

Université 
de Montréal **et du monde.**

*Recension des écrits scientifiques sur la
reconnaissance des acquis expérimentiels*

Réalisée par

Joëlle Morrissette

Professeure titulaire

Faculté des sciences de l'éducation

Et

Marlène Laroche

Candidate à la maîtrise

Faculté des sciences de l'éducation

Pour le Vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études

Juin 2021

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Table des matières | ii |
| Liste des tableaux | iv |
| Liste des sigles et abréviations | v |
| Introduction | 7 |
| 1. Visibilité | 8 |
| 1.1 Constats | 8 |
| Présence sur le web | 8 |
| Procédures d'admission..... | 10 |
| Présence hors campus..... | 10 |
| Populations moins desservies..... | 11 |
| 1.2 Recommandations | 12 |
| 2. Pratiques de reconnaissance des acquis | 13 |
| 2.1 Constats | 13 |
| Pratiques évaluatives | 13 |
| Portfolio..... | 14 |
| Acquis reconnus | 15 |
| Savoirs tacites sous-évalués | 15 |
| 2.2 Recommandations | 17 |
| 3. Accompagnement | 18 |
| 3.2 Constats | 18 |
| Impact de l'accompagnement..... | 18 |
| Accompagnement différencié | 19 |

| | |
|---|-----------|
| Besoin de formation | 19 |
| 3.2 Recommandations | 20 |
| 4. Suivi administratif | 21 |
| 4.1 Constats | 21 |
| Données colligées..... | 21 |
| Données non colligées..... | 22 |
| Implantation de la RA | 23 |
| 4.2 Recommandations | 24 |
| 5. Coûts et bénéfices | 25 |
| 5.1 Constats | 25 |
| Coûts institutionnels | 25 |
| Bénéfices institutionnels | 26 |
| Coûts et bénéfices pour les bénéficiaires d'une RA..... | 26 |
| 5.2 Recommandations | 27 |
| Indicateurs de persévérance et de réussite..... | 28 |
| En conclusion : les prochaines étapes..... | 30 |
| Références bibliographiques | 32 |

Liste des tableaux

| | | |
|--------------|--|----|
| Tableau 1. – | Synthèse des pratiques de RA dans les universités québécoises | 9 |
| Tableau 2. – | Recommandations et pistes d’action relatives à la visibilité de la RA | 12 |
| Tableau 3. – | Recommandations et pistes d’action relatives aux pratiques de la RA | 17 |
| Tableau 4. – | Recommandations et pistes d’action relatives à l’accompagnement..... | 20 |
| Tableau 5. – | Recommandations et pistes d’action relatives au suivi administratif de la RA..... | 24 |
| Tableau 6. – | Recommandations et pistes d’action relatives aux coûts et bénéfices de la RA | 27 |
| Tableau 7. – | Dimensions et indicateurs de persévérance et de réussite | 29 |

Liste des sigles et abréviations

| | |
|---------|--|
| AGEEFEP | Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté de l'éducation permanente |
| BCI | Bureau de coopération interuniversitaire |
| CAPLA | Canadian Association for Prior Learning Assessment |
| CERAC | Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences du Cégep Marie-Victorin |
| CIQ | Conseil interprofessionnel du Québec |
| CRSH | Conseil de recherches en sciences humaines |
| CSÉ | Conseil supérieur de l'éducation |
| FEP | Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal |
| GRAC | Groupe de réflexion et d'action sur la RAC |
| RA | Reconnaissance des acquis |
| RAE | Reconnaissance des acquis expérientiels |
| RAS | Reconnaissance des acquis scolaires |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

Introduction

À l’instar des universités québécoises, l’Université de Montréal reconnaît depuis nombre d’années les acquis scolaires de sa population étudiante sous la forme d’équivalences ou d’exemptions. Cependant, l’article 5 du Règlement pédagogique cadre (*Reconnaissance de crédits*) ne définit pas suffisamment les modalités de la reconnaissance des acquis expérientiels (RAE), entraînant des interprétations variées des critères d’évaluation par les différents départements et facultés. Pour cette raison ainsi que dans la foulée de l’adoption d’une *Politique concernant la reconnaissance des acquis expérientiels* et de la mise en place d’un service dédié à la RAE, l’Université a poursuivi une réflexion sur son processus de reconnaissance des acquis (RA), plus spécifiquement en ce qui a trait aux acquis expérientiels, aux acquis de formations non créditées et aux activités de formations autodidactes ou bénévoles.

C’est donc dans cette perspective que le Vice-rectorat aux affaires étudiantes et aux études, en collaboration avec le Bureau du Registraire, a confié un mandat à notre équipe afin de l’éclairer dans l’implantation et le suivi institutionnels de la RAE, soutenu par une subvention du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement. Pour l’année 2020-2021, il s’agissait de réaliser une recension des écrits scientifiques sur la RA¹ au niveau universitaire québécois et canadien, afin a) d’identifier des tendances, notamment en termes d’enjeux institutionnels, économiques, politiques, académiques et sociaux, et b) de dégager les premiers indicateurs qui pourraient permettre de d’apprécier les impacts de la RAE sur la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits dans un programme de l’Université de Montréal sur la base d’une RAE.

Ce rapport présente donc un état des lieux des connaissances scientifiques en cette matière en mettant en relief cinq grands constats faisant écho à des enjeux sensibles pour l’institution : 1) la visibilité des services de RAE, 2) les pratiques de RAE en elles-mêmes, 3) l’accompagnement lors du processus de RAE, 4) le suivi administratif à l’intérieur de l’institution, de même que 5) les coûts et bénéfices pour l’université et les bénéficiaires (p. 2-18). Pour chacun de ces constats, nous formulons quelques recommandations et précisons des pistes d’action concrètes qui pourraient permettre à l’Université de Montréal d’améliorer le processus de RAE de même que son suivi institutionnel. Enfin, les premiers indicateurs de persévérance et de réussite liés à la RAE et dégagés de la littérature scientifique sont présentés dans un tableau synthèse (p. 20).

¹ Ce rapport brosse un portrait de la reconnaissance des acquis (RA) à l’université, cette expression pouvant être précisée selon que l’on s’intéresse à la reconnaissance des acquis scolaires (RAS) ou à la reconnaissance des acquis extrascolaires dits aussi acquis expérientiels (RAE).

1. Visibilité

La visibilité des programmes de reconnaissance des acquis est un enjeu important, car ceux-ci s'adressent principalement à des adultes qui gravitent en marge des institutions d'enseignement supérieur. Conséquemment, des universités mettent de l'avant des pages web qui promeuvent leurs services de RA et adaptent leurs procédures d'admission pour mieux répondre aux besoins spécifiques des adultes qui retournent aux études. Cependant, comme le note différents auteurs, plusieurs universités accusent des retards sur le plan de la mise en valeur de leur programme de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, ce qui a pour effet de réduire grandement leur mission de l'éducation tout au long de la vie et les prive des revenus reçus à la suite des admissions. Il semble aussi qu'il existe toujours des opportunités pour développer des structures d'accueil plus flexibles et visibles, et pour accueillir un plus grand nombre d'adultes provenant de communautés minoritaires.

1.1 Constats

Présence sur le web

Une synthèse récente sur les pratiques de RA dans les universités québécoises présente un bilan disparate quant à leur visibilité sur le web². La disponibilité des informations se rapportant aux politiques institutionnelles et internes, aux procédures de RA, aux frais, aux personnes-ressources, aux crédits accordés et aux types de reconnaissance varierait grandement d'une université à l'autre. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des pratiques de RA visibles sur le web et instaurées au sein des universités québécoises en date de 2016. Il est cependant à noter que des progrès ont été faits depuis, notamment à l'Université de Montréal qui s'est dotée d'une page web dédiée à la RA et d'une politique institutionnelle.

² Beauchamp-Goyette (2017).

