
La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes

Accreditation Prior Learning (APL) as a transitional space: challenge and paradox

Die VAE als Übergangsraum: Herausforderungen und Paradoxons

La VAE como espacio transicional : desafíos y paradojas

Marie-Odile Legrand et Philippe Saielli



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3987>

DOI : [10.4000/formationemploi.3987](https://doi.org/10.4000/formationemploi.3987)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2013

Pagination : 31-50

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Marie-Odile Legrand et Philippe Saielli, « La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes », *Formation emploi* [En ligne], 122 | Avril-Juin 2013, mis en ligne le 17 juillet 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3987> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3987>

© Tous droits réservés

La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes

MARIE-ODILE LEGRAND

Maître de conférences associée en sciences de l'information et de la communication, université Lille III. Consultante, psychosociologue.

PHILIPPE SAIELLI

Maître de conférences en sciences de gestion, université de Valenciennes. Psychothérapeute, psychanalyste.

Résumé

■ La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes

Cette contribution vise à mieux cerner les logiques d'engagement psychique des candidats dans une démarche de VAE (validation des acquis de l'expérience). Le cadre théorique envisagé est celui de la psychanalyse. Sont mobilisés plus particulièrement les travaux de Winnicott portant sur les caractéristiques de l'objet transitionnel identifié par cet auteur, afin de décrire et mieux comprendre les logiques d'investissement des candidats dans le dispositif de la VAE. Cet article s'appuie sur une recherche qualitative menée pendant trois ans dans le cadre d'une pratique de la VAE au sein de deux universités. Afin de recueillir des données sur la manière dont les candidats s'impliquent, trente-cinq candidatures de demande de VAE ont été étudiées. Cette recherche a permis de construire un modèle pour penser la manière dont les candidats se positionnent face à la transitionnalité inhérente au dispositif de VAE.

Mots clés : validation des acquis

Abstract

■ Accreditation of Prior Learning (APL) as a transitional space: challenge and paradox

This contribution aims at understanding better what leads candidates to apply for an Accreditation of Prior Learning (APL) experience, that can count toward a qualification. The theoretical framework we have used here is that of psychoanalysis. We have used, more specifically, the ideas developed by Winnicott about the characteristics of what he calls 'transitional objects', in order to describe and understand what can lead people to apply for this accreditation. This article is based on a qualitative research carried out for three years within a process of accreditation implemented in two universities. With a view to gathering data about the involvement of these applicants, we have studied thirty-five

applications. This research allowed us to develop a model to understand how applicants take a stand to face the inherently transitional aspect of this APL system.

Key words: validation of acquired skills

Journal of Economic Literature: I 29

Traduction : Auteurs.

La VAE (la validation des acquis de l'expérience) propose un renversement de tendance en offrant aux salariés les moyens de se réappropriier les bénéfices personnels de leur parcours professionnel (Alves et Zannad, 2004 ; Ballet, 2009). Des spécialistes du domaine pointent les réticences des entreprises à s'engager dans un dispositif qui apparaît souvent comme incompatible avec les modalités organisationnelles de gestion des carrières (Alves et Zannad, 2004 ; Tribby, 2005). De fait, la VAE relève plus souvent d'une prise d'initiative des individus que des entreprises (Zarifian, 2001). La motivation du candidat est donc une donnée centrale du dispositif de VAE.

Depuis la promulgation de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 inaugurant le dispositif de VAE, les auteurs abordent différemment cette question de la motivation. Certains s'inscrivent dans une approche sociocognitive pour identifier les facteurs de motivation et de démotivation (Pinte et al, 2008). Tribby (2005b) revisite la question des motivations du candidat sous l'angle d'une approche économique et sociale du diplôme. L'expérience et le diplôme ne sont plus seulement des acquis individuels mais des éléments d'unité sociale, instruments de négociation et de régulation salariale, dans les différentes étapes de la vie professionnelle du candidat (Clot et Prot, 2003). La VAE s'inscrit alors dans un processus de reconnaissance de l'expérience comme enjeu de la relation salariale (Grasser et Rose, 2000). « *L'expérience n'est plus un acquis personnel ; elle est une substance singulière à la recherche de sa validation sociale* » (Tribby, 2005b, p. 293). Envisageant la VAE comme un levier opérationnel de la gestion individualisée des carrières, Ballet (2009) rappelle que les premières réussites de VAE et les études à ce sujet (Labruyère et al, 2002) révèlent que les attentes des candidats vont de la reconnaissance officielle des compétences, en passant par la reconnaissance sociale, la mobilité professionnelle à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise et par la possibilité d'un retour en formation.

D'autres auteurs présentent la VAE comme un espace de transformation des représentations mentales que l'individu a de son expérience professionnelle. Cette pratique permet aux individus de relier (Merle, 2006), notamment par l'activité de mise en mots qu'elle implique, leur activité professionnelle quotidienne et la compréhension de l'action (Mayen, 1999). Prolongeant cette idée, Lenoir (2003) présente la VAE comme un outil symbolique de réparation de l'image de soi. L'entrée du candidat dans le dispositif lui permet de restaurer une image valorisante de soi, contribuant ainsi au travail de réparation de la souffrance vécue dans le contexte professionnel.

Les motivations explicites des candidats s'expriment souvent autour d'un souci de reconnaissance d'une expérience ou d'un parcours professionnel (Imbs et Sonntag, 2007) ou bien encore comme un événement fondateur dans la vie, envisagé comme « *un processus de prise de conscience des évènements passés, actuels ou à venir* » (Semal-Leble, 2006, p. 70). Dans cette perspective, Aballea (2007) identifie deux logiques différentes : une logique qualifiée de défensive, dans laquelle est recherchée la mobilité professionnelle grâce à un accès simplifié à des diplômes, et une seconde logique stratégique et volontaire, qui relève d'un projet personnel.

Selon nous, il existe des logiques d'engagement dans la VAE inscrites au niveau du contenu, le résultat que les candidats attendent du dispositif (reconnaître leur travail) et/ou inscrites au niveau du processus en tant que transformation personnelle allant du bilan de ce que l'on a construit vers un nouvel état. Bien sûr, les enjeux culturels, économiques et gestionnaires du processus de VAE ne peuvent être négligés ; cependant, il nous semble que dans le dispositif de la VAE, la personne met en jeu son identité personnelle et professionnelle. C'est pourquoi, pour les candidats, la VAE est plus qu'une simple formalité visant à acquérir un diplôme.

