sensibles aux situations et caractéristiques** des personnes candidates en RA (Bernaud et al., 2009; Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009; Gosseume et Foucher, 2015; Havet et al., 2021; Rogers et

Forte, 2016; Rust et Brinthaupt, 2017b; Snyman et van den Berg, 2018; Wihak et Wong, 2011). À partir de leurs résultats, Klein-Collins et al. (2020) suggèrent aux établissements **d'avoir plus d'un dispositif de RA** pour rejoindre plus de gens.

Des pistes concernent aussi **l'évaluation des services de RA**, avec des recommandations quant à la collecte de données administratives, notamment l'identification des personnes admises selon un ou l'autre des dispositifs de RA offerts par l'établissement et, le cas échéant, le nombre de crédits attribués, pour mieux connaître qui sont les personnes qui utilisent ou non la RA et documenter leur parcours, dans la démarche puis dans la suite du programme (Gossemaume et Foucher, 2015; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020; Lakin et al., 2015). Il s'agit de pistes faisant écho aux recommandations du CSÉ dès 2000 (voir 1.1.1.1).

Finalement, pour assurer le développement et la pérennité des services, il est recommandé de développer des **partenariats en RA** avec divers organismes. Il peut s'agir d'autres établissements universitaires, par exemple en mettant en place un système de coopération et de partage d'expériences (ex. : colloques réguliers, formation commune en RA) pour harmoniser la compréhension et les pratiques en RA (Opheim et Helland, 2006; Stenlund, 2013). Il peut s'agir d'organismes externes, par exemple les employeurs qui peuvent être sensibilisés et être impliqués dans la démarche en RA (Klein-Collins et al., 2020; Pinte, 2016).

3.4.2 Offrir de l'aide financière à la RA et à la formation continue

Comme peu d'études en RA universitaire se sont intéressées à ce jour à son cadre financier, peu de textes du corpus comportent des pistes pour améliorer le financement, qu'il s'agisse de subventions ou d'aide financière de l'État ou de revenus venant des personnes candidates, soit les frais de scolarité ou ceux de RA.

Fait intéressant, les textes qui mentionnent des coûts en argent pour les personnes candidates pour la passation de tests ou autres modalités de RA, ne suggèrent pas de les abolir ou de les diminuer, mais de s'assurer que **l'aide financière gouvernementale à la reprise d'études** s'applique à elles et que les programmes d'aide financière tiennent compte des coûts de RA engendrés. On note ici l'importance toute particulière de ces précautions à l'égard de sous-groupes ciblés par les politiques d'équité, diversité et inclusion (EDI), dans lesquels on trouve plusieurs personnes ayant un faible revenu (Klein-Collins et al., 2020; Klein, 2017; Singh, 2011).

En VAE, où le soutien financier est enchâssé dans différentes politiques d'État et d'organisations paritaires de soutien à la formation continue, Gosseume et Foucher (2015) rapportent que des personnes ont manqué d'information sur le financement de la démarche et que cela a pu susciter d'importantes hésitations, voire une interruption. Aucune autre étude du corpus ne signale des difficultés relevant du montage financier⁹¹, bien qu'on le mentionne comme une étape en soi du dispositif. La question des revenus venant des personnes candidates est directement liée au recrutement et à l'information sur les services de RA, sujet du prochain point.

3.4.3 Accroître l'attractivité des programmes par une meilleure information sur la RA universitaire

Plusieurs études de notre corpus recommandent aux établissements de **développer ou d'améliorer leur stratégie d'information sur la RA** afin de recruter davantage de personnes candidates (Adams et Wilder, 2016; Brinke et al., 2008; Browning, 2020; Klein-Collins et Olson, 2014; Klein-Collins et al., 2020; Singh, 2011). En amont, une action importante est de cibler des membres du personnel (ex. : personnes conseillères aux admissions, conseillères pédagogiques, directrices de programmes) qui vont être responsables d'informer les personnes candidates potentielles (Lakin et al., 2015; Rust et Brinthaup, 2017b). Des textes insistent pour que l'information sur la RA soit facile à comprendre, juste, complète et précise quant aux personnes et services à qui s'adresser (Lakin et al., 2015; Singh, 2011). Aussi, il est recommandé de parler de RA beaucoup largement, afin que toutes les personnes envisageant faire une demande d'admission ainsi que celles déjà inscrites y soient sensibilisées. Des personnes interviewées jugent que la RA est trop peu connue et que des adultes qui ont écarté l'idée de faire un retour aux études pourraient le considérer, sachant qu'il s'y fait de la RA (Rust et Brinthaup, 2017a).