Tableau 1. – Synthèse des pratiques de RA dans les universités québécoises (en 2016)³

| | McGill | Bishop | Concordia | U Laval | Polytechnique | HEC | U de Montréal | Réseau des Universités du Québec | TELUQ | U de Sherbrooke |
|---|---------|---------|------------|------------------|---------------|---------------|---------------|----------------------------------|-------------------|-----------------|
| Page web RA | Non | Non | Non | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui |
| Politique institutionnelle | Non | Non | Non | Oui | Non | Oui | Non | Non | Non | Oui |
| Politique(s) interne(s) | Non | Non | Non | Oui | Non | - | Oui | Non | Non | Oui |
| Procédures | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Frais | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | Oui |
| Crédits | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Personnes-ressources | Non | Non | Non | Oui | Non | Non | Non | Non | Non | Oui |
| RA extrascolaire | Non | Non | Non | Oui | Non | Oui | Non | Oui | Oui | Oui |
| Formes de reconnaissance | E, T, X | E, T, X | E, S, T, X | E, S, X, D, A, R | E, T, S, X | E, T, S, X, D | E, T, S, X | S, T, X, Re, Int, Ins | S, T, X, Int, Ins | E, T, S, X |
| Légende : E : équivalence ; T : transfert ; S : substitution ; X : exemption ; D : dispense ; A : Ajustement ; Re : Report ; Int : intégration ; Ins : insertion | | | | | | | | | | |

Il est possible d’observer qu’en 2016, seuls la TELUQ, l’Université Laval, l’Université de Sherbrooke et le réseau des Universités du Québec avaient une page web dédiée à la reconnaissance des acquis. L’Université Laval se démarquait par la présence de tous les éléments constitutifs d’un programme universitaire de RA et ses pratiques sont encore dignes de mention. Directement sur la page d’accueil de l’université, l’onglet « Candidats adultes » présente les possibilités d’admission aux personnes âgées de plus de 21 ans et d’autres onglets distinctifs s’adressent aux candidats et candidates de 50 ans et plus, aux membres des Premières Nations et Inuits et aux militaires. Du côté de l’Université TELUQ, la page « Reconnaissance des acquis » fournit des renseignements sur les coûts, la démarche et le traitement d’une demande de reconnaissance, et distingue les acquis scolaires et extrascolaires. Néanmoins, toutes les universités québécoises disposent de procédures à suivre pour faire une demande de reconnaissance des acquis, malgré la mise en valeur variable de la RA sur leur page web institutionnelle.

³ Beauchamp-Goyette (2017), p. 85.

Procédures d'admission

Les étapes qui mènent à l'admission d'un ou d'une candidate adulte à l'université ne semblent pas apporter suffisamment de visibilité à la RA. En fait, une personne adulte qui souhaite retourner aux études se voit généralement proposer de suivre les mêmes procédures que celles recommandées aux jeunes quittant le CÉGEP. Dans un document intitulé *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, le CSÉ observe que « les voies d'accueil à l'université pour des candidats dits " adultes " sont, le plus souvent, les mêmes que celles empruntées par les personnes qui évoluent déjà dans le réseau scolaire »⁴. En conséquence, il recommande de personnaliser l'admission pour les adultes qui retournent aux études facilitant ainsi leur passage à la vie universitaire et propose la mise en place d'un guichet unique d'admission pour toutes les personnes qui font un retour aux études, quel que soit le type de programme dans lequel elles s'inscrivent. Lefebvre (2019) abonde en ce sens en mentionnant que la porte d'entrée pour toutes demandes doit être bien identifiée. Un tel guichet unique aborderait aussi un des constats du Groupe de travail sur la réalité de l'adulte à l'Université Laval qui souligne qu'« il n'existe pas [...] de traitement personnalisé des demandes d'admission dans les programmes de deuxième ou de troisième cycle pour les adultes qui ne détiennent pas de grade de premier cycle »⁵. Il ajoute qu'une absence prolongée du système scolaire rend les candidats et candidates adultes moins à l'aise avec les formalités administratives.

Présence hors campus

Dans le quotidien des adultes, les programmes de RA sont peu visibles et ceux qui souhaitent retourner aux études n'en connaissent souvent même pas l'existence. Aarts *et al.* (2003) observent que les adultes prennent connaissance de la RA principalement dans leur milieu de travail par le bouche-à-oreille. Ainsi, comme le recommande le CSÉ (2013), il semble que la publicisation des pratiques universitaires de reconnaissance des acquis soit nécessaire à l'extérieur des campus, car les adultes sont principalement sur le marché du travail et ne sont pas familiers avec la diversité des programmes offerts. Dans certains cas, les adultes qui veulent retourner aux études présument que la RA est réservée à ceux et celles détenant déjà un diplôme qualifiant dans le domaine⁶. Comme la demande de RA demeure une initiative de la personne inscrite à l'université (ce qu'elle ne sait d'ailleurs pas toujours), la visibilité de l'information en matière de RA est d'autant plus importante avant, pendant et après le processus d'admission⁷.

⁴ Conseil supérieur de l'éducation (2013), p. 68.

⁵ Université Laval (2007), p. 27.

⁶ Bélisle et Fernandez (2017).

⁷ Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval (2010).

Populations moins desservies

Le manque de visibilité n'affecterait pas seulement les opportunités des travailleurs et travailleuses, mais plus largement celles des populations considérées comme marginalisées⁸. Des recherches semblent suggérer que certains groupes (comme les populations autochtones, les membres des minorités visibles, les adultes en situation de handicap ou les personnes réfugiées) n'ont pas accès aux mêmes opportunités de RA, alors qu'ils pourraient fortement en bénéficier⁹. L'UNESCO abonde en ce sens et recommande que le recommande que les institutions d'enseignement fournissent « un appui spécifique, à travers des mécanismes flexibles, à ceux qui ont arrêté prématurément leurs études, aux adultes ayant des besoins spéciaux, aux individus et aux travailleurs peu éduqués et à tous les exclus du marché du travail »¹⁰. De plus, il semblerait que la variété de nomenclature des services de RA entraîne une certaine confusion et amène parfois les personnes immigrantes à perdre beaucoup de temps dans leurs démarches¹¹. Une meilleure compréhension de l'identification des titres de profession bénéficierait également à ces personnes qui ne savent pas toujours à quel interlocuteur s'adresser quand vient le temps de faire reconnaître leurs acquis scolaires ou professionnels¹². D'ailleurs, Qualification Montréal¹³ rapportait en 2015 que les personnes immigrantes ne considèrent pas que la RA est une solution pour faire reconnaître leurs compétences et leurs formations acquises à l'étranger. En somme, « malgré le déploiement de l'offre de services en [RA] au Québec, c'est encore un petit nombre d'adultes qui y a accès »¹⁴.

⁸ Belhassen (2009); Morin (2015).

⁹ Aarts et al. (2003); Bélisle et Fernandez (2017).

¹⁰ UNESCO (2012), p. 5.

¹¹ Gouvernement du Québec (2017).

¹² Gouvernement du Québec (2017).

¹³ Qualification Montréal est devenu Qualifications Québec en octobre 2018. Le portail Qualifications Québec est financé par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec. <https://www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/>

¹⁴ Bélisle et Fernandez (2017), p. 5.

1.2 Recommandations

Comme mentionné précédemment, la plupart des recherches et des rapports sur la RA au Québec convergent vers le constat selon lequel les informations qui se rapportent à son processus sont difficilement accessibles. Cette situation offre donc des opportunités d'amélioration tant sur les plans de la visibilité en ligne et hors campus que sur celui de l'admission pour tous les profils de candidats et candidates adultes. Le Tableau 2 présente des recommandations à cet effet et des pistes d'action que l'Université de Montréal pourrait mettre en place.

Tableau 2. – Recommandations et pistes d'action relatives à la visibilité de la RA

| Recommandations | Pistes d'action | Actions prises par l'Université de Montréal |
|---|---|---|
| S'inspirer des meilleures pratiques en ligne pour mettre en valeur la RA. | Dédier une page web à la RA sur le site de l'université. | Mise en ligne de deux pages distinctes interreliées entre elles dédiées à la RAS et à la RAE. |
| | Faciliter le repérage de cette page par un onglet dans le menu principal. | |
| | Inclure des liens visibles qui redirigent vers la RA sur les pages de l'admission et de chaque faculté concernée. | |
| | Bonifier la page web de la RA avec des capsules vidéos qui expliquent ce qu'est la RA et qui peut en bénéficier. | Élaboration de capsules vidéos en cours (plan 2021-2022). |
| Considérer les besoins spécifiques des adultes qui retournent aux études. | Identifier et structurer un guichet d'admission unique pour les candidats et candidates adultes. | Service centralisé géré par le Bureau du registraire depuis mars 2020. |
| | Inclure systématiquement les informations relatives à la RA à ce guichet d'admission. | |
| Faciliter l'identification des services de RA. | Simplifier, voire uniformiser, les diverses appellations relatives à la RA au sein des universités québécoises. | Participation de l'université à deux comités du BCI. |

2. Pratiques de reconnaissance des acquis

Les pratiques de RA prennent des formes diverses au sein des universités québécoises. Selon les écrits consultés, l'hétérogénéité des méthodes évaluatives découle du principe d'autonomie universitaire, mais aussi d'un manque d'harmonisation des conceptions de l'expérience scolaire, extrascolaire ou professionnelle. Une constante se dresse cependant dans le paysage de la RA universitaire : le portfolio est largement adopté et il semble être lié à la persévérance aux études. Bien qu'il soit chronophage et complexe à administrer, cet outil d'évaluation développe chez l'étudiant et l'étudiante des compétences transversales non négligeables. Enfin, les écrits soulèvent que si les pratiques de RA sont parfois adaptées à la réalité des adultes qui retournent aux études, bien souvent elles devraient reposer sur une conception différente des apprentissages réalisés tout au long de la vie.