Peu de recherches s'attachent à décrire et à analyser l'investissement psychique du candidat dans le dispositif de VAE. La VAE, c'est s'engager « *dans un parcours qui permettra de mieux se connaître pour se reconnaître et se faire reconnaître* » (Gagnon, 1997, p. 90). Notre recherche exploratoire nous permet de formuler deux hypothèses. La première est que le dispositif de la VAE est à la fois trouvé (il préexiste au candidat) et créé par les investissements psychiques du candidat. Ainsi, tel candidat investira le dispositif comme le moyen idéal de répondre à sa problématique professionnelle. La VAE est alors investie de tous les espoirs du candidat, au-delà de ce que prévoit le dispositif. La seconde hypothèse est que ce dispositif est à la fois de l'ordre du contenu en tant que validation de l'expérience et de l'ordre du processus en raison du travail d'élaboration nécessaire pour parvenir à cette validation. Par exemple, fréquemment les candidats font état du double travail qu'ils doivent réaliser pour mener à terme leur demande de VAE. D'abord au niveau du contenu (par exemple des activités de type administratif en rassemblant les justificatifs exigés). Ensuite, au niveau du processus, en menant une réflexion personnelle de type introspective (retour sur eux-mêmes et mise en sens de leur histoire personnelle et professionnelle). Le candidat doit tenir ensemble du « *non-processus* » (le contenu) et du « *processus* » (Liétard, 2000).

Ces deux hypothèses s'inscrivent dans le cadre d'une analyse qui affirme le primat du sujet et de sa dynamique. Sans réfuter l'importance d'autres dimensions externes (contexte et perspectives professionnels de la VAE, rôle de l'institution universitaire et des jurys, marché de l'emploi), qui permettent de comprendre l'investissement de la personne dans le dispositif de VAE, nous avons privilégié l'étude des variables internes du sujet. Outre la littérature de référence, et afin de recueillir des données sur la manière dont les candidats s'impliquent, cette contribution s'appuie sur une recherche

qualitative menée pendant trois ans dans le cadre d'une pratique de la VAE au sein de deux universités. Notre fil rouge a été de suivre les différentes voies qu'empruntent les candidats pour investir et donner du sens à un dispositif qui, bien que simple en apparence, les mobilise profondément sur le plan cognitif, affectif, imaginaire et identitaire.

Dans une première partie, nous présentons le contexte de la recherche et la méthodologie de recherche mobilisée. Il s'agit d'une approche qualitative qui vise à « comprendre » en acceptant de rentrer dans la logique propre des acteurs sociaux, en prise avec le phénomène étudié (Mucchielli, 1991, p. 12). Dans une deuxième partie, nous développons notre modèle d'analyse en vue de décrire les logiques d'investissement dans la VAE mis en œuvre par les candidats. Notre modélisation revêt trois dimensions. La première dimension consiste à décrire l'objet VAE comme un espace transitionnel en nous référant aux apports de Winnicott (1975). La deuxième dimension concerne la qualification des logiques d'investissement. La troisième dimension souligne le côté paradoxal de la transitionnalité.

Enfin, dans une troisième partie, nous présentons une catégorisation des trois dynamiques, la VAE pour étayer la dynamique formative, la VAE comme espace pour penser la séparation d'avec le travail et la VAE comme reconnaissance des pairs, fréquemment rencontrées dans l'analyse des candidatures

1 | Le contexte de la recherche

Après avoir brièvement présenté le dispositif de la VAE dans ses généralités, nous précisons la posture de recherche adoptée : l'observation participante.

1.1 Le dispositif de la VAE

Beaucoup d'auteurs explorent l'émergence historique du dispositif de VAE (Ballet, 2009), les concepts qui y sont mobilisés, les différentes démarches que le candidat doit mettre en œuvre ainsi que le rôle des acteurs universitaires dans le dispositif (Ballet, 2006 ; Besson, 2008 ; Bonaiti, 2008 ; Tribby, 2005 a). Nous référant à ces recherches, nous pouvons rappeler qu'avec la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002¹, le législateur a créé les conditions d'un accès individuel à la formation tout au long de la vie, quelle que soit la situation professionnelle de l'individu. La VAE permet à toute personne engagée dans la vie active de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'obtention d'un diplôme.

1. Cf. « Loi de modernisation sociale n°2002-73 du 17 janvier 2002 » ; « décret n°2002-590 du 24 avril 2002. ».

Les six universités de la région Nord Pas de Calais étudiées ont mis en place un dispositif commun pour favoriser l'accès à la validation des acquis de l'expérience². Au sein des universités concernées, la procédure de VAE s'articule autour des trois étapes suivantes :

- Une première étape consiste à examiner la recevabilité de la demande de VAE du candidat. Cette étape exige la rédaction d'un pré-dossier explicitant sa motivation, retraçant sa carrière professionnelle et comportant des pièces administratives. Le contenu de ce dossier est examiné par un référent pédagogique (représentant du diplôme).
- Dans une deuxième étape, dans le cas où la demande est déclarée recevable, le candidat est accompagné par une personne ressource (le tuteur) pour élaborer le dossier de validation.
- Enfin, dans une dernière étape, le candidat est convoqué devant un jury, généralement appelé jury VAE, qui comprend au minimum : le référent pédagogique, le tuteur, le référent professionnel, ainsi qu'un représentant de la composante universitaire. Ce jury est doté « d'un triple rôle : celui d'évaluateur, celui de certificateur et celui de prescripteur (Imbs et al. 2007, p. 3).

1.2 La posture de recherche adoptée : observateurs et participants à la fois

Dans cette recherche, nous avons une vision binoculaire du processus de la VAE. Nous sommes à la fois participants de la VAE et observateurs du processus, en tant que chercheurs (nous avons en effet eu chacun différents rôles dans cette procédure de VAE : soit référent professionnel ou référent pédagogique, accompagnateur-tuteur ou encore membre de jury). Cette posture de recherche présente des écueils mais offre aussi la possibilité d'une nouvelle approche d'un phénomène, si l'on accepte la dimension constructiviste³ de la recherche. La nature exploratoire de cette recherche consistant à comprendre un processus rend légitime l'étude de cas (Wacheux, 1996). Néanmoins, la nature du sujet fait courir aux chercheurs un double risque. Le premier, celui d'une trop grande implication dans son rôle d'acteur du processus, ce qui peut le conduire à survaloriser son interprétation de la situation au détriment des autres interprétations des acteurs. Le deuxième prend la forme d'une empathie ou d'une antipathie trop grande accordée aux candidats au détriment des faits objectifs de validation de l'expérience. Plusieurs précautions ont été prises afin de limiter ces risques. Premièrement, nous avons souhaité disposer d'un échantillon relativement large : c'est pourquoi la collecte de données s'est étalée sur trois ans de 2007 à 2010. Ceci nous a permis de recueillir trente-cinq dossiers de

2. Nous reprenons ici les éléments contenus dans une brochure d'information intitulée : « *La VAE dans les Universités de la Région Nord/Pas-de-Calais* », qui témoigne de ce dispositif commun.