La promotion de la RA passe par la qualité de l'information qui est diffusée, mais aussi par des stratégies permettant de **mieux rejoindre les populations dites non traditionnelles et les personnes praticiennes en exercice**, mettant les arguments de mise en valeur différents selon le contexte de chacune (Klein-Collins et al., 2020; Rogers et Forte, 2016).

⁹¹ Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en pas, mais que nos critères n'ont pas permis de repérer de texte s'y rapportant. Outre la France, d'autres pays offriraient une couverture publique des frais de RA, comme la Norvège (Faulkner et Noack, 2020), mais ces précisions ne sont pas dans les textes du corpus.

CONCLUSION

À partir d'une recension de 75 textes scientifiques, ce rapport de recherche documente les impacts de la reconnaissance des acquis (RA) universitaire sur la persévérance et l'obtention du diplôme. Il dresse un état des connaissances en date de 2022 sur les services de soutien à la RA offerts par des établissements universitaires en mettant en lumière les résultats des études sur la persévérance et l'obtention du diplôme. Ce rapport comporte des limites et doit être vu comme un jalon d'un travail à poursuivre. Deux types de limites sont importantes à rappeler : celles de la recension elle-même et celles des études recensées.

Pour le premier type de limites, rappelons le peu de textes disponibles en lien avec le transfert de crédits : on peut se demander si ce résultat peut être attribué aux mots-clés utilisés ou au fait que pour bien des équipes de recherche, le transfert de crédits n'est pas de la RA (bien qu'il y soit articulé). Une autre limite de cette recension tient à la sélection de textes : les études en RA universitaire où sont omis soit l'impact de la RA sur la persévérance et la réussite, soit la question de ses avantages et de ses coûts pour les personnes candidates ou pour les établissements, n'ont pas été retenues. Ainsi, des études sur des sujets tels les sites web des universités ou le jugement chez les membres du jury n'ont pas été incluses dans le corpus.

Le second type de limites concerne les études de notre corpus. Mentionnons à ce titre que certaines des études-clés, comme les rapports du CAEL, ne distinguent pas les établissements postsecondaires entre eux (ceux qui offrent seulement des programmes non-universitaires, ceux comportant des programmes universitaires). Certains résultats pourraient ainsi être influencés par l'importance de la RA dans les programmes menant à l'*Associate Degree*, de niveau 5 dans la CITE, et qui pourraient s'apparenter à ceux du niveau collégial québécois. Autres limites liées aux études du corpus : elles sont très localisées; elles sont de nature descriptive ou associative; peu de textes reposent sur un devis méthodologique permettant de faire de solides associations. De plus, on doit aussi rappeler que les textes établissant des associations entre la RA et la persévérance découlent d'études d'organismes éducatifs (CAEL et College Board) susceptibles d'avoir un parti pris en faveur de la RA. En dépit de ces limites, le présent rapport brosse un portrait étoffé de la RA et confirme, rappelons-le, qu'elle peut, à certaines conditions, soutenir la persévérance et la réussite des études universitaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACDEAULF. (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation*. <http://www.ageefep.qc.ca/pdf/rda/acdeaulf.pdf>
- ACDEAULF. et ICÉA. (2013). *La place des adultes dans les universités québécoises : un enjeu de société. Mémoire présenté au Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie (MESRST)*. <https://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2016/04/Memoire-Place-des-adultes-dans-les-universites-quebecoises.pdf>
- Adams, S. M. et Wilder, L. (2016). A new approach to PLA using scholarships and an audit tool. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 125-129. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1177703>
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G. et Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101-102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- Allouch, A. et Buisson-Fenet, H. (2008). Diversification des élites et repositionnement organisationnel. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (7), 155-171. <https://journals.openedition.org/cres/820>
- Ammar, M. et Bélisle, R. (2021). *Pourquoi les adultes s'engagent-ils dans une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle? Note de recherche*. CÉRTA, Université de Sherbrooke. <http://www.erta.ca/fr/node/100000671>
- Andersson, P. (2014). Experience as the basis of eligibility for higher education. Dans R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabršček et J. Murray (dir.), *The power of VPL. Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (p. 39-55). Inholland University AS, European Centre Valuation Prior Learning.
- Armsby, P. (2012). Accreditation of experiential learning at doctoral level. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/13665621211201715>
- Armsby, P. (2013). Developing professional learning and identity through the recognition of experiential learning at doctoral level. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 412-429. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778070>
- Auras, E. (2011). La décision de validation comme "définition collective de la situation". Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université : une approche monographique* (p. 91-107). Presses universitaires de Rennes.
- Auras, E. (2013). Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience. *Formation emploi*, (122), 51-67. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3990>
- Auras, E. (2014). « La traversée des expériences » fondements partagés de la VAE universitaire. *Recherches et éducations*, (10), 81-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1896>
- Barry, C. L. (2013). *A comparison of CLEP and non-CLEP students with respect to postsecondary outcomes*. College Board. <https://eric.ed.gov/?id=ED558111>