2.1 Constats

Pratiques évaluatives

La variété des programmes de RA au sein des universités québécoises se traduit entre autres par une hétérogénéité des pratiques évaluatives qui « peut être vu[e] doublement comme une force et une faiblesse »¹⁵. Plus précisément, les institutions d'enseignement supérieur préservent leur autonomie en proposant des pratiques adaptées aux particularités de leurs facultés. Certaines développent des démarches adaptées aux candidats et candidates ayant des profils atypiques, car des mesures de RA plus flexibles permettent une meilleure évaluation des compétences professionnelles et scolaires¹⁶. Également, « plus les outils d'évaluation sont clairs pour les candidats [...] et pour les examinateurs, plus la sélection est uniforme »¹⁷. Or, des instruments évaluatifs de « qualité variable »¹⁸ semblent régir les pratiques de RA et entraineraient auprès de l'administration des conceptions plus ou moins adéquates des acquis à évaluer¹⁹. D'une certaine manière, la multiplication et la multiplicité des pratiques de RA ne semblent pas favoriser un bon arrimage ni une bonne harmonisation de celles-ci²⁰, ce qui causerait des analyses de dossiers et des décisions variables d'un établissement à l'autre, voire d'une faculté, d'un programme ou d'une direction à l'autre²¹. La complexité et la lourdeur du processus sont aussi reprochées au sujet de la

¹⁵ Solar-Pelletier (2006), p. 152.

¹⁶ Bélisle et Boutinet (2011) ; Morin (2015); Ouellette (2005); Qualification Montréal (2015).

¹⁷ CAPLA (2011), p. 7.

¹⁸ CIQ, (2001).

¹⁹ Allard-Martin (2019); Solar-Pelletier (2006).

²⁰ CERAC (2016); Chanoux et Laurin (2013); Morin (2015).

²¹ Beauchamp-Goyette (2017); Bélisle et Fernandez (2017); CAPLA, (2011); Gouvernement du Québec (2017); GRAC (2010); Poncelin de Raucourt et Horth (2016); Solar-Pelletier (2006).

RA²²; les démarches sont chronophages et il arrive que des personnes se trouvent disqualifiées par des délais d'attente trop longs²³. Ainsi, l'harmonisation et la simplification des pratiques de RA représentent à la fois un défi et une opportunité pour les universités du Québec.

Portfolio

De manière générale, les programmes de RAE proposent cinq modes d'évaluation : les autoévaluations, les examens écrits, les entretiens oraux, les démonstrations observées et les dossiers de présentation, communément appelés portfolios²⁴. Les méthodes les plus répandues au Canada et au Québec sont les examens écrits, qui visent une exemption ou une équivalence pour un cours en particulier, et le portfolio, qui se veut un outil d'évaluation plus global des acquis professionnels, scolaires et extrascolaires²⁵. Les écrits consultés traitent davantage du portfolio en raison de sa popularité, mais aussi car celui-ci serait un bon indicateur de la persévérance aux études. Bien que son utilisation soit très répandue à travers les institutions d'enseignement supérieur, cette forme d'évaluation est « moins fréquent[e] dans les universités que dans les collèges, possiblement en raison de [sa] complexité ou de [sa] longueur »²⁶. Pourtant, l'étude longitudinale de Pearson (2000) avance que le portfolio de RAE est l'outil le plus efficace pour prédire la persévérance, car son processus double les chances de réussite des adultes qui retournent aux études. Aarts et *al.* (1999) ajoute même que les étudiants et étudiantes ayant bénéficié d'une RAE ont une moyenne générale plus élevée que leurs pairs. De façon complémentaire, le processus de création du portfolio amène les adultes aux études à développer une nouvelle perspective sur leurs compétences et leurs accomplissements, un sentiment de fierté face à leur vécu et une nouvelle image de soi²⁷. Le processus de mise en mots des expériences personnelles augmente le sentiment d'efficacité personnelle et les bénéfices de la RAE se font sentir sur les plans de la confiance en soi et de la motivation aux études²⁸. Le travail de réflexion favorise aussi les compétences des étudiants et étudiantes adultes en lecture, écriture et interprétation des informations²⁹. Toujours selon les écrits consultés, le portfolio permet ainsi d'apprendre diverses stratégies, comme mieux expliquer des termes techniques³⁰, qui peuvent être réinvesties en contexte universitaire³¹. De manière complémentaire, en créant son portfolio par le biais du processus de RAE, une personne immigrante s'approprie les repères culturels, professionnels et scolaires de son domaine d'expertise et renforce son « identité professionnelle québécoise naissante »³². Comme le portfolio développe des compétences pouvant

²² Aarts et al. (2003); Bélanger (2017); Bélisle et Fernandez (2017); CAPLA (2011); Cavaco (2013); CERAC (2016); Chanoux (2003); Gouvernement du Québec (2017); Kennedy (2003); Morin (2015); Pearson (2000); Qualification Montréal (2015); Solar-Pelletier (2006).

²³ Chanoux (2003).

²⁴ CAPLA (2011).

²⁵ Bélanger et Mount (1998).

²⁶ Kennedy (2013), p. 59.

²⁷ Bélisle et Fernandez (2017); Cavaco (2013); CERAC (2016); Pearson (2000).

²⁸ Andersson (2014); CERAC (2016); Qualification Montréal (2015).

²⁹ Bélisle et Fernandez (2017); Brown (2002); Cavaco (2013).

³⁰ CERAC (2016).

³¹ Pearson (2000).

³² CERAC (2016), p. 39.

être réinvesties à l'université et dans le monde du travail, tous les adultes qui souhaitent faire reconnaître des acquis expérientiels peuvent bénéficier de ce type d'évaluation, car ils deviennent plus confiants, plus motivés et plus persévérants.

Acquis reconnus

La RA en milieu universitaire implique parfois des équivalences, des exemptions, des transferts, des substitutions, des dispenses, des ajustements ou des reports de crédits. Les procédures qui mènent à ces différentes formes de reconnaissances ne sont pas cependant pas les mêmes d'une institution à l'autre. Par exemple, à l'Université de Montréal, la reconnaissance des acquis scolaires (RAS) relève d'une demande d'équivalence de « cours à cours »³³ et est administrée par le ou la responsable du programme. Pour ce qui est des acquis extrascolaires ou expérientiels (RAE), la demande relève plutôt du service de RAE et mène à une exemption de cours. Selon certains, cette fragmentation de la RA (RAS ou RAE) amène les universités à proposer davantage d'équivalences ou d'exemptions que de réellement reconnaître leurs acquis expérientiels³⁴. Malgré la présence de critères d'évaluation, le personnel administratif des programmes de RAE témoigne d'une certaine difficulté à bien cerner la complexité des expériences livrées par les adultes effectuant un retour aux études³⁵. De manière similaire, les personnes qui soumettent un dossier pour de la RAE ne savent pas toujours identifier avec justesse ce qui constitue aux yeux de l'institution d'enseignement supérieur un savoir scolaire pertinent ou une expérience professionnelle transférable³⁶. Le défi semble donc d'instaurer des procédures qui prennent en compte les diverses compétences et connaissances des adultes, autant celles tacites que celles explicites³⁷.

Savoirs tacites sous-évalués

La RAE se révèle complexe pour les universités, car elle doit tenir compte des apprentissages faits tout au long de la vie à travers le bénévolat, le travail, la vie familiale et les passe-temps³⁸. Généralement, ce sont les activités professionnelles qui mènent à une RAE, comme les activités de perfectionnement ou de rayonnement, les projets cliniques ou les démonstrations de leadership. Les acquis scolaires sont aussi comparés de façon « mur à mur » avec le référentiel de formation³⁹. Ouellette (2005) relève que certaines universités voient l'apprentissage à l'extérieur de la classe comme ayant une moindre valeur. Conséquemment, « dans l'accréditation des acquis d'apprentissage, l'accent est mis sur les résultats ou la réussite de l'apprentissage, non sur le processus d'apprentissage lui-même »

³³ Lefebvre (2019).

³⁴ Côté, (2006), cité dans Beauchamp-Goyette, 2017.

³⁵ Allard-Martin (2019; Andersson (2014).

³⁶ Andersson (2014).

³⁷ Solar-Pelletier (2006); Vial et Menacci (2004).

³⁸ Solar-Pelletier (2006).

³⁹ Chanoux (2003); Morin (2015).

