

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

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

rcééa

ACCÈS À UN DIPLÔME EN FORMATION
PROFESSIONNELLE PAR LA RECONNAISSANCE
DES ACQUIS : UN LEVIER POUR
PLUS DE JUSTICE SOCIALE?

Evelyne Mottais, Rachel Bélisle et Sabruna Dorceus

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

Editors-in-Chief: J. Adam Perry and Robin Neustaeter

French Language Editor: Jean-Pierre Mercier

Special Edition Editors: J. Adam Perry, Robin Neustaeter and Myriam Zaidi

www.cjsae-rceea.ca

37,2 December/decembre 2025, 119–137

ISSN 1925-993X (online)

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

ACCÈS À UN DIPLÔME EN FORMATION PROFESSIONNELLE PAR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS : UN LEVIER POUR PLUS DE JUSTICE SOCIALE?

Evelyne Mottais

Université de Sherbrooke

Rachel Bélisle

Université de Sherbrooke

Sabruna Dorceus

Université de Sherbrooke

Introduction

Depuis les années 2000, l'apprentissage tout au long de la vie est au cœur du propos de grandes organisations internationales qui incitent les États à adopter des politiques de reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Les dispositifs qui en découlent sont notamment promus comme moyens de contribuer à la justice sociale (CEDEFOP *et al.*, 2019; OCDE, 2019; Singh, 2015), en particulier dans l'accès à un premier diplôme qualifiant aux populations en situation de défavorisation dont font partie plusieurs adultes sans diplôme. La reconnaissance des acquis appartient aussi au coffre à outils pour favoriser l'intégration de personnes immigrantes et pallier les pénuries de main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2021; Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2022).

Au Québec, le vocable utilisé pour désigner des dispositifs de reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel est celui de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). Le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue affirme l'engagement du gouvernement québécois dans la mise en place de « moyens structurants pour assurer l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 26), entre autres pour l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP), le premier diplôme qualifiant dans le système éducatif québécois¹.

1 Au Québec, il y a deux diplômes du secondaire supérieur : le diplôme d'études secondaires (DES) qui sanctionne la réussite de la formation générale au secondaire et le

En 2021, c'est 9,9 % de la population âgée de 25 à 64 ans qui n'a pas de diplôme (Institut de la statistique du Québec, 2022). On sait que ces personnes privilégient davantage l'apprentissage non formel et informel que l'apprentissage en contexte scolaire (dit formel) (Livingstone, 1999; Nanhou et Desrosiers, 2019). En reconnaissant les acquis développés par une personne en situation de travail, dans le bénévolat ou ailleurs, l'État élargit ainsi l'accès à un premier diplôme qui, lui, peut donner accès à un emploi de meilleure qualité et à de meilleures conditions de vie (Brunello et Rocco, 2017) permettant de prendre part à plus de justice sociale. Cependant, dans le dernier portrait statistique de la RAC en formation professionnelle (désignée ici par RAC-FP) qui documente le niveau initial de scolarité au début de la démarche, c'est moins du tiers (27 %) des personnes qui s'y engagent qui n'ont pas de premier diplôme (DES ou DEP), ce qui paraît encore bien peu pour un dispositif qui vise à accroître le niveau de scolarité de la population (Gouvernement du Québec, 2002). De plus, sur l'ensemble de l'effectif, c'est seulement la moitié qui obtient le DEP au terme de la démarche de RAC-FP (MEES, 2015). Par conséquent, il est difficile, sur la base des données disponibles à ce jour, de conclure que le dispositif de RAC-FP contribue significativement à plus de justice sociale en donnant un accès à un diplôme qualifiant aux adultes qui apprennent en dehors des contextes scolaires.

Le but de cet article est d'examiner si les adultes qui s'engagent dans une démarche de RAC-FP et qui n'ont pas de premier diplôme peuvent autant que les personnes déjà diplômées obtenir un DEP. Nous adoptons une perspective de justice sociale. L'état de connaissances qui suit présente ce qu'on sait des personnes candidates et de leur parcours dans des dispositifs apparentés à celui de la RAC-FP, au Québec et ailleurs (UNESCO, 2012), dans des établissements d'enseignement secondaire ou postsecondaire.

Parcours en reconnaissance des acquis selon la scolarité initiale

Dans une recension des écrits sur le rôle des pratiques en reconnaissance des acquis dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant, Bélisle et Fernandez (2018) constatent que les études dans le domaine documentent assez peu la scolarité initiale des personnes. Pourtant, cette donnée est essentielle pour s'assurer que ces dispositifs rejoignent bien les populations en situation de défavorisation et que celles-ci puissent réussir la démarche. Quelques études indiquent que des adultes sans diplôme entreprennent une démarche de reconnaissance des acquis du secondaire (formation générale ou formation professionnelle) et décrivent leur échantillon d'adultes sans

diplôme d'études professionnelles (DEP) qui est qualifiant et sanctionne les études professionnelles. Tous deux marquent la fin des études secondaires, ce qui n'est pas le cas d'autres programmes de formation générale qui sont sanctionnés par des certifications intermédiaires, comme le certificat de formation préparatoire au travail (CFPT) ou le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS). Comme leur nom l'indique, et à la suite des analyses du rapport Bélisle et Bourdon (2015), nous ne considérons pas ces certificats comme des diplômes. Ainsi, le premier diplôme qualifiant est le DEP. Les autres diplômes qualifiants sont au collégial et à l'université. Pour en savoir plus sur le système d'éducation québécois, on peut consulter <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>.

diplôme en précisant parfois leur nombre ou leur pourcentage (ex. : Bélisle et Rioux, 2016; Bélisle et Supeno, 2022; Lecourt, 2013). Rares sont celles qui font des analyses spécifiques les concernant. Par ailleurs, elles documentent la participation des personnes aux grandes phases du processus de reconnaissance des acquis, et quelques-unes font des constats relevant de leur scolarité initiale.

Le processus de reconnaissance des acquis, selon l'expression que nous retenons ici pour désigner le domaine large² incluant des dispositifs, tels le *Prior learning assessment and recognition* (PLAR), la *Recognition of prior learning* (RPL) ou la validation des acquis de l'expérience (VAE), comporte des phases types (Bélisle et Fernandez, 2018) qui peuvent se décomposer en étapes ou qui peuvent être désignées par des noms différents selon les dispositifs ou les juridictions. Ces phases du processus, de la première à la dernière, sont des points de repère pour saisir le parcours en reconnaissance des acquis, parcours qui n'est jamais tout à fait le même d'une personne candidate à l'autre, puisque leurs acquis ne sont pas les mêmes.

