

## **ROLE EMANCIPATEUR DE LA VAE POUR UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DE SOI**

Par Mehdi FARZAD et Malini SUMPUTH

La thématique, voire la problématique de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) peut être abordée selon différentes approches disciplinaires et suivant divers angles de vue.

Dans ce texte, nous avons essayé d'approcher le rôle pluriel visé par les dispositifs chargés de la reconnaissance, de la validation mais également de la valorisation des acquis pour des personnes qui en bénéficient. Parmi différents rôles, nous avons tenté de mettre l'accent sur la fonction émancipatrice et libératrice réalisée par les dispositifs chargés de l'officialisation de la gratitude des acquis. Les pratiques envisagées à cet effet, peuvent en effet, créer des conditions favorables pour une meilleure connaissance de soi de la personne intéressée par validation de ses acquis.

A la lecture de ces dispositifs depuis la première mesure annoncée dans le cadre du premier décret d'août 1985 intitulé VAPP<sup>1</sup>, on constate en effet, que ces procédés juridiques visent de nombreux objectifs importants pour la personne comme pour la société. L'un des objectifs significatifs concerne en effet, l'identification, la reconnaissance et la validation de tout type d'acquis notamment ceux qualifiés comme acquis informels inscrits dans le parcours de vie de la personne concernée.

Cela signifie qu'au sein de l'histoire de vie de tout individu, en dehors de ses acquis et de ses compétences reconnus formellement notamment par l'Ecole et par l'Entreprise, il existe bien d'autres acquis et compétences estimés et considérés comme informels. Il s'agit d'acquis développés officieusement par bien d'autres espaces agissant comme des écoles non officielles que rencontre et traverse tout individu durant toute sa trajectoire de vie. Parmi ces espaces opérant comme des écoles informelles, on peut en particulier mettre l'accent sur le rôle essentiel joué par la famille, la société, les événements tels que le mariage, le divorce, les naissances d'enfants, les décès, les voyages, la lecture et écriture, etc. De plus, les activités les plus diverses dans les domaines associatifs, artistiques, sportifs, socioéducatifs, politiques, ainsi que certaines rencontres qui marquent la personne, peuvent également être considérées comme des sources d'apprentissages... Tous ces espaces peuvent avoir des effets formateurs et éducatifs différents pour chaque

---

<sup>1</sup> Voir le décret du 23 août 1985 appelé VAPP, Validation des Acquis Personnels et professionnels). Décret toujours en application dans les Commissions de validation des acquis des Universités.

individu selon son vécu et le contexte environnemental dans lequel, il a vécu chacun de ces événements.

Inutile de rappeler qu'au sein de la société et ses institutions, un peu partout dans le monde, ce sont généralement des acquis et des compétences formellement et officiellement appréciés par l'Ecole et l'Entreprise qui sont pris en compte par tout le monde. D'ailleurs, les liens entre les personnes et les institutions se définissent généralement selon les acquis formels, les titres et les diplômes des uns et des autres. C'est sur la base de ces pratiques devenues des coutumes normatives et instituées que généralement les interactions entre les personnes et les institutions se définissent mutuellement.

Dans cette perspective, on comprend mieux pourquoi, selon les habitudes et les normes de la société, la reconnaissance des acquis informels est un acte pratiquement difficile et leur validation encore plus difficile, voire quasiment impensable par la société et ses acteurs et actrices. Certes, malgré une timide sensibilisation de la société grâce à l'institutionnalisation des premières mesures concernant la reconnaissance et la validation des acquis développés informellement, la validation des acquis informels reste toujours un acte inhabituel.

C'est pourquoi, les différentes mesures qui appellent la reconnaissance et de la validation des acquis depuis 1985 ainsi que les dispositifs chargés de l'application de ces mesures devraient être considérées avant tout comme des appels au changement de certain paradigme. Cela signifie en effet, une demande en ce qui concerne le changement de certaines habitudes et de comportements au sein de la société. Aussi bien les individus concernés par la validation de leurs acquis que des institutions concernées, ils devraient aller vers une définition différente des acquis visés par les mesures telles que la VAE et le VAPP. Ce changement de paradigme devrait même conduire l'ensemble de la société tout comme ses institutions ainsi que ses acteurs à avoir une autre représentation de ce que l'on appelle les acquis de l'expérience.

Dans un autre domaine aussi, on constate que l'application convenable de la VAE tout comme celle du VAPP ne peut être limitée uniquement aux problèmes de méthodes et de techniques, ni même, la volonté de la personne bénéficiaire. En fait, l'ensemble de ces conditions est nécessaire mais ne suffit pas pour répondre efficacement aux exigences des mesures en lien avec la VAE ainsi que VAPP. En réalité, avant d'aller plus loin, il est nécessaire de de mettre d'accord sur le sens des termes et des concepts ainsi que des notions clés liés à la thématique de VAE et VAPP. Avant toute initiative, il est en effet, important que du point de vue philosophique, juridique et anthropologique, les termes clés liés à ces mesures soient clairement définis pour toutes les personnes physiques et morales concernées. C'est dans ces conditions que les questions de moyens et de techniques peuvent être convenablement employées et utilisées par l'ensemble des acteurs et actrices ainsi que les institutions impliquées dans ces dispositifs. Cela signifie

également que les objectifs visés par les dispositifs de VAE et VAPP ne demandent pas seulement des compétences techniques, mais théoriques et paradigmatiques.

C'est précisément pour cette raison que la présence et la mobilisation des professionnels chargés d'accompagnement des acquis dans ces dispositifs a été jugée utile. Des professionnels généralement formés qui devraient grâce à leurs capacités d'écoute sensible des personnes et la compréhension des situations souvent complexes inscrites dans leur parcours de vie les accompagner dans leur démarche de VAE. Ces professionnels de l'accompagnement devraient en réalité réussir à identifier les acquis et les compétences de toute catégorie inscrits dans le parcours de vie de chaque individu intéressé par la validation de ses acquis.

Certes, la volonté de la personne qui souhaite valider ses acquis est indispensable, mais pour pouvoir s'engager réellement dans la démarche organisée pour elle, seule l'expression de sa volonté n'est pas suffisante. Afin de réunir les conditions optimales en effet, permettant l'identification, la reconnaissance, la validation mais également la valorisation de ses acquis, en dehors de sa volonté, l'individu concerné devrait avoir des motivations réelles, fondées et raisonnées pour s'engager dans ce processus.