3. Le constructivisme est une théorie de la connaissance selon laquelle nos perceptions du réel ne sont pas des reflets de la réalité, mais des représentations, c'est-à-dire des « constructions » de pensée.

candidatures. Deuxièmement, afin de limiter le biais de « sur-projection » de la part des candidats, l'objet de la recherche portant sur les modalités d'investissement de la VAE par les candidats a été dissimulé. Le terme de transitionnalité ne fut en aucun cas énoncé. La recherche a été présentée comme un travail universitaire ne répondant à aucune commande institutionnelle sur les motivations des candidats à la VAE. Troisièmement, afin de relativiser nos propos, nous avons échangé sur chacun des trente cinq dossiers nos analyses respectives⁴. En outre, nous avons pu, dans la majorité des cas, valider nos hypothèses sur les candidatures avec une personne extérieure à la recherche appartenant au réseau des accompagnateurs universitaires de VAE.

Nous avons donc étudié trente cinq dossiers de demande de VAE pour l'acquisition d'une licence professionnelle en gestion des ressources humaines à l'université de Valenciennes ou bien d'une licence ou d'un master en communication interne et externe à l'université de Lille 3. Comme mentionné plus haut, nous avons eu chacun différents rôles dans cette procédure de VAE : soit référent professionnel ou référent pédagogique, accompagnateur-tuteur ou encore membre de jury⁵. Ces différents rôles dans le dispositif permettent l'accès aux diverses voies qu'empruntent les candidats pour investir et donner du sens au dispositif. Nos données sont issues des entretiens de recevabilité, de ceux nécessaires à l'accompagnement de l'élaboration du dossier de validation menés avec les candidats et enfin du jury final en vue de la décision de validation du diplôme. Nous avons eu avec chaque candidat au moins quatre entretiens et ce indépendamment du jury final. Le recueil de données est donc constitué des écrits, des verbatims des candidats et des notes d'observation concernant leur manière d'être en relation avec les différents acteurs.

Des études se réfèrent uniquement aux dimensions externes pour identifier les fondements de l'investissement du candidat (étude du Céreq citée par Personnaz et *al.*, 2005). Dans

4. Dans notre recherche, nous avons étudié à deux pendant trois ans les dossiers de demande de VAE pour l'acquisition d'une licence professionnelle en GRH (gestion des ressources humaines) à l'université de Valenciennes ainsi que d'une licence et d'un master en communication interne et externe à l'université Lille 3. Nous avons aidé, conseillé ou évalué les candidats dans ces deux universités.

5. Au sein des universités concernées, la procédure de VAE s'articule autour de trois étapes qui mobilisent des acteurs différents : Une première étape consiste à accueillir, informer le candidat à la VAE et à examiner la recevabilité de sa demande de VAE. Cette étape exige du candidat de rédiger un pré-dossier explicitant sa motivation, retraçant sa carrière professionnelle et comprenant les pièces administratives qui attestent notamment de son ancienneté professionnelle requise en matière de VAE. Le contenu de ce dossier est examiné par un référent pédagogique (représentant du diplôme) qui par ailleurs s'entretient avec le candidat et ce en vue de déclarer ou pas la recevabilité de la demande de VAE. Une deuxième étape, dans le cas où la demande est déclarée recevable, où le candidat est accompagné par une personne ressource (l'accompagnateur-tuteur) pour élaborer le dossier de validation. Cet accompagnement vise à aider le candidat à rédiger un dossier qui formalisera son expérience. Enfin, dans une dernière étape, le candidat est convoqué devant un jury, généralement appelé jury VAE, qui comprend au minimum : le référent pédagogique, le référent professionnel, ainsi qu'un représentant de la composante universitaire. Le jury peut accorder soit une validation totale du diplôme visé, soit une validation partielle.

notre recherche, nous avons choisi de privilégier le sujet, son histoire personnelle et la manière dont il entre en relation avec les différents acteurs du processus. Cette démarche « permet d'éclairer comment le sujet met en scène une problématique personnelle dans une situation sociale sollicitante telle qu'il nous la donne à voir dans l'usage qu'il fait des représentations à partir desquelles il pense et parle son expérience » (Giust-Desprairies, 2004, p. 96).

Notre fils rouge dans cette recherche est une volonté de compréhension et d'explicitation des phénomènes que nous observons, « *le chercheur est analyste et l'analyste est chercheur* » (Paille, 1994). Nous nous sommes positionnés non pas dans une démarche de codification d'un *corpus* existant, mais dans un processus de questionnement. Nous avons, au fur et à mesure des entretiens et des observations, vérifié les hypothèses validées. Le codage des entretiens a été réalisé en articulant les méthodes de comparaison constante⁶ (Strauss et Corbin, 1990) et de réplication des cas⁷ (Yin, 1990). Souhaitant comprendre les interactions entre le candidat et le dispositif de VAE, nous nous focalisons sur l'intersubjectivité des candidats en prenant en compte trois niveaux d'observation. Ces trois niveaux sont : le niveau comportemental (analyse dynamique des interactions entre les différents acteurs du processus et les candidats à la VAE), le niveau imaginaire (représentation que le candidat a de la VAE et de lui-même dans le dispositif) et le niveau de transitionnalité (capacité à élaborer le phénomène transitionnel). Les notes provenant des entretiens non-directifs ont été structurées en fonction de ces trois niveaux d'observation.

21 Un modèle d'analyse descriptif des logiques d'investissement

Les données recueillies nous ont permis d'élaborer un modèle descriptif des logiques d'investissement dans la VAE. Ce modèle comprend trois dimensions. La première dimension consiste à décrire l'objet VAE comme un espace transitionnel en nous référant aux apports de Winnicott (1975). La deuxième dimension concerne la qualification des logiques d'investissement. Enfin, la troisième dimension souligne la paradoxalité inhérente à la transitionnalité.

6. Les méthodes de comparaison constante sont préconisées par la *grounded theory*. Ce sont des opérations analytiques dans un projet de recherche qualitative. Elles reposent sur la méthode de comparaison constante (Glaser et Strauss, 1967) en quatre étapes : comparaison des régularités dans chaque catégorie, intégration des catégories et de leurs propriétés, délimitation de la théorie, et rédaction de la théorie. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas procédé à la dernière étape préconisée par les auteurs de la *grounded theory*, à savoir celle de la théorisation.

7. Dans le cadre de l'étude de cas, afin de déterminer le nombre de cas à étudier, Yin préconise une logique de réplication successive pour autoriser la généralisation de l'étendue. Les exemples de recherche fournis par Yin n'excèdent pas douze cas. En ce qui concerne notre recherche, nous avons étudié trente-cinq dossiers de demande de VAE.

2.1 La VAE, un espace transitionnel entre réalité objective et subjective

Le vocable de transition peut trop facilement être interprété dans une approche mécaniste. Dans cette perspective, la VAE est une transition qui permet, en partant du point A d'aller vers le point B, de manière directe et efficace et ce dans une perspective de progrès. L'ensemble de la VAE est appréhendé selon une approche rationnelle et extérieure au sujet. Cette représentation mécaniste ne permet pas de comprendre l'implication affective et identitaire des candidats (Vial & Mencacci, 2004).