(Ouellette, 2005, p. 49). Ainsi, les adultes qui retournent aux études doivent donner eux-mêmes du sens à leurs expériences antérieures⁴⁰. Cela est d'autant plus important pour les personnes issues de l'immigration, car le personnel administratif en RAE n'est pas toujours familier avec les systèmes éducatifs étrangers⁴¹. De plus, les titres que ces personnes « obtiennent dans leurs pays ne démontrent souvent pas suffisamment [explicitement] les compétences qu'elles possèdent »⁴². Tout cela fait en sorte que certains acquis sont moins bien évalués que d'autres. Par exemple, les acquis extrascolaires sont difficilement reconnus⁴³ et les savoirs moins tacites demeurent parfois invisibles aux yeux des évaluateurs et évaluatrices⁴⁴. Les formes d'apprentissages moins traditionnelles, comme l'autodidaxie, sont souvent ignorées, voire considérées non pertinentes⁴⁵. Bref, comme le soutient Kennedy (2003), l'évaluation des connaissances et des compétences expérientielles est difficilement compatible avec les objectifs universitaires centrés sur la recherche et l'enseignement, contrairement aux CÉGEP qui visent une formation au monde du travail.

⁴⁰ Solar-Pelletier (2006).

⁴¹ Qualification Montréal (2015).

⁴² CAPLA (2011), p. 4.

⁴³ GRAC (2010).

⁴⁴ FEP (2004); Vial et Menacci (2004).

⁴⁵ FEP (2004).

2.2 Recommandations

Comme souligné précédemment, plusieurs rapports et recherches mettent en exergue l'hétérogénéité et la complexité des pratiques de RA. Les outils évaluatifs sont divers, souvent sous-exploités, et la complexité des acquis expérimentiels est inégalement prise en compte. Le portfolio semble cependant se distinguer au sens où il augmenterait significativement la persévérance des adultes qui retournent aux études. Dans cette perspective, le Tableau 3 présente des recommandations et des pistes d'action que l'Université de Montréal pourrait instaurer.

Tableau 3. – Recommandations et pistes d'action relatives aux pratiques de la RA

| Recommandations | Pistes d'action | Actions prises par l'Université de Montréal |
|---|--|--|
| Prendre en compte les acquis expérimentiels. | Harmoniser les outils d'évaluation d'une faculté à l'autre. | Mise en place d'un service de RAE centralisé et service de soutien aux unités par le développement de critères et d'outils d'évaluation des acquis expérimentiels. |
| | Proposer des critères plus détaillés afin de diminuer l'interprétation lors des évaluations ⁴⁶ . | |
| | Encadrer l'évaluation des critères subjectifs par l'emploi d'une personne accompagnatrice pédagogique formée à la RAE ⁴⁷ . | |
| | Mettre à la disposition des évaluateurs et évaluatrices de la RAE des référentiels de compétences pour tous les programmes universitaires. | |
| Simplifier les étapes de la demande de RA et les rendre plus accessibles. | Suivre le nouveau modèle proposé par la Faculté des sciences de l'éducation, mis à l'essai en 2020-2021. | Mise en place d'un service de RAE centralisé et appuyé par un processus et une politique institutionnelle. |
| Considérer d'autres approches évaluatives. | Faire du portfolio un outil formel d'évaluation servant la persévérance aux études et le développement de compétences transférables au contexte universitaire. | Offre d'un accompagnement soutenu aux unités pour identifier et mettre en œuvre les meilleurs moyens d'évaluer les acquis expérimentiels. |
| | Bien baliser le portfolio afin qu'il tienne compte à la fois des acquis formels et des expériences informelles. | |
| | Perfectionner l'évaluation par des approches innovantes telles que l'approche par macro-compétences ⁴⁸ , le test d'habiletés, le jeu de rôles ou la simulation, l'étude de cas, ainsi que l'évaluation en milieu de travail ⁴⁹ . | |

⁴⁶ Allard-Martin, C (2019).

⁴⁷ Vial, M. et Mencacci, N. (2004).

⁴⁸ Côté (2006), cité dans Beauchamp-Goyette (2017).

⁴⁹ Ouellette (2005).

3. Accompagnement

Les processus de RA dans les universités mettent en relation des étudiants et étudiantes adultes et une équipe dédiée à l'évaluation des acquis. L'accompagnement offert par le personnel universitaire en RA influence l'expérience des personnes qui font un retour aux études. Lorsque ces adultes se sentent supportés dans leurs démarches, ils persévèrent et complètent leurs demandes de RA. Des recherches soulignent néanmoins que les conseillers et conseillères souffrent d'un manque de ressources humaines et matérielles⁵⁰, ce qui ne leur permettrait pas d'offrir un accompagnement suffisamment différencié, nécessaire en raison de la diversité des parcours des demandeurs de RA. Une formation axée sur les principes andragogiques pourrait leur permettre de mieux répondre à leurs besoins spécifiques des.

3.2 Constats

Impact de l'accompagnement

L'accompagnement offert par le personnel universitaire est la « première roue d'engrenage » d'une démarche de validation expérientielle⁵¹. D'ailleurs, des adultes ayant complété un processus de RA témoignent que la proximité avec le personnel accompagnateur a été fortement appréciée⁵². En fait, les personnes qui s'engagent dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie se doivent d'être accompagnées dans une perspective de persévérance et de réussite⁵³. L'UNESCO propose d'ailleurs de clarifier les procédures de RA par la mise en place de services d'information, de conseil et d'orientation afin que chaque adulte « soit incité à poursuivre son apprentissage et à faire reconnaître ses acquis »⁵⁴. De manière complémentaire, des auteurs avancent que « l'accompagnement a un effet majeur sur la persévérance et la réussite »⁵⁵ dans certaines approches de RA. Des mesures structurantes permettraient entre autres aux candidats et candidates adultes de faire le pont entre leurs compétences acquises par l'expérience et les attentes du milieu universitaire⁵⁶. Ainsi, bien que la majeure partie du processus de RA relève d'une entreprise autonome, un bon accompagnement dès le départ facilite les démarches et soutient adéquatement les adultes effectuant un retour aux études⁵⁷.

⁵⁰ Bélanger (2017); Conseil supérieur de l'éducation (2000).

⁵¹ Bélanger (2017).

⁵² Qualification Montréal (2015).

⁵³ GRAC (2010).

⁵⁴ UNESCO (2012), p. 5.

⁵⁵ Bélisle et Fernandez (2017), p. 23.

⁵⁶ Snyman et van der Berg (2017).

⁵⁷ BCI (2018); Conseil supérieur de l'éducation (2000 et 2013).

Accompagnement différencié

L'accompagnement des étudiants et étudiantes qui font une demande de RA se veut davantage une approche individualisée qui prend en compte l'hétérogénéité des profils des adultes⁵⁸. Dans cette perspective, la proximité avec les personnes-ressources de l'université est très importante, car les adultes qui retournent aux études souhaitent une démarche plus compréhensive et un support plus personnalisé que la population estudiantine typique⁵⁹. Les personnes issues de l'immigration ne sont pas toujours suffisamment préparées aux évaluations proposées (comme les examens à choix multiples) et ni à l'aise à faire la démonstration de leurs compétences à l'écrit en français⁶⁰. Cela met en exergue l'importance du rôle de la personne-ressource qui peut proposer un accompagnement différencié afin que chaque adulte puisse montrer la valeur de ces expériences antérieures. D'ailleurs, l'accompagnement des étudiants et étudiantes qui souhaitent faire reconnaître des acquis scolaires, extrascolaires ou professionnels peut se trouver auprès de différentes personnes-ressources de l'université. Le personnel du bureau de l'admission, du registraire, des différentes facultés ou départements, ainsi que le corps professoral devrait être en mesure de répondre aux questions qui ont trait à la RA⁶¹. De façon plus spécifique, le CSÉ suggère que chaque établissement identifie un conseiller ou une conseillère en RA afin de « développer, promouvoir et assurer le bon fonctionnement du processus de [RA] »⁶². Cette même personne peut, entre autres, veiller à atténuer les biais discriminatoires présents dans les évaluations qui peuvent parfois être générés par des incompréhensions culturelles⁶³.

Besoin de formation

Pour offrir un bon accompagnement individualisé, l'équipe-conseil en RA se doit d'avoir suffisamment de ressources matérielles et humaines⁶⁴. Or, dans l'état actuel des choses, le personnel universitaire se sent désemparé par le manque de formation et d'outils qui lui permettraient de mieux appliquer les services de RA⁶⁵. Le GRAC note « un urgent besoin d'outils communs et accessibles »⁶⁶ afin de mieux consolider les demandes de RA. Une formation accrue des conseillers et conseillères en RA peut également augmenter leur confiance en eux face à leurs capacités d'évaluation des acquis scolaires, extrascolaires et professionnels⁶⁷. Les principes andragogiques peuvent orienter l'accompagnement apporté par l'équipe-conseil en RA⁶⁸. De plus, en finançant davantage la formation des personnes-

⁵⁸ Bélanger (2017); Bélisle et Fernandez (2017); CERAC (2016).