C'est donc pour cette raison aussi que la mobilisation de la personne chargée de l'accompagnement trouve son utilité et sa pertinence en conduisant la personne intéressée par validation de ses acquis à participer activement à l'essentiel de la démarche prévue à cet effet. La personne chargée de l'accompagnement devrait en réalité préparer les conditions pour que l'individu bénéficiaire puisse parallèlement à l'expression de ses motivations non seulement participer, mais surtout s'impliquer en tant qu'acteur et le sujet principal dans l'ensemble de la démarche. Une démarche envisagée comme un processus organisé par plusieurs étapes dont chacune nécessite l'implication de la personne en étroite collaboration harmonieuse avec les interventions de la personne chargée de son accompagnement.

La personne chargée de l'accompagnement des acquis d'un individu, devrait en effet, avoir des compétences variées et complémentaires dans ce domaine. En mobilisant des méthodes et des techniques « au cas par cas » et « sur mesure », elle devrait pouvoir préparer les conditions favorables pour que l'individu concerné puisse s'impliquer réellement dans le choix des tâches correspondant à sa situation. En fonction des projets de formation ou des ambitions professionnelles de l'individu concerné en effet, les professionnels chargés de son accompagnement devraient le conduire à jouer le rôle d'acteur principal de la réussite de sa démarche. Dans cette perspective, le terrain peut être prêt pour pouvoir identifier l'essentiel des acquis de toute catégorie classés sous forme de savoirs théoriques, des savoir-faire et bien évidemment savoir être inscrits dans la trajectoire de vie de la personne concernée.

Les acquis ainsi identifiés, reconnus et validés grâce au rôle primordial joué par la personne elle-même et par les moments d'accompagnement sur mesure de la

personne donneront lieu à la validation de ces acquis par un diplôme ou un certificat reconnu et homologué. Cette validation ainsi obtenue prépare le contexte pour un changement réel et symbolique de la situation de la personne concernée tant au niveau professionnel que personnel. En même temps, ce changement prépare à son tour un contexte environnemental généralisé favorable pour une meilleure connaissance de la personne par soi-même et par les autres. Cette connaissance de soi actualisée de l'individu le conduit en même temps à appartenir progressivement à une nouvelle classe sociale et ses codes. Aussi bien réellement que symboliquement, cette appartenance à une autre catégorie sociale encourage la personne concernée à s'autoriser à jouer un rôle adapté à sa nouvelle situation.

De ce fait, la personne concernée s'autorise à appartenir désormais à une situation nouvelle pour laquelle, elle a contribué à sa définition. Elle peut ainsi être considérée comme un nouveau membre ou une nouvelle actrice d'une nouvelle situation personnelle, professionnelle, sociale..., pour laquelle, le dispositif de VAE ou VAPP, tout comme les professionnels de l'accompagnement ont joué un rôle important. Toutefois, pour arriver à l'émergence d'une telle situation nouvelle, c'est la personne elle-même qui devait jouer le rôle central et essentiel en s'impliquant comme le sujet principal du dispositif et de la démarche.

-----

Durant ces trente dernières années en tant que responsables de formation et en tant que personnes sensibilisées à la thématique de la VAPP, VAP, VAE, tout comme celles liées au bilan de compétences..., nous avons conduit plusieurs centaines d'adultes à faire reconnaître et valider leurs acquis dans le cadre de divers dispositifs et de formations. Toutes les personnes concernées étaient dans des formations qui ne se contentaient pas seulement à la validation des acquis à l'entrée en formation des candidats (in put). Les acquis de ces adultes validés à l'entrée en formation étaient également mobilisés et utilisés pédagogiquement pendant leur formation, voire pour beaucoup d'entre eux après leur sortie (out put). Cela signifie que le regard à porter aux acquis de chaque personne concernée ne devait pas se limiter uniquement à son inscription et à son entrée en formation, mais aussi pendant toute la durée de la formation, voire après sa titularisation par un diplôme ou certificat.

L'observation de cette approche continue appliquée à plusieurs centaines d'adultes concernés par validation de leurs acquis dans le contexte de la formation, nous a permis de faire plusieurs remarques. Ces réflexions ont concerné aussi bien la notion d'acquis que les moyens à mobiliser pour permettre la validation des acquis que les résultats obtenus tant au niveau institutionnel qu'au niveau personnel pour chaque adulte concerné.

Durant toutes ces trente années et quelle que soit la personne concernée, nous avons constaté que l'application des mesures ne devait pas être limitée uniquement à des actes techniques et procéduriers. Qu'il s'agisse de VAE ou VAPP, et quelle que soit la personne et sa situation, nous devons considérer chaque situation comme « unique » et chaque individu comme « singulier » dont le traitement nécessite un ensemble de processus complexe. En fait, nous devons envisager chaque demande comme une requête spécifique dont sa gestion exige une approche dynamique et adaptée à son altérité.

L'ensemble des situations traitées durant toutes ces années nous a montré que nous ne pouvions attendre à un issu satisfaisant à la fin de chaque demande de VAPP ou VAE que si cette demande était envisagée comme une disposition unique.

Dans tous les cas de figure, nous devons donner la priorité à la complexité de la situation en la considérant comme un ensemble de processus et non uniquement comme un ensemble de procédures à exécuter. Nous savions en effet, que la référence à la procédure et au cadre juridique dans le cadre de la VAE ou VAPP était la même pour tout le monde. En revanche, les processus pour le traitement de chaque cas et de chaque personne n'étaient pas les mêmes car chaque cas exigeait un traitement au cas par cas mobilisant des outils et des modalités adaptés à la situation et sa complexité.

Un autre constat lié à nos expériences de toutes ces années dans ce domaine concerne le regard que la majorité des acteurs et actrices, tout comme les institutions concernées par VAE ou VAPP avait de ces dispositifs. En fait, nous avons constaté qu'en terme représentationnel, c'est souvent le mot validation qui attirait l'attention de tout le monde, alors que l'officialisation de ce mot est conditionnée par d'autres activités représentées par des termes tels que l'identification et la reconnaissance des acquis. Certes, pour la société et ses membres, ce qui compte à travers ces dispositifs, c'est bien la validation en tant que résultat de toute une démarche. Cependant, des personnes comme des institutions oubliaient et continuent à oublier que la validation en tant qu'acte dans l'ensemble de la démarche ne dure que quelques secondes avec une signature et un tampon sur le document. Ils oubliaient en effet, que cette validation ne peut être obtenue que si auparavant toute une série d'opérations adaptées à chaque personne soient opérées pendant la démarche. Un ensemble d'opérations comprenant aussi bien des outils, des méthodes d'identification et des approches de reconnaissance des acquis partagées aussi bien par la personne bénéficiaire que par la personne chargée de son accompagnement.

