

Volume 31 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

RECHERCHE D'INFORMATION SUR LE WEB PAR  
DES ADULTES EXPÉRIMENTÉS SOUHAITANT  
OBTENIR UN DIPLÔME DANS LEUR DOMAINE  
PROFESSIONNEL

Evelyne Mottais and Rachel Bélisle

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*  
Editor-in-Chief: Nancy Taber  
[www.cjsae-rceea.ca](http://www.cjsae-rceea.ca)

31,1 February/février 2019, 15–30  
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
[www.casae-aceea.ca](http://www.casae-aceea.ca)

# RECHERCHE D'INFORMATION SUR LE WEB PAR DES ADULTES EXPÉRIMENTÉS SOUHAITANT OBTENIR UN DIPLÔME DANS LEUR DOMAINE PROFESSIONNEL

Evelyne Mottais

Rachel Bélisle

## Résumé

*Des services de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel sont mis en place, notamment à l'intention des adultes sans diplôme dans leur domaine professionnel. Cependant, on constate qu'ils sont très nombreux à ne pas connaître l'existence de ces dispositifs. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire sur les pratiques de recherche d'information (RI) sur le web d'adultes souhaitant obtenir un diplôme dans un domaine dans lequel ils ont des années d'expérience. À l'aide du cadre d'analyse de la construction de sens de Dervin et s'inspirant de la méthodologie associée, la collecte de données combine l'observation d'une séance de RI filmée et une entrevue. Les résultats permettent d'identifier les besoins d'information, les stratégies de RI et les conséquences de l'information obtenue sur un éventuel retour en formation professionnelle des adultes. La discussion met en valeur l'importance de l'information dans l'accès aux services éducatifs tels que la reconnaissance des acquis extrascolaires.*

## Abstract

*Services for recognition of non-formal and informal learning are implemented, particularly for adults without a diploma in their professional field. However, we note that many of them don't know the existence of these services. This article presents the results of an exploratory research on information seeking (IS) on the web by adults who want to obtain a degree in a field in which they have years of experience. Using the Dervin Sense-Making Theory and using the associated methodology, the data collection combines the observation of a filmed IS session with an interview. The results identify the information needs, the IS tactics and the consequences of the information obtained on a possible return to Vocational training adult. The discussion highlights the importance of information in access to educational services such as the recognition of extracurricular learning.*

## Introduction

Au tournant des années 2000, on assiste à un mouvement international pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels (Werquin, 2010), notamment ceux des adultes sans diplôme ou qui ont un diplôme du niveau secondaire seulement. Au Québec, cette reconnaissance est devenue une des priorités du gouvernement, qui a lancé sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002). Si des recherches ont mis en évidence que la possibilité de faire reconnaître les apprentissages acquis à l'extérieur de l'école joue un rôle incitateur à un retour aux études dans le but d'obtenir un diplôme (Bélisle et Rioux, 2016; Livingstone et Myers, 2007), plusieurs travaux démontrent l'existence de problèmes associés à l'information, que ce soit en matière d'accès (Bélisle et Bourdon, 2015; Mayen et Pin, 2013) ou de compréhension (Salini, 2013). Au Québec, les statistiques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) indiquent que seulement 5 % des personnes qui suivent une formation professionnelle, l'un des secteurs où la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) reçoit le plus grand soutien de l'État québécois, passent par la RAC (MEES, 2017a) et qu'on y trouve moins de 15 % d'adultes sans diplôme (MELS, 2014). Pour traiter de la question de l'information relative à la RAC, le présent article adopte une perspective axée sur la construction du sens (« *sense-making* »). Dans un contexte où près de 80 % de la population québécoise âgée de 16 ans et plus utilise Internet à des fins personnelles (Institut de la Statistique du Québec, 2014), les sites web représentent une source d'information non négligeable. Le but de cet article<sup>1</sup> est de dégager le sens donné aux informations sur la RAC chez des adultes qui font une recherche d'information (RI) sur le web afin d'apprendre comment obtenir un diplôme dans un domaine dans lequel ils ont des années d'expérience.

## Information et engagement

Dans les dispositifs de reconnaissance des acquis, le processus vécu par les adultes peut se décliner en quatre phases communes, à savoir : l'information sur le dispositif; l'identification des acquis et des compétences à faire reconnaître; la participation à l'évaluation de ses acquis; et la réception de la sanction officielle (Bélisle, 2011; Bélisle et Fernandez, 2018). C'est à la phase de l'information que les adultes évaluent leurs chances de réussite et décident, ou non, de s'engager dans la démarche (De Rozario, 2013; Salini, 2013). Dans une étude d'envergure en France, près de la moitié des personnes candidates se désistent entre la phase de l'information et celle de l'évaluation (Lecourt, 2011). Bien que la phase de l'information soit cruciale pour accéder aux dispositifs, elle est beaucoup moins étudiée que celle de l'identification ou de l'évaluation (Bélisle et Fernandez, 2018). Néanmoins, il est reconnu que le bouche-à-oreille et la connaissance d'une personne ayant suivi le processus, que cette personne soit dans sa famille, au travail ou du voisinage, jouent un rôle central (Smith et Clayton, 2009; Bélisle et Rioux, 2016; Mayen et Pin, 2013). Les médias jouent aussi un rôle dans la phase de l'information générale, mais ils sont souvent « source de malentendus » (Presse, 2004, p. 142) entraînant un grand nombre de désistements après avoir reçu des informations d'un organisme dédié, surtout chez les

1 Cet article est produit selon les exigences du mémoire par article de la maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke. La première auteure de cet article a pu réaliser cette recherche grâce à une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

adultes non diplômés (*ibid.*). Il semble que plusieurs adultes ne connaissent toujours pas l'existence de la reconnaissance des acquis et que, parmi ceux qui la connaissent, plusieurs ne comprennent pas les informations reçues, notamment celles que présentent les documents obtenus (Smith et Clayton, 2009; Salini, 2013). Dans l'étude de Smith et Clayton auprès de 72 adultes en formation professionnelle, plus de trois quarts des participants disent avoir eu de la difficulté à comprendre les documents. Même s'il existe des organismes spécialisés, par exemple, les Points relais conseil en France, dont l'objectif est de répondre aux demandes d'information des adultes et de personnaliser les renseignements donnés, on constate que plusieurs adultes éprouvent de la difficulté à repérer ces structures d'information et de conseil (Kogut-Kubinak, Morin, Personnaz, Quintero et Séchaud, 2006; Pinte, Le Squere et Fischer-Lokou, 2012). Que ce soit avant de faire appel à un service spécialisé ou pendant la rencontre individuelle avec une personne conseillère, l'étude de situations d'information-conseil au sein d'établissements d'enseignement révèle que les adultes ont de la difficulté à comprendre le dispositif et vivent notamment une déstabilisation quant à leur culture de la formation et de l'évaluation des apprentissages (Salini, 2013).