Selon nous, la VAE est un espace transitionnel trouvé par les candidats, mais aussi un espace qu'ils vont créer par leurs projections. La VAE est une zone « *trouvée-crée* ». Nous reprenons ici les caractéristiques de l'objet transitionnel identifiées par Winnicott (1975) dans sa clinique. Chez l'enfant, l'objet transitionnel, comme son nom l'indique, est quelque chose de matériel qui aide à faire la transition entre un état d'esprit et un autre, une étape psychologique et une autre, une période de la vie et une autre. Il a pour fonction de maintenir à la fois séparées et reliées la réalité intérieure et la réalité extérieure. Plus tard, cet objet transitionnel évolue vers ce que Winnicott appelle des phénomènes transitionnels présents chez l'adulte et permettant le lien entre la réalité objective et la réalité subjective. Pour Winnicott la culture, l'art et l'accès à la connaissance sont les lieux d'expression de ces processus transitionnels. En effet, il propose cette idée essentielle qu'entre la réalité objective et la réalité subjective, il y a une troisième aire qui est transitionnelle. Cette aire est aussi celle de la créativité, dans son acception la plus large, sans l'enfermer dans l'idéal de la création.

Les travaux de Winnicott sont peu mobilisés en sciences humaines. Néanmoins, en psychosociologie, Giust Desprairies (2003) met l'accent sur l'imaginaire collectif comme espace transitionnel. Il s'agit pour elle d'étudier l'intersubjectivité qui se joue sur une scène sociale autour d'un projet commun qui en est l'élément organisateur. Amado (2001), quant à lui, étudie les changements organisationnels à partir des processus transitionnels. Ces deux auteurs s'appuient, comme nous, sur le cadre théorique de Winnicott. Ils soulignent ainsi que le phénomène transitionnel ne peut être limité au développement de l'enfant mais est présent tout au long du processus évolutif de l'adulte, tout en changeant de nature. C'est aussi à ce titre que nous mobilisons le cadre théorique de Winnicott dans notre recherche.

Selon nous, le dispositif de VAE ouvre un espace intermédiaire entre la réalité objective et la réalité subjective. Le processus transitionnel de la VAE va confronter directement l'individu au fait que ce qui est objectivement perçu est, jusqu'à un certain point, conçu subjectivement. Notre approche du phénomène transitionnel nous amène à porter une attention sur ce que les candidats construisent comme dynamique imaginaire et identitaire dans les rapports qu'ils entretiennent à cet objet d'investissement qu'est la VAE (Giust Desprairies, 2004).

L'analyse des données révèle que l'épaisseur et la charge d'investissement émotionnel et imaginaire que la sujet va donner au processus de la VAE dépendent de son histoire et de son vécu :

« Puisqu'à mon boulot, on ne me reconnaît pas, en leur mettant sous le nez une VAE, ils seront bien obligés de faire quelque chose. »

« Je fais une VAE parce que j'accueille des stagiaires qui viennent de master 2, c'est moi qui leur apprend le métier et je n'ai même pas de diplôme. C'est pas juste. Alors je me suis dit pourquoi pas moi ? »

À l'annonce des résultats de la VAE, une candidate s'écrie, très en colère : *« Décidément, vous n'avez rien compris à mon parcours. »*

« Je suis actuellement dans un poste qui ne m'offre plus d'évolution personnelle et professionnelle. J'ai toujours eu la volonté de progresser. J'ai donc entamé la démarche de la VAE car elle est à mes yeux un tremplin qui doit booster ma carrière à court terme. »

« Je n'ai pas à rougir devant les vrais communicants, titulaires d'un diplôme de communication. L'obtention du diplôme a une haute valeur symbolique pour moi : celle d'une victoire personnelle, la concrétisation d'une remise en cause initiée en ... »

2.2 Quatre modalités d'investissement de l'espace transitionnel

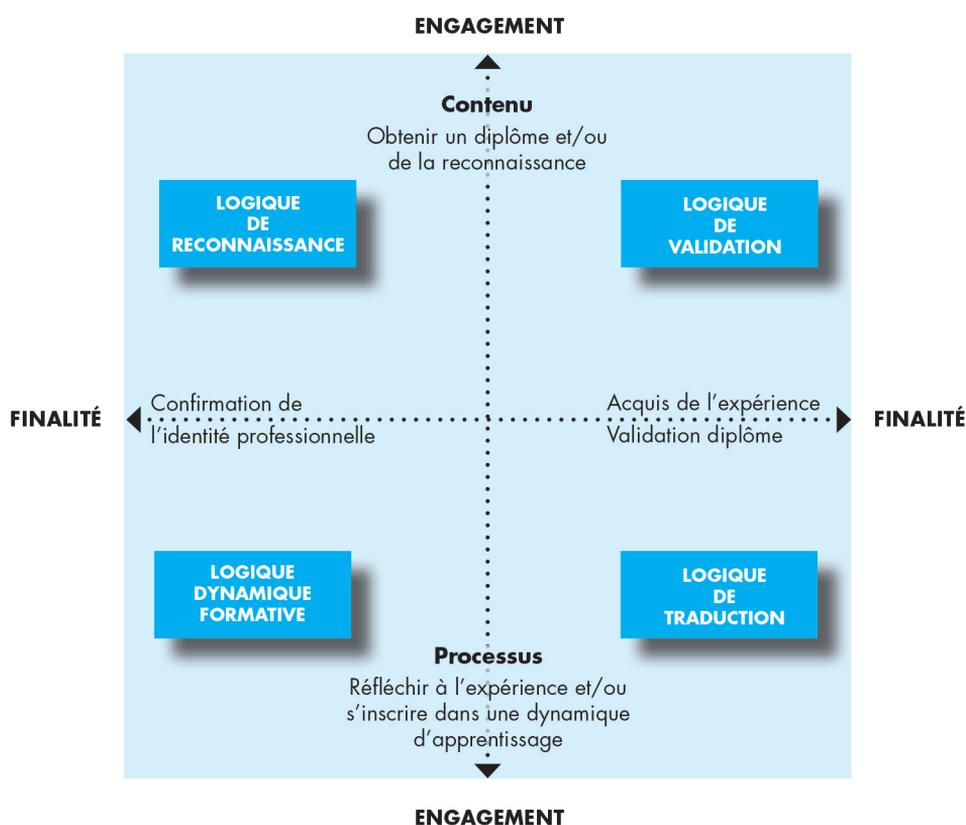
Il s'agit maintenant de repérer les différentes positions prises par les candidats dans cet espace transitionnel. Pour définir ces logiques d'investissement, nous avons identifié deux axes. Le premier axe est celui de la finalité du dispositif : acquis de l'expérience et confirmation de l'identité professionnelle. Le deuxième est celui de l'engagement. L'engagement dans le dispositif s'exprime en termes de contenu (obtenir le diplôme et/ou de la reconnaissance) et de processus (réfléchir à son expérience et/ou s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage). En croisant ces deux axes, il est possible d'identifier quatre formes particulières d'investissement dans la VAE, que nous nommerons logiques : la validation, la traduction, la reconnaissance, la dynamique formative (cf. **Shéma 1**). Ces logiques ont été construites à l'aide des propos des candidats. Les quatre logiques d'investissement dans la VAE se déclinent de la manière suivante :

Logique de validation : acquis de l'expérience investie en termes de contenu. Dans cette logique, la finalité est l'obtention d'une validation de diplôme. C'est le référentiel professionnel édité par la formation qui souligne les contenus nécessaires à valider pour obtenir le diplôme. L'expérience professionnelle sera relatée de manière descriptive (faits, gestes et procédures professionnels mis en œuvre par le candidat).