Un autre fait repéré et constaté durant ces trente dernières années concerne la participation effective et pertinente des personnes qui avaient fait appel au dispositif de VAPP ou VAE. En fait, nous avons prouvé qu'il existait une relation directe entre les résultats de la demande de chaque personne et le degré et la qualité de sa participation à la démarche. Plus la personne concernée participait activement, voire s'impliquait à l'ensemble de la démarche et ses étapes, plus elle

pouvait obtenir des résultats satisfaisants pour elle et pour les autres. En réalité, nous avons constaté que pour obtenir des résultats convenables et satisfaisants tant sur le plan quantitatif que qualitatif, la personne concernée devait être concertée pratiquement tout le temps, en tant que partenaire privilégiée, actrice indispensable et le sujet principal et agissant de la démarche. On peut même confirmer que chaque demande ne peut être traitée de façon satisfaisante que si la personne arrive à jouer un rôle principal aussi bien dans le choix des outils que dans la construction des résultats en tant que l'offre. En fait, pour qu'il puisse exister une relation harmonieuse, intelligible et pertinente entre la demande annoncée au début et l'offre à déclarer à la fin de la démarche, la participation active de la personne à toutes les étapes de la démarche est indispensable.

En dehors de la notion de la participation, nous avons constaté que l'adéquation entre l'offre des professionnels de l'accompagnement et la demande de la personne dépendait aussi de la compréhension de la complexité de la demande formulée par la personne concernée.

Un autre fait constaté durant ces trente dernières années concerne les conclusions auxquelles aboutissaient les démarches proposées pour le traitement de chaque demande de VAE ou VAPP. Grâce à plusieurs indicateurs on pouvait savoir si les résultats obtenus à la suite de chaque démarche étaient satisfaisants.

Parmi ces indicateurs, dont certains étaient estimés comme particulièrement significatifs, on pouvait mettre l'accent sur la coopération active de la personne concernée par la demande de VAE ou VAPP durant l'ensemble du processus. Par tous les moyens, tout au long de la démarche envisagée pour examiner sa demande, elle devait en effet, montrer une présence active et raisonnée en tant que sujet principal de la démarche.

Un autre indicateur était lié à l'obtention de diplômes ou de certificats montrant la satisfaction de la personne à l'issue de la démarche. Il convient de souligner aussi que cet indicateur est généralement accompagné de nombreux autres indices de satisfaction. Le changement d'attitude de la personne, tout comme l'amélioration de ses capacités tant au niveau de ses prises de parole qu'au niveau rédactionnel, font partie de ces indices évoqués.

Un autre indicateur particulièrement important en lien avec les résultats de la personne à l'issue du processus de la reconnaissance et la validation de ses acquis de l'expérience concernait son changement de posture. A dimension plurielle, cette nouvelle posture de la personne était visible aussi bien sur son terrain professionnel et social que personnel. A la fois la personne montrait qu'elle était satisfaite des résultats de sa démarche car elle avait le sentiment que ses acquis et ses compétences étaient bien pris en compte. En même temps par un raisonnement et

réaction réflexive<sup>2</sup>, c'est bien parce que ses acquis de l'expérience avaient été pris en considération qu'elle était contente et satisfaite.

Certes, comme nous avons pu constater à travers de nombreuses situations, ces changements d'attitudes et de façon d'être de la personne n'étaient pas arrivés mécaniquement le dernier jour de la démarche de sa demande de VAE ou PAPP. En fait, des changements opérés quant à sa façon d'expression, à se positionner, à se doter d'une posture nouvelle avec ses codes et ses normes, etc., étaient réalisés progressivement. Pour la plupart des personnes concernées, des changements opérés tant au niveau de la forme que du fond avaient commencé à s'exhiber progressivement pendant la démarche à travers la formulation des phrases plus riches et l'emploi propos enrichis par des références théoriques liées à leurs lectures pendant la démarche.

Un autre fait constaté durant ces trente dernières années a concerné le prolongement de chaque demande de VAE ou VAPP à la suite de la démarche aboutissant à l'annonce des résultats. Contrairement à beaucoup de personnes et institutions pour qui l'essentiel de la démarche devait se limiter à l'entrée en formation, nous avons pu en effet, nous intéresser à l'après l'entrée grâce à l'usage des acquis validés dans le cadre d'une formation. Pour certaines personnes, nous avons même réussi à aller encore plus loin en conduisant ces personnes à prolonger leurs formations déjà suivies par des formations des niveaux bien plus importants. En réalité, nous n'avons pas limité nos efforts pendant la démarche uniquement à l'entrée en formation (input), mais aussi à pendant et à la sortie des formations (output). Pour arriver à ce prolongement, il a fallu changer les représentations que des personnes concernées tout comme des institutions avaient de ces dispositifs. C'est justement, grâce à ce changement représentationnel que nous avons pu conduire chaque personne et institutions concernées en les informant et sensibilisant que chaque demande de VAE ou VAPP (depuis le dépôt du dossier jusqu'à l'obtention des résultats) ne devait pas mettre fin à la demande. Cela signifie que chaque demande de VAE ou VAPP, en même temps que la déclaration des résultats, devait à son tour préparer le terrain pour un prolongement de la démarche. Cela veut dire que tant au niveau personnel que professionnel la personne devait se sentir motivée et prête à inscrire sa demande de VAE ou VAPP dans une démarche allant plus loin que la déclaration des résultats de sa demande. C'est dans cette même logique aussi que pour la personne, ce n'était plus le terme validation qui était significatif et essentiel, mais tous les autres en lien avec sa demande étaient considérés comme importants.

C'est dans cette perspective en effet, que des expressions telles que les motivations de la personne, l'identification et la formulation de ses acquis les plus divers et notamment ceux considérés comme informels inscrits dans sa trajectoire de vie

---

<sup>2</sup> La réflexivité est une des notions de l'Ethnométhodologie., Voir, Alain COULON, *ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

ainsi que la reconnaissance des acquis..., ont trouvé les mêmes importances que le mot validation. En réalité, tous les autres vocabulaires liés à toutes les phases constitutives du processus de la VAE ou VAPP devaient avoir les mêmes importances que seul le terme validation aussi bien par la personne que par les personnes et institutions chargées de son accompagnement.

L'exemple de nombreuses formations courtes tout comme des formations longues et diplômantes telles que le DHEPS, le DUPITH, le DHEPE, le DUFA<sup>3</sup> ont montré qu'il était possible de réunir les conditions favorables pour que la démarche dans son ensemble soit perçue et vécue comme importante. Comme toute démarche de ce type, les personnes concernées comme les institutions pouvaient en effet, comprendre l'importance significative de chaque étape constitutive de l'ensemble du processus tant sur le plan conceptuel et méthodologique que juridique. Chaque phase de ce cheminement était alors vécue comme importante donnant lieu aux phases suivantes. L'intelligibilité du sens de ce cheminement a été encore plus facile à saisir dans le cadre de plusieurs formations courtes élaborées en fonction des besoins individuels et collectifs de certaines personnes qui voulaient valider leurs acquis. Ces formations ont pu créer des conditions favorables pour que chacune des phases de la démarche soit réellement intelligible par chaque personne. En outre, grâce à ces formations, chaque adulte avait la possibilité de jouer le rôle de co évaluatrice concernant le sens réel de chacun de ses acquis. En réalité, en dehors des informations liées aux référentiels officiels, les personnes qui suivaient ces formations avaient la possibilité de bénéficier d'apports théoriques, méthodologiques, ceux liés à la lecture et à l'écriture en lien avec leur demande de VAE ou VAPP. En fait, ces formations étaient considérées comme des espaces d'accompagnements VAE ou VAPP approfondis élaborées sur la base de la prise en compte des besoins spécifiques de chaque adulte.