Les quelques études qui s'intéressent à la disponibilité d'informations sur la reconnaissance des acquis sur le web portent sur les sites web d'universités (Childs, Ingham et Wagner, 2002; Pitman, 2009; Wihak, 2007). Contrairement à Childs et ses collègues (2002), Pitman (2009) observe que les universités australiennes fournissent des définitions du processus de reconnaissance des acquis et expliquent sa valeur et sa procédure, alors que Wihak (2007) note qu'un peu moins de 50 % des universités canadiennes fournissent des informations sur ce dispositif<sup>2</sup>, avec d'importantes variations d'une université à l'autre. On constate aussi que pour trouver des informations sur la reconnaissance des acquis, souvent, il faut déjà connaître l'existence du service. Ainsi, force est de constater que l'information sur les dispositifs de reconnaissance des acquis suscite l'intérêt lorsqu'elle intervient à un moment où l'adulte se pose des questions quant à sa vie professionnelle, ce qui l'amène à faire des recherches pour avoir plus de renseignements sur un nouveau projet (Kogut-Kubinak *et al.* 2006; Mayen et Pin, 2013). Un constat similaire est fait dans une étude auprès d'adultes sans diplôme au Québec, nombreux à faire des recherches en ligne pour répondre aux questions relatives à leur carrière (Bélisle et Bourdon, 2015). Cependant, peu de ces personnes y découvrent les possibilités diverses de reconnaissance des acquis, ne sachant pas où s'adresser pour en savoir davantage (*ibid.*).

### Cadre d'analyse

Il existe une multitude de modèles théoriques pour étudier comment les individus appréhendent l'information (Maurel, 2010). Le modèle de la construction de sens (*sense-making*) de Dervin (1992; 2015) a été retenu ici puisqu'il est fréquemment utilisé pour étudier les besoins, la recherche et l'usage des informations selon le point de vue de l'individu dans sa vie quotidienne (Maurel, 2010). Ce modèle se revendique d'une posture constructiviste et permet d'étudier la relation entre l'individu et l'information en tenant compte de ce qu'il fait dans un contexte donné (*ibid.*). Il s'appuie sur la métaphore d'un individu qui se déplace dans l'espace et le temps jusqu'à ce qu'il rencontre un obstacle, dans une situation particulière, qui l'empêche de poursuivre son chemin et qui génère un manque

2 La situation pourrait être différente aujourd'hui, plus de 10 ans après, mais aucune étude plus récente n'a été recensée.

(Dervin, 2015). Ce manque produit chez l'individu des besoins d'information et une série de questions. Pour répondre à ces questions, l'individu construit un pont informationnel à l'aide de diverses sources qu'il juge pertinentes (*ibid.*). Pour ce faire, il utilise un ensemble de stratégies dans le but d'obtenir la réponse à ses questions. Ce que l'individu fait de cette réponse constitue l'usage projeté (Dervin, 1992). Ainsi, trois construits sont au cœur du processus de construction de sens de Dervin : la situation, le manque (*gap*) et l'usage (*use*) (*ibid.*). Tout comme Leleu-Merviel (2014), nous retenons le concept d'usage projeté puisque, compte tenu de la méthodologie de recherche, les individus pourraient ne pas posséder toutes les informations nécessaires pour résoudre leur situation initiale.

L'attrait de ce modèle est qu'il est générique (Maurel, 2010), ce qui permet de l'appliquer à plusieurs situations de recherche d'information (RI). Dans le présent article, la situation réfère à celle d'une personne adulte qui a quelques années d'expérience dans un certain domaine et qui veut obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans ce même domaine. La personne se pose plusieurs questions et a besoin d'information pour connaître les parcours possibles pour obtenir ce DEP. L'individu fait donc face à un manque d'information qu'il comble en accédant à divers sites web et en discriminant entre de nombreux renseignements pour construire un pont informationnel à l'aide d'informations qui lui semblent pertinentes pour obtenir une réponse. Les informations obtenues lui permettront de poursuivre son chemin en mobilisant ses connaissances sur les possibilités d'obtenir un DEP; ici, c'est l'usage projeté qui est à l'œuvre.

### Méthodologie

La méthodologie s'inspire de l'étude de Savolainen et Kari (2006), qui applique le modèle de la construction de sens de Dervin lors d'une RI sur le web. Nous avons observé et filmé une séance de RI menée par des hommes adultes qui souhaitent obtenir un DEP dans un domaine où ils ont de l'expérience. Nous nous appuyons sur trois types de données : des enregistrements vidéo des écrans pendant la RI, des notes d'observation de la RI et une entrevue semi-dirigée effectuée en deux parties selon un guide d'entrevue inspiré de Dervin (2015). La collecte de données a eu lieu au printemps 2017 dans la région de l'Estrie (Québec [Canada]). L'essai réalisé pour valider le protocole de recherche a permis de réviser quelques questions d'entrevue et de résoudre des problèmes techniques en changeant de logiciel d'enregistrement vidéo d'écran (*Snagit* a été retenu). Les données recueillies pendant l'essai ne figurent pas dans le corpus analysé. Cette étude respecte les grands principes éthiques de la recherche auprès des êtres humains prévalant au Canada et a obtenu le certificat éthique institutionnel. Pour les personnes participantes qui souhaitaient recevoir des informations supplémentaires à la suite de l'entretien de recherche, une entente a été prise avec les Services d'accueil, référence, conseil et accompagnement (SARCA)<sup>3</sup> des commissions scolaires des territoires de résidence des adultes.

3 Les SARCA sont des services gratuits instaurés à la suite de la Politique de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002), mis en place dans les commissions scolaires québécoises pour favoriser l'expression de la demande de formation et accessibles aux adultes qui envisagent d'entreprendre un projet de formation personnelle ou professionnelle, dont celui de retourner aux études ou de suivre un autre type de formation. Le personnel des SARCA est appelé à jouer un rôle clé dans l'orientation des personnes adultes, particulièrement celles sans premier diplôme, et pour fournir l'information sur la RAC.

Le recrutement des participants reposait sur un réseau de personnes qui connaissaient des individus répondant aux critères d'inclusion initiaux suivants :

- avoir entre 18 et 60 ans;
- ne pas avoir de diplôme du secondaire;
- avoir envisagé d'obtenir un DEP dans un domaine dans lequel l'individu a des années d'expérience;
- ne pas être aux études;
- ne pas avoir reçu, au cours de la dernière année, de soutien professionnel personnalisé en information, en orientation, en développement de carrière ou autre;
- connaître le fonctionnement de base d'un ordinateur pour faire une RI sur le web.