- Beauchamp-Goyette, F. (2017). *Valider la formation universitaire autodidacte? La reconnaissance des acquis formels et informels dans les universités québécoises* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19852>
- Beaulieu, K. et Bélisle, R. (2022). *Collaboration en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle : la place des entreprises. Note de recherche*. CÉRTA, Université de Sherbrooke. <http://erta.ca/fr/node/100000687>
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Industrial Relations /Relations industrielles*, 65(4), 562-583. <https://doi.org/10.7202/045586ar>
- Bélisle, R. (2004). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés: place à l'innovation*. ÉRTA, MELS.
- Bélisle, R. (2006a). *Enjeux de reconnaissance. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences: enjeux cognitifs, affectifs et sociaux pour les adultes. Matériel d'accompagnement. Journée de formation*. Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2006b). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation*. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke. http://erta.ca/sites/default/files/2018-06/belisle_racco_2006.pdf
- Bélisle, R., Dorceus, S. et Mottais, É. (2022). *Obtenir un diplôme d'études professionnelles par la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Rapport d'une recherche menée en partenariat avec le Centre de services scolaire de la Capitale*. CÉRTA, Université de Sherbrooke. http://erta.ca/sites/default/files/2022-09/OgiRAC_Rapport_VF.pdf
- 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* (publication n° 2017-PO-202790) [rapport de recherche adressé au FRQ-SC]. <https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapportperseverancescolaire.pdf>
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke. <http://www.erta.ca/fr/node/348>
- Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Rioux, I. (2014). La reconnaissance des acquis en formation générale des adultes : quelques enjeux de mise en œuvre du dispositif Univers de compétences génériques. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 397-417. <https://doi.org/10.7202/1028426ar>
- Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 1-14. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/4791>

- Bélisle, R. et Supeno, E. (2022). *Reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation minière*. Université de Sherbrooke, Institut national des mines. http://erta.ca/sites/default/files/2022-09/INMQ_Rapport_Demarche_RAC_WEB.pdf
- Bélisle, R., Supeno, E. et César, J. C. (2019). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation minière de niveau secondaire*. Université de Sherbrooke, Institut national des mines. <http://www.erta.ca/fr/node/100000416>
- Bellini, S. (2011). Le travail d'un jury de VAE : rendre possible un exercice impossible. Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université : une approche monographique* (p. 71-89). Presses universitaires de Rennes.
- Bellini, S. (2013). Le travail des jurys de VAE : le bricolage d'une norme de validation. *Formation emploi*, (122), 69-86. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3992>
- Bergier, B. et Francequin, G. (2011). *La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants devenus superdiplômés*. Erès.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30172-8](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30172-8)
- Boatman, A., Hurwitz, M., Lee, J. et Smith, J. (2020). The impact of prior learning assessments on college completion and financial outcomes. *Journal of Human Resources*, 55(4), 1161-1193. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.4.1117-9167r2>
- Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. et Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 2(20), 119-133. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-119.htm>
- Brabant, A.-N. et Bouchard, P.-A. (2019). Accélérer l'intégration professionnelle Évaluation des dépenses publiques liées à la formation d'appoint et aux stages pour les professionnels formés hors Québec ayant fait une demande de reconnaissance auprès d'un Ordre professionnel. Conseil interprofessionnel du Québec. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYY3Q7Y2h7Qix1Qmll4X3Rf/asset/files/ciq-pdf/CIQ_VF_28nov2018_v2.pdf
- Brenner, A., Goodman, S., Meadows, A. et Cooper, L. (2021). From prior learning assessment to specialised pedagogy: Facilitating student transition through RPL assessment and selection. *Studies in Continuing Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2021.1874333>
- Brinke, J.-t. D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. et Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3(1), 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.08.001>
- Brinke, J.-t. D., Sluijsmans, D. M. A. et Jochems, W. M. G. (2009a). Quality of assessment of prior learning (APL) in university programmes: Perceptions of candidates, tutors and assessors. *Studies in Continuing Education*, 31(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/01580370902741894>