⁵⁹ Snyman et van der Berg (2017).

⁶⁰ Bélanger (2017); CAPLA (2011); CERAC (2016); Chanoux (2003); Conseil supérieur de l'éducation (2000); Gouvernement du Québec (2017).

⁶¹ Gouvernement du Québec (2017).

⁶² Conseil supérieur de l'éducation (2013), p. 54.

⁶³ CAPLA (2011); Gouvernement du Québec (2017); Morin (2015).

⁶⁴ Bélanger (2017); Conseil supérieur de l'éducation (2000).

⁶⁵ Conseil supérieur de l'éducation (2013); FEP (2004); Gouvernement du Québec (2017); GRAC (2010).

⁶⁶ GRAC (2010), p. 21.

⁶⁷ Andersson et al. (2014); Ouellette (2005); UNESCO (2012).

⁶⁸ CERAC (2016).

ressources, les autres acteurs universitaires impliqués dans le processus de RA voient leurs tâches allégées. Présentement, le corps professoral se sent surchargé par des demandes auxquelles ils ne savent pas bien répondre⁶⁹. Kennedy (2003) souligne d'ailleurs que des ressources spécifiquement affectées à la RA améliorent les services rendus aux adultes qui retournent aux études.

3.2 Recommandations

En somme, l'accompagnement différencié des adultes demandeurs de RA semble jouer un rôle déterminant dans la persévérance et la réussite aux études. Les étudiants et étudiantes qui se sentent soutenus dans leur retour aux études ainsi que dans leurs démarches de validation de leurs expériences antérieures sont plus nombreux à terminer leurs parcours universitaires. Les conseillers et conseillères, de leur côté, ont besoin d'outils et de formation pour mieux évaluer le profil de chaque personne. Le Tableau 4 présente ainsi des recommandations et des pistes d'action que l'Université de Montréal pourrait mettre en place.

Tableau 4. – Recommandations et pistes d'action relatives à l'accompagnement

| Recommandations | Pistes d'action | Actions prises par l'Université de Montréal |
|---|---|--|
| Offrir un accompagnement individualisé dès le début du processus de RA. | Dédier un professionnel pour accueillir, guider et aider les adultes qui souhaitent faire reconnaître leurs acquis. | Mise en place d'un service de RAE centralisé incluant un accompagnement individualisé. |
| Offrir des ressources matérielles pour guider tout le personnel universitaire qui touche de près ou de loin à la RA. | Élaborer des ressources (outils, guides, etc.) à destination du corps professoral qui doit évaluer des acquis scolaires. | |
| Sensibiliser les évaluateurs et les évaluatrices aux biais discriminatoires qui peuvent affecter le sort des évaluations. | Former le personnel universitaire en RA dans le but de différencier les approches évaluatives spécifiquement pour les personnes issues de l'immigration ⁷⁰ . | |
| | Porter une attention particulière aux différences culturelles tant dans l'interprétation des acquis que dans la forme des évaluations proposée. | |

⁶⁹ Kennedy (2003).

⁷⁰ Bélanger (2017); CERAC (2016).

4. Suivi administratif

Différents écrits sur la RA fournissent des données colligées relatives aux facteurs de persévérance et de réussite. Globalement, ils mettent en exergue que les adultes bénéficiant de toutes formes de RA performant mieux et diplôment rapidement. Néanmoins, ils notent une certaine résistance des acteurs institutionnels vis-à-vis cette reconnaissance. Par ailleurs, plusieurs écrits relèvent une lacune documentaire et un manque de données empiriques quant aux profils et parcours spécifiques des étudiants et étudiantes qui effectuent un retour aux études.

4.1 Constats

Données colligées

De manière générale, les écrits consultés soulignent les effets positifs de la RA sur la persévérance et la réussite des personnes qui en bénéficient⁷¹. Certains facteurs influenceraient plus que d'autres la persévérance aux études et la réussite des étudiants qui complètent un processus de RA. En ce qui a trait à la persévérance, il semble que la possibilité de se faire reconnaître des acquis soit déterminante dans la décision de retourner aux études, de demeurer dans un programme et de diplômé⁷². D'ailleurs, le CSÉ relèvent que les étudiants et les étudiantes ayant obtenu une RA sont plus présents en classe et diplôment davantage que l'ensemble de leurs pairs⁷³. Plus précisément, le statut de l'étudiant (inscrit à plein temps ou à temps partiel), la moyenne générale des pairs, l'aide financière disponible et les relations positives avec l'université influencent directement la décision de participer et de persévérer dans un processus de RA⁷⁴. Des facteurs plus complexes comme la motivation, la situation socioéconomique et les événements liés à la vie personnelle affectent aussi le progrès des adultes qui retournent aux études⁷⁵.

Pour ce qui est de la réussite, le nombre de crédits accordés dans le cadre d'un processus de RA serait prédictif du succès de l'individu dans son programme⁷⁶ : « l'attribution de crédits par [RA] est associée à une probabilité plus élevée de diplomation⁷⁷. Les adultes qui ont obtenu un certain nombre de crédits en début [...] ou en cours de parcours scolaire [...] complètent davantage le programme d'études

⁷¹ Aarts et al. (2003); Bélisle et Fernandez (2017); Bonin et Girard (2010); Chaput et Bourdon (1993); Conseil supérieur de l'éducation (2013); GRAC (2010); Pearson (2000); Solar-Pelletier (2006).

⁷² Aarts et al. (2003).

⁷³ Conseil supérieur de l'éducation (2013).

⁷⁴ Pearson (2000).

⁷⁵ Pearson (2000).

⁷⁶ Aarts et al. (2003).

⁷⁷ Bélisle et Fernandez (2017); Bonin et Girard (2010).

que ceux qui n'en ont pas demandé et obtenu »⁷⁸. Il semble même que le lien entre l'octroi d'équivalences ou d'exemptions en raison d'acquis extrascolaires et la réussite soit encore plus fort⁷⁹. En fait, le taux général de diplomation des adultes au baccalauréat (60 %) passerait à 78 % pour les étudiants et les étudiantes qui ont reçu une RAS et à 90 % pour ceux qui ont bénéficié d'une RAE⁸⁰. De surcroît, un plus grand nombre de crédits accordés pour des acquis extrascolaires semble encourager la poursuite des études⁸¹. La scolarité initiale des demandeurs de RA, comme la moyenne générale obtenue au CÉGEP, aurait aussi une incidence sur la réussite des adultes⁸². Au final, les candidats et les candidates à la RA performeraient mieux, car ils et elles obtiendraient de meilleures moyennes générales, moins de cours échoués et une plus grande diplomation que les personnes qui ne font pas de demande de RA⁸³.

Quelques écrits relèvent des données sociodémographiques qui brossent un portrait du type de demandeurs de RA⁸⁴; ils seraient majoritairement des femmes âgées dans la trentaine et des travailleuses à plein temps. Leur moyenne générale serait plus élevée et leur taux d'échec plus bas, et elles diplômeraient plus rapidement⁸⁵. Globalement, les personnes inscrites à temps partiel seraient plus nombreuses à demander une RA et la proportion de crédits reconnus serait proportionnelle avec leur âge⁸⁶. Cependant, les personnes issues de l'immigration se feraient moins reconnaître de crédits en début de programme que les citoyens québécois et canadiens⁸⁷. Pour ce qui est des domaines d'études, la plus forte proportion d'étudiants et d'étudiantes en situation de RA se trouve en sciences de la santé et de l'administration au niveau du baccalauréat, et en sciences de l'éducation, de l'administration et en sciences appliquées au niveau de la maîtrise⁸⁸.

Données non colligées

La majorité des écrits consultés met en relief les lacunes documentaires et empiriques sur la RA⁸⁹. L'insuffisance de données concerne autant les profils et les parcours des adultes effectuant un retour aux études que les profils des personnes formées à l'étranger qui

⁷⁸ Bélisle et Fernandez (2017), p. 21.

⁷⁹ Chaput et Bourdon (1993).

⁸⁰ Chaput et Bourdon (1993).

⁸¹ Chaput et Bourdon (1993); Solar-Pelletier (2006).

⁸² Bélisle et Fernandez (2017).

⁸³ Aarts et al. (2003).

⁸⁴ Aarts et al. (2003); Bélisle et Fernandez (2017); Bonin et Girard (2010); Pearson (2000); Snyman et van der Berg (2017).

⁸⁵ Aarts et al. (2003); Bélisle et Fernandez (2012); Pearson (2000).