Compte tenu du nombre de critères et des difficultés rencontrées pendant le recrutement d'adultes sans diplôme, le corpus inclut des adultes avec un diplôme du secondaire qui n'ont pas fréquenté le postsecondaire et qui répondent aux autres critères. Les personnes ne répondant pas à ces autres critères n'ont pas été retenues pour l'étude.

Une fois leur autorisation donnée à la personne intermédiaire, les participants ont été joints par téléphone par la responsable de l'étude, qui a confirmé qu'ils répondaient aux critères d'inclusion et leur a fourni les informations requises pour pouvoir donner un consentement libre et éclairé. En conformité avec la politique éthique institutionnelle, l'information sur le projet de recherche et ses méthodes a été présentée dans une lettre d'information et expliquée verbalement avant d'obtenir le consentement libre et éclairé. Les adultes savaient donc que leur RI serait enregistrée. Pour s'assurer de la disponibilité de navigateurs web et de moteurs de recherche familiers aux participants sur l'ordinateur utilisé pour effectuer la RI sur les lieux de l'université, la responsable s'est renseignée à ce sujet avant la rencontre.

La première partie de l'entrevue portait sur la situation des participants et leurs besoins d'information : formation et parcours professionnel; l'idée d'obtenir un DEP dans leur domaine d'expérience; et le manque d'information à ce sujet. Ensuite, ils ont réalisé une RI à partir d'un ordinateur mis à leur disposition. Pour assurer la reproductibilité du protocole, tous les historiques de navigation et les cookies ont été effacés au préalable. L'ordinateur était relié à un second écran qui permettait d'observer l'entièreté de la séquence et de prendre des notes à l'aide d'une grille d'observation. La chercheuse pouvait ainsi repérer la présence à l'écran d'informations sur la RAC et prendre en note des éléments pertinents de la RI pour orienter la deuxième partie de l'entrevue. Tous les participants ont vécu les mêmes conditions protocolaires. Il était possible de naviguer sur les divers sites web, et ce, sans limite de temps.

La deuxième partie de l'entrevue faisait un retour sur le déroulement de la RI, puis abordait directement la RAC. Au cours de l'échange, une définition de la RAC était lue :

« la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle et technique est une démarche qui permet de faire évaluer et reconnaître officiellement les compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail en fonction d'un programme d'études. Au terme de la démarche, vous recevrez un document officiel (bulletin, diplôme, etc.) attestant les compétences maîtrisées, comme si vous aviez suivi la formation dans un de nos établissements. Si certaines compétences sont à acquérir en tout ou en partie pour atteindre votre

objectif, on vous proposera différents moyens adaptés aux adultes pour ce faire ».<sup>4</sup> (MEES, 2017b)

Les questions d'entrevue abordaient les impressions générales de la RI, les sites consultés, les informations obtenues, les leviers et les obstacles rencontrés, ainsi que ce qui aurait pu aider les participants à obtenir les informations recherchées et quel était l'usage projeté des informations trouvées. Ces questions permettaient d'identifier le pont, les stratégies et l'usage projeté de l'information et de décrire comment ces personnes construisaient le sens de l'information recueillie, notamment celle sur la RAC. L'entièreté de l'entrevue, incluant la RI, a été enregistrée, puis transcrite.

L'échantillon est constitué de quatre hommes originaires du Québec âgés de 33 à 58 ans. Parmi ces hommes, un a interrompu ses études à la troisième année du secondaire<sup>5</sup>, mais a poursuivi diverses formations dans son milieu de travail. Deux participants possèdent un diplôme d'études secondaires (DES) (formation générale) et l'autre a un DEP. Ils occupaient tous un emploi au moment de l'entrevue. Les participants ont déclaré avoir entre une et 37 années d'expérience dans l'un ou plusieurs des domaines du DEP convoité : charpenterie-menuiserie, chaudronnerie, horticulture, hôtellerie, transport, et mécanique industrielle de construction et d'entretien. À l'exception d'un participant ayant occupé le même emploi depuis près de 40 ans, les trois autres ont des parcours professionnels marqués par de nombreux emplois de durée variable. Ainsi, un même participant pouvait cibler un, deux ou trois DEP compte tenu de ses expériences de travail et de sa projection dans le futur. Étant donné la taille de l'échantillon et pour conserver l'anonymat des participants, nous n'avons associé aucun nom, même fictif, au verbatim reproduit ici. La durée moyenne de la RI est de 25 minutes.

Les entrevues, qui incluent les commentaires à haute voix des participants<sup>6</sup> pendant la RI, et les notes consignées dans la grille d'observation ont été transcrites, puis une analyse de contenu qualitative réalisée à l'aide du logiciel NVivo 11 selon les catégories préétablies du cadre d'analyse (situation, manque, pont et usage projeté). Les enregistrements vidéo d'écran ont été visionnés en notant les étapes de la navigation pour analyser et pour quantifier les stratégies de RI (par ex. : les mots-clés, les pages et sites visités, les retours en arrière, etc.). Une triangulation des données a été réalisée. Une analyse intra-cas, suivie d'une analyse inter-cas, a permis de dégager des constats transversaux. C'est cette analyse qui est présentée dans la prochaine section.

À la fin de l'entrevue, tous les participants ont obtenu les coordonnées des SARCA et l'intervieweuse a pris le temps de présenter ces services, jusque-là inconnus par les quatre participants, afin de les aider à voir en quoi les SARCA pouvaient soutenir la poursuite de leur recherche d'information.

4 Au moment de la recherche, cette définition était publique et présente sur un site du ministère d'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur la RAC. Aujourd'hui, ce site n'existe plus. Néanmoins, cette définition est reprise quasi intégralement sur le web par de nombreux acteurs scolaires, notamment les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC) en formation professionnelle.

5 Rappelons qu'au Québec, il y a cinq ans d'études secondaires générales.

6 Tous les adultes, sans que la demande ne leur ait été faite, ont lu ou formulé à haute voix des informations ou des commentaires spontanés durant leur RI. Ces contenus sont inclus dans le corpus. La chercheuse a gardé une position neutre face aux commentaires ou questionnements des participants.

## Résultats

### *Situation*

Au moment de rencontrer les participants, ces derniers pensent déjà à un changement de carrière, ce qui, dans leur esprit, implique un retour en formation. Les participants souhaitent accéder à un emploi offrant de meilleures conditions de vie : meilleur salaire; meilleure santé physique; travail proche du domicile; et plus de temps pour concilier la vie professionnelle avec les loisirs. Un participant souhaite lancer son entreprise, qu'il qualifie de « rêve » qu'il a depuis plusieurs années.