La première phase (1) est celle de l'information sur la démarche à faire. Cette information est déterminante puisque c'est après l'avoir obtenue que les personnes confirment leur décision de participer. Dans une étude française, au tout début de l'implantation du nouveau dispositif de VAE, Presse (2004) observe chez 15 personnes que c'est parmi les non diplômées ($n = 7$) que se trouvent celles qui décident de ne pas s'engager une fois qu'elles savent ce que la démarche implique. Au Québec, l'information des organismes scolaires sur la RAC-FP, bien que présente sur le Web, rejoue encore assez peu les adultes sans diplôme (Bélisle et Bourdon, 2015). Ces derniers disent avoir entendu parler de la RAC par leur réseau personnel, par les médias ou lors d'une rencontre d'information donnée par un organisme scolaire dans leur milieu de travail (Bélisle et Rioux., 2016). Ce genre de rencontre en milieu de travail permet de rejoindre des adultes qui n'iraient pas d'emblée vers un service scolaire. En effet, les services de reconnaissance des acquis peuvent s'associer à des entreprises pour offrir à des membres du personnel une démarche collective de reconnaissance d'acquis menant à un même diplôme, comme c'est le cas en France (Beaupère *et al.*, 2020; Brochier *et al.*, 2008) ou au Québec (Bélisle, Dorceus et Mottais, 2022). Ces démarches collectives sont réputées réduire les abandons et consolider l'engagement des personnes candidates jusqu'au diplôme (ex. : Brochier *et al.*, 2008). Toutefois, Brochier *et al.* (2008) constatent des disparités d'accès à cette formule. Leurs travaux au sein de 15 entreprises indiquent que les modalités pour diffuser l'information sur la reconnaissance des acquis, notamment la sélection des membres du personnel à qui on en parle, poussent, dans certains cas, à cibler ou exclure des sous-groupes selon des critères, tels que le nombre d'années d'ancienneté dans l'entreprise ou le poste occupé. La scolarité initiale des sujets n'est pas précisée dans cette étude.

La deuxième phase (2) est celle d'identification sommaire des acquis et d'étude du dossier pour permettre d'apprécier la recevabilité de la demande de reconnaissance d'acquis. Dans certains dispositifs, comme celui de la France, la personne candidate est invitée à étoffer un dossier et des auteurs constatent que « la compétence de formalisation et,

2 L'UNESCO (2012) le désigne comme celui de la reconnaissance, validation et certification des acquis de l'apprentissage informel et formel.

surtout, la capacité réflexive sur laquelle elle s'appuie représentent des dispositions cognitives inégalement réparties parmi l'ensemble des candidats » (Kogut-Kubiak *et al.*, 2006, p. 70). De cette manière, les personnes les moins qualifiées, parmi lesquelles on trouve des personnes sans diplôme, peuvent rencontrer des difficultés à cette phase qui demande d'écrire sur soi, de dégager et de mettre en mots les acquis de l'apprentissage non formel et informel pour, ensuite, les mettre en relation avec le référentiel du diplôme visé (Astier, 2008). Ce type d'attente quant au dossier à préparer fait appel à un niveau de littératie supérieur à celui de bien des personnes peu qualifiées (Loarer et Pignault, 2010). Cependant, au Québec, en RAC-FP, le recours à la lecture et l'écriture à cette phase étant moins présent qu'en France, les difficultés y semblent moindres (Bélisle et Rioux, 2016). Également à cette phase, des interruptions de parcours sont observées, particulièrement à la suite du peu d'accompagnement dans cette deuxième phase (Havet, 2019; Kogut-Kubiak *et al.*, 2006).

La troisième phase (3) est celle de l'évaluation par des modalités qui varient selon les dispositifs. Dans certains, on procède par dossier écrit avec défense devant un jury ou une personne experte (Astier, 2008; Havet, 2015). Dans d'autres, on peut observer la personne en situation et l'entendre sur ce qui guide ses gestes du métier (Bélisle et Supeno, 2022). Des études rapportent que des personnes évaluatrices sont conscientes que les évaluations peuvent créer de l'anxiété et elles peuvent adopter une attitude bienveillante, contribuant à atténuer la peur de l'échec que des personnes candidates peuvent avoir expérimenté lors d'évaluations scolaires antérieures (Bélisle et Supeno, 2022; Hamer, 2013). Si des études dans divers pays s'intéressent aux bénéficiaires de la reconnaissance des acquis à cette phase (ex. : Havet, 2015; Kuang et McKay, 2015; Osborne et Serich, 2020), peu d'entre elles documentent la scolarité initiale ou analyse ses incidences. Néanmoins, une étude australienne montre que les personnes candidates qui ont un premier diplôme qualifiant obtiennent plus de crédits par voie de reconnaissance des acquis que celles qui n'en ont pas (Osborne et Serich, 2020). En RAC-FP québécoise, celles non diplômées pourraient être plus vulnérables ou intimidées par les évaluations en reconnaissance des acquis que celles diplômées, ces dernières ayant déjà fait plusieurs évaluations formelles et ayant appris davantage le vocabulaire des établissements scolaires (Bélisle et Rioux, 2016). L'accompagnement et l'attitude des personnes évaluatrices sont importants pour soutenir l'engagement dans le parcours.

Une quatrième phase (4) existe dans certains dispositifs, soit celle de la formation complémentaire qui permet aux personnes candidates de se former sur le contenu du programme qui n'est pas suffisamment maîtrisé. C'est le cas en RAC-FP où cette formation complémentaire peut se faire sous différentes modalités (ex. : lectures, formation pratique sur de la machinerie, participation à un groupe en formation initiale avec enseignement en classe) (Bélisle et Supeno, 2022). Pour l'instant, les études ne permettent pas de savoir si les évaluations positives sont plus nombreuses pour les personnes ayant déjà un diplôme avant d'entreprendre la démarche.

La dernière phase (5), qui est celle de la sanction par l'obtention d'un diplôme ou autre forme d'attestation des crédits obtenus, marque la fin du parcours en reconnaissance des acquis. Cette phase est peu documentée, et une étude québécoise indique qu'elle est plus administrative (Bélisle et Supeno, 2022). On ne sait pas si le nombre de crédits attribués

par reconnaissance des acquis varie selon que les personnes possèdent ou pas un premier diplôme ou si la validation est partielle chez celles sans diplôme.

