

LES ENJEUX DE LA VALIDATION DES ACQUIS D'EXPÉRIENCE

Sana Guerfel-Henda¹

INTRODUCTION

Les compétences sont devenues et deviennent de plus en plus importantes dans la société actuelle. Plusieurs acteurs sont impliqués dans leur construction et leur développement. Cette recherche s'intéresse à étudier la manière dont les différents acteurs s'approprient la *validation des acquis de l'expérience* (VAE) telle qu'elle a été définie par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. La VAE n'est jamais remise en cause dans son principe, l'occasion que peut avoir l'individu de reconnaître le caractère formateur de l'expérience (qu'elle soit à caractère professionnel ou non). L'individu d'une manière générale tend à évoluer et à faire évoluer ses compétences ce qui lui permettra d'être toujours performant et d'envisager de travailler dans des domaines variés. Mais le développement passe aussi par la reconnaissance des acquis de l'expérience et par leur validation.

Si la VAE est unanimement reconnue comme un enjeu lié à la question du savoir et de sa mobilisation, elle n'en reste pas moins paradoxale; elle est tout autant porteuse de débouchés (une meilleure maîtrise du savoir pour les entreprises, un élément structurant du compromis social pour les salariés, des possibilités de développement pour les opérateurs de formation,.etc), que de menaces dans la mesure où elle remet en cause des dispositifs établis sans qu'il soit aujourd'hui possible de se représenter clairement le système qui peut émerger de la dynamique actuelle. Ce travail repose sur l'hypothèse suivante selon laquelle dans un contexte marqué par des changements économiques et sociaux profonds et rapides, l'adaptation conjointe des hommes et des organisations pour répondre à des situations inédites est au centre du processus de gestion des ressources humaines (Stankiewicz, 1998) Dans un premier temps dans cette communication

¹ Sana Guerfel-Henda, Centre de Recherche en Gestion (CRG) de l'École Polytechnique, Paris, France.
Courriel : sana.henda@shs.polytechnique.fr

nous présenterons l'institutionnalisation de la VAE, dans un deuxième temps nous présenterons les approches théoriques de l'expérience et la VAE comme instrument de mesure et de progrès, et enfin les enjeux des différents acteurs par rapport à la VAE.

1- INSTITUTIONNALISATION DE LA VAE

La définition et la gestion des compétences sont sensibles aux modèles d'éducation. D'un pays à l'autre les effets culturels font varier ce qui est délégué aux systèmes éducatifs (par tradition ou obligation institutionnelle, par attente de qualité, par intérêt financier); par le choix des compétences attendues pour un recrutement, une affectation ou une mobilité organisationnelle (qu'il s'agisse de promotion, d'évolution professionnelle, d'employabilité ou de carrière); ou encore la mise en place d'aménagements des compétences (apprentissage organisationnel, développement de savoir-faire collectifs, filières d'emplois, gestion de potentiels, etc.)².

Enjeu de débats et de réforme en France, le thème de la validation des acquis occupe une place prépondérante dans le domaine de la formation comme dans celui de la gestion des ressources humaines.

Outre le caractère formatif de l'expérience, la VAE s'inscrit d'une part dans un processus de valorisation des individus en reconnaissant la diversité des lieux d'apprentissages et constitue d'autre part un outil de valorisation pour l'entreprise qui apparaît comme le lieu privilégié de la production des connaissances et des compétences. Elle pose ainsi le problème de l'articulation entre les savoirs « pratiques » issus de l'expérience professionnelle et les savoirs « théoriques » issus de l'enseignement académique.

Depuis maintenant une quinzaine d'années, les modes de reconnaissance et de validation n'ont cessé de se diversifier. Tout d'abord traditionnellement, et en particulier en France, la seule voie reconnue pour valider un savoir et le faire reconnaître auprès du monde éducatif comme dans les firmes résidait dans des parcours formels et institués d'acquisition de connaissances évaluées au moyen d'examens à caractère le plus souvent strictement « scolaire ». Plusieurs lois se sont succédées, le décret du 23 août 1985³, la loi du 20 juillet 1992 (la validation des

² Louart P. « L'impact des systèmes éducatifs sur la gestion des compétences, une comparaison internationale » in *Gérer les compétences coordonnées* par Klarsfeld A., Oiry E., Editions Vuibert, octobre 2003.

³ Les personnes ayant interrompu leurs études depuis au moins deux années et ayant acquis une expérience professionnelle ou personnelle ou suivie des formations peuvent accéder à des formations

acquis professionnels : VAP)⁴ et la loi dite de «modernisation sociale», datée du 13 juin 2001, qui permet à toute personne ayant exercé durant au moins trois années une activité salariée, non salariée ou bénévole d'obtenir n'importe quel diplôme ou titre à finalité professionnelle par diverses voies : la formation scolaire ou universitaire, la formation professionnelle continue, l'apprentissage ou, en tout ou partie, la validation des acquis de l'expérience. Dans ce troisième cas, beaucoup plus général et ambitieux que les deux premiers, la validation des acquis de l'expérience n'est plus qu'une forme parmi les autres d'acquisition et de validation de connaissances elles-mêmes beaucoup plus diverses.

Le droit n'a donc pas cessé d'entamer toujours davantage le «monopole» de la formation institutionnalisée et des épreuves scolaires comme modes légitimes d'acquisition et de validation de la connaissance. Sans compter tous les dispositifs expérimentaux mis en place par les branches comme par exemple les *Certificats de qualification professionnelle*, par les institutions publiques ou par les Chambres de Commerce et d'Industrie dont les *Certificats de compétences en entreprise* s'inspirent du système britannique des NVQs, ou *National Vocational Qualifications*. Quels sont les enjeux et les usages sociaux de ces dispositifs ? Comment sont-ils utilisés, tant par les individus qui s'y insèrent que par les entreprises ou les institutions éducatives ? Les entreprises les connaissent-elles véritablement et, dans ce cas, les utilisent-elles comme outils de gestion de l'employabilité, comme instrument de mise en adéquation entre formation et emploi ou comme pur moyen de faire des économies budgétaires dans les coûts de construction des qualifications de leurs salariés (grâce au raccourcissement des parcours de formation qu'ils permettent) ? Les dispositifs de validation des acquis sont-ils vécus au sein des institutions de formation comme étant concurrents des modes de formation et de validation des connaissances plus classiques ou sont-ils au contraire davantage regardés comme complémentaires à ceux-ci ?