Il est vrai que la thématique des acquis était mieux connue au sein de la société et ses institutions quelques années après la parution du décret VAPP tout comme la loi VAE. Cette familiarisation de ces deux mesures était en très grande partie liée au bilan des expériences menées dans ce domaine. Toutefois, pour mieux répondre aux attentes des personnes intéressées pour valider leurs acquis et mieux comprendre la complexité de ces mesures, il a été jugé de faire appel à des accompagnateurs et accompagnatrices.

C'est d'ailleurs dans cette logique et en partant du postulat que la démarche des individus intéressés par validation de leurs acquis serait mieux traitée en présence des chargés (es) d'accompagnement bien formés (es). C'est dans cette perspective qu'au sein du CCP, nous avons pu mettre en place il y a une vingtaine d'année déjà

---

<sup>3</sup> **DHEPS** (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, Bac+4). **DUPITH** (Diplôme Universitaire des Professionnels de l'Insertion des Travailleurs Handicapés, Bac+3). **DHEPE** (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques d'Entreprises, Bac+4). **DUFA** (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes, Bac+3)



la première formation intitulée « Devenir accompagnateurs et accompagnatrice VAE »<sup>4</sup>.

Organisée autour de quatre grands thèmes, nous avons pu proposer pendant plusieurs années cette formation en formant plusieurs dizaines d'adultes motivés à exercer le métier d'accompagnement. Le contenu de cette formation était défini en fonction de nombreuses observations et remarques constatés sur le terrain et auprès des personnes qui souhaitaient valider leurs acquis soit dans le cadre du décret VAPP, soit la loi VAE.

L'un des thèmes concernait les cadres juridiques et les enjeux des mesures de la reconnaissance, de la validation et de la valorisation des acquis liés aux dispositifs de VAPP et VAE ainsi que les mesures dans le domaine de la formation permanente, la formation continue, la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie...

Un autre thème a concerné les cadres conceptuels de la thématique de la validation des acquis formels et informels à travers l'étude des principaux mots clés. Ces mots étaient notamment, les acquis, les compétences, les aptitudes, les connaissances, les savoirs théoriques, savoir-faire, savoir être, les rapports au savoir, etc. De plus, les processus de validation comprenant l'identification des acquis, leur évaluation, leur reconnaissance, leur équivalence, leur validation, leur valorisation..., ont été aussi abordés. En ce qui concerne la définition des autres termes tels que l'action, l'activité aussi bien formelle qu'informelle ainsi que le métier, la pratique, le bénévolat..., ont été aussi traités pendant la formation. Concernant l'accompagnement dans toutes ses dimensions, notamment cliniques, ainsi que la dynamique identitaire, l'écoute sensible de soi et de l'autre, l'étude des représentations et l'écriture étaient également abordées.

Quant à l'implication des candidats (es), l'expression orale et écrite, ainsi que d'être acteur, agent, tout comme le développement personnel ont été également abordés dans cette formation.

Enfin, d'autres vocabulaires comme les fonctions, les rôles, les tâches, les statuts ainsi que les projets dans leurs dimensions plurielles... ont été aussi traités dans le cadre de ce thème.

Le troisième thème inscrit dans le contenu de cette formation a concerné la connaissance des métiers et des activités. Au regard des référentiels officiels des métiers, nous avons essayé d'aborder le sens des fonctions spécifiques, l'analyse des pratiques, l'analyse des situations (approche micro et macro), l'analyse des situations et la construction des acquis.

En ce qui concerne, l'analyse des pratiques informelles ainsi que les « nouveaux métiers », tout comme la relation entre différentes pratiques et le développement

---

<sup>4</sup> Il s'agit d'une formation de 120 h dont 40h de stages pratiques pour former des Accompagnateurs ou Accompagnatrices VAE.

des compétences..., ont constitué la thématique des points traités lors de cette formation.

Enfin, le quatrième et dernier thème de ce cursus de formation a concerné les outils, les moyens, les techniques et les démarches de reconnaissance, de la validation et de la valorisation des acquis. Cela comprenait les méthodes de la reconnaissance et de la validation des acquis ainsi que tous les autres pouvant servir la personne chargée de l'accompagnement à mieux comprendre la complexité de la situation de la personne accompagnée. Il s'agit d'outils adaptés, tels que des tests et mesures d'évaluation, l'approche des histoires de vie, la démarche de l'autobiographie raisonnée... D'autres outils en lien avec les dispositifs de bilan de compétences, le Portfolio, le profil expérientiel, l'entretien clinique, les outils issus de l'interactionnisme symbolique, les référentiels des compétences, ont été également abordés.

Parallèlement à ces thèmes, d'autres points tels que l'écoute sensible et l'entretien compréhensif, ainsi que l'observation de certaines situations complexes et chargées d'émotions ont été aussi traités. Par ailleurs, la thématique liée à l'accompagnement de qualité ainsi que l'implication de la personne accompagnée et sa distanciation objective dans sa démarche ont été aussi abordés. En outre, l'observation et la description orales et écrites des situations ainsi que l'évaluation participative des fonctions essentielles à valider tout comme, l'étude de cas des situations d'accompagnement et présentation d'expériences françaises et étrangères vécues aussi bien par chaque stagiaire que par les formateurs ont été présentés lors de cette formation.

A la fin de la formation, chaque stagiaire devait présenter un texte d'une vingtaine de pages minimum pouvant être considéré comme son cahier des charges en termes d'accompagnement. En dehors de la thématique abordée en formation, ce texte devait prendre en compte par chaque stagiaire certaines informations recueillies soit sur son terrain professionnel, soit sur son terrain de stage.

## Autres formations

En dehors de ces formations de courtes durées, nous avons tenté d'accorder aussi une place importante à la thématique des acquis dans le cadre des formations longues et diplômantes. Ces formations de niveau licence ou Master 1, avaient un avantage particulier concernant la thématique des acquis dans la mesure où chaque personne adulte inscrite par validation de ses acquis via VAPP, avait la possibilité de ne pas limiter sa démarche uniquement à l'entrée en formation.