Quant aux résultats globaux du processus, des études nord-américaines confirment que la reconnaissance des acquis aide les personnes à améliorer leur chance d'obtenir un diplôme postsecondaire par rapport à leurs homologues qui ne s'engagent pas dans ce type de dispositif (ex. : Hayward et Williams, 2015; Klein-Collins *et al.*, 2020). Néanmoins, les données sur le portrait des bénéficiaires décrivent que certains sous-groupes en situation de défavorisation en bénéficient moins, tels que les personnes appartenant à une communauté ethnoculturelle (ex. : personnes afro-américaines) et celles ayant un faible revenu (Klein-Collins *et al.*, 2020; Kuang et McKay, 2015). Une étude française auprès de 3 064 personnes, salariées au moment de leur parcours en VAE, dont 48 % n'ont pas de diplôme, démontre que la probabilité d'obtention d'un diplôme de niveau secondaire en formation professionnelle par la VAE augmente avec la diplomation antérieure à la démarche (Lecourt, 2013). Cette augmentation des probabilités de réussite est également constatée quant à l'implication des employeurs dans la démarche et à la possibilité de bénéficier des ressources, par exemple un congé pour préparer le dossier et les évaluations. Mobilisant l'approche par les capacités (Sen, 2010), Lecourt (2013) constate que les personnes candidates sans premier diplôme ne disposent pas nécessairement des mêmes atouts que les autres pour saisir les occasions qu'offrent les services de reconnaissance des acquis.

En somme, à la lumière des résultats antérieurs, on constate que le fait de ne pas avoir un premier diplôme du secondaire peut influencer le parcours en reconnaissance des acquis, bien que d'autres caractéristiques des personnes et de leur environnement social puissent aussi intervenir. Pour soutenir la perspective de justice sociale, notre cadre d'analyse s'appuie sur l'approche par les capacités de Sen (2010).

Cadre d'analyse : justice sociale et approche par les capacités

Comme on l'a vu plus haut en se rapportant aux travaux de Lecourt, l'approche par les capacités (Sen, 2010) est pertinente, car elle offre une base de référence pour penser l'offre de services en RAC-FP dans une perspective de justice sociale. Les principales composantes de l'approche par les capacités sont : les ressources, les facteurs de conversion, les capacités et les fonctionnements. Les ressources représentent l'ensemble de droits formels et de ressources mises à la disposition de la population. Par exemple, les articles 232 et 250 de la Loi sur l'instruction publique (2022) assignent aux centres de services scolaires (CSS) la responsabilité de reconnaître les acquis d'apprentissage extrascolaire, ce qui donne le droit aux personnes de bénéficier de services de RAC-FP. Les facteurs de conversion permettent de convertir les ressources en possibilité réelle. Les facteurs de conversion personnels sont relatifs aux personnes et peuvent comprendre leurs caractéristiques physiques et mentales, les connaissances et les compétences qui leur permettent de convertir des ressources externes en fonctionnement (ex. : des compétences en lecture permettent de remplir adéquatement les fiches descriptives et de se sentir en confiance). Les facteurs de conversion sociaux réfèrent au contexte dans lequel évoluent les personnes (ex. : l'employeur d'une personne candidate lui permet de s'exercer sur une machine qu'elle n'a pas utilisée depuis longtemps pour consolider une compétence qui sera évaluée). Quant aux facteurs de conversion environnementaux, ils se rapportent à l'environnement physique

et géographique dans lequel vit la personne (ex. : la saison à laquelle une personne dépose sa demande de RAC-FP peut lui nuire ou faciliter l'organisation des évaluations, comme l'indiquent Bélisle et Supeno (2022) dans le secteur minier). Selon Sen (2010), la capacité est la liberté de choisir, parmi un ensemble de possibilités, une avenue que les personnes ont des raisons de valoriser. Cette capacité entraîne un fonctionnement humain, c'est-à-dire ce que les personnes réalisent comme celui d'obtenir le DEP par la voie de la RAC-FP. Ainsi, dans un contexte de RAC-FP, la capacité s'exprime par la liberté des personnes de s'engager dans une démarche de RAC-FP parmi d'autres possibilités, comme celle de suivre un programme en formation initiale.

L'approche par les capacités postule que même si un État met à la disposition de la population des ressources (ex. : le droit à la RAC-FP, une instrumentation commune à travers le Québec), des facteurs de conversion positifs ou négatifs interviennent dans l'accès réel à un diplôme qualifiant. Donc, devant les mêmes ressources, les personnes ne sont pas toutes égales. Il est nécessaire de s'intéresser aux facteurs de conversion qui interviennent dans le parcours en RAC-FP. Ainsi, le présent article, à partir de données administratives d'un CSS, a pour objectifs spécifiques de : 1) comparer les personnes candidates à la RAC-FP avec ou sans diplôme initial, selon différents facteurs de conversion; 2) comparer les personnes candidates à la RAC-FP avec ou sans diplôme initial selon l'obtention du DEP.

Méthodologie de recherche

Analyses secondaires de données administratives

Cette étude mobilise des analyses secondaires d'une base de données administratives anonymisée constituée lors d'une étude source en partenariat avec le CSS de la Capitale (Bélisle *et al.*, 2022), désigné au moment de la collecte comme une commission scolaire. La majorité des programmes offerts par ce CSS sont associés à des métiers à dominance masculine, notamment du secteur de la construction. La période couverte par l'étude s'étend de 2007 à 2019. L'objectif général de cette étude était de documenter l'obtention d'un DEP par la voie de la RAC-FP. Un échantillon de convenance de 19 programmes est constitué pour faciliter l'accès aux données. Afin d'assurer une diversité au sein de ces programmes, chacun d'eux devait répondre à au moins un des critères suivants : 1) avoir au moins 50 personnes candidates à la RAC-FP qui se rendent à l'entrevue de validation pendant la période de l'étude (cette entrevue confirme l'inscription) (phase 2); 2) comporter un nombre significatif de personnes immigrantes puisque la question de la reconnaissance des acquis des personnes d'immigration récente est récurrente dans les observations au Canada (ex. : Blain et Fortin, 2020; Liu et Guo, 2022); 3) mener à un métier présentant un déficit de main-d'œuvre en 2016-2017 selon la liste dressée par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT, 2018) afin de voir si cela semble avoir une incidence; 4) relever d'un métier à dominance féminine pour assurer une certaine présence des femmes tandis que les programmes offerts par notre partenaire sont surtout à dominance masculine (Bélisle *et al.*, 2022). L'échantillon est constitué de 1 893 dossiers de personnes inscrites à la démarche de RAC-FP, c'est-à-dire qui se rendent à l'entrevue de validation, une étape qui permet de juger de la recevabilité du dossier (phase 2). Cela représente près de 80 % de la population de référence.