Logique de reconnaissance : identité professionnelle investie en termes de contenu. Cette logique a pour finalité la confirmation d'un niveau de professionnalisme. Elle répond à une recherche, plus ou moins consciente, d'une image valorisée de soi-même par la reconnaissance des pairs ou d'une institution.

Logique de traduction : acquis de l'expérience investie en termes de processus. Cette logique a pour finalité de montrer comment une expérience, quelle que soit sa complexité et sa richesse, a constitué pour le candidat une source d'apprentissage et de progression professionnelle. Elle intègre un travail réflexif et une distance critique vis-à-vis de l'activité professionnelle qui conduisent le candidat à se décentrer par rapport à sa pratique pour en retirer les éléments clés qu'il devra traduire dans le langage des compétences.

Logique de dynamique formative : identité professionnelle investie en termes de processus. Cette logique a pour finalité d'introduire une dynamique d'ouverture à l'apprentissage. La VAE ne concerne pas que le passé ; elle est aussi une ouverture à l'apprentissage. Cette logique invite le candidat à s'engager dans un questionnement concernant ce qu'il a acquis et ce qu'il veut encore apprendre.



2.3 Transitionnalité fermée et ouverte

En prenant appui sur cette typologie, nous souhaitons décrire comment les candidats se positionnent face à ces différentes logiques. En d'autres termes, comment les candidats

investissent la VAE au niveau du contenu et/ou du processus. Nous avons constaté, dans l'examen des différentes candidatures, que d'un candidat à un autre, la capacité d'identification ou de mobilisation de ces différentes logiques diffère.

Ce constat nous amène à poser l'existence de deux formes de transitionnalité. L'une que nous avons qualifiée d'ouverte et l'autre de fermée. Selon nous, le candidat investit la VAE sur le plan imaginaire pour y installer une scène fantasmagique dans laquelle il va revivre des éléments de son histoire. C'est en ce sens que nous avons montré le caractère trouvé-crée de l'espace transitionnel qu'est la VAE. En raison de sa nature transitionnelle, la VAE est paradoxale. En effet, elle est à la fois trouvée au sens où elle s'inscrit dans un dispositif institutionnel et externe à la personne et au sens où elle est créée par ce que le candidat y investit.

Nous allons définir ce que nous entendons par transitionnalité fermée et ouverte :

La VAE comme transitionnalité fermée. Il s'agit de situations dans lesquelles les candidats ne mettent pas en œuvre les logiques inhérentes à la dimension processuelle de la VAE (soit les logiques de traduction et de dynamique formative).

La VAE comme transitionnalité ouverte. Il s'agit de situations dans lesquelles les candidats parviennent à tenir ensemble les logiques de contenu et de processus. Ces personnes s'efforcent à la fois d'obtenir une validation et une reconnaissance de leur parcours tout en s'engageant dans une logique de traduction (travail réflexif par rapport à la restitution de leur expérience et de leur parcours) et une dynamique formative.

31 Description des dynamiques à l'œuvre dans le cas de transitionnalité fermée ou ouverte

Afin de rendre compte de la position subjective des candidats et de leur fonction créative, il nous a semblé pertinent de dégager une catégorisation des dynamiques que nous avons fréquemment rencontrées dans l'analyse des 35 candidatures. Chaque dynamique de transitionnalité est construite à partir d'une agrégation des points saillants (les points saillants sont issus du codage des données par la méthode des comparaisons constantes de Strauss et Corbin, 1990) de chaque cas et décrite selon les trois niveaux d'analyse mobilisés dans l'observation clinique :

- Le vécu imaginaire du candidat. Ainsi tel candidat imagine que la VAE sera un levier efficace dans ses futures négociations salariales ou d'évolution professionnelle avec son employeur, ainsi qu'une source de légitimité dans sa fonction de cadre. « *La VAE sera non seulement un argument de poids dans les futures négociations quelles soient salariales ou d'évolution, mais aussi dans ma fonction d'encadrement et de tutorat que je suis amené à pratiquer au quotidien* ».

Pour tel autre, la VAE est vécue comme le dernier recours pour accéder à un métier qui le satisfasse pleinement : « *A l'aube de mes 40 ans, après avoir géré et vécu collectivement et personnellement 58 licenciements économiques, ma vie professionnelle est arrivée à un tournant décisif où, (...) je vais peut être pouvoir enfin rebondir dans un métier qui me correspond vraiment et qui répond à mes attentes et ce, grâce à la VAE !* »

- La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus ;
- La transitionnalité vécue par le candidat. Ce troisième axe n'est pas présent dans les formes de transitionnalité ouverte car le candidat est en capacité de tenir ensemble les quatre logiques (validation, traduction, reconnaissance, dynamique formative). Alors que dans la transitionnalité dite fermée, les candidats ne mettent pas en œuvre les logiques inhérentes à la dimension processuelle de la VAE.

3.1 Les dynamiques de transitionnalité fermée

3.1.1 Une quête narcissique : Confusion entre logique de validation et logique de reconnaissance

Le vécu imaginaire du candidat

Il semble que pour ces candidats, la VAE soit mobilisée comme un espace de reconnaissance de la perfection qu'ils souhaitent incarner. Pour eux, la réussite professionnelle est essentielle. À la lecture de leur parcours, on relève fréquemment un échec scolaire ou universitaire. Lors du jury de validation, les membres du jury ont souvent l'impression d'un monologue, d'un récit où l'autre n'existe pas.

La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus

Les différents acteurs peuvent avoir l'impression d'une relation impossible à établir avec ce type de candidat et d'être utilisés comme des miroirs dans lesquels le candidat vient se contempler.