### *Manque d'information*

Face à ce désir de changement, trois types de besoins d'information ont été repérés. Le premier est celui de trouver un programme touchant un domaine dans lequel ils ont déjà de l'expérience : « *j'ai aucune idée s'il y a un DEP qui se donne en marketing, en commerce en ligne ou en agriculture* ». Le deuxième type de besoins, manifesté par des participants connaissant déjà le titre des programmes correspondant à certaines de leurs expériences, est d'obtenir des informations générales sur ceux-ci et sur les possibilités de soutien, notamment le lieu (ville et établissement d'enseignement), la durée, le contenu des cours, les coûts et l'aide financière : « *ben par rapport à ma situation, je demanderais si y'as-tu quelqu'un qui pourrait m'aider? T'sais financièrement à ça* ». Le troisième type de besoins est celui d'explorer les emplois et le marché du travail dans le domaine visé : « *comment les jobs rêvés, comment on y a accès? On passe par où? Ça commence où? Je veux faire le cours, mais ultimement, ce que je veux, c'est de me ramasser dans une de ces places-là. Je voudrais que ce soit clair* ». Un autre participant indique que l'objectif est de « *savoir le marché, quand tu sors avec ton diplôme, c'est quoi les jobs de disponibles comparé à ce que je fais déjà* ».

### *Pont informationnel*

#### **Déroulement et stratégies de recherche d'information**

Pour répondre à leur besoin d'information, les participants génèrent des résultats pour cibler des sites web permettant d'obtenir les informations recherchées. Pour ce faire, ils utilisent la barre URL ou se rendent directement sur la page d'accueil du moteur de recherche Google et saisissent une combinaison de mots-clés associés au type de programme de formation, par exemple, *education charpente*. Pour affiner leur recherche, ils ajoutent un lieu géographique, par exemple, *education charpente [nom d'une ville]*<sup>7</sup>. Plusieurs font des requêtes qui incorporent des mots de listes en lien avec l'emploi ou la formation, par exemple *liste d'emplois existant*<sup>8</sup>. Une autre stratégie consiste à saisir le nom d'un organisme qu'ils connaissent.

À partir des résultats générés par les requêtes, les participants suivent les hyperliens des organisations qu'ils connaissent (p. ex. : un établissement d'enseignement proche de leur domicile) ou de l'organisation qui édite la source (p. ex. : ministère de l'Éducation).

7 Un seul nom de ville est mentionné dans les requêtes, soit la ville centre de la région des sujets. On y trouve un centre de formation professionnelle (CFP). Cependant, il existe deux autres CFP dans des municipalités voisines offrant des programmes légèrement différents.

8 Les accrocs à la langue française sont reproduits dans les verbatim.



Une autre stratégie est de lire le titre et la description d'un lien pour savoir s'il est pertinent pour répondre à leur besoin, comme l'indique ce participant : « *souvent quand j'arrive sur le site, je sais ce que je veux. Je cherche un lien qui décrit ça et je vais cliquer dessus* ». Enfin, ils peuvent suivre les liens en fonction de leur popularité indiquée dans les résultats générés par le moteur de recherche : « *je vais sur les plus populaires en premier* ». Les 22 sites visités fournissent des informations sur la formation et l'emploi, incluant des sites d'établissements d'enseignement et d'autres qui visent à disséminer de l'information sur la formation et le travail (IFT) (p. ex. : Emploi-Québec). Les autres sites sont ceux d'employeurs précis (p. ex. : Club Med) ou d'organismes réglementaires (p. ex. : Société de l'assurance automobile du Québec). Au total, les participants ont visité 160 pages, soit de 17 à 51 pages par personne, traitant d'établissements d'enseignement, de programmes de formation secondaire professionnelle, de listes d'emplois, de métiers ou de conditions et activités de travail.

Lorsqu'ils accèdent aux pages sélectionnées, les participants emploient une variété de stratégies de lecture. Ils repèrent en haut des pages des éléments en caractère gras qui correspondent à ce qu'ils cherchent : « *je donne un quick look! C'est que parce que je me dis qu'en haut, c'est un sommaire où tu sais quand tu commences, une introduction. Souvent dans ton introduction, tu vas trouver un sommaire global de tout ton truc. Fais que je lis ce sommaire-là! Dans ce sommaire-là, j'avais savoir où je veux aller dans le développement* ». Ils disent vouloir lire le moins possible; ils lisent en diagonale pour ne pas tout lire. Un participant indique que « *quand c'est écrit en petit, je me dis que ce n'est pas de la bonne information* » et ce qui est en « *caractères plus gras, c'est ça que je lis moi* ». Durant la navigation, ils se sont servi des menus déroulants à 18 reprises et ont suivi 93 liens vers d'autres sections du site ou vers d'autres sites. Ils sont retournés en arrière 43 fois, soit pour revenir vers la page précédente ou vers les résultats de la requête globale pour sélectionner un autre lien ou pour faire une nouvelle requête. Les participants indiquent que s'ils avaient été chez eux, ils auraient réalisé la même RI.

Ainsi, on constate que les participants ont des stratégies qui se ressemblent et qu'ils sont exposés à des informations variées. Trois participants ont été exposés à des informations sur la RAC. Cependant, comme ils ne connaissaient pas le service, que l'information ne leur paraissait pas centrale ou que la façon dont ils se posent la question ne la concerne pas, aucun n'a exploré un lien directement lié à la RAC. Nous y reviendrons.

### ***Pertinence des informations***

Durant la navigation, pour trouver des réponses à leur questionnement, chaque participant crée un pont informationnel à partir des informations lues sur divers sites web. Parfois, certaines informations obtenues sur les sites créent un nouveau besoin d'information, ce qui entraîne une nouvelle RI. Par exemple, après avoir repéré un DEP, le besoin, « *c'est de savoir où ça se donne* » ou encore mieux comprendre certaines informations.

Face aux informations disponibles, les participants font des liens selon une temporalité passée, présente et future. En ce qui concerne la temporalité passée, ils se rendent compte que les exigences ont changé : « *1 350 heures sur une période d'un an et demi, c'est rendu plus long! C'était 9 mois, il y a 5 ans* ». Certaines informations créent une ouverture dans le présent : « *tu vois ça, ça vient d'ouvrir mon esprit!* » Les participants s'identifient au domaine grâce aux images ou aux textes : « *je me reconnaissais dans mon domaine, parce que j'ai vu des photos d'industrie, je me reconnaissais là-dedans* » ou encore dans la lecture d'un

descriptif de programme de formation : « *le montage d'équipement en ligne de production, ça c'est drette mon métier* ». Certaines informations peuvent aussi susciter un intérêt : « *j'ai aimé qu'il appelle "venez travailler au village", ça a l'air cute puis le fun* ». Les informations peuvent également leur permettre de s'imaginer dans un futur proche : « *Ce serait ben mieux [parlant d'un programme offert dans la région] que d'aller virer à [ville à près de trois heures de route de la résidence], payer un logement le temps que je suis là* ».