Opérationnalisation de l'approche par les capacités

En partant du compromis pratique de Sen (2000), l'opérationnalisation des variables de l'approche par les capacités se fait à partir des données disponibles dans la base de données. Le fonctionnement documenté est l'obtention du DEP (oui ou non). Pour les facteurs de conversion personnels, les variables suivantes sont mobilisées : sexe (femme et homme)³, l'âge (24 ans et moins, 25-34 ans, 35-44 ans, 45-54 ans et 55 ans et plus), le statut d'immigration (oui ou non) et le statut relatif au diplôme avant la RAC-FP (avec ou sans). Quant aux facteurs de conversion sociaux, les variables disponibles sont les sources d'information par lesquelles les personnes ont entendu parler des services de RAC-FP (organismes en emploi et immigration, organismes scolaires, médias et réseaux personnel et professionnel, autres), la durée des programmes (960 heures et moins; entre 1 350 et 1 590 heures; 1 800 heures) et la participation à une cohorte en milieu de travail (oui ou non). À noter que la catégorie « autres » pour les sources d'information peut relever de pratiques propres aux membres du personnel dans la saisie de données dans la base de données (Bélisle *et al.*, 2022). Aucune variable pour des facteurs de conversion environnementaux n'est disponible.

On parle de cohorte lorsque les personnes candidates font la démarche de RAC-FP, en groupe, dans le cadre d'une collaboration formelle entre l'organisme scolaire et un employeur ou un autre organisme du monde du travail (ex. : un comité sectoriel). Il s'agit de démarches collectives de RAC-FP, apparentées à celles mentionnées dans la recension des écrits plus haut. Chez notre partenaire, il y a eu une ou des cohortes dans quatre programmes : carrosserie, électromécanique de systèmes automatisés, mécanique automobile et mécanique de véhicules lourds routiers. Quant au nombre d'heures des programmes, nous les avons regroupés selon qu'ils sont : de courte durée (960 heures et moins), comme les programmes en service de restauration, en peinture de bâtiment, en opération d'équipement de production; de durée intermédiaire (entre 1 350 et 1 590 heures), comme les programmes en secrétariat, en cuisine, en charpenterie-menuiserie, en carrosserie; de longue durée (1 800 heures), comme ceux en dessin de bâtiment, en mécanique de machines fixes, en électricité, en mécanique automobile.

Description de l'échantillon

La description de l'échantillon ($n = 1\,893$) est présentée dans le tableau 1. Les personnes candidates sans diplôme au début du parcours représentent 31,3 % de l'échantillon. Il est à noter que parmi les personnes candidates sans diplôme, certaines ont les préalables scolaires pour être admises au programme, alors que d'autres ne les ont pas. Dans le deuxième cas, les préalables seront requis seulement si les personnes candidates doivent se joindre à un groupe de formation initiale pour une formation complémentaire à réaliser. Les personnes candidates de l'échantillon sont majoritairement des hommes (77,0 %). L'âge varie de 16 à 71 ans ($M = 37,7$; $ET = 10,6$). Les 25-34 ans (31,1 %) représentent la tranche d'âge la plus nombreuse, suivis des 35-44 ans (28,4 %) et des 45-54 ans (22,2 %).

3 À partir de 2016, les établissements d'enseignement sont incités par une loi à s'écartier de la formule binaire de l'identité de genre, mais la base de données (2007-2019) ne reflète pas encore ce changement.

Les 55 ans et plus représentent la tranche d'âge la moins nombreuse (6,9 %), suivie des 24 ans et moins (11,4 %). Ainsi, plus de la moitié des personnes candidates sont âgées de 25 à 44 ans. La plupart sont nées au Canada (91,8 %), incluant une grande majorité au Québec. Les personnes nées à l'étranger ne représentent que 8,2 % de l'échantillon. La plupart des personnes ont entendu parler de la RAC-FP par des organismes en emploi et immigration (ex. : visites dans les groupes de la Commission de la construction du Québec, Emploi-Québec, organismes d'aide à l'emploi ou comité d'aide au reclassement, ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration) (28,6 %), les réseaux personnel et professionnel (ex. : employeurs, personnes amies ou connaissances) (19,1 %), les médias (ex. : Internet) (17,5 %) et les organismes scolaires (ex. : commission scolaire) (15,3 %). Cependant, près du cinquième des dossiers désignent une source autre (19,4 %). Selon le partenaire, cette catégorie a été utilisée lors d'un changement dans la façon de consigner les données. Seulement 6,6 % des personnes candidates participent à une cohorte en milieu de travail. La majorité des personnes ont ciblé un diplôme dans un programme de durée intermédiaire (67,9 %), suivie des programmes de longue durée (18,7 %) et de ceux de courte durée (13,4 %).

Tableau 1*Description de l'échantillon (n = 1 893)*

| Variables | n | % |
|---|-------|------|
| Statut relatif au diplôme avant la RAC-FP | | |
| Sans diplôme | 592 | 31,3 |
| Avec diplôme | 1 301 | 68,7 |
| Sexe | | |
| Homme | 1 457 | 77,0 |
| Femme | 436 | 23,0 |
| Âge | | |
| 24 et – | 215 | 11,4 |
| 25-34 | 588 | 31,1 |
| 35-44 | 540 | 28,4 |
| 45-54 | 419 | 22,2 |
| 55 et + | 131 | 6,9 |
| Statut d'immigration | | |
| Oui | 156 | 8,2 |
| Non | 1 737 | 91,8 |
| Source d'information | | |
| Autres | 370 | 19,5 |

| Variables | n | % |
|-------------------------------------|-------|------|
| Organismes en emploi et immigration | 542 | 28,6 |
| Organismes scolaires | 289 | 15,3 |
| Médias | 332 | 17,5 |
| Réseaux personnel et professionnel | 360 | 19,1 |
| Cohorte | | |
| Oui | 124 | 6,6 |
| Non | 1 769 | 93,4 |
| Durée des programmes | | |
| 960 et - | 254 | 13,4 |
| 1350 à 1590 | 1 285 | 67,9 |
| 1800 | 354 | 18,7 |

Les données disponibles ne permettent pas de documenter d'autres facteurs de conversion (ex. : nombre de rencontres avec une personne conseillère), mais elles sont suffisantes pour soutenir la discussion sur l'intérêt de la RAC-FP pour permettre à des personnes candidates sans diplôme en début de parcours d'obtenir un premier diplôme dans une perspective de justice sociale. Par ailleurs, les variables du statut relatif au diplôme en début de parcours en RAC-FP et d'âge comportent plusieurs données manquantes, et des imputations multiples ont d'abord été effectuées. Des analyses de comparaison de chi carré selon la méthode de Bonferroni (Field, 2009) ont ensuite été réalisées avec le logiciel SPSS version 28. La recherche a obtenu un certificat éthique de l'université d'affiliation des chercheuses.