⁸⁶ Bonin et Girard (2010).

⁸⁷ Bonin et Girard (2010).

⁸⁸ Bonin et Girard (2010).

⁸⁹ Aarts et al. (2003); AGEFEP (2012); Beauchamp-Goyette (2017); BCI (2018); Bélanger et Mount (1998); Bélisle et Fernandez (2017); CAPLA (2011); Chaput et Bourdon (1993); Conseil supérieur de l'éducation (2013); Gouvernement du Québec (2017); Qualification Montréal (2015); Snyman et van der Berg (2017).

bénéficient d'une RA⁹⁰. Il semble y avoir peu d'information colligée sur les défis particuliers de ces adultes, ce qui entraîne une méconnaissance de l'impact de la RA sur leur cheminement scolaire et professionnel⁹¹. D'autres écrits relèvent le manque de données institutionnelles sur le nombre de cas de RA dans le réseau universitaire québécois⁹², ainsi que l'absence de recherche consacrée aux perceptions des étudiants et étudiantes à différents moments du processus de RA⁹³. Il en va de même pour les données sur « les effectifs de la [RA], les services reçus, le financement accordé aux établissements et aux adultes [qui] sont peu accessibles au grand public, aux équipes de recherche ou aux personnes intervenantes qui informent les adultes des options possibles »⁹⁴.

Implantation de la RA

L'implantation de la RA soulève des défis sur le plan institutionnel qui ont trait principalement à l'acceptabilité des acquis reconnus. Plus précisément, les acteurs universitaires posent un regard critique sur l'évaluation des acquis des adultes qui retournent aux études et sur leur correspondance aux cours offerts par les facultés⁹⁵. Des rapports soulignent d'ailleurs des préoccupations quant à la qualité des diplômes attribués à la suite d'une RA⁹⁶. Selon le CSÉ, plus du tiers des acteurs universitaires pensent que les étudiants et étudiantes qui ont bénéficié d'une RA auraient une moins bonne maîtrise de leur discipline que celles et ceux qui ont suivi tous les cours du programme⁹⁷. À cela s'ajoute « une certaine résistance du corps professoral quant aux objectifs fondamentaux de RA »⁹⁸. Il semble aussi y avoir une préoccupation relative aux normes fondamentales des professions et des métiers qui ne peuvent être « affaiblies » par des types d'évaluation disparates⁹⁹. En somme, les universités sentiraient une ambivalence entre leur mission de formation tout au long de la vie et leurs exigences de rigueur évaluative¹⁰⁰.

⁹⁰ Bélisle et Fernandez (2017); CAPLA (2011); Gouvernement du Québec (2017); Snyman et van der Berg (2017).

⁹¹ Qualification Montréal (2015).

⁹² AGEFEP (2012).

⁹³ Aarts et al. (2003).

⁹⁴ Aarts et al. (2003), p. 42.

⁹⁵ Conseil supérieur de l'éducation (2013); Solar-Pelletier (2006).

⁹⁶ Conseil supérieur de l'éducation (2013); FEP (2004); Kennedy (2003).

⁹⁷ Conseil supérieur de l'éducation (2013).

⁹⁸ Kennedy (2003), p. 46.

⁹⁹ CAPLA (2011), p. 7.

¹⁰⁰ Bélanger et Mount (1998).

4.2 Recommandations

À la lumière de ce qui précède, il est seulement possible d'établir un portrait partiel du suivi administratif de la RA dans les universités québécoises. Les données colligées éclairent des facteurs qui influencent la persévérance et la réussite, mais des informations manquent toujours en ce qui a trait aux profils particuliers des demandeurs de RA. De plus, des résistances institutionnelles perdurent et affectent l'application de la RA dans les institutions d'enseignement supérieur. Le Tableau 5 présente donc des recommandations et des pistes d'action que l'Université de Montréal aurait intérêt à promouvoir.

Tableau 5. – Recommandations et pistes d'action relatives au suivi administratif de la RA

| Recommandations | Pistes d'action | Actions prises par l'Université de Montréal |
|---|---|---|
| Mettre en place un système de suivi administratif pour documenter toutes les procédures de RA, qu'elles soient acceptées ou refusées. | Développer un outil de gestion informatique à l'interne. | Création d'un processus basé sur un formulaire de demande en ligne avec flux d'approbation. |
| Documenter les profils sociodémographiques des personnes qui font reconnaître leurs acquis. | Développer un processus et des outils informatiques de documentation des profils sociodémographiques. | Projet de recherche visant à identifier les indicateurs d'impact et à élaborer un tableau de bord (plan 2021-2022). |
| Favoriser l'adhésion en sensibilisant les acteurs universitaires aux avantages de la RA. | Planifier des activités de promotion de la RA dans les différentes facultés. | Tournée en continue. |
| | Mettre de l'avant des témoignages des personnes qui ont bénéficié de la RA sur les différents réseaux de communication de l'université (page web, Facebook, téléviseurs, infolettres, etc.) | Élaboration de capsules vidéos (plan 2021-2022). |
| Faire de la RA une véritable culture institutionnelle. | Inscrire la RA dans les politiques officielles institutionnelles. | Adoption de la <i>Politique et processus afférents</i> en novembre 2019. |
| | Prévoir des cheminements atypiques en donnant une plus grande flexibilité aux parcours universitaires. | |

5. Coûts et bénéfices

Les services de RA dans les universités québécoises requièrent une organisation des ressources humaines et matérielles qui occasionnent forcément des coûts. Néanmoins, les bénéfices associés à la RA dépassent le domaine financier et affectent plus largement les dynamiques éducatives des institutions d'enseignement supérieur. Enfin, le processus de RA cause certains frais additionnels pour les adultes qui effectuent un retour aux études, lesquels sont rapidement contrebalancés par des bénéfices scolaires, professionnels et sociaux.

5.1 Constats

Coûts institutionnels

L'implantation et le maintien de services de RA dans les universités entraînent des frais multiples. Des salaires professionnels à temps plein doivent être versés pour la gestion, la coordination et le développement des services¹⁰¹. Un poste de secrétariat, de conseil ou de commis peut également être envisagé¹⁰² pour répondre aux besoins d'accompagnement mentionnés précédemment dans ce rapport (voir section 3.1). Aussi, la promotion de la RA à l'intérieur comme à l'extérieur du campus doit être budgétée. Selon une estimation du Bureau de coopération interuniversitaire (2018), l'ensemble de ces dépenses peut atteindre près de 150 000\$ annuellement. À cela s'ajoute généralement la rémunération des évaluations de dossiers faites par le personnel enseignant¹⁰³.

Un autre aspect financier à prendre en compte est le coût des équivalences et des exemptions de cours accordées par la RA. Pour ce qui est des équivalences, elles ne sont pas très dispendieuses en termes de ressources humaines, mais elles entraînent tout de même une perte de revenus pour l'université. Les étudiants et étudiantes qui obtiennent des équivalences paient moins de frais de scolarité, car ils et elles s'inscrivent à moins de cours. En ce qui a trait aux exemptions, le processus « s'avère plus coûteux [que celui des équivalences] en raison des étapes qu'il comporte »¹⁰⁴, c'est-à-dire l'accueil, l'accompagnement, l'analyse, l'évaluation, la correction et la décision. Toutes ces étapes exigent des ressources humaines et institutionnelles pour un résultat final qui prive l'université de frais de scolarité.

¹⁰¹ BCI (2018).

¹⁰² BCI (2018).

¹⁰³ BCI (2018).

¹⁰⁴ FEP (2004), p. 2.

Bénéfices institutionnels

Les coûts associés au processus de RA sont contrebalancés par de nombreux bénéfices. Premièrement, la reconnaissance d'acquis scolaires et extrascolaires amène de nouveaux profils estudiantins qui s'inscrivent dans des programmes où l'on note une diminution des profils dits traditionnels¹⁰⁵. Ces nouvelles personnes favorisent la diversité au sein des groupes-classe¹⁰⁶, enrichissant ainsi l'environnement d'apprentissage. Conséquemment, leur inscription aux programmes universitaires permet une croissance institutionnelle¹⁰⁷. La RA hausse également le taux de diplomation (voir section 4.1) et améliore l'image « de l'établissement du fait que le public le perçoit comme répondant aux besoins des étudiants qui travaillent et ont des responsabilités familiales »¹⁰⁸. Finalement, la rationalisation des services de RA à l'intérieur de l'institution semble pouvoir améliorer l'ensemble des services rendus à la population étudiante¹⁰⁹ et proposer une plus grande visibilité de la mission de l'université.