En fait, les acquis reconnus et validés afin de permettre à chaque adulte de s'inscrire dans ces formations étaient également mobilisés et utilisés durant chacune de ces formations. Grâce à l'originalité de ces formations en termes d'ingénierie, chaque adulte souhaitant améliorer sa situation personnelle et professionnelle devait construire de nouveaux projets en s'appuyant sur ses acquis formels et informels inscrits dans son parcours de vie.

C'est d'ailleurs dans cette conception que ces formations avaient été élaborées pour répondre à ce type d'objectifs par chaque stagiaire apprenant (e) entré (e) via VAPP. En dehors des responsables de ces formations, les intervenants (es) avaient aussi été sensibilisés (es) à la particularité pédagogique de ces formations.

Tout acquis repéré par chaque stagiaire adulte, seul ou avec la coopération des intervenants devrait être mobilisé et utilisé pendant la formation. De nombreux espaces pédagogiques étaient en effet, prévus pour que chacun des acquis identifiés, quelle que soit sa nature soit travaillé et retravaillé aussi bien par le ou la stagiaire concernée que par chaque intervenant (e). Tant sur le plan théorique que méthodologique, chaque acquis formel ou informel faisait l'objet de débats, de discussions et d'échanges en salle.

En fait, chaque adulte n'avait pas seulement un seul endroit ou espace pour aborder son acquis repéré mais de nombreuses surfaces étaient prévues pour son développement. L'ensemble de ces espaces permettait à chaque adulte de trouver du sens à chacun de ses acquis validés au moment de l'entrée en formation. Travailler autour du sens de chaque acquis et son développement en se référant à ses projets tant professionnels que personnels devait préparer le terrain pour un travail bien plus approfondi. Un travail d'approfondissement qui devait conduire chaque adulte à élaborer ses projets qui devaient non seulement prendre en compte ses acquis mais aussi la transférabilité de chaque acquis dans ses nouveaux projets.

Plusieurs moments d'évaluation d'étapes étaient également prévus permettant à chaque adulte d'avoir la possibilité de participer activement à l'évaluation de l'ensemble du cursus de sa formation. Aussi bien oralement que par écrit, chaque stagiaire avait la possibilité de participer à l'ensemble des moments et des étapes de sa formation. La préparation et la rédaction d'un mémoire de fin de la formation, organisé par étapes permettait aussi à chaque adulte de mieux prendre en compte

les acquis de la formation en général et ceux issus de sa trajectoire de vie en particulier.

En réalité chaque cursus de formation était élaboré en plusieurs étapes dont chacune devait donner lieu à des acquisitions théoriques et méthodologiques rendues visibles aussi bien oralement que par écrit. Jusqu'à la soutenance finale de chaque mémoire consacré à un thème de son choix, chaque stagiaire pouvait se référer au contenu de son mémoire comme un moyen d'apprentissage, d'autoformation, d'autoévaluation... Un mémoire qui, tout en servant comme moyen de nouvelles acquisitions théoriques, méthodologiques et celles liées à sa thématique centrale choisie par chaque stagiaire, se présentait aussi comme l'expression de ses projets. Un ou des projets à visée professionnelle et personnelle, qui devaient se montrer comme des supports et l'assurance pour occuper un statut nouveau, des fonctions nouvelles pour chaque stagiaire.

Une autre caractéristique de ce mémoire qui devait être présenté devant un jury en vue de la validation finale de la formation ainsi que l'obtention d'un diplôme résidait dans la possibilité de son prolongement. Un mémoire qui présentait un nouveau projet qui tout en s'appuyant sur les acquis de son auteur était enrichi par ses nouvelles acquisitions durant la formation.

Pour garder le ou la stagiaire dans la même dynamique de changement ce mémoire tout en répondant aux exigences formulées par le cursus de la formation se présenter également comme une étape d'un parcours de formation. Tout en mettant fin à une étape, le mémoire et son contenu préparaient le terrain pour la préparation de nouveaux mémoires dans le cadre de nouvelles formations supérieures. En réalité, contrairement à la plupart des mémoires universitaires considérés comme une fin de la formation, les mémoires préparés dans le cadre de ces formations longues se présentaient comme toujours inachevés. C'est dans cette logique que la plupart des stagiaires, après la soutenance de leur mémoire avait en effet, exprimé leur curiosité, leur motivation et surtout leur envie à poursuivre leur démarche d'apprentissage dans le cadre d'autres formations supérieures.

A la fin de chaque parcours de formation on demandait aux stagiaires s'ils ou elles avaient envie de continuer. Pratiquement tous et toutes ont dit qu'ils/elles avaient envie mais pour des raisons liées au financement de nouvelles formations ils n'étaient pas certains qu'ils puissent le faire.

Pour confirmer ce postulat, il est important d'ailleurs de rappeler qu'au sein de toutes ces formations se trouvaient systématiquement des intervenants (es) qui quelques années auparavant étaient eux-mêmes ou elles-mêmes stagiaires des mêmes formations. En se formant dans le cadre des formations comme le DUFA, puis le DHEPS, ensuite Master 2 et enfin l'obtention de doctorat, certains devenaient à leur tour intervenants de ces formations.

Cela signifie que les soutenances prévues dans le cadre des formations longues proposées par le CCP, n'étaient pas seulement considérées et vécues comme la fin

de la formation mais aussi le commencement de nouveaux parcours à réaliser dans le cadre de nouvelles formations.

## **Deux exemples remarquables**

Dans cette note, nous avons décidé d'évoquer l'exemple de deux stagiaires parmi plusieurs centaines ayant été concernées par la démarche de la VAE ou VAPP dans le cadre des actions de formations proposées par le CCP durant ces trente dernières années.

### **Le cas de Bernard**

L'un d'entre eux, Bernard avait été inscrit par validation de ses acquis en formation DHEPS à l'âge de 55 ans. Le deuxième exemple choisi concerne le cas de Nadia 46 ans qui après avoir été inscrite en formation DUFA par validation de ses acquis a pu poursuivre sa formation dans le cadre d'un DHEPS.

Bernard travaillait en tant que cuisinier au sein d'un organisme de formation. Intéressé par les formations du CCP, notamment celle appelée « l'autobiographie raisonnée », il a voulu s'inscrire au CCP pour suivre une formation afin de l'encourager et accompagner à réaliser sa propre biographie.

Au moment de son contact avec le responsable des formations du CCP, Bernard a dit qu'il avait quitté l'école à l'âge de 14 ans car non seulement, il n'aimait pas trop l'école, il devait surtout travailler pour aider ses parents. En souriant, il a dit très clairement qu'il avait comme niveau scolaire, équivalent de « Bac moins 14 » puisque toute sa vie, il a dû travailler dans beaucoup de secteurs d'activités dont une vingtaine d'années comme cuisinier.