Résultats

Facteurs de conversion personnels intervenant dans un parcours en RAC-FP

Les données administratives disponibles permettent d'identifier quelques facteurs de conversion personnels associés à la participation des personnes sans diplôme à la démarche de RAC-FP. Il est par conséquent possible de comparer l'appartenance à un sexe, à un groupe d'âge ou le statut d'immigration des personnes engagées dans la démarche de RAC-FP en fonction du statut relatif au diplôme initial avant la RAC-FP.

Les résultats présentés dans le tableau 2 montrent qu'il y a une relation de dépendance statistiquement significative entre le statut relatif au diplôme avant la RAC-FP et le sexe ($\chi^2(1) = 33,43, p < 0,001$, Phi = 0,113), l'âge ($\chi^2(4) = 29,00, p < 0,001$, V de Cramer = 0,124) et le statut d'immigration ($\chi^2(1) = 9,77, p = 0,002$, Phi = 0,072). L'effet est de petite taille pour l'âge et le sexe, alors qu'il est négligeable pour le statut d'immigration. Ainsi, des différences significatives existent dans les facteurs de conversion personnels entre les adultes avec et sans diplôme.

Tableau 2

Facteurs de conversion personnels intervenant dans le parcours en RAC-FP selon le statut relatif au diplôme initial

| | Sans diplôme % | Avec un diplôme % | χ^2 | p | Phi ou V de Cramer |
|--------------------------|---------------------|----------------------|----------|---------|--------------------|
| Sexe | | | 33,43* | < 0,001 | 0,133 |
| Femme | 19,7 _a | 80,3 _a | | | |
| Homme | 34,3 _b | 65,7 _b | | | |
| Âge | | | 29,00* | < 0,001 | 0,124 |
| 24 et – | 39,5 _a | 60,5 _a | | | |
| 25-34 | 32,1 _a | 67,9 _a | | | |
| 35-44 | 23,1 _b | 76,9 _b | | | |
| 45-54 | 36,0 _a | 64,0 _a | | | |
| 55 et + | 27,5 _{a,b} | 72,5 _{a,b} | | | |
| Immigration | | | 9,77* | 0,002 | 0,072 |
| Personnes immigrantes | 19,9 _a | 80,1 _a | | | |
| Personnes nées au Canada | 32,0 _b | 68,0 _b | | | |

Note. Phi est utilisé pour les tableaux de contingence 2 x 2, alors que le V de Cramer est utilisé si une des 2 variables catégorielles contient plus de 2 catégories. Les lettres en indice indiquent des sous-ensembles. Les proportions des lignes ayant la même lettre indiquent qu'elles ne diffèrent pas de manière significative. Les proportions des lignes ayant une lettre différente indiquent qu'elles diffèrent de manière significative. * p < 0,01

La proportion des adultes sans diplôme qui s'engagent dans une démarche de RAC-FP est plus élevée chez les hommes (34,3 %) que chez les femmes (19,7 %). Ce résultat pourrait relever des programmes à dominance masculine de notre échantillon. À l'inverse, bien que les femmes représentent moins du quart de notre échantillon (23,0 %), les résultats dénotent qu'elles sont proportionnellement plus nombreuses à détenir un premier diplôme (80,3 % c. 65,7 %). La proportion des adultes sans diplôme est plus élevée chez les 24 ans et moins (39,5 %), les 45-54 ans (36,0 %) et les 25-34 ans (32,1 %), comparativement aux adultes de 35-44 ans. À l'inverse, les adultes de 35-44 ans (76,9 %) sont proportionnellement plus nombreux à détenir un premier diplôme que les adultes appartenant aux trois groupes d'âge mentionnés précédemment. Les 55 ans et plus ne se distinguent pas quant au statut relatif au diplôme avant la RAC-FP que ce soit chez les personnes candidates qui n'ont pas de diplôme (27,5 %) ou chez les personnes candidates déjà diplômées (72,5 %).

La proportion des personnes candidates sans diplôme est plus élevée chez les personnes nées au Canada comparativement à celles nées à l'étranger (32,0 % c. 19,9 %). À l'inverse, celles qui sont nées à l'étranger sont proportionnellement plus nombreuses à détenir un premier diplôme que celles nées au Canada (68,0 % c. 80,1 %), comme cela est le cas dans la population en général (Nanhou et Desrosiers, 2019). Rappelons que les personnes nées à l'étranger ne représentent que 8,2 % de l'échantillon.

Ainsi, l'analyse comparative expose que le statut relatif au diplôme avant la RAC-FP est associé à certains facteurs de conversion personnels. La proportion des personnes candidates sans diplôme est plus élevée chez les hommes, les personnes nées au Canada, les personnes âgées de 34 ans et moins et de 45 à 54 ans, tandis que la proportion des personnes candidates avec un diplôme est plus élevée chez les femmes, les personnes nées à l'étranger et les personnes âgées de 35 à 44 ans.

Facteurs de conversion sociaux intervenant dans un parcours en RAC-FP

Les résultats présentés dans le tableau 3 montrent qu'il y a une relation de dépendance statistiquement significative entre le statut relatif au diplôme avant la RAC-FP et les sources d'information ($\chi^2(4) = 20,78, p < 0,01$, V de Cramer = 0,105), l'appartenance à une cohorte ($\chi^2(1) = 60,20, p < 0,01$, Phi = -0,178) et la durée des programmes ($\chi^2(2) = 10,04, p = 0,007$, V de Cramer = 0,073). L'effet est de petite taille pour les sources d'information et l'appartenance à une cohorte, alors qu'il est négligeable pour la durée des programmes. Des différences significatives existent entre les adultes avec et sans diplôme selon les facteurs de conversion sociaux.