2- LES APPROCHES THÉORIQUES DE L'EXPÉRIENCE

La VAE s'inscrit donc dans un processus de valorisation des individus dès lors que l'on admet que les lieux d'apprentissage sont multiples. Quand on insère un adulte avec un capital d'expérience dans un processus de formation, il s'agit pour

de l'enseignement supérieur en étant dispensées des titres ou diplômes normalement requis pour cet accès. Dans ce cas, la validation de l'expérience permet d'être dispensé des formations et validations antérieures donnant accès à la formation visée.

⁴Elle a permis à toute personne ayant exercé durant au moins cinq années des activités professionnelles d'être dispensée de certaines des épreuves constitutives d'un diplôme (par exemple d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel relevant du ministère de l'Éducation nationale ou d'un diplôme délivré sous tutelle du ministère de l'Agriculture).

les enseignants de renouveler leurs stratégies pédagogiques de façon à s'adapter à ce type de public. Il faut donc établir une relation individualisée avec les élèves ou « les auditeurs », car chacun est porteur de ce que Davies (1997) nomme une « théorie privée ». Cela suppose de mettre en place et de construire des parcours de formation plus personnalisés permettant à chacun d'être acteur de sa propre formation et de sa propre éducation et de rompre ainsi avec la logique de l'enseignement à sens unique où l'enseignant est chargé de transmettre le savoir et l'étudiant de le recevoir en se contentant de sa simple participation aux cours.

La validation des acquis, outre la reconnaissance du caractère formateur de l'expérience professionnelle, ouvre aussi la voie à une conception renouvelée des dispositifs de formation, des situations éducatives, des modalités d'apprentissage et d'évaluation. Le thème de la reconnaissance et de la validation des acquis expérientiels trouve son origine dans des problématiques de reconversion, de mobilité et d'insertion professionnelle et renvoie donc à des enjeux personnels, socioprofessionnels et économiques : comment évaluer et prendre en compte dans la formation les acquis issus de l'expérience ? Pour comprendre ces enjeux, nous tenterons tout d'abord une brève approche historique pour comprendre les origines de ce dispositif et les influences étrangères notamment nord-américaines sur les acteurs de la formation professionnelle en France et ensuite une approche théorique pour tenter de définir les notions clés du champ de la validation des acquis et ce, en s'appuyant sur les réflexions de deux courants théoriques : il s'agit du courant de la *formation expérientielle* et d'un autre plus récent *des formations en situation de travail*.

2.1. Les expériences nord-américaines et leurs influences sur les acteurs de la formation en France

Sans remonter très loin dans l'histoire, on peut situer l'émergence du thème de la reconnaissance des acquis professionnels au lendemain de la seconde guerre mondiale où l'on assistait en Amérique du Nord à une prise de conscience de la nécessité de prendre en compte et de valider les acquis issus de l'expérience professionnelle. Confrontés au chômage massif après leur retour à la vie civile et dans le souci de s'insérer professionnellement dans le secteur industriel, les militaires américains (les GI) ont cherché à faire reconnaître leurs compétences acquises de leur expérience militaire de terrain. La mise en place de ces dispositifs s'est accompagnée de débats houleux et de réactions virulentes de la part aussi bien des établissements universitaires que des institutions politiques.

Peu à peu, vont se mettre en place tout un ensemble de pratiques centrées sur la capitalisation des preuves de compétences acquises en dehors des formations

académiques telles que la démarche des *career passport* ou encore celle des *portfolio* qui « par laquelle une personne tente de démontrer, avec des preuves à l'appui, la part des apprentissages antérieurs, qui se rapportent à des cours, programmes ou emplois précis. Cette pratique se fait avec l'aide d'un spécialiste, parfois dans des centres spécialisés ou dans l'institution où on vise une reconnaissance » (Liétard, 1993).

Ces systèmes vont s'étendre dans un premier temps au Canada et plus particulièrement au Québec, qui va influencer à son tour les perceptions de certains acteurs de la formation continue en France (Barkatoolah, 1987). On est passé progressivement, constate Feutrie (1998), « d'une prise de position militante, appuyée sur la conviction que l'expérience peut être porteuse de savoirs à la construction de démarches qui tentent de donner à cette idée une légitimité partagée par la plupart des acteurs qu'ils appartiennent au champ politique, à la sphère économique ou au champ de la formation ».

2.2. Une approche théorique de la validation des acquis

Abordons maintenant le volet théorique. La validation des acquis occupe dans le paysage éducatif français une place non négligeable et pose avec acuité la question de l'articulation entre les savoirs nés de l'expérience professionnelle et les savoirs issus de la théorie que l'on qualifie généralement d'académiques. Qu'on soit formateur ou enseignant, il nous est tous arrivé au moins une seule fois de nous poser la question de savoir si l'on peut apprendre par l'expérience, qu'apprend-on par l'expérience et comment l'apprend-on? Cette question dépasse bien entendu les querelles de courants qui opposent le plus souvent les savoirs théoriques considérés comme nobles, scientifiques et prestigieux et les savoirs de l'expérience considérés comme approximatifs, désordonnés et destinés avant tout à être appliqués.

Le débat n'est pas nouveau et l'on s'interroge à nouveau si l'on doit former les jeunes personnes par une approche théorique qui développera en elles les capacités de raisonnement scientifique, d'esprit critique et de logique ou bien s'il faut les confronter très vite aux réalités de la vie pratique avec tout ce que cela suppose de complexité et d'approximations. Les enseignants ou les formateurs qui s'adressent à un public adulte issu de l'entreprise, comme par exemple le cas du CNAM, soulignent toute l'importance que requiert pour eux la prise en compte de l'expérience professionnelle dans les parcours de formation. Il s'agit, d'une part, d'éviter de re-financer des actions de formation qui visent des objectifs éducatifs déjà maîtrisés par les apprenants et, d'autre part, de réduire leurs

parcours de formation. Pour l'individu en situation de reprise de formation, c'est plutôt un facteur motivationnel déterminant dès lors que la prise en compte de son expérience le dispense de revenir sur ce qu'il sait déjà.