La transitionnalité vécue par le candidat

Elle est du type fermée et peut s'illustrer comme suit : « *Je demande à la VAE ce qu'elle ne pourra jamais valider : la validation de mon identité professionnelle grandiose.* »

Madame F. est âgée d'une trentaine d'années et fait carrière dans l'armée où elle occupe des fonctions dans le domaine de la communication. Titulaire d'un titre d'Ingénieur maître en communication, elle souhaite, suite à la masterisation, valider un master en communication. Cette validation ne présente aucun enjeu professionnel mais l'intéressée déclare d'emblée lors du jury « *combien il est important pour elle d'obtenir cette reconnaissance qu'elle attend depuis si longtemps* ». La rédaction du dossier de demande de validation a été très rapide : Madame F. a peu fait appel au tuteur pédagogique, préférant s'adresser à ces anciens professeurs. Le style rédactionnel de son travail écrit est très ampoulé, dénué

d'affects. Lors de la présentation orale, la candidate répond évasivement aux questions, considérant qu'elle n'a rien à prouver et que « *de toute manière cette validation va de soi, compte tenu du fait qu'elle était déjà sortie major de sa promotion mais qu'à l'époque ce titre ne lui avait pas été décerné* ». Elle préfère évoquer le prochain livre qu'elle est en train de rédiger, invitant les membres du jury à sa prochaine dédicace.

3.1.2 Une vision mécaniste de la VAE : Survalorisation de la logique de validation

Le vécu imaginaire du candidat

Ces candidats ne mettent pas en œuvre la logique de traduction (travail réflexif) vis-à-vis de leur pratique. L'impératif de contrôle est au centre de leur univers professionnel, rien ne doit leur échapper. Fréquemment, ces personnes se définissent comme un homme ou une femme d'action pour qui l'efficacité est la seule valeur fondamentale. Le travail réflexif et de distanciation est perçu comme une perte de temps.

La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus

Ce type de candidat reconnaît peu de légitimité aux universitaires. Par exemple, l'autorité des représentants de l'université est contestée. Ces candidats vont s'efforcer de contrôler la VAE par une absence totale d'affectivité. Souvent les relations avec le référent professionnel sont tendues. Par exemple, nous avons rencontré un candidat qui s'exprimait ainsi : « *Je vais vous expliquer ce qu'est la vraie vie. Vous, vous restez dans votre tour d'ivoire* ».

La transitionnalité vécue par le candidat

Elle est du type fermée et peut s'illustrer comme suit : « *Je veux avoir la VAE, mais je ne reconnais aucune valeur au dispositif et aucune légitimité aux acteurs* ».

Monsieur X. souhaite obtenir une VAE pour l'obtention d'un master en communication. Il dispose d'une expérience de treize ans dont seulement sept dans le champ de la communication. Il envisage la VAE comme une formalité qui devrait lui permettre de poursuivre son ascension professionnelle. Dès le premier rendez-vous avec l'accompagnateur-tuteur, il est étonné qu'on lui demande un travail réflexif qui devra l'amener à se décentrer par rapport à sa pratique et à produire un rapport final faisant preuve de distance quant à son parcours professionnel antérieur :

« *Ah bon je ne comprends pas, mon CV, la présentation de mon entreprise et de sa dimension internationale ainsi que mon poste qui m'amènent à avoir des responsabilités importantes, ne sont donc pas suffisants pour le jury, pourquoi faire autre chose car de toute façon ce sont les résultats qui comptent pas de raconter comment on y parvient.* » Les relations sont tendues et le candidat ne se dévoile jamais quant à ses réelles motivations ou difficultés dans ce parcours introspectif. Il s'y prête car il a compris qu'il devait le faire mais n'en voit pas l'intérêt ; il a d'ailleurs « embauché » une personne qui est chargée de rédiger son rapport. La citation sur laquelle il s'appuie en introduction de ce dernier illustre le peu de crédit

qu'il accorde au dispositif et aux parcours universitaires : « *La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information.* »

3.1.3 La VAE comme un combat : Dénier des logiques de traduction et de dynamique formative

Le vécu imaginaire du candidat

La VAE est vécue comme un concours. Ce qui semble motiver ces candidats, c'est la bataille plutôt que la démarche de la VAE. La logique formative est exclue ; le passage par un travail réflexif consistant à aller d'hier à aujourd'hui pour aller vers demain est inenvisageable. On peut souvent remarquer dans le parcours des intéressés une répétition des situations de confrontation.

La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus

La tension au moment du jury est forte. Les acteurs peuvent ressentir les enjeux pour la personne de cette validation et son investissement « à la vie, à la mort ».

La transitionnalité vécue par le candidat

Elle est du type fermée et peut s'illustrer comme suit : « *Indiquez-moi la fin de mon combat mais combattre est le sens de ma vie.* »

Agée de quarante quatre ans, Madame L. est titulaire d'un Bac G (gestion) et sollicite une VAE pour l'obtention d'une licence RH (ressources humaines). Elle travaille comme télé conseillère sur un plateau d'appels. Elle a une expérience professionnelle de vingt ans en tant qu'assistante RH et ensuite en tant que manager de proximité dans une entreprise publique. L'expérience professionnelle de Madame L ne lui a permis de développer que peu de compétences en RH. Le tuteur et le référent pédagogique soulignent l'écart entre ses acquis professionnels et les compétences que la licence permet d'acquérir. Pour elle peu importe : « *c'est pas ça qui va m'arrêter, j'aime l'adversité. J'ai beaucoup lutté dans ma vie avec le syndicat mais aussi dans ma vie personnelle. C'est comme ça ! A chaque fois je dois me battre, pour parvenir à me faire entendre. Pourtant, je fais exactement ce qu'on me demande de faire. C'est tellement important de réussir à décrocher la VAE. Personne ne m'empêchera d'y parvenir.* » Elle se présente devant le jury, sûre d'elle-même. Durant sa présentation orale, elle fait plusieurs erreurs ou ne répond pas aux questions techniques qui lui sont posées par le référent professionnel. Cependant, à aucun moment elle ne semble se rendre compte de son niveau réel.

3.2 Les dynamiques de transitionnalité ouverte

Chacune des dynamiques décrites illustre la capacité des candidats à s'efforcer de tenir ensemble les quatre logiques du modèle.

3.2.1 La VAE pour étayer la dynamique formative

Le vécu imaginaire du candidat

La démarche de VAE s'inscrit dans une double perspective : une volonté de reconnaissance mais aussi comme point de départ d'une nouvelle orientation professionnelle. C'est alors le moyen de s'ouvrir à de nouveaux horizons. Ces candidats n'ont pas forcément le désir de l'obtention totale de la VAE. Ils souhaitent associer la VAE à un projet formatif. C'est pour ces personnes le moyen de s'oxygéner, de prendre un nouveau souffle. Ces candidats sont souvent avides de connaissances qu'ils estiment ne pas avoir reçues.

La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus

Il y a parfois beaucoup de fébrilité chez ces candidats. Ils expriment le besoin d'être accompagnés dans leur travail réflexif, que quelqu'un les alimente au niveau des méthodologies pour penser leur expérience.