Tableau 3

Facteurs de conversion sociaux intervenant dans le parcours en RAC-FP selon le statut relatif au diplôme initial

| | Sans diplôme % | Avec un diplôme % | χ^2 | p | Phi ou V de Cramer |
|---|----------------------|-------------------------|----------|---------|--------------------------|
| Sources d'information | | | 20,78* | < 0,001 | 0,105 |
| Organismes en emploi et immigration | 35,8 _a | 64,2 _a | | | |
| Organismes scolaires | 24,9 _b | 75,1 _b | | | |
| Médias | 28,3 _{a,b} | 71,7 _{a,b} | | | |
| Réseaux personnel et professionnel | 36,1 _a | 63,9 _a | | | |
| Autres | 25,9 _b | 74,1 _b | | | |

| | Sans diplôme % | Avec un diplôme % | χ^2 | p | Phi ou V de Cramer |
|----------------------|---------------------|---------------------|----------|---------|--------------------|
| Cohorte | | | 60,20* | < 0,001 | -0,178 |
| Oui | 62,1 _a | 37,9 _a | | | |
| Non | 28,8 _b | 71,2 _b | | | |
| Durée des programmes | | | 10,04* | 0,007 | 0,073 |
| 960 et – | 37,4 _a | 62,6 _a | | | |
| 1 350 à 1 590 | 31,2 _{a,b} | 68,8 _{a,b} | | | |
| 1 800 | 25,4 _b | 74,6 _b | | | |

Note. Les lettres en indice indiquent des sous-ensembles. Les proportions des lignes ayant la même lettre indiquent qu'elles ne diffèrent pas de manière significative. Les proportions des lignes ayant une lettre différente indiquent qu'elles diffèrent de manière significative.

* $p < 0,01$

Ces résultats montrent qu'en proportion les personnes candidates sans diplôme ont entendu parler de la RAC-FP le plus souvent par leur réseau personnel ou professionnel (36,1 %) et les organismes en emploi et immigration (35,8 %), plutôt que par les organismes scolaires (24,9 %) et d'autres sources d'information (25,9 %). Les médias (28,3 %) ne se distinguent pas parmi les sources d'information les plus ou moins populaires chez les personnes candidates qui n'ont pas de diplôme. En ce qui concerne celles qui ont déjà un diplôme, elles ont entendu parler le plus souvent de la RAC au sein des organismes scolaires (75,1 %) et d'autres sources d'information (74,1 %) plutôt que les organismes en emploi et immigration (64,2 %) et le réseau personnel ou professionnel (63,9 %). Ensuite, la proportion des personnes candidates sans diplôme est plus élevée chez celles appartenant à une cohorte (62,1 %) comparativement à celles qui n'appartiennent pas à une cohorte (28,8 %). Dans ce cas, c'est un résultat prometteur puisque même si c'est seulement 6,6 % de personnes de l'échantillon (tableau 1) qui en ont bénéficié, la démarche collective de RAC (cohorte) rejoint une proportion plus élevée de personnes sans diplôme. De plus, la proportion des personnes candidates qui n'ont pas de diplôme est plus élevée dans les programmes de 960 heures et moins (37,4 %) que dans les programmes de 1 800 heures (25,4 %). À l'inverse, la proportion de celles qui ont déjà un diplôme est plus élevée dans les programmes de 1 800 heures (74,6 %) que dans les programmes de 960 heures et moins (62,6 %). Les programmes de 1 350 heures à 1 590 heures ne se distinguent pas parmi les programmes les plus ou moins populaires chez les personnes candidates.

Ainsi, l'analyse comparative montre que le statut relatif au diplôme au début de la démarche en RAC-FP est associé à certains facteurs de conversion sociaux. En proportion, les personnes candidates sans diplôme ont entendu parler de la RAC-FP le plus souvent par leur réseau personnel ou professionnel et par les organismes en emploi et immigration. De plus, elles font partie d'une cohorte et sont plus nombreuses dans des programmes

de 960 heures et moins. À l'inverse, les personnes candidates avec diplôme ont le plus souvent entendu parler de la RAC-FP par un organisme scolaire ou par un organisme de la catégorie « autres sources d'information ». Elles sont proportionnellement moins nombreuses dans une cohorte et sont plus nombreuses dans des programmes de 1 800 heures.

Obtention du DEP au terme du parcours en RAC-FP

Les résultats présentés dans le tableau 4 montrent qu'il n'y a pas de relation de dépendance statistiquement significative entre le statut relatif au diplôme avant la RAC-FP et l'obtention du DEP par la voie de la RAC-FP ($\chi^2(1) = 2,72$, $p = 0,099$, Phi = 0,038). L'obtention du DEP par la RAC-FP n'est pas associée au fait d'avoir un diplôme ou non au début du parcours en RAC-FP; dans les circonstances, le statut relatif au diplôme initial ne constitue pas un avantage ou un désavantage. Ce constat est ici d'importance et suggère que la RAC-FP contribue, sous certaines conditions, à plus de justice sociale en permettant aux personnes candidates sans diplôme d'obtenir un premier diplôme qualifiant.

Tableau 4

Obtention du diplôme selon le statut relatif au diplôme initial

| | Sans diplôme % | Avec un diplôme % | χ^2 | p | Phi |
|------------------|----------------------|----------------------------|----------|-------|-------|
| Obtention du DEP | | | 2,72 | 0,099 | 0,038 |
| Oui | 28,7 _a | 71,3 _a | | | |
| Non | 32,3 _a | 67,7 _a | | | |

Note. Les lettres en indice indiquent des sous-ensembles. Les proportions des lignes ayant la même lettre indiquent qu'elles ne diffèrent pas de manière significative. Les proportions des lignes ayant une lettre différente indiquent qu'elles diffèrent de manière significative.

* $p < 0,01$

Discussion

Les résultats de cette étude montrent que des facteurs de conversion personnels et sociaux sont associés positivement à la participation à la RAC-FP et que l'absence d'un premier diplôme ne semble pas être un obstacle majeur chez les personnes dans cette situation.

Accès au diplôme qualifiant par la RAC-FP chez les personnes sans diplôme

La *Loi sur l'instruction publique* (2022) exige aux organismes scolaires d'offrir des services de RAC-FP, mais pourrait se limiter à un droit formel si les personnes en situation de défavorisation, dont font partie les personnes sans diplôme, n'avaient pas accès au DEP grâce à ce dispositif. Nos résultats révèlent qu'elles restent peu nombreuses à en bénéficier. En effet, tout comme dans le portrait statistique du MEES (2015), les personnes candidates sans diplôme de notre étude ne représentent que le tiers des personnes candidates qui s'engagent dans un parcours en RAC-FP, ce qui reste faible dans une perspective de