2.2.1. De la diversité des définitions de la notion «d'expérience»

Nous avons mobilisé deux cadres théoriques pour nous aider à comprendre et à développer la réflexion autour des problématiques liées aux savoirs et aux compétences d'une manière générale. Le premier courant concerne la formation expérientielle développée par des chercheurs et des praticiens canadiens (Landry, 1986) qui seront rejoints quelques temps après par des chercheurs français. Ils partent du constat que l'individu est profondément transformé dès lors qu'il opère un travail réflexif sur son passé professionnel ou personnel, sur tout ce qu'il a vécu et le contexte dans lequel ses expériences ont eu lieu.

Reprenant les réflexions de Courtois sur le rôle formateur de l'expérience, Pineau (1995) définit la formation expérientielle comme une formation par contact direct mais réfléchi qui suppose de réunir trois exigences au moins. Il s'agit en premier lieu, par un recul critique et par une « mise en mots », de verbaliser l'expérience et d'en tirer la dimension d'expertise. Il s'agit ensuite de transformer cette expérience en conscience en examinant comment elle a construit l'individu en tant qu'individu pour le positionner enfin dans son contexte spatio-temporel et de le mettre en perspective. Transformer ainsi une expérience suppose donc une triple démarche dont la portée réelle est la construction du sens.

Pour qu'une expérience soit formatrice, il faut que l'individu lui donne lui-même du sens et la confronte à différents niveaux de sens. Toute la question est de savoir comment transformer un savoir d'usage contextualisé en un savoir transférable, transmissible et décontextualisé quand on sait que les savoirs issus de l'expérience professionnelle ne correspondent pas toujours aux savoirs d'une discipline académique. Il faut donc un effort d'explicitation, de formalisation et de confrontation par la mise en regard avec un référentiel de formation. Le second courant constitué de chercheurs travaillant sur les effets formateurs des situations de travail considère aussi bien la théorie que la pratique, la réflexion que l'action comme des dimensions d'un seul et même apprentissage. C'est ainsi que les compétences issues d'une expérience professionnelle et sociale sont porteuses de savoirs et de connaissances que Barbier (1996) appelle les *savoirs d'action* et que Malglaive (1990) désigne par *savoirs pratiques*. Liés les uns et les autres à la transformation du réel, ils constituent à vrai dire un « ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuitions, de réflexes et d'habitude ».

Certains de ces savoirs, constate Malglaive « sont formalisés dans des langages qui leur sont adéquats, langage naturel, langage mathématique, langage des schémas, d'autres, les savoirs pratiques et les savoir-faire s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent, encore qu'ils puissent créer leur propre jargon et acquérir ainsi leur autonomie spécifique » Si les savoirs issus de l'expérience professionnelle sont considérés comme relevant du domaine de l'abstrait, leur existence réelle et sociale ne dépend en réalité que de la capacité de chacun à les verbaliser, les expliciter et les formaliser. Comme le souligne très justement Jobert et Revuz (1990), l'expérience, lorsqu'elle est écrite, est un capital considérable. Ces savoirs d'action mobilisés avant tout dans l'objectif d'être opérationnels, ne sont organisés que par, dans et pour l'action. C'est en effet bien souvent le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les connaissances primitivement acquises pour les réapprendre autrement (Malglaive, et Decomps, 1996).

Sur le plan conceptuel, il nous semble toutefois nécessaire de revenir sur le terme d'*expérience* tellement son usage nous paraît des plus évidents. John Dewey (1958) souligne les mérites de l'expérience pratique comme méthode éducative et considère l'apprentissage comme un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action. L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie et la théorie fournit une direction à l'expérience. Il s'agit donc de deux éléments inter-reliés, qui doivent être intégrés. Kolb (1984), pour sa part, tente de réconcilier les pôles théorie et pratique dans un modèle structurel de l'apprentissage^o: « l'apprentissage expérientiel est un processus par le lequel les connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation. ». Kolb a identifié quatre styles d'apprentissages principaux (Landry, 1991) :

- *l'expérience concrète* : caractéristique d'une personne qui s'implique d'une manière personnelle dans les expériences et les relations humaines, qui est concernée plus par le caractère unique et la complexité de la réalité actuelle que par les théories et les généralisations ;
- *l'observation réfléchie* : caractéristique d'une personne qui met l'accent sur la compréhension des idées et des problèmes, plutôt que sur leurs applications pratiques, qui valorise la réflexion plutôt que l'action ;
- la *conceptualisation abstraite* : caractéristique d'une personne concernée aussi bien par l'élaboration de théories générales que par la compréhension intuitive des éléments particuliers d'une situation ;
- et enfin *l'expérimentation active* : typique d'une personne qui cherche à influencer les autres et à changer les situations : les applications pratiques

sont jugées plus importantes que la compréhension théorique ; l'accent est mis sur l'action plutôt que sur la réflexion.

Réfléchissant sur la place de l'expérience dans les entreprises, Guy Jobert (1991) définit l'expérience comme un processus qui « s'est constitué, au fil des temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature. » Autrement dit, l'expérience c'est la synthèse de tous nos mouvements, toutes nos émotions construites par, dans et pour l'action.

Peu de théoriciens ont proposé une définition de l'expérience, et notamment de l'expérience professionnelle, et tenté d'analyser les mécanismes de son efficacité. De leur côté, les spécialistes de l'organisation ou les gestionnaires des ressources humaines n'ont guère formalisé leurs réflexions sur cette question. L'expérience est ainsi un concept empirique plus que l'élément central d'une théorie de la connaissance ou même de la pratique. En fait, par delà toutes les définitions qui peuvent en être proposées, on peut considérer que la notion d'expérience a deux acceptions : elle renvoie à l'idée de pratiques formatives, « les fruits de l'expérience » d'une part – ce que d'aucuns appellent « l'expérience acquisition » –, à la façon de vérifier, d'éprouver la justesse ou non d'une hypothèse (dans le champ scientifique par exemple) ou d'apporter la preuve de la véracité d'une affirmation d'autre part – ce que d'aucuns appellent « l'expérience révélation » (Vincent, 2001). Ces deux sens se trouvent directement associés dans le dispositif VAE puisqu'il s'agit d'apporter la preuve de la possession d'une compétence ou d'un savoir acquis, c'est-à-dire appris au terme d'un apprentissage pratique le plus souvent totalement ou en grande partie informelle.