Coûts et bénéfices pour les bénéficiaires d'une RA

La démarche de RA occasionne aussi des coûts pour les bénéficiaires du programme. Les frais d'équivalence et d'exemptions de crédits varient d'une université à l'autre, mais s'approchent souvent des coûts réels payés pour suivre un cours au complet. Par exemple, à l'Université de Montréal, les frais d'ouverture de dossier pour une évaluation de RAE sont de 109,50\$. Cependant, ces dépenses sont amorties d'une certaine façon, car les étudiants et étudiantes qui obtiennent une RA peuvent moduler, voire optimiser, leur parcours universitaire¹¹⁰. Les crédits obtenus allègent ainsi le cursus obligatoire et raccourcissent la durée des études, ce qui entraîne au final des économies en frais de scolarité¹¹¹.

De manière plus générale, l'accessibilité à la RA pour les adultes qui retournent aux études « a un impact sur la démocratisation de l'éducation »¹¹², surtout pour les personnes ayant des acquis extrascolaires pertinents. Pour plusieurs, le retour sur les bancs d'école représente un espoir de « réparer » quelque chose du passé ou d'être enfin reconnu par le milieu scolaire¹¹³. Quoi qu'il en soit, la RA augmente le niveau de scolarisation et permet d'obtenir un diplôme de cycle plus élevé. Elle accroît les connaissances et les compétences dans un domaine particulier¹¹⁴. En plus des avantages éducatifs, les personnes ayant bénéficiées de la RA notent des avantages salariaux

¹⁰⁵ Ouellette (2005).

¹⁰⁶ Kennedy (2003); Solar-Pelletier (2006).

¹⁰⁷ Solar-Pelletier (2006).

¹⁰⁸ Ouellette (2005), p. 43.

¹⁰⁹ Ouellette (2005).

¹¹⁰ Aarts et al. (2003); Conseil supérieur de l'éducation (2013); Lefebvre (2019).

¹¹¹ Aarts et al. (2003); Pearson (2000); Université de Montréal (2012).

¹¹² Talbot (2005, p.50).

¹¹³ Solar-Pelletier (2006).

¹¹⁴ Pearson (2000).

une fois sur le marché du travail. Elles constatent un impact direct de la RA sur leur statut professionnel notamment par une rémunération annuelle plus élevée¹¹⁵. Compléter un cycle universitaire a donc des conséquences économiques et sociales qui l'emportent sur les coûts liés à la fréquentation scolaire¹¹⁶.

5.2 Recommandations

Que ce soit pour les institutions d'enseignement supérieur ou pour les adultes retournant aux études, la RA présente des coûts et des bénéfices. Les frais exigés pour les demandes de RA peuvent sembler pouvoir être amortis par le cursus raccourci. D'autres bénéfices sont moins quantifiables et doivent tout de même être considérés dans l'équation. Par exemple, la diversité au sein des groupes-classe et l'amélioration de l'image de l'établissement constituent des bénéfices non négligeables liés à l'implantation de services de RA dans une université. Le tableau présente ainsi des recommandations et des pistes d'action que l'Université de Montréal pourrait mettre en place.

Tableau 6. – Recommandations et pistes d'action relatives aux coûts et bénéfices de la RA

| Recommandations | Pistes d'action | Actions prises par l'Université de Montréal |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Pour l'institution | | |
| Tenir compte de l'ensemble des coûts et bénéfices dans le processus décisionnel relatif à la RA. | Valoriser les bénéfices qualitatifs de la RA tels que la diversité au sein des groupes, le maintien de certains programmes, le partage d'expériences entre pairs et l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage. | |
| Favoriser l'acceptation de la RA et mobiliser la communauté universitaire au projet fédérateur d'apprentissage tout au long de la vie. | Mettre de l'avant les bénéfices démontrés de la RA à l'intérieur même des universités en les communiquant sur tous les réseaux internes. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Pour les bénéficiaires de la RA | | |
| Connaitre l'ensemble des coûts et bénéfices relatif à la RA avant d'entamer les démarches. | Communiquer explicitement, autant sur les plateformes web que dans les publicités dédiées aux candidats et candidates adultes, les bénéfices quantitatifs et qualitatifs liés au processus de RA. | |

¹¹⁵ Pearson (2000).

¹¹⁶ Aarts et al. (2003); Pearson (2000).

Indicateurs de persévérance et de réussite

Avant même de présenter un aperçu des indicateurs de persévérance et de réussite en lien avec la RA, il convient de définir ce que l'on entend par ces deux concepts. La persévérance est entendue ici comme la capacité à poursuivre un but malgré certains obstacles. Elle n'est donc « pas un phénomène ponctuel qui peut se mesurer uniquement lorsque le but est atteint »¹¹⁷, mais plutôt un phénomène évolutif qui témoigne de l'importance de la prise en compte du parcours de chaque étudiant et étudiante. La réussite, quant à elle, peut être comprise comme l'atteinte du but ou de l'objectif. Dans le cadre universitaire, il pourrait s'agir de la complétion des cours du programme choisi, du maintien d'une bonne moyenne générale ou du respect du parcours obligatoire par la diplomation dans les temps prévus.

En ce qui a trait aux personnes qui complètent un processus de RA, des indicateurs ciblés peuvent permettre aux universités d'apprécier l'influence de la persévérance sur la réussite et plus largement de comprendre les impacts de la RA sur leur institution et sur le parcours des étudiants et étudiantes. À cette fin, le Tableau 7 présente des indicateurs qui sont proposés soit par des auteurs ayant publié sur le sujet, soit par les universités elles-mêmes qui les utilisent pour assurer un suivi administratif. Il distingue aussi des dimensions plus complexes en lien avec l'institution ou les étudiants et étudiantes, dimensions qui devront éventuellement être analysées conceptuellement afin de leur associer des indicateurs précis. Enfin, le tableau met en exergue des indicateurs et d'autres dimensions que nous avons identifiés par notre « analyse en creux » de la littérature scientifique, i.e. que leur absence dans les travaux consultés nous paraît problématique. Nous pensons en effet que leur prise en compte permettrait une meilleure compréhension des impacts de la RA pour l'institution universitaire. Pour ce qui est du Tableau 8 (page 24), il présente les indicateurs qui sont actuellement documentés par l'Université de Montréal.

¹¹⁷ Monfette (2016), p. 116.

Tableau 7. – Dimensions et indicateurs de persévérance et de réussite

| | En lien avec l'institution | | En lien avec les étudiants et étudiantes | |
|-------------------------|---|--|--|--|
| | Dimensions | Indicateurs | Dimensions | Indicateurs |
| Données documentées | Pratiques de RA | Crédits pour des expériences informelles | Expériences scolaires antérieures | Moyenne générale |
| | | Crédits dès l'admission | | Crédits déjà cumulés |
| | | Autres indicateurs à déterminer | | Notes au secondaires |
| | | Autres indicateurs à déterminer | | |
| | | | Dimension à déterminer | Complétion du portfolio |
| | | | | Autres indicateurs à déterminer |
| | | | Dimension à déterminer | Statut de l'étudiant ou de l'étudiante |
| | | | | Aide financière reçue |
| | | | Autres indicateurs à déterminer | |
| Données non documentées | Relation maître-étudiant | Indicateurs à déterminer | Dimension à déterminer | Présentéisme |
| | | | | Autres indicateurs à déterminer |
| | Dimension à déterminer | Diversité des groupes-classes | Expériences de travail antérieures | Indicateurs à déterminer |
| | | Autres indicateurs à déterminer | | |
| | Accompagnement | Indicateurs à déterminer | Habitudes d'études | Indicateurs à déterminer |
| | Dimension à déterminer | Source d'information du programme de RA | Dimension à déterminer | Type d'expériences reconnues |
| | | Autres indicateurs à déterminer | | Autres indicateurs à déterminer |
| Dimension à déterminer | Nombre de demandes RA reçues / acceptées / refusées | | | |
| | Autres indicateurs à déterminer | | | |

Tableau 8. – Dimensions et indicateurs de persévérance et de réussite documentés par l’Université de Montréal

| En lien avec l’institution | | En lien avec les étudiants et étudiantes | |
|----------------------------|--|--|--|
| Dimensions | Indicateurs | Dimensions | Indicateurs |
| Pratiques de RA | Volume de crédits accordés pour exemption de cours | Expériences scolaires antérieures | Résultats antérieurs |
| | NB d’étudiants ayant obtenu des crédits (EXP) | | Crédits universitaires déjà cumulés |
| | Nb d’étudiants admis sur la base de RAE | | Dernier diplôme obtenu |
| | Outils d’évaluation utilisés | Profil sociodémographique | Sexe |
| Visibilité | Nombre de visites sur la page web | | Âge |
| | Nombre de demandes soumises en ligne | | Statut légal |
| Accompagnement | Nombre d’employés | | Statut familial |
| Résultats | Nombre de programmes ouverts à la RAE aux fins d’admission | Résultats | Cours : nombre de demandes reçues, acceptées, refusées |
| | Nombre de programmes ouverts à la RAE aux fins d’exemptions de cours | | Admission : nombre de demandes reçues, acceptées, refusées |
| Impact institutionnel | Diversité des groupes-classes | | Participation aux cours |
| | Relation enseignant-étudiant | Cheminement | Régime d’études |
| | | | Diplomation |
| | | | Complétion du processus RAE |
| | | Soutien | Aide financière |