Ainsi, on constate que l'information a un impact sur les participants. Ces informations permettent de changer leur perspective antérieure, de jauger les possibilités qui se présentent à eux et de décider s'il y a une occasion à saisir. Cela dit, la RI implique peu la planification (futur éloigné). Ici, le futur est un futur court.

La présence d'autres personnes est importante dans le discours des participants sur l'information. En parlant de l'information dont ils disposaient avant la RI documentée par la présente étude, certains mentionnent des proches ayant suivi les programmes consultés : « *je connais juste ce programme-là, parce que mon ancien coloc avait fait le cours* ». Après avoir effectué cette RI, ils prévoient approfondir leurs connaissances auprès de leurs proches : « *si je ne le trouve pas après une heure, j'appelle mes garçons* ». Ils peuvent envisager de s'adresser à un établissement en se rendant sur place pour compléter certaines informations trouvées sur le web. Par exemple, « *mais là, je me rendrais sur place là-bas pour pouvoir poser mes questions, quand ça commence? Puis est-ce que je peux faire ce que je veux avec ça?* » Le téléphone semble privilégié en premier, car trois participants disent vouloir téléphoner d'abord au centre de formation visé afin d'être dirigé au bon endroit : « *Je les contacte, puis là, je leur dis "regardez, je cherche de quoi, pouvez-vous m'aider?". Puis, ils sont très gentils, ils voient bien que je ne suis pas bon là-dessus. J'ai toujours été bien répondu par les gens que j'ai appelés.* »

Ici, on constate que les informations sur le web ne suffisent pas pour la prise de décision et que les participants souhaitent bénéficier d'une aide personnalisée avant de s'engager dans un processus menant à l'obtention d'un diplôme.

### **Usage projeté**

#### **Obstacles et aides à la RI**

Trois participants considèrent que leur RI était assez simple puisqu'ils ont facilement trouvé les informations dont ils avaient besoin. Ce qui a aidé, disent-ils, c'est la rapidité avec laquelle ils ont pu accéder aux informations souhaitées et la multitude d'informations disponibles sur le web. Néanmoins, plusieurs obstacles ont été rencontrés durant la navigation. Ces obstacles peuvent être regroupés dans trois catégories.

La première catégorie d'obstacles relève de la configuration ou de la programmation des sites qui ne semblent pas pensés en fonction des besoins des participants. Certaines informations recherchées sont difficiles à trouver, notamment le numéro de téléphone, important dans les stratégies des participants, ainsi que le lieu physique (ville et nom de l'établissement) de la formation. « *L'information que moi je voulais avoir comme le numéro de téléphone, c'était un peu plus dur à trouver* »; « *Moi je cherche où se donne ce cours-là! C'est la chose la plus importante, où ça se donne! Fait que, j'y arrive pas* ». Ce participant indique d'ailleurs que « *ça prend juste ça pour décourager quelqu'un, puis jamais appliquer, parce qu'il n'est pas capable de trouver où se donne le cours* ». De plus, un moteur de recherche sur un site d'information générale sur la formation (p. ex. le Service régional d'admission

en formation professionnelle, SRAFP) ne permet pas de générer les résultats attendus par l'adulte, car les termes qu'il utilise ne sont pas ceux programmés dans le système : « *c'est de la mécanique de maintenance que je fais dans le fond. Tu vois, aucun résultat* ». Ainsi, devoir utiliser le titre exact d'un programme semble être un irritant récurrent dans la RI. Pour un participant, la configuration de certains sites crée de la frustration : « *ça c'est le gouvernement du Québec, l'éducation et de l'enseignement supérieur, fait que ça, ce n'est pas terrible comme site. Bon, je suis tanné!* »

La deuxième catégorie d'obstacles relève de contenu non expliqué. Ainsi, le langage spécialisé et le propos sur des dispositifs relativement récents, dont les acronymes non expliqués, sont inconnus ou incompris. Par exemple, les participants ne semblent pas connaître les programmes du secondaire autres que ceux menant au DEP et au DES : « *Ils appellent ça un AEP<sup>9</sup>, c'est l'autorisation, j'imagine. Je ne sais pas. AEP, ça veut dire ça?* » Au cours des RI, certaines informations relevant d'un langage spécialisé demeurent sans explication : « *C'est quoi un diplôme postsecondaire?* », ce qui exige des recherches supplémentaires pour comprendre le contenu. Généralement, les participants ne connaissent pas les acronymes courants utilisés dans le domaine de la formation : « *CS<sup>10</sup>, je ne sais pas ce que ça veut dire* »; « *je ne sais pas ce que ça veut dire CFP là!* ». Ainsi, les contenus des sites, allant peut-être de soi pour les acteurs scolaires, paraissent inconnus ou incompris par des adultes sur le marché du travail depuis plusieurs années.

La troisième catégorie d'obstacles relève de la perte de fluidité dans la RI, qui peut entraîner une rupture du fil conducteur. L'agencement des liens est parfois problématique lorsque les adultes souhaitent suivre les hyperliens vers les sites d'établissements d'enseignement et que les liens sont expirés<sup>11</sup>. De plus, les hyperliens ne mènent pas toujours directement à une page contenant l'information recherchée, ce qui nécessite des étapes supplémentaires. Cependant, l'agencement des liens peut en soi contribuer à fournir certaines informations aux participants. Par exemple, une personne qui consulte une page sur le DEP en mécanique industrielle de construction et d'entretien sur le site du SRAFP peut cliquer sur un lien vers le site Information sur le marché du travail (IMT en ligne)<sup>12</sup>. Elle arrive ensuite sur une page qui présente le travail de mécanicien d'engins de chantier, puis clique sur un lien menant au Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) en mécanique d'engins de chantier. En lisant les informations sur le PAMT, le participant découvre qu'il est possible d'être compagnon et de faire du mentorat et se dit qu'il ferait le DEP à cette fin.

Pour contrer ces obstacles, les participants jugent qu'il serait pratique d'avoir un seul et unique site général qui donne en un seul clic une vision globale de tous les DEP sous forme de liste indiquant les informations suivantes : où se donnent les programmes (villes et

9 Une AEP est une attestation d'études professionnelles obtenue au terme d'un programme de courte durée développé par une commission scolaire et autorisé par le ministère de l'Éducation selon la situation régionale du marché du travail. Il ne s'agit pas d'un diplôme. Les AEP ont été implantées dans les années 2000. Pour la liste des programmes menant à une AEP disponibles en 2017, voir : <https://www.inforoutefpt.org/ministere/aep.aspx#AnnexesArchives>.