justice sociale. Pourtant, si les personnes candidates sans diplôme sont moins nombreuses que celles qui ont déjà un diplôme à entreprendre un parcours en RAC-FP au CSS de la Capitale dans la période de l'étude, elles sont proportionnellement aussi nombreuses que celles déjà diplômées à obtenir un DEP par cette voie. Ce constat diverge de celui établi, en France, par Lecourt (2013) où la probabilité d'obtenir un diplôme de niveau secondaire par la reconnaissance des acquis augmente avec la scolarité initiale. Une explication possible est que le dispositif français fait davantage appel à des compétences en lecture et en écriture que celui québécois (Bélisle et Rioux, 2016). De plus, ce dernier intègre de la formation complémentaire, avec du soutien de la part des services de RAC-FP, tandis que, en France, la formation complémentaire dans les cas de validation partielle n'était pas abordée dans la démarche de VAE avant 2017. La récente loi portant sur les mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi (2022) relie la VAE et la formation, tout en gardant les processus distincts. Au Québec, le ministère de l'Éducation poursuit ses efforts pour rendre la formation complémentaire plus accessible, avec la nouvelle mesure *Soutien à l'accompagnement des personnes dans leur démarche de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle* (MEQ, 2021) qui facilite l'organisation d'activités relatives à la formation complémentaire pour obtenir un DEP sans passer par la formation initiale. En conséquence, chez les personnes candidates sans diplôme, la RAC-FP participe à leur capacité de mobiliser des ressources en élargissant l'éventail de choix possibles pour obtenir un diplôme qualifiant.

Une autre explication possible de la non-incidence de la scolarité initiale sur l'obtention du DEP est que notre échantillon porte sur les dossiers de personnes inscrites à la démarche de RAC-FP, donc à la phase d'identification des acquis, alors que d'autres études ont des échantillons de personnes recrutées dès leur demande d'information (ex. : Presse, 2004). Ainsi, une première autosélection peut se faire et les personnes qui décident de s'inscrire pourraient être plus en mesure de transformer les ressources que l'ensemble de celles qui demandent de l'information.

Rôle des facteurs de conversion personnels et sociaux dans un parcours en RAC-FP menant à un diplôme qualifiant

Les résultats indiquent que des facteurs de conversion personnels sont associés positivement au parcours en RAC-FP des personnes candidates. Portons notre attention sur le fait d'être un homme de moins de 35 ans. Dans notre échantillon, tout comme dans une enquête plus large (Nanhou et Desrosiers, 2019), les jeunes hommes de 18 à 34 ans nés au Québec sont surreprésentés au sein de la population des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme du secondaire. Notre étude confirme que les jeunes hommes sont en mesure de convertir le droit et les ressources en RAC-FP en réelle d'obtenir un diplôme qualifiant. Ce constat est d'importance dans une perspective de justice sociale.

Les résultats indiquent aussi que des facteurs de conversion sociaux sont associés positivement à des éléments de parcours en RAC-FP des personnes candidates. Par exemple, celles sans diplôme ont majoritairement entendu parler de la RAC-FP par leur réseau personnel ou professionnel, de même que par les organismes en emploi et immigration. Ce constat converge vers d'autres études (Bélisle et Rioux, 2016; Bélisle *et al.*, 2022; Smith et Clayton, 2009; Supeno et Mongeau, 2015) qui observent l'importance du bouche-à-oreille (ex. : famille, amis ou collègues de travail) pour connaître l'existence de la RAC-FP ou de

la reconnaissance des acquis en général. De plus, les organismes en emploi et immigration qui interviennent à la phase d'information peuvent devenir des facteurs de conversion sociaux positifs dans l'accès aux services de RAC-FP et, par extension, favoriser un parcours menant à un diplôme qualifiant en ciblant et informant les personnes sans diplôme de leur droit à la RAC-FP et des opportunités qui s'offrent à elles. Des constats d'études antérieures (Brochier *et al.*, 2008; Héon et Goyer, 2011) abondent dans le même sens indiquant que les employeurs ou autres partenaires du monde du travail promeuvent la RAC et soutiennent les personnes tout au long du parcours jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Par ailleurs, on sait que l'information sur la RAC-FP dans ce genre d'organismes n'était pas systématique dans la période de notre enquête (ex. : Choinière, 2021). Ainsi, les résultats de notre étude montrent que les organismes du monde du travail et la participation à une démarche collective sont associés positivement à l'accès à un diplôme qualifiant chez les personnes sans diplôme. Enfin, les personnes sans diplôme semblent davantage se diriger vers les programmes de plus courte durée. Nos données ne nous permettent pas d'avancer une interprétation consistante. Néanmoins, elle ouvre sur des pistes de recherche pour explorer le lien entre les programmes accessibles en RAC-FP et l'accès à un diplôme qualifiant chez les personnes sans diplôme.

En somme, les résultats de cette étude montrent que la RAC-FP a le potentiel d'élargir la capacité à s'orienter (Picard *et al.*, 2015) des personnes sans diplôme en choisissant de s'engager dans une démarche de RAC-FP parmi d'autres possibilités qui s'offrent à elles, comme celle de passer par la formation initiale, et d'obtenir un diplôme qualifiant comme le DEP. De cette manière, la RAC-FP a le potentiel de contribuer à plus de justice sociale chez les personnes sans diplôme sous certaines conditions.

Conclusion

La mobilisation de l'approche par les capacités dans cette étude permet de contribuer à l'avancement des connaissances sur la participation au dispositif de RAC-FP des personnes sans diplôme dans une perspective de justice sociale. D'autres données administratives gagneraient à être consignées (ex. : appartenance à un groupe ethnoculturel ou à une minorité visible; niveau d'avancement dans les études secondaires chez les personnes non diplômées; types de revenu au moment d'entreprendre la démarche de RAC-FP) pour documenter d'autres variables propres aux populations connues pour être défavorisées. Cette étude confirme donc un constat fait ailleurs (ex. : CEDEFOP, 2016; UNESCO, 2012) quant à la nécessité de récolter et d'analyser plus de données administratives rigoureuses pour s'assurer que les personnes en situation de défavorisation, dont font partie les personnes sans diplôme, ont réellement accès à un diplôme qualifiant grâce à la reconnaissance des acquis.

Quelques pistes de recherche peuvent être dégagées. La première serait de documenter, dès la phase d'information, le parcours des personnes sans diplôme afin de déterminer les leviers et obstacles dans la participation au processus et dans l'accès à un diplôme qualifiant. La seconde serait d'analyser l'association entre les facteurs de conversion personnels et sociaux et l'accès à un diplôme qualifiant à d'autres moments du parcours en RAC-FP, comme à la phase d'évaluation et à la formation complémentaire. Quant aux pistes d'intervention, des partenariats avec des acteurs du monde du travail, incluant les organismes d'aide à l'emploi et des stratégies promotionnelles ciblées, pourraient être à privilégier pour rejoindre des personnes sans diplôme dans des emplois précaires pour un

plus grand accès à un diplôme qualifiant grâce à la RAC-FP. Ces actions agiront en faveur de plus de justice sociale.