2.2.2. La nature des acquis

Les théoriciens de l'expérience distinguent généralement deux types d'acquis de l'expérience : les acquis techniques et les acquis sociaux. Les premiers renvoient à ce que l'on pourrait appeler les règles de l'art du métier. L'expérience permet de les améliorer et de les étendre du fait qu'elle est susceptible d'enrichir continuellement la mise en relation de situations nouvelles avec un répertoire de plus en plus vaste de cas et de situations plus ou moins comparables. Les seconds réfèrent à la maîtrise du système de relations sociales et institutionnelles au sein duquel se mettent en œuvre les règles de l'art. Concrètement, cela renvoie à l'apprentissage de la discipline professionnelle, de la capacité à entrer en

communication avec ses collègues et ses supérieurs, à l'appropriation de la culture de l'entreprise ou du milieu, etc.

Ces deux types d'acquis ne s'opposent pas ou, plus exactement, le second est la condition du développement du premier dans la mesure où la résolution de la « tension cognitive » que nous avons mis au principe de la démarche formative suppose, le plus souvent, la discussion entre pairs ou avec les supérieurs – c'est le principe du compagnonnage. Ainsi, si l'expérience est fondamentalement personnelle (c'est la leçon que chacun tire de sa confrontation à la réalité, et cette leçon diffère d'une personne à l'autre), elle est cependant sociale sinon collective dans la mesure où les autres sont nécessaires à son développement⁵. On pourrait ajouter que l'expérience permet aussi de développer des acquis gestionnaires, c'est-à-dire une meilleure économie de son propre travail, de sa propre organisation : maîtrise de son temps, conception des *plannings* d'intervention, etc, particulièrement nécessaires dans les nouveaux modes d'organisation du travail (flux tendu, juste-à-temps, travail sur projet, etc.). Si ces types d'acquis -peuvent faire l'objet d'une reconnaissance, force est de constater cependant qu'ils peuvent aussi être perçus négativement, l'expérience étant alors assimilée à la sclérose, à la difficulté à changer ses habitudes – ce qui met en cause la dimension sociale –, à changer de registres d'intervention – ce qui met en cause l'acquis technique –⁶: c'est le cas par exemple de l'ouvrier de métier confronté au développement de la polyvalence fonctionnelle, ayant plus une compétence « produit » qu'une compétence « machine » ou une compétence « machine » plus qu'une compétence « système ». L'expérience peut ainsi jouer le rôle d'un « signalement négatif » en ce sens qu'elle accroît l'incertitude de l'employeur face à un salarié dans un contexte d'emploi et un contexte technique particulièrement mouvants. Dès lors, il peut être conduit à arbitrer, lors de l'affectation à un poste, entre une mobilité ou promotion interne et le recours au marché de l'emploi en faveur de ce dernier. Le statut ambigu de l'expérience ne facilite pas sa valorisation et met au cœur de la gestion technique et sociale de l'entreprise un potentiel conflit intergénérationnel.

Plus fondamentalement encore se pose la question de savoir quels sont les acquis que valorise l'employeur, ceux relatifs à la dimension technique ou ceux relatifs à la dimension sociale et gestionnaire. Que signifie, par exemple, la mention « expérience exigée » dans une annonce d'embauche ? De même se pose la question de savoir quels types d'acquis valide-t-on à travers la VAE. Formateurs et employeurs valorisent-ils les mêmes dimensions ? Accessoirement – mais est-ce vraiment accessoire ? – évalue-t-on de la même façon les diverses dimensions de

⁵ Ceci peut d'ailleurs poser un problème éthique. La VAE fait en fait bénéficier, personnellement, un individu d'une action qui est pour une large part collective.

l'expérience ? Pour une large part, ces questions sont aujourd'hui sans réponse, faute d'ailleurs d'avoir été explicitement posées. On est ici face à des points de passage obligés de nature différente. Selon que l'on privilégie ou non une dimension, la mise en œuvre, les exigences et les contraintes de la VAE diffèrent sensiblement.

« La compétence professionnelle est observable en situation de travail... elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable » (MEDEF, 1998). Cela suppose un contenu de la compétence que l'on peut observer et qui peut être soumis à une évaluation permettant de qualifier la pertinence de ses composantes (ce qu'on a acquis par rapport à une situation de travail). Cette validation se fonde sur une évaluation interne liée à la situation de travail, ce qui pose la question de sa validité externe et le problème de la certification de dispositifs permettant une validation étendue à un système global, et non pas uniquement à l'entreprise. La relation entre expérience et compétences semble poser le plus de questions et l'expérience permet aux individus de développer des compétences techniques (maîtrise du métier), sociales (maîtrise du système de relations sociales) et institutionnelles et gestionnaires (maîtrise de l'organisation de son travail mais lesquelles devraient être valorisées et reconnues par l'entreprise) (Fluck, 2001)

3- LA VAE, UN INSTRUMENT DE PROGRÈS ET UNE RÉPONSE À UN BESOIN

Grâce à la VAE, il devient possible à chacun de faire reconnaître officiellement les compétences acquises par l'expérience pour obtenir un diplôme, de façon plus générale une « certification » de valeur nationale, inscrite dans un répertoire. L'atelier, le chantier, le bureau, etc., sont des lieux où chacun acquiert des compétences, dont la valeur est ainsi reconnue au même titre que celles acquises par la formation. La VAE devient un véritable droit individuel, concernant tous les publics, et prenant également en compte les compétences acquises dans un cadre bénévole.

Ainsi, l'obtention d'une certification par la VAE devrait faciliter, selon les cas, la mobilité professionnelle, une réinsertion plus facile après un licenciement, une promotion professionnelle et une évolution de carrière, ou bien encore créer une motivation nouvelle pour accroître sa qualification, atténuer le handicap de l'âge, offrir des perspectives d'insertion à des femmes. Des procédures bien précises sont fixées pour chaque certification qui ne pourra être délivrée, en totalité ou en partie, qu'après évaluation des compétences acquises par un jury. Pour que ce nouveau droit devienne réalité, les professionnels concernés se mobilisent et

s'organisent pour informer au mieux les publics, apporter des conseils sur le choix des diplômes ou certifications et les accompagner jusqu'à la validation finale.