Certes, au regard de ses acquis scolaire au moment de l'entretien, nous nous demandions s'il était vraiment capable de suivre une telle formation dans la mesure où il avait des difficultés importantes pour lire et écrire.

Etant donnée la particularité philosophique et pédagogique du CCP, nous devons trouver une solution pour Bernard car, même s'il avait des lacunes importantes pour lire et écrire mais il possédait une longue expérience en tant que cuisinier en formant parfois les jeunes à devenir des professionnels de ce métier. Particulièrement motivé pour se former, pour apprendre, nous avons donc décidé de l'inscrire dans une formation d'un an pour laquelle, il devait apprendre à réaliser sa propre biographie sous forme d'un écrit d'une trentaine de pages. Une inscription pour laquelle, nous avons passé quelques cinq entretiens fin d'identifier d'une part, ses acquis et ses compétences et d'autre part, ses besoins en termes de formation.

C'est ainsi qu'en dehors des enseignements programmés dans son plan de formation comme les autres stagiaires inscrits dans cette même formation, nous avons dû programmer plusieurs enseignements adaptés à Bernard. Cela a concerné

notamment des apports liés à la lecture et à l'écriture, ainsi que des interventions méthodologiques adaptées à Bernard et à son niveau scolaire très bas.

Dès son entrée officielle en formation, Bernard a donc pu suivre toutes les interventions programmées dans son plan de formation. Très hésitant pour prendre la parole au départ comme la plupart des adultes semblables à Bernard par peur d'être jugé pour son niveau bas, il passait beaucoup de temps à écouter, à comprendre et à saisir les enjeux de son programme de formation. Après quelques semaines comme les autres, il a commencé à prendre la parole car il avait compris que cette formation était différente des autres et qu'il ne sera pas jugé pour son niveau scolaire.

Grâce à son implication réelle durant sa formation, il a pu préparer un écrit montrant son parcours de vie en soulignant l'essentiel des acquis et des compétences tant formels qu'informels ainsi que ses caractéristiques personnelles. Certes, il avait besoin d'appuis de certains intervenants notamment au niveau rédactionnel, mais la base et l'essentiel des informations liées à sa trajectoire de vie venait de lui-même et de ses propres écrits qu'il fallait améliorer.

C'est ainsi que Bernard a pu présenter publiquement son texte demandé pour la validation de sa formation en répondant à toutes les questions posées par le jury de son texte. Lors de l'exposé de son texte d'environ 45 pages, les intervenants réunis pour cette présentation ont fait plusieurs constats confirmés par Bernard lui-même. Ces constats révélaient que Bernard était très satisfait de sa formation, qu'il avait appris des notions nouvelles, des apports méthodologiques qu'il ne connaissait pas auparavant, qu'il avait pu améliorer son niveau rédactionnel et de lecture en enrichissant ses connaissances par les expériences des autres stagiaires...

C'est pourquoi, il a été fortement conseillé de poursuivre sa formation dans le cadre d'un parcours de DHEPS. Organisé en trois ans à raison d'un regroupement d'une semaine par mois, Bernard a pu suivre la totalité de la formation étape par étape avec satisfaction.

Lors de sa soutenance pour son mémoire final de niveau Bac+4, en dehors de son jury composé d'un enseignant de l'Université de Paris 3, de son directeur de recherche ainsi que un intervenant présentant le monde professionnel, la télévision était aussi présente.

Outre la qualité très satisfaisante de son mémoire de 150 pages et la qualité de son exposé oral ainsi que la pertinence de ses arguments face aux questionnements du jury, Bernard a parfaitement montré qu'il avait acquis des connaissances nouvelles. Chacune de ses phrases était enrichie par des références théoriques apprises lors de sa formation.

A l'issue de sa soutenance, le jury à l'unanimité a accordé la mention très bien à Bernard en l'encourageant à poursuivre ses investigations dans le cadre d'un DESS ou Master 2.

Après avoir entendu les résultats de sa soutenance, Bernard a rappelé quelques points liés à sa formation qui méritent d'être soulignés. Il a dit qu'il était très content d'avoir vécu cette formation, qu'il regrettait de ne pas avoir connu plutôt ce DHEPS et cet organisme de formation. Il a dit que la formation lui a permis de changer complètement ses représentations de l'école, de la formation et de l'apprentissage. Il a vu que contrairement à ses idées, le schéma de la formation peut être dynamique, coopératif, participatif, impliquant chaque stagiaire à devenir l'acteur principal de sa formation... Il a surtout souligné l'importance accordée par les intervenants et les autres stagiaires à ses acquis développés en dehors de l'école traditionnelle.

Bernard a rappelé aussi que cette validation va lui permettre de ne plus baisser sa tête devant ses proches et son fils qu'ils lui reprochaient systématiquement son niveau scolaire bas. Pour Bernard, cette validation lui a donné des nouvelles responsabilités nouvelles pour mieux agir dans son entourage personnel, professionnel et social.

Enfin, Bernard a rappelé que s'il a réussi à préparer un mémoire et obtenir un diplôme universitaire du niveau Bac+4, c'est bien parce que l'organisme de formation concerné ne l'a pas jugé et apprécié uniquement à travers son niveau scolaire très bas, mais sa personnalité, ses acquis et ses compétences.

### **Le cas de Nadia.**

Mère de quatre enfants, Nadia avait quitté l'école à l'âge de 12 ans. Depuis, elle devait trouver du boulot pour vivre et pour s'occuper de ses enfants.

Elle aussi, comme Bernard, pensait que la formation était finie à jamais pour elle car non seulement elle avait quitté l'école très tôt mais également parce qu'elle a des difficultés importantes pour lire et pour écrire.

Lors des entretiens pour son inscription en formation DUFA, nous avons remarqué que Nadia avait certes un niveau scolaire très bas, mais elle a développé de nombreux acquis essentiellement informels durant sa vie personnelle, familiale et professionnelle.

En constatant que Nadia avait beaucoup d'acquis non repérés et ni reconnus par la société dont certains pouvaient donner lieu à des situations d'apprentissage et de formation pour elle et pour les autres, nous avons alors décidé de l'inscrire en formation DUFA.

Tout comme Bernard, son inscription était conditionnée par plusieurs enseignements supplémentaires répondant à ses lacunes et ses besoins par rapport aux autres stagiaires. Ces apports supplémentaires portaient sur les questions de lecture et d'écriture en situation de formation ainsi que des accompagnements

complémentaires pour identifier l'ensemble de ses acquis et ses compétences, notamment informels.

Comme Bernard, elle a été très motivée pour suivre sa formation qui était chargée de moments d'écoute plus attentive et des situations d'entretiens et d'échanges d'expériences très importantes.