Madame Z. fait état d'une expérience professionnelle de vingt ans, principalement au sein de la même entreprise, en tant qu'assistante documentaliste. Parallèlement à son parcours professionnel, elle s'est engagée activement en politique et occupe aujourd'hui un poste de conseillère municipale. Elle semble insatisfaite autant de son poste que de ses responsabilités politiques. Agée de quarante ans, elle se dit en crise et en recherche d'une orientation professionnelle future qui concilierait son besoin d'implication, ses valeurs et une dimension relationnelle importante. *« J'ai quarante ans, j'ai fait beaucoup de choses dans ma vie, dans l'entreprise, mais aussi en politique. Aujourd'hui, j'ai l'impression d'être dans une impasse, dans une pièce fermée et je n'arrive pas à en sortir. J'ai besoin d'autre chose, de respirer. Bien sûr le diplôme est important mais j'ai surtout besoin de faire le point et que votre accompagnement m'aide à faire le bilan, j'ai besoin d'un nouvel horizon. »*

Le premier entretien avec le tuteur tient plus du bilan de compétences que de la prise de contact. La candidate se livre sur ses difficultés et ses besoins. Elle est en attente d'outils, de *feed-back* et de conseils pour l'aider à cheminer dans ce passage professionnel. Ses demandes peuvent être vécues comme dépassant le cadre de l'accompagnement VAE et exigent disponibilité, accueil et écoute de la part de l'accompagnateur : *« Dans mon entreprise, je m'ennuie car je suis certaine que je pourrais occuper un poste plus important en communication et que l'entreprise y aurait intérêt. Et puis en tant que conseillère j'ai fait des erreurs et je me rends compte qu'il me manque des choses, notamment en communication. J'ai vraiment besoin d'aide. »*

3.2.2 La VAE comme espace pour penser la séparation d'avec le travail

Le vécu imaginaire du candidat

Ces candidats se trouvent souvent dans une forme de confusion par rapport à la VAE. Ils viennent après une expérience traumatique de séparation d'avec leur travail, en raison d'un licenciement, d'une mobilité géographique ou d'une impossibilité d'évolution profession-

nelle. La VAE est alors l'occasion d'une élaboration réflexive de leur parcours et traduit le souhait de faire émerger un nouveau sens à leur carrière professionnelle. Au gré des hésitations, des remises en question, des doutes, ces personnes parviennent toutefois à finaliser leur candidature pour le jury final.

La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus

Le jury est souvent le moment d'un réel dialogue sur ce qui est le plus adapté à la personne pour continuer son projet. Ici, la VAE est vécue comme une expérience constructive d'une relation à soi et à l'autre.

Mme S, âgée de quarante ans, est assistante de paie au sein d'un établissement médico-social. Elle occupe ce poste depuis sept ans. Elle est titulaire d'un BTS (brevet de technicien supérieur) de secrétariat. Elle se vit professionnellement comme étant dans une impasse. Elle considère que ses perspectives professionnelles sont bouchées et que son organisation ne souhaite pas l'aider dans son évolution de carrière. Lors de l'entretien de recevabilité, elle confie : *« Je ne vois pas d'issue à ma situation, je me sens totalement bloquée, je ne sais même pas si j'ai les compétences pour prétendre à autre chose, je ne sais plus où j'en suis, mais je sais que je n'arrive pas à me dire que je ferai la même chose toute ma vie. »*. Madame S rencontre à de nombreuses reprises l'accompagnateur : chaque entretien est l'occasion pour elle de revenir sur son parcours dont elle mesure objectivement les points forts et les axes d'amélioration ; toutefois, elle éprouve toujours de la difficulté à se projeter : *« C'est difficile pour moi de savoir ce que je vais devenir. Cette VAE en même temps c'est une opportunité à faire le bilan mais c'est aussi me rendre compte de tout le chemin que je dois encore parcourir : en même temps, je me rends compte que je ne peux plus retourner en arrière. Je devrais certainement accepter de quitter cet emploi si je veux m'épanouir dans mon travail »*. A l'issue du jury elle s'effondre en larmes et déclare : *« Je pleure parce que je suis heureuse et du résultat et en même temps je me rends compte que j'y suis, je viens de boucler un cycle. »*

3.2.3 La VAE comme reconnaissance des pairs

Le vécu imaginaire du candidat

Ces candidats disposent de toute l'expérience nécessaire pour obtenir une validation totale du diplôme. Ils viennent chercher dans la VAE un moment pour traduire leur expérience en compétences car ils connaissent l'importance pour eux du diplôme qui fait sens dans leur projet professionnel. Mais leur enjeu est autre. Ces candidats sont en quête de la confirmation par leurs pairs de leur parcours. Ils sont certains d'avoir réussi une œuvre mais ils ont besoin d'une parole pour que cela devienne un chef d'œuvre.

La fonction et le rôle attendu ou accordé aux acteurs universitaires du processus

Les acteurs du dispositif sont investis de cette responsabilité du passeur et leurs paroles sont aussi importantes que l'obtention de la VAE.

Monsieur R. est actuellement demandeur d'emploi. Agé de cinquante deux ans, c'est un autodidacte, il a débuté sa carrière dans l'industrie chimique en tant qu'employé au sein du service du personnel. Il a progressé dans les métiers de la gestion du personnel occupant des postes avec des niveaux de responsabilités de plus en plus élargis. Il présente sa motivation comme un « *aboutissement personnel : la reconnaissance d'une carrière consacrée à la gestion des ressources humaines et de son implication dans son métier* ».

Monsieur R. peut prétendre à une retraite anticipée. Il n'a donc pas besoin de la VAE. Durant le jury d'obtention de la licence GRH, Monsieur R est très attentif aux questions du jury, auxquelles il répond avec précision et plaisir. Il semble très heureux de pouvoir partager cette expérience professionnelle au-delà de l'obtention totale du diplôme qui lui sera accordée. Le jury peut éprouver toute la solennité de ce moment. Lors de l'annonce de cette validation totale, le candidat est très ému et déclare : « *Je suis heureux de ce moment où j'ai pu exposer tout ce que j'ai fait : pour moi, c'est une belle façon de finir ma carrière et d'être reconnu. J'envisage, à titre bénévole, d'exercer encore un peu car je crois que j'ai bien travaillé et que je suis un bon professionnel des RH* ».

Conclusion

Depuis sa mise en place, le dispositif de VAE a connu une rapide montée en charge. En 2010⁸, environ 53 000 candidats se sont présentés devant un jury de VAE pour 5 500 en 2003. Nous avons mis en évidence, à l'instar d'autres recherches (Merle, 2006 ; Imbs et Sonnstag, 2007) que la démarche de validation n'est pas une simple démarche administrative. Elle est très impliquante pour le candidat et le retour réflexif sur sa propre pratique n'est pas un exercice qui va de soi (Merle, 2006). À ce titre, de nombreux auteurs assimilent la VAE à un processus motivationnel et de reconnaissance (Arnaud et al., 1997 ; Bureau et Tuchsirer, 2010) . Nous avons voulu enrichir les études qui illustrent les liens pouvant être établis entre la motivation et le fait d'atteindre des résultats (Berthelot, Boisseau et Saint-Supéry, 2002, Aubret, 2009) ainsi que celles visant à éclairer les enjeux de la VAE pour les salariés (Kogut-Kubiak et al., 2006 ; Amnyos, 2007).