Toutes les certifications par la VAE ne seront pas accessibles dans un premier temps. Il s'agit d'une nouvelle conception de validation qui demande une préparation, et qui nécessite dans certains cas une rénovation, ou une réorganisation des diplômes. Il s'agit de répondre au mieux aux espoirs suscités, mais sans risquer de nuire à la valeur des diplômes délivrés, ce qui pénaliserait les publics pour l'avenir, et sans dénaturer le sens de cette loi. La VAE contribue à la politique plus générale de formation tout au long de la vie tout autant qu'elle est un « élément d'accès à l'emploi pour les personnes et aussi un moyen pour leur donner le goût d'une formation complémentaire. ». Il s'agit donc d'un élément impliqué dans des politiques plus vastes : politique de formation, politique emploi reliant formation, plutôt qu'une politique ou un thème en soi.

La VAE est bien une forme d'avancée sociale. En effet, il s'agit bien de faire de la validation des acquis une voie permettant la délivrance de diplômes de valeur égale à ceux obtenus par d'autres moyens plus classiques.

3.1. Une mise en cause de l'ingénierie de formation

La VAE constitue un facteur de remise en cause, une incitation à évoluer et à s'adapter. Le domaine où cela est certainement le plus vrai est celui de l'ingénierie pédagogique. En effet, qui dit obtention totale ou partielle d'un diplôme par la voie de la validation des acquis suppose qu'il doit être possible non seulement de savoir à quelles compétences ou maîtrises d'activités professionnelles correspondent chacune « partie » du diplôme, mais aussi que l'on sache rapporter les acquis professionnels d'un individu donné à ces différentes parties de diplômes et que l'on sache offrir à ce même individu les formations correspondant aux « parties de diplôme » que ses acquis ne lui auraient pas permis de valider.

Cela suppose à la fois que les référentiels des diplômes soient construits en fonction des compétences ou activités professionnelles que leur détenteur serait supposé maîtriser et que les formations offertes soient élaborées sous une forme modulaire. La validation des acquis a de multiples facettes et de nombreux usages sociaux. Elle est un moment privilégié qui pour certains réengage dans une nouvelle dynamique de formation, relance l'appétence du savoir. Pour d'autres, elle est en elle-même, du fait de la démarche engagée et de ses exigences, un temps d'apprentissage.

La validation des acquis s'inscrit naturellement dans le prolongement du modèle de la compétence, c'est la réponse individuelle aux adultes engagés dans la vie active et qui souhaitent obtenir un diplôme. Pour Zarifian (2001), la principale motivation pour une validation des acquis est l'attente de reconnaissance et n'a donc pas une fonction utilitariste. La VAE demeure néanmoins une démarche individuelle, car celle-ci implique une motivation certaine, même si elle diffère d'un individu à l'autre. La motivation est d'autant plus importante que le montage du dossier n'est pas évident. Un accompagnement effectué par un conseiller s'avère alors utile.

Les modalités de validation varient fortement en fonction du contenu du diplôme visé et du degré d'avancement des universités dans leur réflexion en matière de VAE. Les différences mises en avant relèvent de trois aspects principaux. Le premier tient à la nature des contenus de l'enseignement dispensé puisque l'enseignement supérieur a une composante théorique forte qui ne rend pas du tout évidente la traduction de ses contenus en compétences professionnelles. Cela justifie une certaine réticence à aller dans la direction de la VAE ou, à tout le moins, une tendance prévisible à ce que les validations dans le supérieur soient la plupart du temps partielles. Le second tient davantage à la culture même de certains enseignants du supérieur qui ne connaissent pas forcément la réalité du monde du travail et ne savent pas toujours rapporter les savoirs qu'ils enseignent aux activités pratiquées dans le monde du travail ou aux compétences qu'elles nécessitent : c'est en quelque sorte la distance supposée au monde professionnel qui explique que les enseignants du supérieur puissent être mal à l'aise avec la VAE et la démarche qu'elle suppose, aux antipodes de la leur.

Le dernier aspect tient au mode d'organisation des cursus, qui ne sont pas encore structurés en modules, puisque les contenus enseignés renvoient davantage à des disciplines qu'à des domaines de compétences et de savoir-faire. Il leur est donc particulièrement difficile, selon nos interlocuteurs universitaires, de s'engager dans le processus de la VAE, sachant que, contrairement par exemple à l'AFPA entièrement centrée sur la formation à des métiers, elles auront beaucoup de mal à découper leurs formations en modules pouvant correspondre à des activités pratiquées dans le monde professionnel ou à des compétences nécessaires à leur exercice, donc à individualiser leur offre de formation autant que le suppose la VAE.

Qui dit obtention d'un diplôme par la voie de la validation des acquis – qu'elle soit totale ou partielle – suppose qu'il doit être possible non seulement de savoir à quelles compétences ou maîtrises d'activités professionnelles correspondent chacune « partie » du diplôme, mais aussi que l'on sache rapporter les acquis

professionnels d'un individu donné à ces différentes parties de diplômes et que l'on sache offrir à ce même individu les formations correspondant aux « parties de diplôme » que ses acquis ne lui auraient pas permis de valider. Bref, cela suppose à la fois que les référentiels des diplômes soient construits en fonction des compétences ou activités professionnelles que leur détenteur serait supposé maîtriser et que les formations offertes soient élaborées sous une forme modulaire. Ces deux conditions sont, à l'heure actuelle, rarement remplies et la VAE est souvent considérée soit comme l'instigatrice de ces chantiers, soit comme l'accélérateur qui permet d'en hâter et d'en systématiser la mise en œuvre là où elle n'était que partielle.

3.2. Une profonde ambivalence

Cela étant dit, certains peuvent aussi, développer une crainte vis-à-vis de la VAE : qu'elle modifie à long terme le rapport de notre société à la formation. En effet, si à court terme, elle semble constituer une véritable chance pour les individus, elle risque dans les mentalités d'entrer en quelque sorte en concurrence avec la formation et ce, chez l'ensemble des acteurs du monde économique, sans qu'on sache très bien aujourd'hui comment la situation va évoluer.