- Brinke, J.-T. D., Sluijsmans, D. M. A. et Jochems, W. M. G. (2009b). Self-assessment in university assessment of prior learning procedures. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 107-122. <https://doi.org/10.1080/02601370802568697>
- Brochier, D., Kogut-Kubiak, F., Labruyère, C. et Quintero, N. (2008). *La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels*. CEREQ. <https://www.cereq.fr/la-vae-en-entreprise-une-demarche-collective-qui-soutient-des-projets-individuels>
- Brown, J. (2017). Exploring the transformative potential of recognition of prior informal learning for learners: A case study in Scotland. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 60-78. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062850>
- Browning, K. F. (2020). A case study on the recognition of prior learning (RPL): Perceptions of university faculty. *Canadian Journal for the Study of Adult Education/Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 32(1), 15-40. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5499>
- Bureau, M.-C. et Tuchsirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail? *Sociologie du travail*, 52(1), 55-70. <https://doi.org/10.4000/sdt.12461>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0309877920160305>
- CAEL. (s.d.). *LearningCounts.org College credit for what you already know*. Consulté le 23 mars 2022 de <https://www.in.gov/che/files/LearningCountsorg.pdf>
- 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(2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2008.09.006>
- CEDEFOP. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018. Final synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- CEFA. (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Gouvernement du Québec.
- Chaput, M. et Bourdon, S. (1993). Liens entre la persévérance aux études universitaires et l'octroi d'équivalences et d'exemptions. *Canadian Journal for the Study of Adult Education/Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 7(2), 1-18. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2228>
- Chenard, P. et Doray, P. (2013). Les étudiants universitaires au Québec : entre héritiers et nouveaux étudiants. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé* (p. 179-197). Presses de l'Université du Québec.

- Cherqui-Houot, I., Tribby, E. et Nkeng, P. (2007). L'accompagnement en VAE, pour une mise à distance. *Distances et savoirs*, 5(2), 231-243. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-2-page-231.htm>
- Collins. (2022). "mature-student" in the English Dictionary. Consulté le 23 mars 2022 de <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/mature-student>
- Combes, M.-C., Quintero, N., Bureau, M.-C., Tuchsirer, C., Grimault, S. et Lochard, Y. (2008). *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. CEREQ, Centre d'étude de l'Emploi (CEE), Institut de recherches économiques et sociales (IRES). <https://www.cereq.fr/les-politiques-des-entreprises-en-matiere-de-certification-et-lutilisation-de-la-validation-des>
- Conseil interprofessionnel du Québec (2020). *Saisir le potentiel de l'immigration professionnelle. Prise de position en lien avec le sondage auprès des personnes immigrantes souhaitant exercer une profession réglementée au Québec*. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYY3Q7Y2h7Qix1Qmll4X3Rf/asset/files/ciq-pdf/CIQ_VF_28nov2018_v2.pdf
- Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE. *Questions vives recherches en éducation*, 10(20), 47-62. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1374>
- Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Éducation et recherche*, 10, 95-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1897>
- CSE. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'éducation. Juin 2000*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reconnaissance-acquis-responsabilite-politique-sociale-50-0433/>
- Cuvillier, B. et Faudière, L. (2009). Rencontre avec le jury de VAE : vécu et ressenti des candidats du Conservatoire national des arts et métiers. Dans P. Mayen et A. Savoyant (dir.), *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience* (p. 39-52). CEREQ. <https://www.cereq.fr/es/node/8619>
- De Graaff, F. (2014). The interpretation of a knowledge claim in the recognition of prior learning (RPL) and the impact of this on RPL practice. *Studies in Continuing Education*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.779239>
- 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*, (122), 87-114. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3994>
- Department of defense. (2022). *DoD personnel, workforce reports & publications. Active duty military personnel by service by rank/grade (updated monthly). January 2022*. <https://dwp.dmdc.osd.mil/dwp/app/dod-data-reports/workforce-reports>
- Di Paolo, T. et Pegg, A. (2013). Credit transfer amongst students in contrasting disciplines: Examining assumptions about wastage, mobility and lifelong learning. *Journal of Further and Higher Education*, 37(5), 606-622. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.645471>
- EDUCAUSE. (2021). *About EDUCAUSE*. Consulté le 23 mars 2022 de <https://www.educause.edu/about>