Après une période où elle n'osait pas trop intervenir, tout comme Bernard, Nadia a été très impliquée pendant toutes les phases de la formation. Elle a su se donner les motivations réelles et raisonnables pour prendre la parole et s'autoriser à participer aux débats pendant la formation. En partant de ses acquis, elle a su très vite apprendre à lire et à écrire en même temps qu'elle suivait l'ensemble des enseignements programmés dans son plan de formation.

Comme tous les autres stagiaires, elle a su préparer un mémoire de fin de formation d'une centaine de pages qui non seulement traitait son parcours autobiographique, mais exposait aussi son projet professionnel. La soutenance de Nadia a été vécue comme un moment particulièrement riche chargé d'échanges de débats, mais surtout d'arguments solides face aux interrogations du jury.

Tout comme Bernard, Nadia a regretté de ne pas connaître plutôt ce type de formations sensibles à chaque personne apprenante et à ses acquis. Le jury comme Nadia elle-même ont souhaité le prolongement de la formation de Nadia dans le cadre des formations supérieures inscrites dans la même philosophie pédagogique.

C'est ainsi qu'après l'obtention de son diplôme du DUFA avec mention très bien, elle a été admise en troisième et dernière étape du parcours du DHEPS.

Son mémoire du DUFA évalué comme le travail de la deuxième étape du parcours du DHEPS a invité Nadia à poursuivre ses investigations de terrain tant au niveau de recueil de données qu'au niveau théorique.

C'est ainsi que Nadia a pu préparer un nouveau mémoire de 200 pages en vue de la soutenance de son DHEPS. Une soutenance très riche qui a révélé que Nadia comme bien d'autres adultes ayant échoué pendant leur scolarité était en réalité une personne, sinon une personnalité chargée d'acquis non reconnus et non validés.

A la soutenance de son mémoire du DHEPS devant ses 4 enfants, elle a dit qu'elle était heureuse d'avoir fait cette formation alors qu'elle pensait que la formation supérieure n'était pas faite pour elle. Elle a précisé que les parcours de formation DUFA comme le DHEPS lui ont permis de valider ses acquis à l'entrée en formation, pendant toutes les étapes des deux formations mais également à la sortie de ces parcours. Elle a dit que si elle trouve un poste adapté à son niveau désormais, elle laisserait tomber le ménage pour pouvoir continuer encore sa formation dans le cadre d'un DESS.



Nadia comme Bernard tout comme toutes les autres personnes ayant réalisé ce type de formation par validation des acquis, a confirmé qu'elle avait constaté que le regard des autres avait changé vis-à-vis d'elle.

Comme l'ont rappelé Bernard et Nadia, les changements d'attitudes des autres vis-à-vis d'eux n'étaient pas lieu seulement à l'obtention des titres et des niveaux universitaires, mais aussi pendant leurs parcours de formation. D'après Nadia, ces changements de regard des autres vis-à-vis d'elle avaient commencé car les autres avaient opéré un changement dans ses propos, dans ses arguments et dans ses attitudes. Lors des rencontres et des échanges avec les autres, Nadia tout comme Bernard avaient commencé à parler autrement avec parfois des arguments théoriques et des références acquises lors de leur formation. Bernard a bien précisé que lors d'un entretien avec sa responsable hiérarchique, tout naturellement il s'est référé à Edgard MORIN et à Pierre BOURDIEU pour justifier ses propos. A partir de ces moments, ni sa responsable, ni les autres collègues n'avaient plus les mêmes attitudes vis-à-vis de lui.

Ces changements de comportement et d'attitude avait été constaté et confirmé par toutes les personnes ayant été formées dans le cadre des formations qu'il s'agisse de formations longues et diplômantes que des formations courtes. Le fait d'annoncer aux autres qu'elles étaient admises par validation de leurs acquis dans des formations supérieures, alors qu'elles étaient représentées comme des personnes sans diplôme avait déjà été vécu comme un indicateur du changement. L'obtention de diplômes par ces personnes n'a fait que confirmer et renforcer institutionnellement ce changement d'attitudes aussi bien par les autres que par les institutions envers Bernard, Nadia et les autres. Ces diplômes ont préparé les conditions favorables pour un nouveau regard, de nouvelles relations, un redémarrage et un nouveau départ par ces personnes conformément aux normes de la société.

Comme on vient de voir dans cet écrit, nous avons tenté de confirmer que les mesures dans le domaine de la reconnaissance, de la validation des acquis étaient plus que jamais pertinentes, voire nécessaire pour la société.

Nous avons pu prouver qu'en dehors de l'école et l'entreprise qui attestent officiellement certains acquis de chaque personne, bien d'autres écoles informelles existent au sein de la société.

Enfin, si on veut vraiment pratiquer les démarches en vue de la reconnaissance et de la validation des acquis, il est primordial de ne pas limiter et réduire ces dispositifs de VAPP et VAE à leur dimension procédurière. Car la recherche d'acquis nécessite une approche plus clinique et dynamique permettant d'identifier les acquis de chaque personne au cas par cas. La compréhension des enjeux philosophiques, pédagogiques et sociologiques devraient animer chacun de ces dispositifs permettant à toute personne ayant été écartée du système scolaire classique de montrer qu'elle a des acquis comme tout le monde. Par une approche

dynamique de ces dispositifs, il devient possible de réunir les conditions favorables pour que chaque personne écartée du système classique de l'Ecole traditionnelle puisse enfin rattraper le retard et valider ses acquis non reconnus et non validés par la société, voire par la personne elle-même.

En réalité, ces dispositifs devraient être considérés comme des nouvelles écoles pour se former. Des écoles qui en complémentarité avec les autres considérées comme classiques, pourraient permettre à chaque personne de rester dans la dynamique de la formation permanente tout au long de la vie. Des écoles qui pourront préparer les contextes pour que chaque individu puisse évaluer, faire reconnaître et valider ses acquis et ses compétences, évaluer et faire reconnaître ses connaissances, ses savoir-faire et son savoir être en permanence. C'est pourquoi les mesures de VAPP et VAE ne devraient pas être vues et vécues comme des cadres juridiques fermés mais des espaces dynamiques en perpétuelle évolutions pour chaque adulte dans sa singularité.