En conclusion : les prochaines étapes

Au cours de la prochaine année, les travaux se poursuivront afin d'identifier et de définir des indicateurs qui ont trait à la réussite et à la persévérance, à la fois du point de vue de l'institution et de celui de l'étudiant et de l'étudiante. Ce faisant, l'Université de Montréal souhaite pouvoir mesurer l'impact qualitatif et quantitatif de la mise en place de ses processus de RAE. Un travail documentaire sera entrepris afin de trouver des outils de collecte de données (comme des questionnaires) spécifiquement conçus pour renseigner les indicateurs pertinents à la RAE. Dans le cas où les outils répertoriés ne seraient pas suffisamment adaptés au contexte spécifique de la RA universitaire au Québec, notre équipe se penchera sur le développement d'outils de collecte de données adaptés. En somme, les indicateurs seront identifiés afin d'appréhender l'impact de la RAE sur l'évolution de la perception de la communauté et son adoption par les unités académiques dans leurs pratiques d'admission et d'exemption de cours. Ils seront enfin opérationnalisés dans un tableau de bord lié aux bases de données institutionnelles, ce qui offrira à l'université un panorama de son processus de RA.

Références bibliographiques

- Aarts, S., Blower, D., Burke, R., Conlin, E., Lamarre, G., McCrossan, W. et Van Kleef, J. (2003). *Feedback From Learners: A Second Cross-Canada Study of Prior Learning Assessment and Recognition*. ACRDA.
- AGEEFEP. (2012). *L'arbitraire des équivalences de cours au baccalauréat en droit de l'UQÀM : une injustice pour les personnes et un gaspillage de fonds publics* [mémoire présenté au MESRST et à la CREPUQ]. Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente.
- Allard-Martin, C. (2019). Analyse de l'activité évaluative des experts pour la reconnaissance des acquis de métier au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.
- Andersson, P., Harris, J., Wihak, C., Van Kleef, J., Duvekot, R., Werquin, P., Cameron, S., Cooper, L., Wong, A., Travers, N., Pokorny, H., Whittaker, R., Conrad, D. et Moss, L. (2014). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice*, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Beauchamp-Goyette, F. (2017). *Valider la formation universitaire autodidacte ? La reconnaissance des acquis formels et informels dans les universités québécoises*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- BCI. (2018). *Inventaire des pratiques en reconnaissance des acquis dans les universités : Rapport final*. Bureau de coopération interuniversitaire.
- Bélanger, C. H. et Mount, J. (1998). Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in Canadian Universities. *La revue Canadienne d'enseignement supérieure*. XXVIII(2,3), 99-152.
- Bélanger, M. (2017). *Le rôle et l'identité professionnelle des intervenants-accompagnants en reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) auprès de la clientèle immigrante : une exploration*, Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Belhassen, A. (2009). *La reconnaissance des diplômes et des compétences : difficultés et impacts chez les femmes immigrantes*. Action travail des femmes.
- Bélisle, R. et Boutinet, J. P. (2011). *Demandes de Reconnaissance et Validation D'acquis de L'expérience: Pour Qui? Pour Quoi?*, Les presses de l'Université Laval.

- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2017). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Université de Sherbrooke.
- Bonin, S. et Girard, S. (2010). *Qui sont nos étudiants en situation de reconnaissance d'acquis ? Portrait des étudiants au baccalauréat et à la maîtrise*. Université du Québec.
- Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning, *Adult Education Quarterly*, 52(3), 228–45.
- CAPLA. (2011). *Helping Increase Assessment Capacity and Efficiencies Among Regulatory and other Stakeholder Bodies*. Canadian Association for Prior Learning Assessment.
- Cavaco, C. (2013). « Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus », *Questions Vives*, 10(20). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1383>
- CERAC. (2016). *Reconnaissance des parcours scolaires et expérientiels des personnes immigrantes : Pertinence de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial pour un parcours d'intégration réussi*, Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences du Cégep Marie-Victorin.
- Chaput, M. et Bourdon, S. (1993). Liens entre la persévérance aux études universitaires et l'octroi d'équivalences et d'exemptions. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 7(2), 1-18.
- Chanoux, P. (2003). La reconnaissance des acquis et des compétences des personnes immigrantes. *Vivre ensemble*, 11(38), 24.
- Chanoux, P. et Laurin, D. (2013). *Accélérer l'intégration professionnelle des immigrants sur l'île de Montréal : Un projet novateur en adaptation et reconnaissance des compétences. Bilan du projet pilote*, L'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants et du Service de la reconnaissance des acquis et des compétences (IRIPI).
- CIQ. (2001). *Rapport annuel 2000-2001*. Conseil interprofessionnel du Québec.
- Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes. (2017). Rapport. Gouvernement du Québec.
- Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval. (2010). *Les études et la vie étudiante : conciliation, flexibilité, adaptation*, Université Laval. https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/CAE-2010-etudes_et_vie_etudiante.pdf

- Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles ?*. [Document complémentaire à l'avis du Conseil intitulé Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...]
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation.
- Faculté de l'éducation permanente. (2004). La reconnaissance des acquis (Rapport du Comité ad hoc). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Faculté des sciences infirmières. (2012). *Guide de présentation d'une demande de reconnaissance des acquis expérientiel*. Université de Montréal.
- GRAC. (2010). Reconnaissance des acquis et des compétences : élément stratégique pour l'apprentissage tout au long de la vie, Projet Charte pour l'apprentissage tout au long de la vie, d'un cadre technique et d'un mode de financement, Québec, Réseau de l'Université du Québec, 119 p.
- Kennedy, B. (2003). *État des lieux 2003 de la reconnaissance des acquis (RA) dans les établissements d'enseignement postsecondaire publics du Canada : première partie*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].
- Lefebvre, J.-P. (2019). *Étude comparative des processus de reconnaissance des acquis chez différentes universités à l'étranger*. Faculté de l'éducation permanente, UdeM.
- Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 114-121.
- Morin, S. (2015). *Le rôle des ordres professionnels dans l'intégration des immigrants qualifiés à travers le processus de reconnaissance des acquis et des compétences : Les cas de l'Ordre des ingénieurs et du Collège des médecins du Québec*, Mémoire, Université Laval.
- Ouellette, M. (2005). *Reconnaissance des acquis*. Recension de documents et d'outils effectuée pour le compte de l'AGEEFEP. Université de Montréal.
- Pearson, W. (2000). *Enhancing adult student persistence: The relationship between prior learning assessment and persistence toward the baccalaureate degree*, Thèse de doctorat, Iowa State University.

- Poncelin, C. et Horth, P. (2016, 9 juin). *Accroître l'accessibilité des adultes à la formation universitaire : l'engagement du réseau de l'Université du Québec en reconnaissance des acquis et des compétences*. Conférences de l'ACDEAULF, Chicoutimi, QC, Canada.
- Qualification Montréal. (2015). *Reconnaitre pour valoriser les acquis et compétences : vers l'intégration des personnes en emploi*. Rapport préliminaire de consultation, Qualification Montréal : Le portail de la reconnaissance des acquis et des compétences.
- Solar-Pelletier, L. (2006). *La reconnaissance des acquis en France et au Québec, éléments de comparaison*. Mémoire, HEC Montréal.
- Snyman, M. et Van Den Berg, G. (2018). The Significance of the Learner Profile in Recognition of Prior Learning, *Adult Education Quarterly*, 68(1), 24-40.
- Talbot, G. (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec: À l'aube d'une relance: Synthèse des principaux écrits*. CSQ.
- UNESCO. (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Allemagne.
- Université de Montréal. (s.d.). *Politique concernant la reconnaissance des acquis expérimentiels*, Recueil officiel : Règlements, politiques, directives et procédure.
- Université de Montréal. (s.d.). *Processus, rôle et responsabilités en matière de RAE*, document interne.
- Université Laval. (2017). *Règlement des études, édition du 1er juillet 2017*, référence de novembre 2019, https://www.pha.ulaval.ca/fileadmin/Fichiers/Documents/Etudiants_actuels/politiques-procedures/Formulaire_de_Revision_note_2017-05-12.pdf
- Vial, M. & Mencacci, N. (2004) La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels. *Éducation permanente*, 159, pp.67-78.