- Faulkner, J. et Noack, M. (2020). Introduction. Dans R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack et L. Van den Brande (dir.), *Making policy work. Validation of prior learning for education and the labour market* (p. 89-92). European Centre Valuation of Prior Learning, Bertelsmann Stiftung. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.pdf>
- Fritz, V. et van Rhijn, T. (2019). Examining the postsecondary enrolment of low-income mature students in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 10(2), 7-20. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/68658>
- Géhin, J.-P. (2011a). Des caractéristiques sociodémographiques spécifiques. Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université : une approche monographique* (p. 35-42). Presses universitaires de Rennes.
- Géhin, J.-P. (2011b). Les dossiers de VAE : place des acquis de l'engagement, diversité des stratégies adoptées par les candidats et choix des jurys. Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université : une approche monographique* (p. 115-133). Presses universitaires de Rennes.
- Gilardi, S. et Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 28(1), 33-53. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gordon, J., Miller, C., Dumbleton, S., Kelly, T. B. et Aldgate, J. (2011). A smooth transition? Students' experiences of credit transfer into a social work degree in Scotland. *Social Work Education*, 30(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/02615471003682594>
- Gorges, J. (2016). Why adults learn: Interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3(1), 26-41. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/115/120>
- Gossemaume, V. et Foucher, C. (2015). *Abandons en VAE dans les universités igréennes. Les raisons des abandons en VAE dans les universités ligériennes*. CEREQ, Cariforef, Laboratoire droit et changement social, Maison des sciences de l'homme ange guépin. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2864
- Gouvernement du Québec. (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation. 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*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf
- Gouvernement du Québec. (2013). *Renforcer la recherche ainsi que la collaboration entre les établissements et leurs milieux. Sommet sur l'enseignement supérieur*. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=96762#:~:text=Pour%20mieux%20r%C3%A9pondre%20aux%20besoins,de%20formation%20dans%20les%20r%C3%A9gions.

- Groupe d'experts de haut niveau UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>
- Groupe de réflexion et d'action sur la RAC. (2010). *Reconnaissance des acquis et des compétences: élément stratégique pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Réseau de l'Université du Québec. http://www.uquebec.ca/dveer/reconnaissance_des_acquis.htm
- Harris, J., Breier, M. et Wihak, C. (dir.). (2011). *Researching the recognition of prior learning : International perspectives*. NIACE.
- Havet, N., Bayard, C. et Lenne, N. (2021). Le développement de la VAE à l'université: quels défis, quels bénéficiaires ? *Revue française d'économie*, 16(2), 83-132. <https://doi.org/10.3917/rfe.212.0083>
- HCERES. (2020). *Liste complète et actualisée des revues HCERES concernant la 70^{ème} section "Sciences de l'éducation"*. <https://sfere.hypotheses.org/17366>
- Holgado, O. et Allard-Martin, C. (2021). Variété et complexité des situations de travail et reconnaissance des acquis de métier: le travail des experts-évaluateurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 116-142. <http://10.1522/rhe.v4i5.1005>
- Houlbrook, M. C. (2012). RPL practice and student disposition: Insights from the lifeworld. *Journal of Education and Work*, 25(5), 555-570. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.588941>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2022). *Cartographies de la CITE*. <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>
- Jacques, M.-H. (2009). Validation des acquis de l'expérience et accompagnement : "seconde chance" ou nouveau risque d'inégalités ? *Orientation scolaire et professionnelle*, 38(2), 161-181. <https://doi.org/10.4000/osp.1895>
- Jacques, M.-H. (2011). La transition vécue par les candidats à la VAE pour les diplômés du supérieur : quelles représentations d'avenir ? Quels effets objectifs ? Dans J.-P. Géhin et E. Auras (dir.), *La VAE à l'université : une approche monographique* (p. 135-151). Presses universitaires de Rennes.
- Klein-Collins, R. (2010). *Fueling the race to postsecondary success: A 48-Institution study of prior learning assessment and adult student outcomes*. CAEL. <https://eric.ed.gov/?id=ED524753>
- Klein-Collins, R. et Hudson, S. (2017). *What happens when learning counts? Measuring the benefits of prior learning assessment for the adult learner - A CAEL self-study of the academic outcomes of LearningCounts students*. CAEL. <https://www.cael.org/news-and-resources/archive>
- Klein-Collins, R. et Hudson, S. (2018). *Do methods matter? PLA, portfolio assessment, and the road to completion and persistence. A study of prior learning assessment and adult students' academic outcomes at four LearningCounts partner colleges*. CAEL. <https://www.cael.org/news-and-resources/archive>
- Klein-Collins, R. et Olson, R. (2014). *Random access: The latino student experience with prior learning assessment*. CAEL. <https://www.cael.org/news-and-resources/archive>
- Klein-Collins, R., Taylor, J., Bishop, C., Bransberger, P., Lane, P. et Leibrandt, S. (2020). *The PLA boost. Results from a 72-Institution targeted study of prior learning assessment and adult*