Références bibliographiques

- Astier, I. (2008). Écriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la validation des acquis de l'expérience. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 51-68. <https://doi.org/10.7202/000646ar>
- Beaupère, N., Kogut-Kubiak, F., Quintero, N., Urasadettan, J. et Galli, C. (2020). *L'accès et l'accompagnement des salariés du BTP vers la VAE*. CÉREQ. <https://www.cereq.fr/lacces-et-laccompagnement-des-salaries-du-btp-vers-la-vae>
- 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 de la vie*. CERTA, FRQ-SC. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/tous-ces-chemins-qui-menent-a-un-premier-diplome-orientation-des-adultes-sans-diplome-dans-une-perspective-dapprentissage-tout-au-long-de-la-vie/>
- Bélisle, R., Dorceus, S. et Mottais, É. (2022). *Obtenir un diplôme d'études professionnelles par la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)*. CERTA, Université de Sherbrooke. <http://erta.ca/fr/rapport-ogirac>
- 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*. CERTA, FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport_perseverance_scolaire.pdf
- Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 1-14. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/4791>
- Bélisle, R. et Supeno, E. (2022). *Reconnaissance des acquis et des compétences dans la formation minière. Étude sur les parcours en reconnaissance des acquis et des compétences de travailleuses et de travailleurs du secteur minier*. Université de Sherbrooke, Institut national des mines. <http://www.erta.ca/fr/inmq-rapport-phase-2>
- Blain, M.-J. et Fortin, S. (2020). Migration de professionnels de la santé : enjeux de reconnaissance de diplômés internationaux en médecine au Québec. *Diversité urbaine*, 20(1), 25-53. <https://doi.org/10.7202/1084961ar>
- Brochier, D., Kogut-Kubiak, F., Labruyère, C. et Quintero, N. (2008). *La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels*. CÉREQ. <https://www.cereq.fr/la-vae-en-entreprise-une-demarche-collective-qui-soutient-des-projets-individuels>
- Brunello, G. et Rocco, L. (2017). The effects of vocational education on adult skills, employment and wages: What can we learn from PIAAC? *SERIES*, 8(4), 315-343. <https://doi.org/10.1007/s13209-017-0163-z>
- CEDEFOP. (2016). *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4148_en.pdf
- CEDEFOP, European Commission et ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2018 update. Synthesis report*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

- Choinière, V. (2021). *Intervention en orientation pour soutenir la capacité à s'orienter de femmes en situation de vulnérabilité sociale* [mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18629>
- CPMT. (2018). *Professions présentant un déficit de main-d'œuvre en 2016-2017*. CPMT. https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2018/04/conseilconf_20180321_cpmt-liste-professions-deficit-main-oeuvre.pdf
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e éd.). SAGE Publications. (Ouvrage original publié en 2000)
- Gouvernement du Québec. (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Plan-action-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Opération main-d'œuvre. Mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/documents/RA_operation_maindoeuvre.pdf
- Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 481-500. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778074>
- Havet, N. (2015). Les bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience. L'exemple de la Région Rhône-Alpes. *Revue économique*, 66(6), 1131-1158. <http://doi.org/10.3917/reco.pr2.0043>
- Havet, N. (2019). La validation des acquis de l'expérience : une analyse des parcours. *Revue française d'économie*, XXXIV(2), 61-108. <http://doi.org/10.3917/rfe.192.0061>
- Hayward, M. S. et Williams, M. R. (2015). Adult learner graduation rates at four U.S. community colleges by prior learning assessment status and method. *Community College Journal of Research & Practice*, 39(1), 44-54. <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.789992>
- Héon, L. et Goyer, L. (2011). *Approches de concertation et pratiques soutenant la reconnaissance des compétences et le développement de la qualification : analyse du secteur routier québécois*. CRIEVAT, Université Laval.
- Institut de la statistique du Québec. (2022). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec*. https://statistique.quebec.ca/fr/document/repartition-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-plus-haut-niveau-de-scolarite-atteint-la-region-administrative-lage-et-le-sexe-quebec#tri_tertr=500400000000000&tri_sexe=1&tri_age=365&tri_stat=8403
- 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>
- Kogut-Kubiak, F., Morin, C., Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*. CÉREQ. <https://www.cereq.fr/logiques-dacces-la-vae-et-parcours-de-validation>

- Kuang, L. et McKay, H. (2015). *Prior learning assessment and student outcomes at the Colorado Community College System*. Rutgers Education and Employment Research Center.
- Lecourt, A. J. (2013). Individual pathways of prior learning accreditation in France. From individual to collective responsibilities. *International Journal of Manpower*, 34(4), 362-381. www.emeraldinsight.com/0143-7720.htm
- Liu, J. et Guo, S. (2022). Navigating transition to work: Recent immigrants' experiences of lifelong learning in Canada. *International Review of Education : Journal of Lifelong Learning*, 67(6), 733–750. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09931-9>
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. CSEW. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451>
- Loarer, E. et Pignault, A. (2010). Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 207-223). De Boeck Supérieur.
- Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I -13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/_document/lc/i-13.3
- Loi n° 2022-1598 du 21 décembre 2022 portant mesures d'urgence relatives au fonctionnement du marché du travail en vue du plein emploi*. https://www.legifrance.gouv.fr/_dossierlegislatif/JORFDOLE000046266678/
- MEES. (2015). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2014-2015*. MESS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daa/18-165_Diffusion.pdf
- MEQ. (2021). *Centres de services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 et 2022-2023. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/reess_financieres/rb/21-090-04_RB-CS-21-24-fonc-21_v2.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. (2022). *Plan d'action interministériel concerté en reconnaissance des compétences des personnes immigrantes*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/immigration/publications/plan-action-reconnaissance-competences#c136348>
- Nanhou, V. et Desrosiers, H. (2019). *Portrait statistique des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme d'études secondaires au Québec. Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) 2012*. Institut de la statistique du Québec. https://bdsq.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_PEICA2019H00F00.pdf
- OCDE. (2019). *Getting skills right: Engaging low-skilled adults in learning*. OECD. <https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>
- Osborne, K. et Serich, C. (2020). *Exploring the recognition of prior learning in Australian VET*. Australian Government, NCVER. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/exploring-the-recognition-of-prior-learning-in-australian-vet>

- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J. et Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *Orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 1-20. <https://doi.org/10.4000/osp.4515>
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité : les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente*, 158(1), 141-151.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice* (P. Chemla, trad.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 2009)
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. Springer.
- Smith, L. et Clayton, B. (2009). *Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives*. Australian Government, NCVER. 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. <https://doi.org/10.7202/1033732ar>
- UNESCO. (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre