



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Parcours en reconnaissance d'acquis extrascolaires au 1<sup>er</sup> cycle universitaire : des enjeux de justice sociale

**Auteure**

Rachel Bélisle, professeure associée, Université de Sherbrooke, Canada  
[Rachel.Belisle@USherbrooke.ca](mailto:Rachel.Belisle@USherbrooke.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article propose une synthèse des résultats de recherches de divers pays tirés de travaux empiriques sur les parcours en reconnaissance des acquis dans des dispositifs au 1<sup>er</sup> cycle universitaire et vise à attirer l'attention sur des enjeux de justice sociale. On y constate que la reconnaissance des acquis contribue à l'obtention d'un diplôme de 1<sup>er</sup> cycle. Cependant, les défis restent importants pour que ce type de dispositifs serve à la fois les besoins sociaux et l'émancipation des personnes, tout particulièrement les besoins et aspirations de personnes ayant un rapport non traditionnel aux études et qui privilégient souvent l'apprentissage dans l'action ou avec des pairs.

**Mots-clés** : reconnaissance des acquis ; acquis extrascolaires ; université ; parcours ; justice sociale



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

Dans le *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) du Québec indique vouloir soutenir les pratiques misant sur la « diversité des parcours et des cheminements » (MES, 2021, p. 52). Les établissements universitaires sont invités à assouplir les conditions d'admission et les règles internes de cheminements et à accroître les activités de reconnaissance des acquis (RA)<sup>1</sup>. Ces activités incluent « notamment la reconnaissance des acquis scolaires antérieurs des étudiantes et étudiants internationaux et des expériences de vie et de travail (acquis extrascolaires) lors d'un retour aux études » (MES, 2021, p. 52).

La perspective adoptée dans ce Plan d'action est de « contribuer à atténuer la rareté de la main-d'œuvre qui touche l'ensemble des secteurs d'activité sociale et économique du Québec » (MES, 2021, p. 11). Cependant, si la RA, peu importe le dispositif, semble pouvoir contribuer aux besoins actuels des employeurs, elle peut aussi faciliter l'accès à l'université et l'émancipation des adultes (Spencer et Kelly, 2005). En effet, des démarches de RA ont le potentiel de soutenir le développement d'une pensée critique, la réalisation de soi et la participation sociale qui se trouvent au cœur de la mission de plusieurs universités dans le monde et la RA se veut beaucoup plus large et critique que la seule réponse au marché du travail (Morisse, 2016). Ainsi, la reconnaissance des acquis, scolaires et extrascolaires, est associée, par divers auteurs, à la quête de justice sociale (Bélisle et Mottais, 2021 ; Singh, 2015).

Cette quête paraît particulièrement importante pour les personnes en situation de vulnérabilité sociale, ces groupes jusqu'alors désavantagés dans l'accès ou la persévérance aux études universitaires, ces personnes qui n'ont pas pu ou voulu poursuivre des études universitaires pour des raisons variées. Pensons à l'intérêt pour un métier ou une profession non

---

<sup>1</sup> Le champ d'études et de pratiques dans lequel se situe cet article concerne des dispositifs soutenant une démarche structurée en phases pour la mise en valeur et en preuve d'acquis développés dans des contextes différents que celui de l'institution, de l'organisation ou du collectif responsable de les reconnaître. La terminologie est variée et l'expression privilégiée ici est « reconnaissance des acquis » (RA), utilisée dès les années 1980-1990 dans la francophonie (Pineau et al., 1998) et plus proche correspondant de l'expression *recognition of prior learning* (RPL) privilégiée par de nombreuses publications en anglais, scientifiques (Harris et al., 2011) ou d'organismes internationaux (Meghnagi et Tuccio, 2022) et incluant plusieurs formes de RA. On y trouve des travaux sur des dispositifs, tels ceux de Prior learning assessment (PLA) aux États-Unis, de Validation des acquis de l'expérience (VAE) en France et de Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au Québec. Ce champ d'études comprend celles relevant de la « reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience » (RVAE) (Bélisle et Boutinet, 2009).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

universitaire et à la volonté d'entrer dans la vie dite « active », à la situation financière, à la faible valorisation des études universitaires dans l'entourage, à un désir de connaître le monde autrement (ex. : voyage, entrepreneuriat, création), à des événements de vie concurrents (ex. : parentalité, immigration, guerre, violence), à un faible soutien par l'institution (ex. : dans les cas de difficultés d'apprentissage ou de harcèlement), à un besoin de recul ou à des problèmes de santé, mentale ou physique (Beaupère et Collet, 2021 ; Brézault, 2020; Doray et al., 2012 ; Jacques, 2020). Ces personnes continuent à apprendre dans l'action ou avec leurs pairs (Bélisle et al., 2022).

Ainsi, dans bien des États, dont le Québec, des actions sont posées pour élargir l'accès aux études universitaires et pour soutenir la persévérance de personnes ayant divers acquis extrascolaires. Par exemple, il est possible d'être admis au 1<sup>er</sup> cycle universitaire sur une base dite « adulte » ou *mature students* en anglais, selon des expressions en vogue en Amérique du Nord (Duchaine et al., 2014). Au Québec, il s'agit généralement d'« étudiants âgés de 21 ans et plus et détenant une expérience pertinente et des connaissances appropriées pour être admises dans un programme universitaire sans avoir obtenu préalablement un diplôme de niveau collégial<sup>2</sup> » (Duchaine et al., 2014, p. 41). Il s'agit d'une forme de reconnaissance d'acquis extrascolaires ayant une fonction d'admission<sup>3</sup>. Dans la même famille de dispositifs, l'admission sur la base de l'expérience exclut l'idée d'un âge limite se centrant sur l'expérience. Trois autres fonctions sont identifiées dans la littérature : l'attribution de crédits permettant de réduire le nombre de cours à réussir est pratique courante en Amérique du Nord et dans les autres pays anglo-saxons ; la diplomation par voie de RA, dans un processus distinct de celui du programme d'études, comme en validation des acquis de l'expérience (VAE) en France ; le développement des personnes, c'est-à-dire que le processus de RA soutient la consolidation d'acquis et, éventuellement, de nouveaux acquis. Certains dispositifs peuvent cumuler plus d'une fonction de RA (Bélisle et Fernandez, 2018).

---

<sup>2</sup> Rappelons, qu'au Québec, les études collégiales relèvent de l'enseignement supérieur, qu'elles suivent celles secondaires et précèdent, dans le cheminement type, celles universitaires. Pour un aperçu du système d'éducation formelle au Québec et la comparaison avec celui d'autres États, voir <https://www.quebecentete.com/pages/comparaison-des-systemes-scolaires>.

<sup>3</sup> Cette idée ne fait pas l'unanimité. Nous l'incluons, comme bien d'autres le font (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2023), en continuité avec les travaux des années 1980 (Pineau et al., 1998), au Québec et ailleurs. Cette continuité historique dans le champ d'études paraît importante pour soutenir les analyses internationales quant à l'évolution des systèmes et des pratiques.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le présent article propose un éclairage sur la relation que l'on peut établir entre le processus de reconnaissance des acquis extrascolaires au 1<sup>er</sup> cycle universitaire québécois et la quête de justice sociale. Il s'appuie sur une recension d'écrits scientifiques sur les parcours en RA dans divers pays et sur l'idée de justice sociale au cœur de l'approche par les capacités de Sen<sup>4</sup>. Nous espérons que cet article pourra soutenir le développement des connaissances en RA et l'initiation de la relève à ce jeune et prolifique champ d'études.

### Problématique

Au 1<sup>er</sup> cycle universitaire au Québec, les personnes admises comme « adulte » (voir plus haut) peuvent l'être dans les programmes de courte durée ou constitutifs de grade (PCC), comme le sont les mineures et les certificats, et dans les programmes à grade comme le baccalauréat (Duchaine et al., 2014). Les PCC sont proposés pour répondre aux besoins diversifiés de formation, initiale et continue, des adultes pour qui ce type de programmes est plus facile à concilier avec les autres sphères de vie. Le profil des personnes inscrites dans un PCC indique que ces derniers sont prisés par les personnes étudiantes « qui préfèrent un cheminement par étapes, pouvant les mener à l'obtention d'un diplôme de grade » (Duchaine et al., 2014, p. 56). Au 1<sup>er</sup> cycle, du moins dans le réseau de l'Université du Québec<sup>5</sup>, près des deux tiers (64 %) des personnes inscrites dans un PCC sont de première génération universitaire, alors que 57 % des personnes inscrites au baccalauréat le sont. Parmi elles, plusieurs entretiendraient un « rapport aux études non traditionnel », notion que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) juge préférable à celle de « d'étudiants non traditionnels » (2013, p. 12). Le rapport aux études est dit non traditionnel lorsque le projet d'études se mène en concomitance ou en articulation avec d'autres activités également prioritaires dans la vie (travail rémunéré à temps plein, famille, engagement citoyen ou communautaire), avec des interruptions de parcours et des retours ou dans un régime d'études à temps partiel.

---

<sup>4</sup> Je remercie mes collègues du CÉRTA avec qui j'ai eu plusieurs discussions sur le cadre de Sen. Ce cadre est au cœur de la thèse d'Évelyne Mottais en RA en formation professionnelle et d'articles en découlant (Mottais, Dorceus et Bélisle, 2024).

<sup>5</sup> Le réseau de l'UQ est composé de 10 établissements de niveau universitaire ayant pignon sur rue dans sept régions du Québec ou offrant plusieurs programmes à distance. Ce réseau s'est doté d'Indicateurs de conditions de poursuite des études (ICOPE) documentant par une série d'enquêtes le parcours étudiant. Voir <https://www.uquebec.ca/reseau/fr/contenu/icope-pour-bien-repondre-vos-besoins>. L'étude de Duchaine et coll. (2014) et de Bonin (2020) y font référence.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Comme les universités québécoises sont fréquentées par un nombre croissant d'adultes ayant un rapport aux études non traditionnel (CSE, 2013), des services de soutien divers sont mis en place pour soutenir leur engagement jusqu'à l'obtention du diplôme. Les services de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires en font partie (CSE, 2013). Dans les universités québécoises, le parcours en RA des personnes candidates est, à ce jour, peu documenté et les études empiriques sont peu nombreuses, circonscrites à un domaine (enseignement) et se rapportent davantage aux interventions et au personnel qu'au parcours des personnes candidates (de Champlain et al., 2023 ; Holgado et Allard-Martin, 2021 ; St-Pierre et al., 2010 ; Zourhlal, 2019).

Ailleurs, des études diverses s'intéressent à ce parcours en RA et peuvent, malgré d'importantes différences contextuelles, éclairer celui vécu au 1<sup>er</sup> cycle universitaire québécois et les enjeux de justice sociale. Ce parcours personnel s'articule aux phases du processus de RA, relativement communes aux divers dispositifs (Bélisle et Fernandez, 2018). Il s'agit des phases d'information, d'identification et d'étude de recevabilité, d'évaluation et de sanction/certification. De plus, dans quelques dispositifs, une phase de formation complémentaire peut être intégrée au processus de RA, comme c'est le cas en formation professionnelle et technique au Québec. Dans d'autres dispositifs, cette phase de formation (incluant les études universitaires) est distincte du dispositif de RA.

Au niveau universitaire, le parcours en RA gagne en complexité compte tenu de la diversité des programmes, de leur variabilité selon chacun des établissements, de la mobilité étudiante ainsi que de la pluralité des expériences humaines et des possibilités d'apprentissage qu'elles offrent. De plus, le nombre de professions exigeant un permis d'exercice étant plus important à l'enseignement supérieur, les instances intervenant dans le parcours, les défis ou les obstacles sont multipliés (Bélisle et al., 2024). Malgré cela, l'apport de la RA à la réussite des études universitaires est confirmé à certaines conditions et pour certains sous-groupes (Bélisle et Fernandez, 2018), par des données administratives au Québec (Bonin, 2020) et ailleurs. Par exemple, dans le réseau de l'UQ, « les taux d'obtention du diplôme augmentent de manière significative avec le nombre de crédits reconnus [en RA] en début de programme, et ce, particulièrement aux études à temps partiel » (Bonin, 2020, p. 40).

Cependant, on peut se demander si les services de RA au 1<sup>er</sup> cycle universitaire contribuent à la justice sociale en favorisant notamment l'accès à un premier diplôme universitaire par des sous-groupes jusqu'ici défavorisés, ou si, au contraire, ils contribuent à faire perdurer des inégalités sociales. C'est à cette question que nous tentons de répondre dans cet article.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Cadre d'analyse

La notion de justice sociale mobilisée ici est celle d'Amartya Sen au cœur de l'approche par les capacités. Selon Sen (1992 ; 2004 ; 2005), une société capitaliste peut être juste si elle met en place des conditions permettant à toute la population une liberté réelle de choisir la vie souhaitée en offrant aux personnes un éventail d'opportunités leur permettant de réaliser des accomplissements. Si la liberté de choisir est fondamentale à l'approche par les capacités, cette approche est très éloignée de la posture libertarienne (Rajapakse, 2015). De plus, Sen met en garde face aux choix qui relèvent d'une préférence adaptative, soit un choix fait sous pression, pour s'adapter à une demande et sans réelles alternatives. Selon l'approche par les capacités, certains sous-groupes sociaux sont davantage contraints à agir par préférence adaptative. Dès lors, l'État et les institutions doivent assurer un rôle de régulation pour leur offrir un ensemble d'opportunités. C'est à cette condition que les inégalités sociales, soit une distribution inéquitable de ressources selon l'appartenance à un groupe social ou selon une condition de vie particulière (ex. : situation de handicap), peuvent être réduites. En enseignement supérieur, cette approche peut aider à éclairer les obstacles liés à l'accès aux études, mais également ceux de maintien études et de réponses aux aspirations des personnes, qu'elles soient professionnelles ou non (Rajapakse, 2016 ; Wilson-Strydom, 2016). L'offre de services en RA peut également être vue comme une alternative au parcours conventionnel de niveau universitaire. Pourtant, même si les États et les institutions se dotent de lois et de règlements donnant le droit à des ressources en RA, l'accès à celles-ci ne va pas de soi pour toute la population. Dans un effort de justice sociale, l'État et les institutions doivent s'assurer que tous les groupes sociaux y aient accès et ont la possibilité de les convertir en accomplissements. On parle alors de « facteurs de conversion » (Picard et al., 2015).

Les facteurs de conversion peuvent être positifs, c'est-à-dire qu'ils permettent de convertir les ressources, ou négatifs, c'est-à-dire qu'ils nuisent à la conversion. Ils sont personnels (âge, conditions physiques et cognitives, etc.), sociaux (relations avec les autres que ce soit la famille et les proches, les personnes intervenantes, la communauté) et environnementaux (situation géographique, conditions climatiques, menaces diverses comme une épidémie, la criminalité, etc.). La présence de facteurs de conversion positifs peut soutenir des capacités, par exemple celles à s'orienter, réduire les inégalités d'accès aux services et favoriser l'émancipation des personnes (Picard et al., 2015).

Même si très peu d'études empiriques en RA mobilisent l'approche par les capacités, plusieurs d'entre elles s'intéressent aux motivations des personnes candidates et aux raisons qu'elles donnent de valoriser un processus de RA et de le compléter. Ces travaux relèvent de ce qui peut



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

être désigné comme des logiques d'engagement en RA (Bélisle et Fernandez, 2018). Ces logiques relèvent d'un regroupement de motifs en début de processus et d'incitations à le poursuivre jusqu'à l'obtention du diplôme ou d'une autre certification. Cependant, comme les méthodes d'enquête peuvent induire certaines réponses, on peut penser qu'on trouve dans ces motifs certaines préférences adaptatives. Il s'agit d'une limite du présent travail. La typologie que nous utilisons s'appuie sur les travaux du CEREQ<sup>6</sup> (Kogut-Kubiak et al., 2006) et a été enrichie par des mises à l'épreuve, des études de terrain et des recensions des écrits (Bélisle et Fernandez, 2018). Celles retenues ici sont : 1) la logique de promotion, où les gens font la RA dans l'espoir d'améliorer leurs conditions salariales, de travail ou de vie ; 2) la logique de protection, où les gens font la RA pour tenter de se maintenir en emploi ou de retrouver un emploi avec des conditions comparables à celles déjà eues ; 3) la logique de reconversion, où la RA permet d'obtenir un diplôme qui permettra de changer de métier ou de secteur d'emploi ; 4) la logique de poursuite de formation, où la RA permet de poursuivre des études plus avancées ; 5) la logique de valorisation, où la RA donne de la valeur aux acquis de l'activité, professionnelle ou non, nourrit la fierté quant aux apprentissages faits par soi-même ou avec des pairs, contribue à mieux les faire connaître par les institutions ou les personnes qui en font partie.

### **Méthodologie**

Le présent article repose sur une analyse secondaire d'un corpus de textes issus de deux revues systématiques d'écrits en RA, l'une sur son rôle dans l'obtention d'un premier diplôme qualifiant (préparant à l'exercice d'un métier, profession ou spécialisation) au secondaire, au collégial ou à l'université (120 textes) (Bélisle et Fernandez, 2018), l'autre sur la RA dans les trois cycles universitaires (75 textes) (Bélisle et al., 2024). Les requêtes ont mené à l'obtention de textes de recherche empirique qualitative, quantitative ou mixte, publiés entre 2001 et 2021, se limitant aux publications de pays de l'OCDE ou du Commonwealth tels le Canada, les États-Unis, les pays européens, l'Australie et l'Afrique du Sud<sup>7</sup>.

Si l'on constate que les textes, publiés dans des revues arbitrées, dans des ouvrages universitaires ou par des centres de recherche avec une collecte de données de terrain sur des services, des démarches ou des parcours en RA, sont nombreux depuis le tournant des années 2000,

---

<sup>6</sup> Établissement public rattaché au ministère de l'éducation et à celui du travail, en France, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) mène plusieurs travaux, quantitatifs et qualitatifs, sur la VAE française.

<sup>7</sup> Pour une liste des exemples de requêtes et les mots-clés en RA, on peut se rapporter à Bélisle et Fernandez (2018).





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leur qualité et leur rigueur ne sont pas d'égale valeur. L'intertextualité est encore rare (Bélisle et Fernandez, 2018). Ainsi, puisque les pratiques sociales en RA sont encore relativement jeunes, l'état du développement des connaissances à leur sujet l'est encore davantage.

Pour cet article, les textes ciblés répondent aux quatre critères suivants : 1) sont publiés en anglais ou en français dans les 15 dernières années (2007 à 2021) et relèvent d'une maturité dans la mise en œuvre de nouveaux dispositifs introduits au début des années 2000 ; 2) comportent une mention explicite d'analyses portant sur le 1er cycle universitaire ; 3) s'intéressent directement au parcours et à l'engagement des personnes candidates en RA universitaire ; 4) précisent l'échantillon et les méthodes de collecte et d'analyse. Une analyse de contenu a été réalisée à partir des thèmes du cadre d'analyse, selon une méthode décrite dans Bélisle et Fernandez (2018).

Les principales limites de cette analyse découlent du fait qu'il s'agit d'une analyse secondaire et qu'il est possible que des résultats rapportés relèvent de choix ou de motifs contraints. Les autres limites se rapportent aux critères de sélection, c'est-à-dire que le corpus ne prétend pas couvrir tout le champ d'études qu'est celui en RA, n'incluant pas par exemple les études centrées sur les politiques, les instruments ou le personnel. De plus, le corpus comprend peu de résultats de pays dont le français ou l'anglais n'est pas la langue nationale (ex. : Allemagne, Italie).

### Résultats

Les modalités de RA ayant d'importantes différences entre elles, les résultats quantitatifs donnent des tendances. Par exemple, sur 72 établissements postsecondaires enquêtés aux États-Unis, 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 14,8 (Klein-Collins et al., 2020)<sup>8</sup>. Il y a une association positive entre l'obtention de crédits par la RA et la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme. Cependant, les enjeux de persévérance ne sont pas les mêmes pour les tests ou examens par questionnaire, dont la passation est rapide, que pour les dispositifs narratifs. Ces derniers sont plus fréquents dans les modalités de RA universitaire. Les dispositifs narratifs mentionnés sont le portfolio

---

<sup>8</sup> Aux États-Unis, les études du Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), un organisme phare en RA dont Marthe Sansregret, une pionnière en RA au Québec, s'est inspirée, incluent des exemptions sur la base de formation réussie dans un autre système (ex. : armée), des tests variés au moment de l'admission et l'évaluation d'un portfolio. Plusieurs de ces études sont pilotées par Rebecca Klein-Collins.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Rust et Ikard, 2016), le *petition-for-credit*<sup>9</sup> (Klein, 2017), les livrets en VAE (Gossemaume et Foucher, 2015) et les entrevues où les personnes candidates doivent convaincre qu'elles ont bien le niveau de maîtrise attendu du programme, devant un jury (Bellini, 2011) ou en situation d'observation de travail (Cortessis, 2014). Ces modalités narratives qui demandent de mettre en mots des acquis, à l'écrit ou à l'oral, peuvent s'étaler sur quelques, voire plusieurs, mois.

Les sections qui suivent font état des résultats se rapportant aux facteurs de conversion en y intégrant des éléments propres aux logiques d'engagement en RA des personnes candidates.

### *Facteurs de conversion personnels*

Peu d'études en RA universitaire documentent la composition de leur échantillon pour que l'on puisse associer des caractéristiques personnelles à la conversion des ressources en RA mises en place par les établissements. Cependant, dans des études européennes, le fait d'être en emploi dans un domaine lié au diplôme visé par la démarche de RA semble agir comme facteur positif de conversion (Cazals-Ferré et Croity-Belz, 2009 ; Gossemaume et Foucher, 2015 ; Havet et al., 2021 ; Pinte, 2016). Aux États-Unis, l'occupation est peu documentée et il pourrait y avoir un certain nombre de personnes pour qui la participation à une formation universitaire est l'occupation principale.

Le fait d'avoir déjà un diplôme, en formation générale ou qualifiante, au moment de s'engager en RA, semble être un autre facteur de conversion. C'est le cas, par exemple, des infirmières expérimentées ayant déjà un permis d'exercice attribué sur la base d'un diplôme technique qui s'engagent en RA dans un baccalauréat en sciences infirmières (Lee et Dapremont, 2020). Cependant, trop peu d'études documentent la scolarité antérieure (Bélisle et Fernandez, 2018). Des études qualitatives constatent que les personnes qui ont déjà un niveau de qualification proche du diplôme demandé, qui sont capables d'intérioriser les règles sociales implicites de l'université et d'identifier les caractéristiques de leur parcours professionnel en les articulant aux attentes des membres du jury, obtiennent de meilleurs résultats en RA (Bellini, 2011 ; Brinke et al., 2009).

Comme c'est le cas dans nombre de formations universitaires, des habiletés en communication et en analyse constituent un autre facteur de conversion en RA universitaire. Dans son étude dans un programme en

---

<sup>9</sup> Bélisle et Fernandez (2018) indiquent qu'il s'agit d'un document demandant de mettre en correspondance le référentiel d'un programme avec des acquis extrascolaires.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignement en Suisse, Cortessis (2014) constate que la communication est « la compétence première de l'activité de VAE » (p. 2) et que « la maîtrise du langage et des codes sociaux est la clé pour obtenir des jurés l'accès au diplôme » (p. 2). Outre les compétences langagières qui ne prennent pas la même importance selon les secteurs et les milieux, les difficultés peuvent s'ajouter pour des personnes qui ont un « parcours plus chaotique » (Jacques, 2009, p. 8), surtout si elles travaillent dans un domaine où l'activité n'est pas associée à un diplôme précis. Dès lors, elles doivent non seulement identifier et décrire leurs acquis, mais aussi les mettre en cohérence avec un référentiel qui n'aborde qu'une partie de leur réalité.

Les logiques d'engagement en RA peuvent aussi jouer dans la conversion des ressources jusqu'à l'obtention du diplôme. L'étude française de Jacques (2011), auprès d'une trentaine de personnes (n=33), repère la logique de promotion dans le propos de la majorité des personnes enquêtées, qu'elles soient actives au secteur privé ou au secteur public, alors que la logique de protection est davantage présente dans les propos des personnes travaillant à forfait dans le secteur public qui souhaitent obtenir un poste permanent. La logique de reconversion est davantage présente chez des personnes en emploi dans le secteur privé, alors que celle de valorisation l'est chez des personnes retraitées.

S'intéressant aux abandons consignés aux dossiers de VAE de trois universités dans une même année, Gosseaume et Foucher (2015) ont analysé l'abandon, après la décision de recevabilité ou une fois un contrat de prestations signé, dans lequel le type d'accompagnement souhaité est consigné (début de la phase d'évaluation). Elles dégagent trois grandes catégories de raisons d'abandon. Les deux premières concernent des facteurs de conversion personnels. La première regroupe des événements personnels comme un divorce, la maladie, une naissance. La seconde est professionnelle comme l'obtention d'un nouvel emploi ou la surcharge de travail dans son occupation professionnelle. De plus, des personnes candidates indiquent avoir obtenu le poste convoité, qui était leur motif d'engagement en VAE. Les personnes qui viennent en VAE dans une logique de promotion sont plus nombreuses à interrompre leur démarche pour des raisons professionnelles.

Bernaud et al. (2009) ont, pour leur part, examiné les caractéristiques des personnes qui ont obtenu des conseils personnalisés d'un point relais conseil en VAE (associé à la phase d'information et à l'aiguillage en RA). On y constate notamment que celles qui décident de ne pas poursuivre ont des scores plus faibles dans la mesure du sentiment d'efficacité personnelle que celles qui poursuivent. Quelques études documentent d'autres indicateurs qui pourraient guider les analyses sur les facteurs de conversion personnels, mais la mise en relation avec la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

population en général ou l'effectif étudiant global ne permet pas de conclure à des inégalités propres à la RA. Si la RA semble, sans contredit, favoriser l'obtention d'un diplôme de 1<sup>er</sup> cycle par les adultes, les catégories d'âge ne permettent pas de conclure à une tranche d'âge qui y aurait davantage accès. Quant à l'appartenance de genre, la répartition des groupes majoritaires, hommes et femmes, se rapporte davantage au genre dominant dans les programmes ou les activités professionnelles, comme ces femmes plus nombreuses en RA au baccalauréat en sciences infirmières (Lee et Dapremont, 2020). Quant à l'appartenance à un groupe racisé ou ethnoculturel, aux États-Unis, où cette information est dans les données administratives, les personnes s'identifiant comme blanches ont davantage accès à la RA, puis les personnes s'identifiant comme latinos.

D'autres indicateurs sont plus marginaux : appartenance à la première génération de fréquentation universitaire (Brenner et al., 2021 ; Houlbrook, 2012 ; Klein-Collins et Olson, 2014) ; assignation d'un statut d'étudiant non traditionnel par l'université (Houlbrook, 2012) ; catégories socioprofessionnelles (Havet et al., 2021) ; nombre d'heures travaillées par semaine (Brinke et al., 2009) ; durée moyenne de la période en emploi (Pinte, 2016). Curieusement, compte tenu de l'actualité du sujet, la présence de personnes issues de l'immigration récente ou formées à l'étranger est quasiment absente de ce corpus s'intéressant aux acquis extrascolaires. On peut comprendre qu'elles sont présentes dans un certain nombre d'études, mais que cette caractéristique n'est pas documentée<sup>10</sup>.

### *Facteurs de conversion sociaux*

Dans le corpus analysé, la relation qui s'établit avec une personne accompagnatrice ou une personne conseillère est un facteur positif de conversion social. Tous les dispositifs de RA ne prévoient pas un accompagnement ou celui-ci peut se faire à l'externe de l'établissement universitaire. L'intervention des personnes accompagnatrices ou conseillères devient un facteur positif de conversion lorsqu'elle informe et aide à la compréhension de la démarche mise en œuvre par l'établissement ou la familiarisation aux codes universitaires, soutient les personnes candidates dans la mise en mots de leur activité de travail et clarifie les attentes du jury (Auras, 2014 ; Géhin, 2011 ; Rémy, 2016). Dans les propos recueillis auprès de personnes candidates, le manque d'information adaptée, d'accompagnement ou la discontinuité de celui-ci est évoqué comme motif d'interruption de parcours (Gosseume et

---

<sup>10</sup> Sur les enjeux des statistiques ethniques ou autres pouvant mener à la discrimination et créant de la frilosité chez nombre de sociologues, voir Schnapper (2008).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Foucher, 2015 ; Jacques, 2009 ; Pinte et al., 2008). On y mentionne un sentiment de ne pas avoir l'accompagnement requis ou que les conseils sont peu adaptés. Dès la phase d'information, le conseil en RA peut faire défaut et des erreurs d'aiguillage sont constatées. Dans une étude de plus de 1500 dossiers de VAE de 2009 à 2018, on constate que l'aiguillage semble s'améliorer avec les années (Havet et al. 2021). Aussi, Bernaud et coll. (2009) constatent que les personnes qui décident de ne pas poursuivre, après avoir obtenu de l'information personnalisée, ont des scores plus faibles dans la mesure du soutien social.

Outre l'accompagnement, le conseil et l'aiguillage en RA, les étapes mêmes de la démarche et le fonctionnement de l'établissement universitaire peuvent être un facteur de conversion. Des personnes candidates jugent que les contraintes administratives ralentissent leur avancement dans la démarche, mais il ne s'agit pas, au début de celle-ci, d'un élément déterminant dans la décision de poursuivre ou non. Ainsi, il y aurait une certaine tolérance, à la phase d'information, face à ce qui peut sembler une procédure laborieuse, mais les personnes candidates deviennent moins compréhensives aux phases ultérieures, car elles ont déjà mis du temps pour compléter les différents documents (Gossemaume et Foucher, 2015). Ainsi, dans les processus narratifs, une gestion imprécise du temps par l'institution compromet la démarche (Gossemaume et Foucher, 2015 ; Jacques, 2011). Les éléments suivants deviennent des facteurs négatifs de conversion sociaux : délais de réponse jugés trop longs entre le dépôt du livret et la réponse de recevabilité ; manque d'accompagnement ; référentiel qui change en cours de route ; programme qui ne s'offre plus alors que la démarche est commencée ; diplôme, vers lequel on a été aiguillé, s'avère peu lié aux acquis ce qui occasionne un travail important dans la préparation du livret et un espoir de réussite mitigé. Des raisons de procédure expliquent l'abandon autant chez les personnes engagées dans une logique de promotion que dans celle de protection (Gossemaume et Foucher, 2015).

On a vu plus haut que les personnes sans emploi avaient moins accès à la RA que celles en emploi. Par conséquent, il est possible de déduire que la proximité temporelle de l'activité de travail peut faciliter son analyse. La question du revenu et de l'aide financière semble aussi en cause. Les modalités de paiement de la démarche de la RA varient, mais en général il s'agit de frais distincts des frais de scolarité chargés au moment de l'inscription à un test ou un examen par questionnaire, à l'étude du dossier, à l'évaluation, à l'accompagnement<sup>11</sup>. Bien que le coût de la

---

<sup>11</sup> Quelques études abordent cette question mais aucune publication du corpus ne l'approfondit.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

démarche ne ressorte pas comme un obstacle à la participation des personnes qui s'engagent en RA, trop peu d'études mènent des travaux en RA sur les personnes qui n'y participent pas. Une étude d'un projet pilote qui offrait une bourse conclut que celle-ci a favorisé la participation à la RA (Adams et Wilder, 2016). Klein-Collins et Olson (2014) constatent que les programmes d'aide financière aux études universitaires analysés ne prennent pas en compte les dépenses en RA, ce qui pourrait inciter des adultes à s'inscrire au programme complet pour pouvoir bénéficier d'un prêt ou d'une bourse. Dans des études françaises du corpus, on mentionne rapidement le soutien financier aux personnes en emploi ou sans emploi qui s'engagent en VAE et on peut penser que cette aide agit comme facteur de conversion social.

Le manque de soutien de la part de l'employeur est aussi mentionné comme source de perte d'intérêt (Pinte, 2016). À l'inverse, des études, ailleurs qu'à l'université, indiquent que l'engagement de l'employeur peut être un facteur de conversion, que celui-ci soit dans une relation avec un employé en particulier ou dans un dispositif de RA collective<sup>12</sup> (Bélisle et Fernandez, 2018).

### *Facteurs de conversion environnementaux*

Aucune étude du corpus ne documente des facteurs de conversion environnementaux, ce qui n'est pas surprenant compte tenu des critères plus haut. La collecte de données des études du corpus est antérieure à la pandémie de la COVID 19. Cependant, il ne fait aucun doute, sur la base de travaux empiriques en RAC en formation professionnelle (Bélisle et Supeno, 2022), que la pandémie a interféré dans les parcours en RA.

### *Accomplissements grâce à la RA*

En matière d'accomplissements, la RA permet à plusieurs adultes d'obtenir le diplôme visé. Des études quantitatives sur le taux de persévérance des personnes ayant obtenu des crédits par voie de RA indiquent qu'il est supérieur à celui des personnes qui ne sont pas passées par la RA (Klein-Collins et Hudson, 2018 ; Klein, 2017 ; Rust et Brinthaup, 2017). Dans les cas où le diplôme peut être obtenu plus rapidement par voie de RA, on note aussi des économies d'argent, notamment en droits

---

<sup>12</sup> La RA collective est basée sur une entente préalable entre une université et une organisation du monde du travail qui souhaite offrir du perfectionnement professionnel tout en misant sur les acquis du personnel. Celle-ci pourrait se faire davantage pour des diplômes qualifiants de niveau 3 et 5, dans le postsecondaire non universitaire (Bureau et Tuchsirer, 2010, dans Bélisle et Fernandez, 2018).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de scolarité, et la possibilité de gagner plus rapidement un meilleur salaire que si on avait fait le parcours régulier de formation (Klein, 2017).

Quelques études en RAC universitaire confirment une progression en carrière dans la séquence qui suit l'obtention d'un diplôme par voie de RA ou un mieux-être personnel et professionnel. Toutefois, celles qui le documentent le font peu de temps après la fin du parcours. En France, les effets immédiats (ex. : augmentation de salaire) semblent mitigés, car ils demandent « un travail d'information et de négociation » (Pinte, 2016, para 28) auprès de l'employeur. Par ailleurs, les effets subjectifs semblent plus rapides (Jacques, 2011 ; Pinte, 2016). La RA peut nourrir la motivation, aider à mieux comprendre les attentes universitaires, consolider la réflexivité valorisée dans un programme d'études et dans une profession, améliorer ses compétences dans l'usage du numérique. Certaines modalités, qui demandent de prendre du recul par rapport à son expérience, permettent aussi de prendre confiance en sa capacité à compléter un programme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle, voire de poursuivre aux cycles supérieurs (Rust et Brinthaup, 2017 ; Brenner et al., 2021). Chez les personnes qui font la démarche de RA tout en travaillant, des changements positifs sur la façon de travailler ou sur l'estime de leur entourage peuvent être perçus avant même la fin du parcours. Cependant, certaines personnes qui ont obtenu leur diplôme grâce à la RA disent ne constater aucun bénéfice de l'avoir fait, ce qui nourrit déception et frustration (Pinte, 2016).

### **Discussion : la RA au service de la justice sociale ?**

Les résultats des études présentés plus haut permettent un éclairage sur la relation que l'on peut établir entre le processus de reconnaissance des acquis extrascolaires au 1<sup>er</sup> cycle universitaire québécois et la quête de justice sociale, dans la mise à disposition des ressources. Tout d'abord, on constate que si des ressources en RA sont en place, leur conversion est possible pour des personnes proches de la culture universitaire et ayant déjà un premier diplôme. Néanmoins, le processus peut être jugé laborieux et certains établissements demandent de monter des dossiers très élaborés, exigeant temps et recul des personnes candidates pour décrire des gestes incorporés, alors que l'observation en situation de travail et des échanges en situation avec un jury pourraient être plus attrayants pour les personnes éloignées du monde scolaire<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Cortessis (ex. 2014) mentionne que cette modalité d'évaluation est utilisée. Une étude récente en formation professionnelle montre les nombreux défis d'organisation de celle-ci et les coûts supplémentaires qu'elle peut engendrer (Bélisle et Supeno, 2022).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

De plus, la disponibilité des ressources humaines et les interventions ne seraient pas toujours adaptées aux acquis et aux besoins des adultes. Aussi, au Québec contrairement à d'autres États, comme en France, le gouvernement a tardé à accorder aux universités une aide financière pour accélérer l'implantation de la RA (Bélisle et Fernandez, 2018), ce qui fait que les dispositifs de reconnaissance d'acquis extrascolaires sont encore assez peu rodés et documentés et que la transparence demandée aux universités québécoises, et ce depuis longtemps (CSÉ, 2000), fait encore défaut. Ceci exige des personnes candidates, des employeurs qui souhaitent inciter du personnel à s'engager en RA universitaire et des organismes de réglementation, une certaine tolérance à l'incertitude. La difficulté d'obtenir de l'information adaptée peut entraver significativement la conversion des ressources et la liberté de choisir.

Une autre entrave, que l'on peut déduire de ce qui précède, relève de la durée du processus. En effet, si la RA universitaire, dans sa fonction d'attribution de crédits ou lors de validation partielle dans la fonction de diplomation, peut réduire le nombre de cours ou la formation préconisée à compléter, elle ne réduit pas nécessairement la durée du programme ou de la période pour obtenir le diplôme. Au Québec, les organismes de réglementation savent que l'organisation de la formation d'appoint ou des stages peut être longue et complexe (Conseil interprofessionnel du Québec, 2020). Divers programmes universitaires ont surtout des cours obligatoires se donnant dans une progression relativement rigide. Ainsi, l'implantation de la RA pose aux acteurs universitaires d'importants défis de conciliation avec leurs autres mandats (Cherqui-Houot et al., 2011), comme celui d'assurer un nombre minimal de personnes dans les cours. Dans ce sens, la mise en œuvre efficace de la RA demande qu'elle soit articulée au plan stratégique institutionnel avec un engagement concerté de toutes les instances et que les personnes candidates soient informées des obstacles institutionnels si ceux-ci risquent d'intervenir dans leur parcours.

Quant au soutien financier aux personnes candidates, dont certaines n'ont pas poursuivi d'études universitaires pour des raisons financières, les programmes actuels de prêts et bourses ne tiennent pas (encore) compte de la RA. Un autre point qui mérite d'être abordé avec les personnes candidates pour soutenir leur liberté de choix est le fait que la RA peut engendrer un sentiment de perte, soit de passer à côté de cours importants nourrissant même un certain sentiment d'imposture ou l'impression d'avoir une formation en gruyère. Ce sentiment peut apparaître même si on sait que le programme universitaire le plus complet ne peut couvrir tous les apprentissages requis pour exercer avec plein confort une profession et que l'apprentissage en milieu de travail est aussi nécessaire.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par ailleurs, l'état actuel des connaissances sur les parcours en RA universitaire indique que, à certaines conditions, les avantages de la RA universitaire sont nombreux et que les personnes candidates doivent aussi en être informées. La RA permet d'obtenir un diplôme en y mettant moins de temps que si on faisait le programme complet. Elle évite une perte de motivation si on devait faire des cours dont la majorité des contenus sont déjà maîtrisés. Elle permet des économies d'argent pour des personnes candidates. Dans des dispositifs faisant appel à des modalités narratives, elle permet de prendre du recul sur son parcours d'apprentissage contribuant à donner du sens à ce qui a été appris dans l'action, par autodidaxie, dans des activités avec des pairs, dans son syndicat, etc., tout comme à ceux à réaliser à l'université. Elle peut, selon la formule du dispositif, permettre d'amorcer un parcours universitaire avec un soutien personnalisé aidant à se familiariser avec les codes et les usages de ce qui peut être un nouveau milieu. Le fait d'avoir obtenu des crédits pour des acquis peut contribuer à la confiance en soi, favorisant ainsi la persévérance. Ce soutien personnalisé est un puissant facteur de conversion social pour l'élargissement de l'accès aux diplômes universitaires de 1<sup>er</sup> cycle et à plus de justice sociale. Cependant, on le constate, il n'est pas présent partout et pour tous les sous-groupes sociaux.

Les études consultées n'abordent pas le choix libre d'adultes de se diriger vers des professions ou des activités en pénurie, comme le souhaite le MES (2021), dans une logique combinant reconversion et promotion (ex. : changer de secteur ou de profession tout en améliorant ses conditions de vie). Elles ne le font pas plus en ce qui a trait aux personnes qui le feraient dans une logique de protection, par exemple, une personne enseignant au primaire qui, dans la pénurie prévalant au Québec, a été embauchée avec un permis probatoire (Bélisle et al., 2023). D'autres études sont nécessaires pour voir si les programmes gouvernementaux mis en place récemment, et incluant un dispositif de RA universitaire, sont effectivement converties en accomplissements permettant l'émancipation des individus.

Les ressources en RA semblent plus faciles à convertir par les adultes qui sont en emploi, dans le domaine du diplôme, au moment où ils font la démarche. Sans la RA, ces adultes auraient beaucoup moins accès à un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle compte tenu des enjeux de conciliation de leurs sphères de vie. Les études laissent penser que les personnes qui ont un diplôme de formation générale ou un diplôme technique dans le même domaine que le diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle obtenu par la RA seraient les plus en mesure de convertir en accomplissements les ressources mises en place par les universités. On note cependant que des personnes avec un diplôme qualifiant du secondaire ou sans aucun diplôme peuvent aussi profiter de la RA



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

universitaire. Ce dernier sous-groupe semble obtenir, du moins dans certains dispositifs, un soutien particulier pour mieux saisir les usages, les règles et les attentes sociales face à l'enseignement supérieur en matière notamment de littératie, incluant celle numérique.

Par ailleurs, chez les adultes qui ne sont pas en emploi et qui sont absents du marché du travail depuis longtemps, même s'ils ont pu travailler dans un domaine relevant d'un emploi de niveau universitaire, les dispositifs de RA universitaire pourraient, pour l'instant, être peu adaptés. Ce sous-groupe est peu représenté dans les études, indiquant qu'il peut peiner à convertir les ressources mises en place. Ce pourrait être la même chose pour les personnes qui, bien qu'actives sur le marché du travail, doivent occuper un emploi alimentaire plutôt qu'occuper la profession qu'elles exerçaient dans leur pays d'origine. Cet accès potentiellement plus difficile pose une question de justice sociale, notamment dans le contexte actuel québécois où la RA est promue pour les personnes d'immigration récente qui pourraient contribuer à pallier la pénurie de travailleuses et de travailleurs dans de nombreux postes vacants demandant un 1<sup>er</sup> cycle universitaire (Bélisle et al., 2023).

### **Conclusion**

Cet article expose une synthèse de résultats de recherches de divers pays tirés de travaux empiriques sur les parcours en reconnaissance des acquis dans des dispositifs au 1<sup>er</sup> cycle universitaire et attire l'attention sur des enjeux de justice sociale. On y constate que les défis restent importants pour que la RA serve à la fois les besoins sociaux et l'émancipation des personnes, tout particulièrement celles ayant un rapport non traditionnel aux études et qui sont nombreuses à privilégier l'apprentissage dans l'action ou avec des pairs.

Les personnes lectrices ont constaté que plusieurs études existent en RA et que certaines ouvrent des pistes particulièrement stimulantes. Elles ont aussi constaté qu'aucune recherche québécoise en RA universitaire ne fait partie du corpus répondant aux critères présentés plus haut. Les quelques publications récentes en RA au 1<sup>er</sup> cycle universitaire québécois découlent parfois de travaux étudiants de 2<sup>e</sup> cycle et portent, par exemple, sur les experts-évaluateurs (Holgado et Allard-Martin, 2021) ou sur le discours public des universités sur les politiques de RA (Beauchamp-Goyette, 2017). Cela indique l'intérêt que porte la relève à la RA universitaire et l'importance que l'État québécois la soutienne davantage. À ce sujet, déjà en 2009, un groupe-conseil, réuni par feu le Conseil de la science et de la technologie, formulait des recommandations, toujours d'actualité, pour un programme de recherche en RA, dans lequel la RA universitaire avait toute sa place (Conseil de la science et de la technologie, 2009). On ne peut que souhaiter qu'un tel programme soit mis en place



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

prochainement, en l'adaptant aux besoins qui ont évolué et à l'état des connaissances, afin que le Québec puisse documenter rigoureusement les pratiques sociales en reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires dans les trois ordres d'enseignement, dans les organismes de réglementation et autres partenaires du marché du travail. La recherche rigoureuse est un maillon important du développement de la RA (Bélisle et Fernandez, 2018 ; CSE, 2022) et elle peut soutenir l'amélioration continue des services pour, à la fois, plus de justice sociale et une relation formation-travail dynamique et féconde.

### Références

- 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://eric.ed.gov/?id=EJ1104523>
- 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>
- Beauchamp-Goyette, F. (2017). *Valider la formation universitaire autodidacte? La reconnaissance des acquis formels et informels dans les universités québécoises* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19852>
- Beaupère, N. et Collet, X. (2021). Les vulnérabilités étudiantes, quels effets sur les parcours? Dans T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet et P. Lemistre (dir.). *Enseignement supérieur: nouveaux parcours, nouveaux publics* (p. 46-54). CEREQ. <https://www.cereq.fr/es/node/10040>
- Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (dir.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi*. Presses de l'Université Laval.
- 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*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage et Fonds de recherche Québec – Société et culture. <http://erta.ca/fr/node/100000342>
- Bélisle, R. et Mottais, É. (2021). Recognition of prior learning: Between social justice and privatisation of education. Dans A. Bulajić, T.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Nikolić et C.C. Vieira (dir.), *Navigating through contemporary world with adult education research and practice* (p. 151-166). Institute for pedagogy and andragogy, University of Belgrade, European Society for Research on the Education of Adults et Adult Education Society. [http://147.91.75.9/manage/shares/Quality\\_of\\_education/Zbornik\\_Navigating\\_through\\_Contemporary\\_World\\_with\\_Adult\\_Education\\_Research\\_and\\_Practice.pdf](http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Zbornik_Navigating_through_Contemporary_World_with_Adult_Education_Research_and_Practice.pdf)
- Bélisle, R. et Supeno, E. (2022). *Reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation minière*. Université de Sherbrooke et Institut national des mines. [http://erta.ca/sites/default/files/2022-09/INMQ\\_Rapport\\_Demarche\\_RAC\\_WEB.pdf](http://erta.ca/sites/default/files/2022-09/INMQ_Rapport_Demarche_RAC_WEB.pdf)
- Bélisle, R., Turmel, H. et Bourdon, S. (2022). Évolution du rapport au savoir dans le parcours d'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(1), 6-40. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2022-v24-n1-ncre07626/1095693ar/>
- Bélisle, R., Mottais, É., Supeno, E., Bibeau, J., Bélisle, M. et Breton, S. (2023). Conditions favorables à la reconnaissance des acquis de personnes enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation*. 46(3), 724-760. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/issue/view/227>
- 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.
- 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.
- 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.
- Bonin, S. (2020). Référentiel de données sur la réussite des études. Premier, deuxième et troisième cycle universitaire. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/15/> -



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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>
- Brézault, M. (2020). La reprise d'études à l'université : quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnel? Dans *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ? Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)*. Céreq. <http://books.openedition.org/cereq/747>
- Brinke, J.-t. D., Sluijsmans, D. M. A. et Jochems, W. M. G. (2009). 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>
- 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>
- Cherqui-Houot, I., Nkeng, P. et Tribby, E. (2011). La formation à l'université : La VAE comme révélateur. Dans I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur et R. Duval (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p. 207-219). De Boeck.
- Conseil de la science et de la technologie (2009). *Défi formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*.
- 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*.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reconnaissance-acquis-responsabilite-politique-sociale-50-0433/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Gouvernement du Québec.  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/projet-detudes-universitaires-50-0480/>

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2021). *Avis sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2022). *La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial : une avenue à optimiser et à promouvoir*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/reconnaissance-acquis-collegial-50-0555/>

Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Éducation et recherche*, 10, 95-116.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1897>

de Champlain, Y., Hutchison, M., Boudreault, H., Chastenay, P., Girard, A. et Laurin, D. (2023). La reconnaissance des acquis et des compétences, une transdiscipline ? *Enjeux et société*, 10(1), 163–193. <https://doi.org/10.7202/1098702ar>

Doray, P., Kamanzi, P.-C., Laplante, B. et Street, M.C. (2012) Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation emploi*, (120), 75-100.  
<https://journals.openedition.org/formationemploi/3807#quotation>

Duchaine, S., Gagnon-Paré, M.-È. et Morin, O. (2014). *Rôles et usages des programmes de courte durée et des programmes constitutifs de grade. À la mesure des besoins de formation universitaire de l'ensemble de la société québécoise*. Université du Québec.  
[https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires\\_avis\\_rapports/rapport\\_pcc.pdf](https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/rapport_pcc.pdf)

Géhin, J.-P. (2011). 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.

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](https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2864)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Ministère de l'enseignement supérieur. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- 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>
- 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 l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2023). *Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur : rapport de recherches*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385559>
- 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.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Presses universitaires de Nantes.
- Kogut-Kubiak, F., Morin, C., Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation. *Relief*, (12), 124. <https://www.cereq.fr/logiques-dacces-la-vae-et-parcours-de-validation>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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>
- 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>
- 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>
- Meghnagi, M. et Tuccio, M. (2022). *The recognition of prior learning : Validating general competences.* Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 270. Éditions OCDE.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES) (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026.* Gouvernement du Québec.
- Mottais, E., Dorceus, S. et Bélisle, R. (2024). Temporal dimension in recognition of prior learning (RPL) in vocational education and training from a social justice perspective. *International Journal of Lifelong Education*. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2353165>
- Morisse, M. (2016). La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises. *Recherches & éducations*, (16), 91-105. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2529>





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Picard, F., Pilote, A., Turcotte, M., Goastellec, G. et Olympio, N. (2015). Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation scolaire : les apports d'une étude multicas qualitative et comparative. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 5-37. <https://doi.org/10.7202/1036326ar>
- Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. (dir.) (1998). *Reconnaitre les acquis*. L'Harmattan.
- 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). *Carriérologie*, 11(3-4), 453-465. <https://www.carrierologie.uqam.ca/index.php/2008/les-facteurs-de-motivation-et-demotivation-dans-les-processus-de-validation-des-acquis-de-l-experience-vae-2/>
- Rajapakse, N. (2015). Bringing ethics into the capitalist model: Amartya Sen's approach to economic theory and financial capitalism. *Revue LISA/LISA e-journal*, XXIII(2).
- Rajapakse, N. (2016). Amartya Sen's capability approach and education: Enhancing social justice. *Revue LISA/LISA e-journal*, XIV(1). <https://doi.org/10.4000/lisa.8913>
- 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.
- Rust, D. Z. et Brinthaupt, T. M. (2017). 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 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>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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>
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. Routledge. doi 10.1007/978-3-319-15278-3
- Spencer, B. et Kelly, J. (2005). Is workplace learning higher education? *Canadian Journal for Study of Adult Education*, 19(2), 33-51. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2586>
- Sen, A. K. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2004). Elements of a theory of human rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32(4), 315-356.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166.
- 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>
- 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>
- Wilson-Strydom, M. (2016). Widening access with success: using capabilities approach to confront injustices. Dans A. Mountford-Zimdars et N. Harrison (dir.), *Access to higher education: Theoretical perspectives and contemporary challenges* (p. 113-127). Routledge.
- Zourhial, A. (2019). À propos de la notion d'expérience dans le processus de reconnaissance des compétences et des acquis disciplinaires en formation professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhial (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage, identité* (p. 205-222). Presses de l'Université Laval.