10 Ici renvoie à commission scolaire. Plus loin CFP renvoie à Centre de formation professionnelle.

11 La journée même de la RI et quelques jours après celle-ci, les liens ont été vérifiés à partir d'un autre ordinateur dans le but de savoir si l'inaccessibilité des liens était dû au contexte de la recherche ou non, ce qui n'a pas été le cas.

12 Pour information sur le marché du travail. Site conçu et mis à jour par des acteurs du monde du travail et non celui de l'éducation.

établissements); les détails des programmes; les domaines d'emploi reliés; les offres d'emplois actuelles selon les régions; le taux de placement; et le salaire. Même s'il existe des sites (p. ex. Inforoute FPT<sup>13</sup> et SRAFP) qui semblent correspondre en partie à cette vision, ils sont peu mobilisés dans la RI observée. En effet, un participant ayant accédé au site d'Inforoute FPT n'y est resté qu'une minute, jugeant qu'il n'y trouverait pas l'information recherchée pour répondre à son besoin. Un autre participant a accédé au site du SRAFP, mais a rencontré les obstacles identifiés précédemment. Ainsi, il semblerait que l'ergonomie et la convivialité des sites permettant d'accéder rapidement à l'information recherchée sont d'une grande importance. Par exemple, un participant indique : « *je n'ai pas d'affaire à chercher si ça se donne à [nom de la ville de résidence], elle [la page consultée] me le dit!* ». Selon les participants, les informations devraient être claires et décrire la marche à suivre : « *j'aimerais qu'il [le site] me dise que c'est aller à l'université et peut-être aller au cégep, c'est peut-être aller au DEP* ». Ils aimeraient que ces informations soient visuelles, peut-être sous forme de carte. Un autre participant indique la possibilité d'avoir un système de commentaires, comme pour l'évaluation des hôtels, où les personnes peuvent laisser des commentaires, par exemple, sur un type d'emploi en fonction du salaire, de l'environnement et des tâches de travail. De plus, ils souhaitent avoir l'occasion de réaliser des requêtes selon des critères. Par ailleurs, un participant aimerait avoir la possibilité de clavarder pour poser ses questions à une personne conseillère en ligne. Ainsi, comme mentionné plus haut, la possibilité de recourir à l'aide téléphonique ou aux interactions en face à face auprès de membres de son réseau ou de personnes professionnelles permettrait de contrer des obstacles.

### **Conséquences de l'obtention des informations**

L'obtention d'informations entraîne une transformation de la situation initiale. Un participant indique que sa RI lui a permis de se rendre compte qu'il existe plus d'emplois qu'il ne le pensait dans le domaine convoité et qu'il continuera à explorer et commencera à envoyer son C.V. Il sursoit à son projet de retour aux études pour tenter à nouveau sa chance de trouver un emploi intéressant. S'il n'obtient pas un emploi, il penserait sérieusement à s'inscrire au programme du DEP concerné. Un autre participant envisage d'abord d'obtenir son permis de conduire pour véhicules lourds, puis, peut-être, de faire le DEP en transport. Pour un autre participant, la difficulté à trouver certaines informations le laisse indécis quant à un éventuel retour en formation. « *J'ai l'impression de manquer d'information. Puis, je suis encore ambigu, je suis encore indécis. Ça ne m'a pas confirmé où je devais ... ça ne m'a pas motivé tant que ça! J'ai l'impression qu'il faudrait que je travaille et je n'ai pas toute l'information!* » Ce participant dit qu'il continuera à faire des RI. Enfin, un autre participant envisage de ne rien faire face aux informations obtenues. Comme on le constate, aucun n'envisage faire une demande de RAC au terme de cette RI.

### **Construire le sens donné à la RAC**

La RAC constitue un des parcours possibles pour obtenir un DEP dans un domaine où les participants ont acquis de l'expérience. Pourtant, aucun des participants n'avait comme situation initiale un questionnement sur la reconnaissance de leurs compétences. Ainsi, le « manque », au sens que lui donne Dervin, ne relève pas d'un manque d'information sur la

13 FPT pour formation professionnelle et technique.

RAC, car cette information aurait pu être découverte lors des RI pour ensuite susciter un intérêt et agir comme pont informationnel.

Au cours des RI, des informations sur la RAC sont apparues à l'écran de trois participants de façon ponctuelle, dont sous forme de texte d'information dans une page d'accueil, dans un onglet de navigation sur un site d'un établissement d'enseignement et comme simple mention que le programme visé offre la possibilité de RAC. Pourtant, aucun participant n'a cliqué sur ces liens ou lu les informations relatives à la RAC, ni fait de recherche subséquente à son sujet.

Par ailleurs, des informations sur la RAC ont été présentées à chacun des participants dans la deuxième partie de l'entrevue de recherche. Premièrement, lorsque demandé s'il avait vu des informations sur la RAC pendant sa RI, un participant indique qu'il se souvenait d'avoir vu quelque chose sur la RAC, mais indique que « *dans le fond, je cherchais les lieux, fait que peut-être même avant de faire ma recherche, j'étais pas ouvert à rien* ». D'autres participants associent la RAC à un bout de papier et à la possibilité d'être admis à l'université ou d'avoir une exemption de cours ou pour obtenir un emploi. « *C'est quand tu as de l'expérience dans un domaine. Souvent tu peux rentrer à l'université dans certains cours comme ça, peut-être avoir des emplois comme ça* »; « *ça veut dire que tu n'as pas besoin de suivre de formation pour ce que tu connais déjà* ». Pour un autre, c'est reconnaître « *que j'ai des études* ».

Lorsque la définition du ministère est lue aux participants, leur compréhension de la RAC change et le mot « reconnaissance » prend un autre sens pour trois participants. Pour un participant, la RAC, c'est « *donner de la reconnaissance pour ceux qui ont travaillé là-dedans toute leur vie ou une grande partie* ». Pour deux autres participants, c'est la reconnaissance de leur expertise dans un domaine, ce qui leur donnerait le droit de transmettre leur savoir à de jeunes apprentis, comme l'indique ce participant : « *si je prouve que j'ai pas besoin de cours pour faire, admettons des boutures, j'ai pas besoin de cours et je pourrais être professeur* ». De plus, deux participants mentionnent que la RAC permet aux établissements de s'enrichir et qu'il existe de mauvaises intentions de la part des établissements d'enseignement : « *ils veulent des élèves dans leur classe, le plus longtemps possible, qui étudient, qui font leur formation sur deux ans. Juste ça, c'est une industrie. C'est de l'argent, l'élève paie, il a des prêts et bourses, paie des intérêts, c'est un business gouvernemental. Je pense qu'il y a un peu de mauvaises intentions* ». Ce qui est frappant dans ces propos, c'est qu'aucun participant ne fait le lien avec la possibilité d'obtenir le DEP et que la RAC éveille la méfiance chez deux personnes. Relisant la définition du ministère (voir plus haut), on constate qu'elle n'indique pas clairement qu'elle peut mener à l'obtention du DEP sans suivre de formation ou en raccourcissant la formation, ce qui correspond ici au questionnement initial des participants.

Les questions générées par l'information sur la RAC peuvent être regroupées dans trois principales catégories. La première concerne le contenu même de la définition : « *Est-ce qu'il y a juste l'expérience professionnelle? Est-ce qu'il fallait que tu te fasses de l'argent pour que tu ailles de l'expérience?* » La deuxième concerne la procédure (où, quand, comment, avec qui) : « *Ça prend quoi pour prouver que tu as des compétences? Je commence par où? Qui peut analyser mes compétences? Et comment il peut me les analyser?* » La troisième concerne les avantages de faire la démarche ainsi que les débouchés possibles : « *qu'est-ce que ça va me donner au bout de la ligne, ça vaut-tu la peine?* ». Les participants considèrent qu'une bonne information sur la RAC doit répondre à ces questions.

Tous les participants indiquent que la RAC représente une aide. Par exemple, les personnes à la retraite pourraient obtenir un diplôme grâce à la RAC, puis réintégrer le marché du travail, ce qui leur permettrait d'économiser du temps. Néanmoins, la RAC peut aussi représenter un défi, car, pour les participants, elle implique un retour aux études et être de nouveau en situation d'apprentissage. De plus, un participant juge que l'obtention du diplôme par la RAC ne garantit pas un meilleur salaire.

Quant à l'usage projeté de l'information reçue sur la RAC, un participant indique qu'il fera d'autres recherches pour s'informer davantage et en parler à son entourage. Il dit : « *on n'en entend pas parler je trouve, il devrait promouvoir ça! Mais il devrait en parler, puis encourager le monde! "Hey, revenez à l'école, on peut reconnaître vos acquis!"* » Un participant ne se sent pas concerné par la RAC, jugeant que le cours n'est « pas compliqué » et que son expérience est limitée. Deux participants disent qu'ils retiendront cette information; si jamais ils constatent ne pas pouvoir travailler dans le domaine convoité sans DEP, la RAC pourrait permettre de raccourcir leur parcours scolaire.

### Discussion

Cette étude a été menée auprès d'adultes expérimentés qui voulaient réorienter leur carrière pour améliorer leurs conditions de vie. Ces adultes envisagent un retour en formation pour obtenir un diplôme dans un de leurs domaines d'expérience professionnelle. Ils entreprennent une RI pour saisir les possibilités s'offrant à eux. On constate que dans cette RI, les informations sur la RAC sont apparues à l'écran de trois des quatre participants, mais qu'elles n'ont pas attiré leur attention. Cette étude laisse penser que l'information actuelle sur la RAC sur le web rejoint assez mal les adultes. Lorsqu'ils sont en contact avec cette information lors de l'entrevue de recherche, les réactions à chaud permettent de constater que leur compréhension de la RAC ne correspond pas à celle promue par le MEES. On peut penser qu'elle vient bousculer leur conception de la formation et de l'évaluation, comme le proposent Salini et Durand (2012). Ces derniers observent que l'information sur la reconnaissance des acquis « correspond à un objet de connaissance et d'expérience dont le caractère est encore très nouveau, abstrait et vague pour ceux qui doivent s'y engager » (*ibid.*, p. 11). Cette nouveauté pourrait expliquer pourquoi les participants perçoivent de mauvaises intentions de la part des établissements ou, au contraire, considèrent que la RAC leur donne le droit de transmettre des connaissances à des apprentis, comme c'est le cas au Québec avec le système de compagnonnage mis en place notamment dans l'industrie de la construction et dans les PAMT.

La configuration des sites web et le contenu de ceux-ci ne semblent pas pensés à partir de questionnements des adultes, mais davantage à partir de l'offre de services. Pour contrer cet obstacle, les adultes envisagent de demander de l'aide par clavardage, par téléphone ou en face à face. Cette forte présence d'autres personnes dans le discours des participants indique que le contact personnel joue un rôle important dans l'accès à l'information pour un éventuel retour en formation. Même s'ils souhaitent un site web unique, une sorte de baguette magique pouvant répondre à toutes leurs questions, la technologie ne semble pas au point, étant donné que les participants ne posent pas leurs questions à l'aide de mots reconnus par les moteurs de recherche. À ce point-ci du développement des services, on peut penser que c'est davantage des informations personnalisées et adaptées à leurs questions d'orientation, accessible rapidement par clavardage ou téléphone, dont ces adultes

ont besoin<sup>14</sup>. La personne conseillère pourrait alors jouer un rôle clé pour aider les adultes à déconstruire leurs éventuelles conceptions erronées et pour mieux mettre en valeur les avantages de la RAC sans l’opposer à l’obtention d’un emploi gratifiant.

Les résultats de cette étude permettent de constater que les informations présentes sur le web ont des effets sur les participants et contribuent à la construction de sens propre à chacun, comme le conçoit Dervin (2015). De ce fait, l’information dans le domaine de la formation et du travail ne peut plus être vue comme contenu objectif (Supeno et Mongeau, 2015) à transmettre, mais bien comme un élément subjectif issu d’une construction de sens personnalisée des adultes au sens de Dervin (2015). Ainsi, la manière dont les adultes perçoivent les informations influence leur processus décisionnel (Hickey, 2017).

Il semble nécessaire de mener d’autres recherches pour mieux concevoir les systèmes d’informations pouvant satisfaire aux besoins des adultes, et non l’inverse. Le modèle de Dervin offre des assises théoriques et méthodologiques qui permettent de réduire cet écart tout en tenant compte des individus et de leur contexte.

De façon plus large, cette étude a permis de constater que le modèle de Dervin s’appuie sur des concepts permettant de poser la question de l’information dans le domaine large de l’éducation (Dow *et al.* 2015). La méthode de la présente étude ouvre aussi des pistes pour d’autres travaux exploratoires, ayant des ressources limitées, qui intègrent le numérique et capturent l’instantanéité de la RI du point de vue des individus. Ceci pourrait être utile notamment pour étudier la littératie médiatique.

### Conclusion

Cette étude a permis de décrire la manière dont les adultes créent du sens lorsqu’ils cherchent de l’information sur comment obtenir un diplôme dans un domaine professionnel dans lequel ils ont déjà de l’expérience. Nous espérons que ces résultats aideront les organisations à améliorer leurs services d’information pour mieux satisfaire aux besoins des adultes, ce qui permettrait aussi d’augmenter l’accessibilité des services de RAC. Néanmoins, l’étude n’est pas sans limites, notamment en ce qui concerne la taille et les caractéristiques de l’échantillon (hommes d’origine québécoise seulement). De plus, le temps de collecte de données n’est pas suffisant pour documenter entièrement l’usage projeté tel que conçu par le modèle de Dervin. Plus de recherches sont nécessaires pour élargir la portée de ces résultats dans le but de mieux comprendre les pratiques de RI et de rejoindre les adultes, toujours trop peu nombreux, qui pourraient bénéficier des dispositifs de RAC.

### References

- Bélisle, R. (2011). Québec: An overview of RAC/RPLC research since 2002. Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching the recognition of prior learning. International perspectives* (p. 85–105). Leicester : NIACE.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d’apprentissage tout au long*

14 Depuis l’automne 2018, le Québec dispose d’un nouveau Portail de la reconnaissance des compétences, opéré par Qualifications Québec (<https://www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/>). S’il s’agit d’une réelle avancée en RAC, ce site ne permet pas de surmonter tous les obstacles identifiés dans le présent article.

de la vie. Sherbrooke/Québec : CÉRTA/FQRSC. Document téléchargé de <http://erta.ca/fr/node/546>.

- 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*. Sherbrooke / Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Document téléchargé de <http://erta.ca/fr/node/100000342>.
- Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/La revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 1-14.
- Childs, M., Ingham, V. et Wagner, R. (2002). Recognition of prior learning on the web: A case of Australian universities. *Australian Journal of Adult Learning*, 42(1), 39-56.
- De Rozario, P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche. *Formation emploi*, 2(122), 87-114.
- Dervin, B. (1992). From the mind's eye of the user: The Sense-Making qualitative-quantitative methodology. Dans J. D. Glazier et R. R. Powell (dir.), *Qualitative research in information management* (p. 61-82), Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Dervin, B. (2015). Dervin's Sense-Making theory. Dans M. N. Al-Suqri et A. S. Al-Aufi (dir.), *Information seeking behavior and technology adoption: Theories and trends* (p. 59-80), Hershey, PA: IGI Global.
- Dow, M. J., Boettcher, C. A., Diego, J. F., Karch, M. E., Todd-Diaz, A. et Woods, K. M. (2015). Case-based learning as pedagogy for teaching information ethics based on the Dervin Sense-Making methodology. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56(2), 141-157.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléchargé de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/Politique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf).
- Hickey, K. A. (2017). The information behavior of catholic women discerning a vocation to religious life. *Journal of Religious & Theological Information*, 16(1), 2-21.
- Institut de la Statistique du Québec (2014). L'utilisation d'Internet à des fins personnelles au Québec en 2012. *Bulletin Savoir.stat*, 14(2), 1-8.
- Kogut-Kubiak F., Morin C., Personnaz E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). *Les logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*. Relief, 12. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Document téléchargé de <http://www.cereq.fr/cereq/Relief12.pdf>.
- Lecourt, A.-J. (2011). *Du capital humain aux capacités : une analyse des parcours de validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Aix-Marseille II, Marseille, France.
- Leleu-Merviel, S. (2014). Figures féminines des sciences de l'information et de la documentation. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 4. Document téléchargé de <https://journals.openedition.org/rfsic/898#quotation>.
- Livingstone, D. W. et Myers, D. (2007). "I might be overqualified": Personal perspectives and national survey findings on prior learning assessment and recognition in Canada. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13(1), 27-52.



- Maurel, D. (2010). Sense-Making : un modèle de construction de la réalité et d’appréhension de l’information par les individus et les groupes. *Études de communication*, 35, 31–46.
- Mayen, P. et Pin, J.-P. (2013). Conditions et processus de l’engagement en VAE. *Formation emploi*, 2(122), 13–29.
- MEES (2017a). *Rapport annuel de gestion 2016–2017*. Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur. Québec : Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur. Document téléchargé de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Rapport\\_annuel\\_de\\_gestion\\_MEES-2016-2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Rapport_annuel_de_gestion_MEES-2016-2017.pdf).
- MEES (2017b). *Reconnaissance des acquis et des compétences*. Document téléchargé de <http://reconnaissancedesacquis.ca>. Consulté le 7 février 2017.
- MELS (2014). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2012–2013*. Québec : Ministère de l’Éducation, Direction de la formation professionnelle. Document téléchargé de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/daai/16-52\\_Rep.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-52_Rep.pdf).
- Pinte, G., Le Square, R. et Fischer-Lokou, J. (2012). Les facteurs de motivation et de démotivation de VAE. *Carriérologie*, 11(3), 453–465.
- Pitman, T. (2009). Recognition of prior learning: The accelerated rate of change in Australian universities. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 227–240.
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité : les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente*, 158(1), 141–151.
- Salini, D. (2013). *Inattendus et transformation des significations dans les situations d’information-conseil en validation des acquis de l’expérience*. Thèse de doctorat en science de l’éducation, Université de Genève, Genève, Suisse.
- Salini, D., Durand, M. (2012). L’activité des conseillers dans des situations d’information-conseil initial pour la V.A.E. Des métaphores pour préfigurer l’avenir et s’engager dans l’inconnu. *Carriérologie*, 12(3), 367–384.
- Savolainen, R. et Kari, J. (2006). Facing and bridging gaps in web searching. *Information Processing and Management*, 42, 519–537.
- Smith, L. et Clayton, B. (2009). *Recognising non-formal and informal learning. Participant insights and perspectives*. Adelaide: National centre for vocational education research. Document téléchargé de [https://www.ncver.edu.au/\\_\\_data/assets/file/0016/4534/nr07501.pdf](https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0016/4534/nr07501.pdf).
- Supeno, E. et Mongeau, V. (2015). Horizon informationnel sur la formation et le travail chez de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 18(1), 114–136.
- Wihak, C. (2007). Prior learning assessment and recognition in Canadian universities: View from the web. *Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d’enseignement supérieur*, 37(1), 95–112.
- Werquin, P. (2010). Reconnaître l’apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques. Paris : OCDE. Document téléchargé de [http://www.oecd.org/document/61/0,3746,fr\\_2649\\_39263238\\_45082173\\_1\\_1\\_1\\_1,00.h](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,fr_2649_39263238_45082173_1_1_1_1,00.h)