Pour un individu, l'existence de la VAE peut le dissuader d'entreprendre un effort de formation et, par exemple, on constate dans certaines académies une forte baisse de la moyenne d'âge des candidats à la VAE sur certains diplômes : ils se disent qu'il leur suffit maintenant d'avoir trois ans d'expérience pour obtenir un diplôme ou, tout au moins pour gagner du temps et éviter au maximum le détour par la formation. Dans une telle optique, la VAE devient une concurrente et un substitut à la formation qui finit par ne plus être envisagée que comme une solution de dernier recours quand une stratégie de VAE a échoué ou n'a que partiellement porté ses fruits. On risque alors d'oublier que la formation n'est pas qu'un moyen d'obtenir un diplôme. En revanche, d'autres considèrent plutôt que la VAE sera une sorte de « produit d'appel » pour la formation ; des individus qui ne se seraient pas formés s'ils avaient dû suivre l'intégralité d'un cursus de formation trop long et trop exigeant pour eux peuvent envisager de faire l'effort de suivre la partie de ce cursus qui leur manque pour valider le diplôme visé, voire aller plus loin si cette tentative a fini par leur (re-)donner le goût de se former.

4- ENJEUX DE LA VAE POUR LES SALARIÉS

La validation est d'une part un moyen d'augmenter sa qualification afin de progresser dans son champ de compétences, d'être promu ou de se reconverter;

dans ce cas la validation des acquis joue un rôle d'accélérateur de formation dans laquelle l'individu voulait s'impliquer et d'autre part une fin en soi, dans le but de faire reconnaître ses acquis professionnels et leur valeur, ainsi que son niveau de compétences; dans ce cas la formation requise pour obtenir l'intégralité du diplôme est perçue comme un détour contraint par le projet (Labruyère *et al.*, 2002).

Pour Hughes Lenoir, la validation des acquis a été adoptée par ses utilisateurs comme un outil de confort face à la montée de la précarité et de l'insécurité salariale. Elle est utilisée et gérée comme un outil de résistance à la crise et non pas comme une modalité de progression sociale. Ainsi la VAP pour l'individu est plutôt une source de stabilité et de reconnaissance, elle permet de se rassurer sur la légitimité de sa place et de sa valeur, de se convaincre de la réalité de sa qualification et de la qualité de son travail et aussi de résister et de réparer une certaine souffrance au travail. La validation s'inscrit dans une démarche classique de promotion sociale de recherche d'augmentation de salaires, voire dans le cadre d'une trajectoire professionnelle articulée à un projet à moyen terme. Mais la promotion sociale n'est pas toujours l'enjeu ni le but de la validation des acquis. Pour un salarié par exemple, elle est intégrée dans une politique d'entreprise et en lien avec une démarche qualité inscrite sur un marché concurrentiel où la validation pourrait même devenir de manière contre-productive un outil d'exclusion.

4.1. Travail sur soi et validation

La validation partielle ou non modifie la perception que l'individu avait sur son activité tant en ce qui concerne l'intérêt de son travail que de son utilité sociale, elle valorise et redonne du sens et de la valeur au travail. Elle permet aussi à l'individu si ce n'est de rétablir, du moins de corriger l'image non seulement que l'on a de soi, pour soi et en soi, dans un élan de revalorisation narcissique, mais aussi celle que l'autre s'était socialement élaboré. Les usages individuels et sociaux de la validation des acquis sont divers. Si elle permet de mieux résister aux aléas d'un emploi toujours plus précaire et toujours plus exigeant, de revaloriser l'image que l'on a de soi, elle a aussi un effet de remise à niveau et de ré-apprentissage, voire une découverte de son activité, de sa valeur et de sa complexité. Mais plus encore elle apparaît parfois comme la manifestation concrète de la deuxième chance et comme une revanche radicale face à l'injustice sociale.

La VAE devra être à l'avenir mieux intégrée par les entreprises, ce qui n'était pas vraiment le cas avec la VAP. La VAE peut amener un cadre à vouloir ensuite

évoluer dans son entreprise, voire à la quitter. Mais elle implique bien souvent d'autres changements plus personnels. Ainsi beaucoup reprennent goût aux études et entament de nouvelles formations. Cette démarche ouvre également d'autres perspectives : prise de recul, meilleure compréhension du monde professionnel, découverte d'autres domaines. D'après Meignant et Burghelle, le débat sur la validation des compétences est actuellement marqué par deux tendances. En France la culture du diplôme reste dominante, diverses institutions proposent des dispositifs permettant de valider des compétences acquises par l'expérience professionnelle. Il s'agit de permettre à une personne de faire reconnaître son expérience par des systèmes favorisant l'acquisition d'une certification ou d'un diplôme et donc de renforcer son employabilité.

L'autre tendance est illustrée par la position du MEDEF. Pour lui la compétence étant avant tout une capacité professionnelle exercée dans une situation de travail concrète, elle ne peut pas être validée en dehors de cette situation et donc par des dispositifs externes notamment académiques. Le point de départ de la démarche du salarié est un projet personnel mûri depuis quelques années, et parfois déclenché par des circonstances particulières d'ordre privé, par exemple: un divorce. Lorsqu'elle relève d'une initiative individuelle, la démarche relève d'une « phase de rupture personnelle ». Même lorsque l'individu a été dirigé par le DRH, cet engagement personnel reste fondamental : si le salarié s'engage dans la démarche sans réelle motivation personnelle, parce qu'envoyé par son entreprise, il reste passif même si une promotion l'attend en cas de réussite (Meignant et Burghelle, 2000). Une autre condition déclenchante est le sentiment de décalage entre le niveau réel de responsabilités et les compétences, d'une part, et le niveau de diplôme détenu, d'autre part. Ce qui sous-tend un travail préalable d'auto évaluation de ses forces et de ses manques, ainsi qu'un fort besoin de reconnaissance ou d'autonomie personnelle et professionnelle. L'employeur est donc perçu à la fois comme un risque et un soutien, de sorte qu'on ne lui parle de la démarche qu'après s'y être engagé, par exemple après la réunion d'information. Deux logiques contradictoires semblent coexister dans la démarche de validation. Une logique sociale qui vise à faire bénéficier le maximum d'individus de systèmes de protection en cas de perte d'emplois et dans laquelle on recherche la mobilité professionnelle grâce à un accès simplifié à des certificats/diplômes et une logique stratégique. Si cette dernière logique est offensive et relève d'un projet personnel, la première est défensive dépendante, par conséquent, des stratégies des institutions. Et ce, d'autant plus que, l'expérience professionnelle demeure le meilleur indice de qualification, même si la culture du diplôme prédomine encore, car elle constitue une « présomption favorable de compétences, certificat de validation ou pas », du moins pour les emplois les plus qualifiés. Dans la première tendance le salarié se doit d'être acteur pour valoriser ses compétences, ne serait-

ce que par la recherche de l'information ou la constitution d'un dossier, il s'agit d'une démarche volontaire. Alors que dans la seconde tendance il s'agit plus d'une évaluation par un tiers, dans le cadre d'une situation de travail dont tous les enjeux ne sont pas maîtrisés par le salarié.