Avec cette recherche, nous avons construit un modèle pour penser la manière dont les candidats se positionnent face à la transitionnalité inhérente au dispositif de VAE. Sur la base d'une démarche clinique, nous avons pu repérer deux grandes catégories : la transitionnalité fermée et la transitionnalité ouverte. À l'intérieur de chacune de ces catégories, nous avons identifié des sous-catégories qui décrivent un investissement psychique spécifique des candidats.

Les positions liées à la transitionnalité fermée marquent la difficulté, pour le candidat, d'accéder à la dimension processuelle. Les positions liées à la transitionnalité ouverte témoignent de la créativité dont font preuve les candidats pour concilier les demandes de

8. Sources : Analyses DARES Juin 2012, n° 37 « La VAE en 2010 dans les ministères certificateurs ».

contenus et de processus, rendant ainsi le parcours de la VAE plus complexe mais aussi plus riche.

Notre recherche peut être prolongée au moins dans deux axes. Le premier consiste à se demander si les logiques d'investissement mises en lumière sont des états stables desquels les candidats ne sortiront pas ou des moments nécessaires avant d'intégrer la complexité du processus de VAE. Le second axe s'inscrit dans le cadre des recherches consacrées aux modalités d'accompagnement de ces candidats, notamment à la question de la professionnalisation des différents acteurs du processus. Le dispositif de VAE est récent mais il s'inscrit dans le cadre des pratiques d'accompagnement des adultes qui se sont développées en France depuis les années 80. La littérature à ce sujet souligne l'importance d'une démarche de qualité de l'accompagnement (Aubret, 2009). Les différentes expériences de validation ont fait progressivement émerger, dans les services de formation continue universitaire, des activités nouvelles constituant les bases d'un nouveau métier, celui d'accompagnateur de VAE (Lenoir, 2002). Notre recherche vise à mieux outiller ces nouveaux professionnels.

■ Bibliographie

- Aballéa F., Guerin F., Legoff J.-L. et Zannad, H. (2007), « Les enjeux de la VAE pour les individus et les entreprises concernés », *Humanisme et Entreprise*, n° 285, pp. 1-20.
- Alves S., Zannad H. (2004), « L'impact de la VAE sur les ressources humaines d'une entreprise », *Colloque ADMEE*, Lisbonne.
- Amado G., Ambrose A. (2001), *The transitionnal approach to change*, Karnac book, London.
- Amnyos (2007), *Evaluation des dispositifs de VAE en Centre et Nord-Pas-de-Calais*, Amnyos Consultants, Paris.
- Arnaud P. et alii (1997), *Validation d'acquis et processus motivationnels*, Rapport de Recherche, université de Limoges.
- Aubret J. (2009), « Sens et pratique de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience », *Recherche et Formation*, n° 62, pp. 25-37.
- Ballet V. (2006), *La validation des acquis de l'expérience : trois logiques d'acteurs*, Thèse de doctorat de sociologie, Reims.
- Ballet V. (2009), « La validation des acquis de l'expérience (VAE) : entre gestion individuelle et organisationnelle des carrières », *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, vol. 4, n° 1, pp. 62-83.
- Besson E. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*, Prospective Evaluation, Paris.

- Berthelot M.-P., Boisseau F., Saint-Supéry A.-M. (2002), *Les facteurs de la motivation en jeu dans la poursuite ou l'abandon d'une démarche de validation d'acquis professionnels*, Mémoire du DECOP, CNAM-INETOP, Paris.
- Bonaiti C. (2008), *Le parcours des candidats à la validation des acquis de l'expérience des titres et diplômes de niveau V : mieux vaut être accompagné et diplômé pour réussir*, n° 34.2, Publications DARES, Paris.
- Bureau M.-C., Tuchszirer C. (2010), « La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? », *Sociologie du travail*, n° 52, pp. 55-70.
- Clot Y., Prot B. (2003), « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 2, pp. 183-201.
- Gagnon E. (1997), « La reconnaissance des acquis : levier de l'insertion », *PEPS* n° 54-55.
- Giust Desprairies F. (2003), *L'imaginaire collectif*, Editions Eres, Paris.
- Giust-Desprairies F. (2004), *Le désir de penser*, Editions Téraèdre, Paris.
- Grasser B., Rose J. (2000), « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation Emploi*, n° 71, pp. 5-19.
- Imbs P., Sonnstag M. (2007), « La valorisation des acquis de l'expérience : enjeux et responsabilité partagée », *Performances* n° 32.
- Kogut-Kubiak F., Morin C., Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2006), *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, Rapports du Cereq, Relief^o 12, Marseille.
- Labruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Tessier J., et Rivoire B. (2002), « La validation des acquis professionnels : Bilans des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs », *Bref-Céreq*, n° 185.
- Lenoir H. (2003), « VAE et modernisation sociale », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, n° 182, pp. 33-36.
- Liétard B. (2000), « Mais où sont les longs fleuves tranquilles de la validation ? ». *Educations*, n° 18-19.
- Mayen P. (1999), « Des situations potentielles de développement », *Education Permanente*, juin, n° 139, pp. 65-85.
- Merle V. (2006), « La validation des acquis de l'expérience dans le travail social. Un risque ou une nouvelle chance ? », *Informations sociales* 2006/7, n° 135, pp. 84-95.
- Mucchieli A. (1991) *Les méthodes qualitatives*, Editions, PUF « Que sais-je » n° 2591, Paris.
- Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2005), « Parcours de VAE des itinéraires complexes longs, à l'issue incertaine », *Bref-Céreq*, n° 224.

- Pinte G., Le Square R., Fischer-Lokou J. (2008), « Les facteurs de motivation et de démotivation dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE) », *Carriérologie*, vol. 11, n° 3-4, pp. 453-465.
- Paillé P. (1994), « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147-181.
- Semal-Leble A. (2006), « La validation des acquis envisagée comme processus », *Pensée plurielle*, n° 13, pp. 69-79.
- Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Thousand Oaks: Sage.
- Triby E. (2005a), « Transformation et enjeux de la validation de l'expérience », *Formation professionnelle* n° 35, pp. 45-55.
- Triby E. (2005b), « La validation de l'expérience, sanction d'un parcours de compétences ? », in Giret J.-F. et al. *Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales*. 12èmes JDL, 8, Relief-Céreq, Marseille, pp. 293-298.
- Vial M., Mencacci N. (2004), « La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels », *Education permanente* n° 159, pp. 67-78
- Wacheux F. (1996), *Méthodes qualitatives de recherche en gestion*, Editions Economica, Paris.
- Winnicott D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Editions Gallimard, Paris.
- Yin R.K. (1990), "Case Study Research: Design and Methods Applied Social Research" *Methods series*, Vol. 5, CA: Sage, Newbury Park.
- Zarifian P. (2001), *Le modèle de la compétence*, Editions Liaisons, Paris.