- student outcomes*. CAEL, Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE). <https://www.cael.org/news-and-resources/new-research-from-cael-and-wiche-on-prior-learning-assessment-and-adult-student-outcomes>
- Klein, J. (2017). Early results in Capella's prior learning assessment experimental site initiative. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(1), 54-58. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1272401>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lafont, P., Pariat, M. et Bacha, Z. (2020). Enjeux individuels et institutionnels au cœur d'un dispositif innovant : le doctorat par la validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'architecture. *Revue éducation et socialisation*, (55), 1-15. <https://doi.org/10.4000/edso.8804>
- Lakin, M. B., Seymour, D., Nellum, C. J. et Crandall, J. R. (2015). *Credit for prior learning. Charting institutional practice for sustainability*. American Council on Education (ACE), Center for Education Attainment & innovation (CEAI), Center for Policy Research and Strategy (CPRS). <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A69082>
- Laplante, B. (2013). La population étudiante, le retour aux études postsecondaires et le passage à la vie adulte. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé* (p. 263-216). Presses de l'Université du Québec.
- Lee, S. et Dapremont, J. (2020). Prior learning assessment in nursing: An accelerated pathway to degree completion. *Nursing Education Perspectives*, 41(3), 180-182. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000501>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin. (Ouvrage original publié en 1988)
- Legrand, M. O. et Saielli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes. *Formation emploi*, (122), 31-50. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3987>
- Létroublon, C. (2020). *La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur en 2019*. MESRISIES. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bc6p070z9c7>
- Lordly, D. (2007). Dietetic prior learning assessment: Student and faculty experiences. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research/Revue canadienne de la pratique et de la recherche en diététique*, 68(4), 207-212. <https://doi.org/10.3148/68.4.2007.207>
- Martin, M. et Sauvageot, C. (2009). *Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur. Un guide pratique*. Institut international de planification de l'éducation, UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/fr/publication/construire-un-tableau-de-bord-pour-lenseignement-superieur-un-guide-pratique>
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, (101), 183-197. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1175>
- MEES. (2018a). *Politique québécoise sur le financement des universités*. Gouvernement du Québec, MEES.

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Politique-financement-universites.pdf
- MEES. (2018b). *Rapport annuel de gestion 2017-2018 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec, MEES. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2017-2018.pdf?1554138943
- Mendes Garcia, A. C. et Vieira da Silva, M. d. C. (2020). Using validation to improve the quality of portuguese SMEs. Dans R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack et L. V. den Brande (dir.), *Making policy work. Validation of prior learning for education and the labour market* (p. 307-319). European Centre Valuation of Prior Learning, Bertelsmann Stiftung. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.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* (publication n° 7113368) [rapport de recherche adressé à l'Initiative en matière de compétences en milieu de travail (ICMT)]. <http://erta.ca/fr/node/386>
- Ministère du travail. (s.d.). *Fiche outil : les référentiels de certification*. <https://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/fiches-outil/les-referentiels-de-certification.html>
- Moss, L. (2007). *Prior learning assessment and recognition (PLAR) and the impact of globalization: A Canadian case study* [Thèse de doctorat inédite]. McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/6m311t02k>
- Moss, L. (2011). The recognition of prior learning in Quebec: Current practices. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 395-406. <https://doi.org/10.7202/1009173ar>
- Murray, J. (2014). A UK perspective on validated prior learning. Validated prior learning as an instrument for access to higher education by two marginalised groups. Dans R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabršček et J. Murray (dir.), *The power of VPL. Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (p. 129-157). Inholland University AS, European Centre Valuation Prior Learning. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2014-english-vplbiennale-the-power-of-vpl.pdf>
- OCDE. (2019). *Ageing and employment policies. Working better with age*. <https://www.oecd.org/els/working-better-with-age-c4d4f66a-en.htm>
- 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. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art14-fr>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003)
- Park, J. (2015). *Profil des Forces canadiennes*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/2008107/article/10657-fra.htm>

- Pegg, A. et Di Paolo, T. (2013). Narrating unfinished business: Adult learners using credit transfer to re-engage with higher education. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 209-223. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.736382>
- Peters, H. (2005). Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/02602930500063843>
- Pilkinton-Pihko, D., Suviniitty, J. et Kauppinen, T. (2019). Recognition of prior learning of English: Test or assess? *Language Learning in Higher Education*, 9(2), 241-262. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0015>
- Pinte, G. (2014). Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 141-156. <https://doi.org/10.4000/dse.624>
- Pinte, G. (2016). Une VAE à l'université, et après ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-15. <https://doi.org/10.4000/ripes.1081>
- Pinte, G., Le Squère, R. et Fischer-Lokou, J. (2008). Les facteurs de motivation et de démotivation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE). *Carriéologie*, 11(3-4), 453-465. <https://www.carriéologie.ugam.ca/index.php/2008/les-facteurs-de-motivation-et-demotivation-dans-les-processus-de-validation-des-acquis-de-l-experience-vae-2/>
- Poncelin de Raucourt, C. et Horth, P. (2016). *Accroître l'accessibilité des adultes à la formation universitaire : l'engagement du réseau de l'Université du Québec en reconnaissance des acquis et des compétences*. Université du Québec. <https://acdeaulf.org/wp-content/uploads/2016/06/JE2016 PHorth CPoncelin.pdf>
- Pokorny, H. (2012). Assessing prior experiential learning: Issues of authority, authorship and identity. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 119-132. <https://doi.org/10.1108/13665621211201706>
- Qualifications Québec. (2022). *L'information qualifiée. Mot de la directrice générale*. <https://mailchi.mp/182f6304d564/linformation-qualifiee-en-reconnaissance-des-compences>
- Ralphs, A. (2016). Navigation tools: RPL for access to undergraduate study. Dans L. Cooper et A. Ralphs (dir.), *RPL as specialised pedagogy: Crossing the lines* (p. 56-80). HSRC Press.
- Rémery, V. (2014). L'accompagnement en VAE : un espace de co-élaboration de l'expérience. Dans 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). Éditions Publibook Université.
- Rémery, V. (2016). Appréhender le développement d'un discours d'expérience sur le travail en accompagnement VAE : vers une analyse des mouvements dialogiques, relationnels, contextuels et interprétatifs. *Phronesis*, 5(3), 100-112. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-100.htm>

- Rogers, R. C. et Forte, M. (2016). Effectively engaging marginalized students in prior learning assessment: A case study. *PLAIO*, (5). <https://www.plaio.org/index.php/home/article/view/91>
- Rust, D. Z. et Brinthead, T. M. (2017a). Student perceptions of and experiences with a PLA course and portfolio review. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 115-123. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1320206>
- Rust, D. Z. et Brinthead, T. M. (2017b). Using student feedback to improve PLA portfolio courses. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 205-210. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1368773>
- 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. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1177871>
- Rydell, S. T. (2004). Building on the past, moving toward the future: Prior learning assessment in a changing institution at Metropolitan State University. Dans E. Michelson et A. Mandall (dir.), *Portfolio development and the assessment of prior learning*. Stylus Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488793>
- Sansregret, M. (1984). Histoire de la reconnaissance des acquis de formation. *Prospectives*, 20(3), 107-111.
- Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Desjardins, G., Racette, N., Paquelin, D. et Laferrière, T. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne* (avec la collaboration de S. Parent et M. Houle) (publication n° 2017-PO-202550) [rapport de recherche adressé au MEESR, FRQ-SC]. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/regard-des-apprenant-es-universitaires-sur-les-modes-dorganisation-et-dencadrement-pedagogique-en-formation-a-distance-et-en-ligne/>
- Schnapper, D. (2008). Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique. *Revue française de sociologie*, 49(1), 133-139. <https://doi.org/10.3917/rfs.491.0133>
- Sen, A. (2000). The discipline of cost-benefit analysis. *Journal of Legal Studies*, (29), 931-952. <http://dx.doi.org/10.1086/468100>
- Sherron, T., Cherrstrom, C. A., Boden, C. et Wilson, L. (2021). Block credit prior learning assessment theory to practice. *Measurement*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15366367.2020.1832812>
- 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. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37705>
- Snyman, M. et van den Berg, G. (2018). The significance of the learner profile in recognition of prior learning. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0741713617731809>

- Snyman, M. et van den Berg, G. (2021). Experiences of nontraditional students and academics of the recognition of prior learning process for admission to graduate studies: A South African case Study in open distance learning. *Journal of Continuing Higher Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1861577>
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérimentiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147. <https://doi.org/10.7202/043989ar>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.556089>
- Stenlund, T. (2013a). 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. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778077>
- Stenlund, T. (2013b). Validity of admission decisions based on assessment of prior learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.596924>
- Sweygers, A., Soetewey, K., Meeus, W., Struyf, E. et Pieters, B. (2009). Portfolios for prior learning assessment: Caught between diversity and standardization. *Journal of Continuing Higher Education*, 57(2), 92-103. <http://10.1080/07377360902978194>
- Trestini, M. et Schneeweile, M. (2014). La VAE dans la formation initiale des enseignants : un contexte propice ? *Recherches et éducatives*, (10), 127-139. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1899>
- Tuomainen, S. (2014). Using exemption examinations to assess Finnish business students' non-formal and informal learning of ESP: A pilot study. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 27-42. <http://dx.doi.org/10.1515/cercles-2014-0003>
- Tuomainen, S. (2018). Examination as the method in the recognition of prior language learning. *International Journal of Lifelong Education*, 37(6), 676-688. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1518346>
- UNESCO. (2009). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 - La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*, Paris, 2009. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_fre
- UNESCO. (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360f.pdf>

- UNESCO. (2019). *Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373602/PDF/373602eng.pdf.multi.page=17>
- United States Census Bureau. (2021). *Those who served: America's veterans from world war II to the war on Terror*. <https://www.census.gov/library/publications/2020/demo/acs-43.html>
- Van Kleef, J. et Werquin, P. (2013). PLAR in nursing: Implications of situated learning, communities of practice and consequential transition theories for recognition. *Journal of International Migration and Integration*, 14(4), 651-669.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-012-0260-6>
- van Rhijn, T., Lero, D., Bridge, K. et Fritz, V. A. (2015a). Unmet needs: Challenges to success from the perspectives of mature university students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education/Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 29-47.
<https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/4704>
- van Rhijn, T., Lero, D., Dawczyk, A., de Guzman, J., Pericak, S., Fritz, V., Closs, J. et Osborne, C. (2015b). *Student pathways and supports: Investigating retention and attrition in mature university students*. University of Guelph.
https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/8732/vanRhijn_et_al_2015.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : perspective intégrative* [Thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
<http://hdl.handle.net/2078.1/227616>
- Werquin, P. (2007). *Propositions for a typology of recognition systems. RNFIL - Third meeting of national representatives and international organisations*. OCDE.
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834778.pdf>
- Werquin, P. (2010). *Reconnaitre l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. OCDE.
http://www.oecd.org/document/29/0,3746,fr_2649_39263294_45082173_1_1_1_1_00.html
- Wihak, C. et Wong, A. (2011). Research into prior learning assessment and recognition (PLAR) in university adult education programmes in Canada. Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the recognition of prior learning : International perspectives* (p. 311-324). NIACE.
- Wong, B. et Chiu, T. (2019). 'Swallow your pride and fear': The educational strategies of high-achieving non-traditional university students. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 868-88. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1604209>
- Woods, J. A. (1978). Costing the crediting of life experiences: Some research at the collegiate level. *Journal of Higher Education*, 49(4), 358-371. <https://doi.org/10.2307/1979192>
- Yang, J. (2015). *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO member states*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>