5- ENJEUX DE LA VAE POUR LES ENTREPRISES

Pour les entreprises, l'objectif principal est la performance. Or la compétence individuelle est une condition nécessaire mais non suffisante de la performance de l'organisation, le lien entre compétences des salariés et performance des entreprises est en tout cas indirect⁶. Dans tous les cas l'étendue des obligations de l'entreprise en matière de développement de l'employabilité et de formation des salariés doit être précisée, car l'employabilité des personnes peut s'entendre dans des espaces de mobilisation très différents.

Du point de vue des individus, la construction d'une plus grande sécurité des trajectoires d'emploi passe par la construction de repères et d'articulations lisibles entre la certification des compétences des personnes, la formation, les classifications et la rémunération pour clarifier la gestion des carrières et des parcours. La VAE est souvent considérée comme un moyen d'action potentiellement intéressant pour faciliter une gestion active de l'employabilité. Au plan interne tout d'abord, pour autant que la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP) prenne en compte l'ensemble des diplômes, titres et certificats reconnus et utilisés dans une branche professionnelle

Au plan externe ensuite, puisque la VAE devrait permettre à des individus de faire reconnaître et certifier des compétences acquises. Ce faisant, ils pourraient ainsi entretenir ou augmenter leur employabilité en valorisant sur le marché le patrimoine de compétences dont ils disposent. De ce point de vue, la VAE est susceptible de constituer un élément positif pour une gestion active de l'employabilité ; ceci pourrait grandement simplifier ou faciliter les opérations de restructuration ou de reconversion. Ce dispositif peut s'avérer intéressant dans les secteurs marqués par un fort besoin de fidélisation de la main d'œuvre et un faible niveau de formation initiale chez des salariés qui développent leurs compétences sur le terrain (textile, BTP, etc.). Ainsi, le « parcours modulaire qualifiant » (PMQ) développé par la profession textile afin d'accroître la qualification des opérateurs, renvoie à « une démarche gagnant-gagnant, où l'entreprise accroît le niveau de

⁶ Medef « Le rôle du salarié dans la gestion de ses compétences », cahier n°7, *Objectif Compétence*, Novembre 2002.

qualification et de polyvalence de ses opérateurs tout en ouvrant des perspectives d'évolution professionnelle ». Cet outil peut devenir un outil de gestion des ressources humaines à part entière dans la mesure où il permet de déterminer les personnes susceptibles d'évoluer dans le cadre de changements organisationnels : l'organisation des parcours de mobilité, mais aussi, à terme, la politique de qualification et les pratiques de recrutement s'en trouvent facilitées.

Certaines entreprises ont une majorité de salariés relativement âgés ne possédant aucun diplôme. Ces entreprises-là peuvent rencontrer un problème au plan du recrutement de nouveaux salariés, souvent diplômés et dont les connaissances viennent se heurter aux compétences, au savoir-faire des plus anciens. Cet impact de nouveaux diplômés peut créer de véritables tensions. D'autres entreprises ont des difficultés de recrutement dues par exemple à la mauvaise image de leur secteur, aux horaires décalés ou au temps partiel, aux basses rémunérations. Le *turnover* important qu'elles constatent peut être notablement diminué par la perspective d'une filière dont le salarié va pouvoir gravir la première marche par l'obtention d'un premier niveau de qualification.

Les salariés peuvent trouver un intérêt à aller vers un secteur généralement peu apprécié, si la VAE leur offre la possibilité d'acquérir une certification à l'issue d'un parcours porté par l'entreprise, alternant des phases de formation et la validation d'acquis expérimentiels.

CONCLUSION

Pour un certain nombre de directions des ressources humaines, de responsables de PME, de directeurs d'entreprises ou d'association, il est clair que la VAE peut favoriser la réussite de leur politique de gestion du personnel. Les difficultés par rapport à la VAE peuvent différer d'un acteur à un autre. Par exemple pour les universitaires, il n'est pas question de « brader » des diplômes, il faut veiller à ce que la spécificité, les fondements et les exigences de ceux délivrés par l'université soient maintenus. Mais parallèlement, il apparaît que le candidat dispose d'acquis parfois conséquents, dont il est possible de tenir compte dans son projet de reprise d'études, voire d'obtention de diplôme.

N'oublions pas aussi que la possibilité de délivrer la totalité d'une certification sur la base de l'expérience, c'est aussi une perte de pouvoir pour le formateur, qui n'a plus le sentiment de posséder le monopole du savoir. Il doit reconnaître que d'autres acteurs que lui peuvent « former », que d'autres institutions n'ayant pas cette mission première peuvent avoir un rôle « formateur », que la formation peut intervenir sans sa médiation.

Ainsi le formateur se pose plusieurs questions. La première est souvent celle de la « valeur » du savoir acquis par l'expérience. Peu remettent en cause désormais le caractère formateur du travail. Mais ils ne situent pas les connaissances au même niveau. Celles qui sont acquises par l'action nécessiteraient qu'on les renforce, qu'on les complète par de « vrais » connaissances (Feutrie, 2003). La seconde est celle de la preuve. Comment les jurys peuvent-ils avoir la preuve que les connaissances et les aptitudes acquises par le travail ou l'expérience bénévole ont bien été l'occasion d'apprentissages pour un candidat, et sont bien au niveau requis?