## Références bibliographiques

- ARDOINO (J.) *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (coll.) Paris, Méridiens Klincksieck, 1988
- ARDOINO (J.), « Autorisation » in *Encyclopédie Philosophique Universelle, Les notions philosophiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990
- ARDOINO (J.), *Education et Politique, Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 (réédition Anthropos, 1999)
- BARBIER (R.), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977
- BARBIER (R.), *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996
- BARBIER (R.), *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997
- BEILLEROT (J.), *Voies et voix de la formation*, Paris, Editions universitaires, 1988
- BERGER et LUCKMAN, *La construction sociale de la réalité*, Paris Meridiens, 1986
- BERTHIER (P.), *L'ethnographie de l'école*, Paris Anthropos, 1996
- BLEGER (J.), « Psychanalyse du cadre psychanalytique », in Kaes (R.) *et al., Crise, rupture et dépassement, analyse transitionnelle et psychologie individuelle et groupale*, Paris, Dunod, 1979.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964
- BOUMARD P. *Les savants de l'intérieur*, Armand Colin, 1989
- BOUTINET (J.-P.), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993 (2ème éd.)
- BOUTINET (J.-P.), *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993
- BOUTINET (J.-P.), *Grammaire des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010
- CHAIX (M-L.), *Se former en Alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*, L'Harmattan, 1993
- CHANG (C.-Y.), *Le monde du Tao*, Paris, Stock, 1979
- CHANG (C.-Y.), *Le sens du Tao*, présenté par Kielce (A.), Paris, Le Mail, 1985
- COLAS (D.), « Mensonge pédagogique et sexualité enfantine chez Kant », in *Ornicar*, mars 1975,
- COULON (A.), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, « L'éducateur », 1993
- COULON (A.), *Ecole de Chicago*, Paris PUF, 1992
- DE GAULEJAC (V.), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes, 1988
- DESROCHE (H.), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente (Apprentissage 1)*, Paris, Editions ouvrières, 1971

- DESROCHE (H.), *Education permanente et créativités solidaires (Apprentissage 2)*, Paris, Editions ouvrières, 1978
- DESROCHE (H.), *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*, Paris, Editions ouvrières, 1990
- DESROCHE (H.), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Université Coopérative Internationale, 1984, publication de l'UCI.
- DUBAR (C.), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 1991
- DUMAS (B.), SEGUIER (M.), *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*, Lyon, Chronique sociale, 2004
- FARZAD (M.), « La recherche-action collective : valorisation des savoirs d'acteurs », *in, Education Permanente*, 2010, n° 183
- FARZAD (M.) PAIVANDI (S.), *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, Paris, Anthropos, 2000
- FARZAD (M.), « un exemple de l'ethnographie constitutive : la commission pédagogique de l'UFR 8 », *Pratiques de Formation/analyse*, n° 20, Université de Paris VIII
- FICHTE (J. G.), *La destination de l'homme*, Paris, Garnier-Flammarion, 1995
- FONG (Y.-L.), *Précis d'histoire de la philosophie chinoise*, Paris, Payot/Le Mail, 1985,
- FREIRE (P.), *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1974
- GOFFMAN (E.), *Asiles*, Paris, Minuit, 1968
- GOFFMAN (E.), *Les cadres de l'expérience*, Paris Minuit, 1973
- GOFFMAN (E.), *Stigmate, Les usages sociaux du handicap*, Paris Minuit, 1975
- GIUST-DESPRAIRIES (F.), *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, A. Colin, 1989
- GRENIER (J.), *L'esprit du Tao*, Paris, Flammarion, 1973
- IMBERT (F.), *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, A. Colin, 1989
- HEIDEGGER (M.), *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1964
- HEIDEGGER (M.), *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958
- HERMELIN (Ch.), *L'acora. Atelier Coopératif de Recherche-Action. Construction collective des savoirs d'acteurs en société*, Paris, L'Harmattan, 2010
- HESS (R.), *Le lycée au jour le jour*, Paris Méridiens Klincksieck, 1989
- HUSSERL (E.), *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1989
- HUSSERL (E.), *L'idée de la phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992
- KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966
- KIM (S.), *Jeunes femmes asiatiques en France. Conflits de valeurs ou métissage culturel*, Paris, L'Harmattan, 2008
- KI-ZERBO (J.), *La natte des autres, Pour un développement endogène en Afrique*, Dakar (Sénégal), CODESRIA, 1992

- KRISHNAMURTI (J), *Le Livre de la Méditation et de la Vie*, Paris, Stock, 1997 ; sur ce penseur voir les travaux du Groupe de Recherche sur l'Enseignement de KRISHNAMURTI, <http://www.barbier-rd.nom.fr/GREK98.html>
- LACOSTE (Y.), *Ibn Khaldoun. Naissance de l'Histoire, passé du tiers monde*, éd. La Découverte, Paris, 1998
- LAINÉ (A.), *Faire de sa vie une histoire. Théoriques et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998
- LAPASSADE (G.), *L'ethnosociologie* Méridiens klincksieck, 1991
- LAPASSADE (G.), *Les microsociologies*, Paris, Anthropos, 1996
- LAPASSADE (G.), *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, 1963
- LE GRAND (J.-L.), PINEAU (G.), *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993
- LEWIN (K.), *Psychologie dynamique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975
- LOBROT (M.), *A quoi sert l'école ?* Paris Armand Colin, 1992
- LOURAU (R.), « Analyse institutionnelle et éducation. », in *Pratiques de Formation / Analyses*, n°40, 2000
- LOURAU (R.), *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988
- LUPASCO (S.) *L'homme et ses trois éthiques*, Monaco, Le Rocher, 1986
- LUPASCO (S.), *Les trois matières*, Paris, 10/18, Julliard, 1970
- MACREZ (J.), *L'autorisation noétique*, document en ligne ch. <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article>.
- MERLEAU PONTY (M.), *La Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945
- NACHT (S.), *Guérir avec Freud*, Paris, Payot, (p.b.), 1971
- ROBIN (R.), *S'autoriser D.E.A. sur l'autorisation en éducation*, Université de Paris VIII, 1988
- ROGERS (C.), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971
- ROGERS (C.), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966
- ROY (C.), *Les chercheurs de Dieux. Délivrez-nous des dieux vivants, des pères du peuple et du besoin de croire*, Paris, Gallimard, 1981
- SARTRE (J.-P.), *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 1943
- SARTRE (J.-P.), « Conscience et connaissance de soi », *Bulletin de la Société française de philosophie*, Paris, Vrin, 2003
- SCHUTZ (A.), *Les réalités multiples, le chercheur et le quotidien*, Paris Minit, 1986
- SEN (A.), *Commodities and Capabilities*, Oxford, Elsevier Science Publishers, 1985
- U.G., *Rencontres avec un éveillé contestataire*, Paris, les deux océans, 1986.
- SUMPUATH (M), *Vivre la construction identitaire en formation*, Savoir exister, se situer, devenir, Chroniques Sociales, 2015
- VERRIER (Ch.), *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France : des origines à nos jours*, Paris, Anthropos, 2001
- VERRIER (Ch.), *Jacques ARDOINO ; pédagogue au fil du temps*, Téraèdre, 2010