Outre le caractère formatif de l'expérience professionnelle pour les individus, la VAE constitue aussi un outil de valorisation pour l'entreprise qui apparaît comme le lieu privilégié de la production des connaissances et des compétences. C'est peut être aussi la raison pour laquelle un certain nombre d'entreprises ont décidé d'intégrer la validation des acquis professionnels dans leurs stratégies de gestion des ressources humaines. D'une part parce que la validation des acquis permet aux entreprises de réduire les écarts en termes de diplômes entre plusieurs catégories de salariés exerçant les mêmes activités. Compte tenu de la valeur sociale du diplôme, la validation des acquis permet aux personnes les moins qualifiées mais largement expérimentées d'accéder de façon économique et rapide au même niveau de formation et de diplôme. D'autre part, elle est mobilisée comme un outil de gestion de la mobilité interne et externe, ce qui permet aux entreprises d'anticiper les mutations socio-économiques et technologiques et de mieux organiser des parcours de formation adaptés à chaque acteur.

Actuellement objet de débats et de réformes en Europe mais aussi en France, la validation d'acquis constitue un enjeu stratégique fondamental. Reconnaissant que l'expérience professionnelle produit des compétences et des savoirs-faire, elle se situe au croisement de la formation tout au long de la vie et de l'emploi qui exige de chaque individu davantage de qualifications et de compétences pour s'adapter et anticiper les mutations socio-économiques et technologiques. Elle participe de ce fait au rapprochement entre le système éducatif et le système productif. Pour pouvoir s'insérer et évoluer dans la vie professionnelle et sociale, il faut contribuer, d'une part, à l'élévation du niveau de connaissance des jeunes générations et accentuer, d'autre part, la professionnalisation de la formation pour permettre aux jeunes et aux adultes de répondre aux exigences des entreprises en termes de compétences et d'employabilité.

Il s'agit aussi d'offrir une véritable « seconde chance » aux personnes n'ayant pas atteint un niveau scolaire suffisant, la possibilité de poursuivre des formations

diplômantes en leur validant tout ou partie de leurs compétences acquises et développées à travers l'expérience professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Astier Ph.** 1999. « Activité et situation dans le « récit d'expérience », *Éducation Permanente*, n°139, 1999-2, pp 87-97.
- Aubret J. et P. Gilbert**, 1991. *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF.
- Aubret J. et N. Meyer**, 1994. *La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur-les enjeux*, Pratiques et analyses de formation, Université de Paris 8.
- Amirshahi P.** 2003. « VAE : échange feuilles de paie contre diplôme », *Le monde de l'Éducation*, mars, pp 56-58.
- Barkatoolah A.** 1987. *Expériences nord américaines en reconnaissance des acquis*, Pratiques de formation, université de Paris8
- Barkatoolah A.** 2000. *Valider les acquis et les compétences en entreprises*, Insep Editions, Paris.
- Bonami J.F.** 2000. *Valider les acquis professionnels*, Paris, Editions d'organisation.
- Burghelle N. et A. Meignant**, 2000. « Validation des compétences : qu'en pensent les salariés eux-mêmes? », *Personnel*, août-septembre, 412, pp 76-79.
- De Villers G.** 1991. « L'expérience en formation d'adultes », dans *La formation expérientielle des adultes*, B. Courtois et G. Pineau, La documentation française.
- Dewey J.** 1938. *Experience and education*, New York, Macmillan Press., Paris, Bourelier, 1974.
- Dubosc J-P., V. Lespez et S. Pouverreau**, 2000. « Les compétences au cœur des performances », *Liaisons sociales*, avril, pp 81- 89.
- Feutrie M.** 1998. *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel*, rapport pour le CEDEFOP, communautés européennes, Thessalonique.
- Feutrie, M.** 2003. « La mise en œuvre de la VAE, vers un débat de société? », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182.
- Fluck C.** 2001. *Compétences et performances une alliance réussie*, Demos.
- Gaillard, M.** 2003. « VAE et politique de ressources humaines de l'entreprise », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182.
- Guerfel-Henda S., J Lauriol, J-L. Legoff, F. Guérin, H. Zannad et F. Aballea** (collectif, à paraître, 2004), « Validation des acquis d'expérience : objet frontière », Fondation Vedior Bis, Rapport d'Études
- Hennetier N.** 2003. « La VAE, carrefour du droit individuel et de l'intérêt collectif », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182, pp 68-69.
- Jobert G. et C. Revuz**, 1990. *Ecrire, l'expérience est un capital*, in *Education permanente*, n°102, Mars.
- Kolb D.** 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, New York, Prentice Hall.

- Labruyère, C., J. Paddeu, B. Rivoire, A. Savoyant et J. Tessier, 2002.** « La validation des acquis professionnels, bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs », *Bref Cereq*, avril, 185.
- Lenoir, H. 1999.** « Validation des acquis professionnels, les usages sociaux », *Actualité de la Formation Permanente*, novembre-décembre, 163, pp 8-16.
- Lenoir H. 2000.** « Usages sociaux de la validation des acquis professionnels (loi de 1992) », *Actualité de la Formation Permanente*, juillet-août, 167, pp 8-12.
- Lenoir H. 2003.** « VAE et modernisation sociale », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182, pp 33-36.
- Leplâtre F. 2003.** « La validation des acquis de l'expérience a un an », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182, pp 18-23.
- Liétard B. 1992.** *Les bilans de compétences : un État des études et des expérimentations (1985-1992)*, Études et expérimentations, n°15.
- Liétard B. 1993.** « Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis », *Actualité de la formation permanente*, n°124.
- Louart P. 2003.** « L'impact des systèmes éducatifs sur la gestion des compétences, une comparaison internationale » dans *Gérer les compétences* coordonné par A.. Klarsfeld, E. Oiry, Éditions Vuibert, octobre 2003.
- Madoui M. 2002.** « Éducation permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif », *Éducation permanente*, n° 150.
- Stankiewicz 1998.** « Travail compétence et adaptabilité », Paris, l'Harmattan.
- Triby, E. 2003.** « La VAE à l'université : la question du prix », *Actualité de la Formation Permanente*, janvier-février, 182, pp 76-79.
- Vincent, J. 2001.** « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, janvier, n° 85, pp.21-33.
- Zarifian, P. 2001.** *Le modèle de la compétence*, Éditions Liaisons, Paris.