



FIRST AQUITAINE
INDUSTRIES

« VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE, UNE DYNAMIQUE PROFESSIONNELLE ? »

Etude des effets de la VAE sur le
développement des individus et des
organisations dans le secteur industriel

RAPPORT DE RECHERCHE

MARS 2011



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

**ETUDE REALISEE DANS LE CADRE DE L'APPUI D'AFPA TRANSITIONS AU SERVICE PUBLIC DE L'EMPLOI
DIRECCTE AQUITAINE - UNITE TERRITORIALE GIRONDE**

« Validation des acquis de l'expérience, une dynamique professionnelle ? »

Etude des effets de la VAE sur le développement des individus et des organisations dans le secteur industriel

Dominique Pouchard

AFPA transitions,
Agence Territoriale Sud-Ouest,
50 Ferdinand Buisson, BP 163,
33321 Bègles cedex

Christine Lagabrielle et Sonia Laberon

Laboratoire Psychologie, santé et qualité de vie,
EA 4139,
Université Bordeaux Segalen,
3 ter place de la victoire,
33076 Bordeaux cedex



La transition professionnelle



UNIVERSITÉ DE
BORDEAUX



L'étude a bénéficié d'un cofinancement de l'Etat
et de l'entreprise First Aquitaine Industrie



FIRST AQUITAINE
INDUSTRIES

Sommaire

Introduction : demande et objectif de l'étude

CONTOURS THEORIQUE DE LA VAE

1. Formation professionnelle continue et émergence de la VAE	5
1.1. La place de la VAE dans l'histoire de la formation continue	5
1.2. Les changements amenés par la VAE dans la conception de la formation.....	7
2. Démarche de validation des acquis et développement des organisations.....	9
2.1. Des aménagements et des implications variés.....	9
2.2. La VAE et ses enjeux pour le développement des entreprises.....	10
3. Formation professionnelle continue et développement adulte	13
3.1. De définitions descriptives à une définition psychologique de la formation	13
3.2. La formation comme événement dans le parcours professionnel de l'individu.....	14
4. Motivations à la formation et motivations à la VAE	16
4.1. Les motivations à la formation.....	16
4.2. Les motivations à la VAE	18
4.3. Le poids des supports externes sur les motivations à s'engager dans la démarche formative.....	20
5. Les effets potentiels de la VAE et de la formation sur le développement personnel et professionnel de l'individu	22
5.1. VAE, formation et évolution des croyances en son efficacité personnelle	22
5.2. VAE, formation et retentissements identitaires.....	24
5.3. La satisfaction au travail	26

METHODOLOGIE DE L'ETUDE CHEZ FIRST AQUITAINE INDUSTRIE

1. Population interrogée	29
2. Instruments de mesure	30
3. Procédure de recherche	33

RESULTATS

1. Résultats qualitatifs	35
2. Résultats quantitatifs	39
2.1. La perception de la VAE	39
2.2. Les changements dans le travail générés par la VAE	41
2.3. Les changements professionnels générés par la formation	44
2.4. Les retentissements de la VAE et de la formation sur les dimensions formatives	46
2.4.1. Attitude à l'égard de l'entrée en formation (46) ; 2.4.2. Les motivations à suivre la formation (47) ; 2.4.3 Le sentiment d'efficacité personnelle en formation (47) ; 2.4.4. Le soutien social perçu en formation (48) ; 2.4.5. La pénibilité perçue de la formation effectuée (49).	
2.5. Les retentissements de la VAE et de la formation sur les dimensions professionnelles...	50
2.5.1. L'importance accordée aux différents aspects du travail (50) ; 2.5.2. Le sentiment d'efficacité personnelle dans le métier (51) ; 2.5.3. La satisfaction générale dans l'emploi (51).	

SYNTHESE DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	53
---	----

BIBLIOGRAPHIE	57
----------------------------	----

ANNEXES - Questionnaires	63
---------------------------------------	----

Introduction : demande et objectifs de l'étude

Dans un contexte économique incertain, First Aquitaine Industrie avec l'appui de la DIRECCTE Aquitaine (Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi), entreprend de mettre en place pour ses salariés les moins qualifiés un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE). La démarche a été proposée aux personnes sans qualification ou possédant un diplôme sans rapport avec les métiers de la métallurgie. Ces dernières ont choisi de s'engager ou pas dans la démarche proposée. AFPA Transitions a été chargée de mettre en place sur le terrain la démarche de VAE.

A la demande du service des Ressources Humaines de l'entreprise et de l'Unité Territoriale Gironde de la DIRECCTE, la présente étude a pour objectif d'étudier les effets de cette démarche auprès d'une population d'ouvriers, principalement Agents de fabrication (usinage et assemblage). Des répercussions en termes de dynamique professionnelle ont été observées par différents acteurs de l'entreprise ou de l'organisme de formation et méritent, pour le responsable formation de l'entreprise d'être appréhendées de manière objective.

La recherche présente un intérêt pour la DIRECCTE Aquitaine dans la mesure où elle porte une attention particulière à l'étude de la VAE comme levier potentiel de motivations formatives, d'investissement professionnel et de maintien dans l'emploi. En cela, la VAE représente un élément contributif à la sécurisation des parcours professionnels.

L'étude conduite au sein de l'entreprise First Aquitaine Industrie doit donc permettre d'évaluer les retombées internes du dispositif de validation, dans certains cas associé à de la formation, mis en place par l'entreprise. Pour ce faire, et nous appuyant sur les apports théoriques relatifs à cette question, nous aborderons dans cette étude :

- la perception par le salarié de la VAE effectuée ;
- le rôle de la VAE dans plusieurs composantes du rapport au travail traditionnellement étudiées en psychologie du travail : changements perçus dans le travail, sentiment d'efficacité personnelle dans le travail, importance accordée aux différents aspects du travail, satisfaction dans l'emploi ;

- le rôle de la VAE dans la perception et la motivation à la formation : attitude à l'égard de l'entrée en formation, motivations à suivre la formation, sentiment d'efficacité personnelle dans la formation suivie, soutien social, pénibilité perçue de la formation ;
- le rôle de la VAE en termes de retentissements identitaires : sentiment d'efficacité personnelle dans le travail, valorisation de soi, reconnaissance, implication, autonomie, etc.

Dans la partie théorique développée, nous positionnerons la VAE dans l'histoire de la formation afin de comprendre le lien qu'elle a introduit entre activité professionnelle et auto-formation. Nous rappellerons l'objectif de développement déjà contenu dans les parcours de formation professionnelle et ce qu'il engage. Dans un second temps, nous présenterons les différentes dimensions psychologiques étudiées, susceptibles d'être modifiées par la démarche de validation des acquis.

La présentation de la méthodologie et des résultats constitue les deux parties suivantes. Le rapport se terminera par une synthèse et les perspectives associées.

Contours théoriques de la VAE

Nous proposons ici d'aborder quelques fondamentaux permettant de comprendre les apports d'une démarche VAE tant du point de vue du développement personnel et professionnel de l'individu que de celui de l'organisation à laquelle il appartient. Ces éléments permettront notamment de comprendre quels ont été les choix qui ont orienté cette recherche. L'histoire de l'émergence de la VAE est sans doute un élément important qui permet de comprendre les évolutions des conceptions relatives à la formation professionnelle.

1. Formation professionnelle continue et émergence de la VAE

1.1. La place de la VAE dans l'histoire de la formation continue

C'est grâce aux préconisations du rapport Condorcet (1792) que la formation des adultes devient explicitement le théâtre de débats historiques. Reprenant les idées utopistes du 17^{ème} siècle sur la société éducative, Condorcet propose un projet de formation poursuivie durant toute la vie de l'individu, dont les contenus doivent être en lien avec l'évolution des sciences et des techniques. Cette idée novatrice d'éducation permanente, faisant suite à l'éducation initiale, affirme la volonté d'assurer aux individus le maintien et le renouvellement de leurs connaissances. Chaque homme devient porteur de potentialités et la formation se doit de les révéler, devenant par-là un facteur d'émancipation et de promotion sociale. « *Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens... elle doit dans ses divers degrés embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles* » (Extrait du rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique, présentés par Condorcet, les 20 et 21 avril 1792). L'éducation permanente se voit donc dotée d'aspects d'acquisition de capacités professionnelles et d'élévation intellectuelle.

La loi de juillet 1970 et 1971 aboutit à la reconnaissance formelle d'un droit à la formation. Ce droit permet à tout employé de s'absenter pendant le temps de travail pour suivre une formation tout en bénéficiant du maintien de son salaire et, innovation importante, oblige les employeurs à participer au financement de la formation. Les entreprises de plus de 10 salariés doivent ainsi consacrer 1,6% de leur masse salariale à la formation continue de

leurs salariés. Cette loi a fait suite à deux autres lois précédentes sur la promotion sociale et sur l'éducation permanente (1959 et 1966).

La validation des acquis professionnels (VAP) apparaît en 1985 dans l'objectif de rétablir une certaine parité entre les acquis de l'enseignement classique et ceux résultant de parcours en emploi, autodidactes. Elle permet, par voie dérogatoire, de demander l'accès à la préparation d'un diplôme pour lequel le diplôme de niveau inférieur n'est pas détenu par la personne. La VAP atteste ainsi que le candidat possède les pré-requis nécessaires pour accéder la formation qu'il souhaite suivre. La VAE (instaurée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002) s'additionne à cette dernière et annonce la séparation totale possible entre une certification et le suivi d'une voie formative traditionnelle. Elle prend la forme d'un droit individuel inscrit dans le code du travail et le code de l'éducation.

« Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience,... en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle,..., enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles».

(Article L.900-1 du Code du Travail).

« Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre. La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à trois ans ».

(Article L.335-5 du Code de l'Education).

La loi constitue « un enjeu majeur pour les bénéficiaires parce qu'elle contribue à accroître les qualifications » ou encore « elle enrichit les modalités de délivrance des diplômes en incitant à établir une relation nouvelle entre l'activité des professionnels et l'obtention des diplômes » (note de service n° 94-201 du 11-07-94, direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale envoyée aux responsables institutionnels chargés de la mise en place de la validation des acquis). Elle vise à faciliter les mobilités sur le marché du travail et à sécuriser les parcours professionnels des individus.

Rappelons que ce droit s'adresse à toute personne engagée dans la vie active et permet de faire reconnaître les acquis de son expérience afin d'obtenir un diplôme, un titre à finalité

professionnelle ou un certificat de qualification figurant dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles. Tous les publics ont accès à la VAE : salariés, indépendants, bénévoles, demandeurs d'emploi... dans la mesure où ils peuvent justifier d'une expérience d'au moins trois années, consécutives ou non, en rapport avec la qualification demandée. Plus précisément, la VAE permet d'acquérir tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre. Elle permet également d'accéder à un cursus de formation sans justifier du niveau d'études normalement requis.

La validation des acquis s'inscrit également dans la continuité de l'instauration du droit au bilan de compétences (BC) en 1991. Ce dernier vise à permettre la possibilité d'obtenir un congé pour tous les salariés (actifs ou non) souhaitant « *analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation* ». A partir de là, de nombreuses réflexions vont être engagées notamment sur les processus psychologiques du bénéficiaire relatifs au rapport à soi et à son évolution (Gaudron & Croity-Belz, 2005). Dans ce dispositif, comme dans celui de la VAE, l'image de soi, la perception de son efficacité ou le sentiment de contrôle de la personne engagée seront notamment étudiés.

En 2009, 10 900 dossiers de candidatures à un titre professionnel du ministère chargé de l'emploi ont été jugés recevables à la validation des acquis de l'expérience, soit 2 % de plus qu'en 2008. Plus de 8 700 candidats se sont présentés à une épreuve de validation au cours de l'année, parmi lesquels 5 600 candidats ont validé un titre complet. Les femmes et les demandeurs d'emploi restent majoritaires parmi les candidats (respectivement 61 % et 60 %) même si la part des hommes et des salariés progresse en 2009 (source DARES, 2010).

Cette évolution majeure et la reconnaissance légale d'une expérience professionnelle qualifiante va engendrer des changements notables dans les conceptions de la formation.

1.2. Les changements amenés par la VAE dans la conception de la formation

Le principe de la VAE consiste donc à mettre en rapport les connaissances développées dans les expériences professionnelles et les contenus des référentiels des diplômes ou certifications visées. Ces expériences (sociales, professionnelles ou personnelles) prennent ainsi une nouvelle dimension puisqu'elles laisseraient « *des traces durables* » sur les manières d'être, d'agir, de penser, de percevoir (Aubret & Meyer, 1994, p. 34).

Clot et Brot (2003), en référence aux travaux de Vygotsky, évoquent deux types de concepts correspondant à deux types de pensée. Les « concepts scientifiques » qui se construisent lors du processus d'enseignement, hors du monde du travail et les « concepts quotidiens » qui trouvent leur origine dans la confrontation à l'expérience. Pour Vygotsky (1934/1997, p. 290), ces deux types de concepts ne sont pas indépendants, il s'agit plutôt « *du développement d'un processus unique de formation des concepts, qui, tout en s'effectuant dans des conditions internes et externes, n'en a pas moins une nature unique et ne consiste pas en une lutte, un antagonisme entre deux formes de pensée qui s'excluraient mutuellement* ». Les études menées par Clot et Brot montrent que la condition centrale de validation serait constituée du développement réciproque de ces deux formes de pensée.

L'avènement de la VAE a également engendré des oppositions, d'ordre social cette fois-ci. La première contraste deux conceptions majeures de la formation continue. L'une privilégie une vision collective institutionnalisée de la formation (groupes de personnes en formation) alors que l'autre renvoie à une conception plus individualiste de la démarche formative (Troger, 2006). Pour Bernaud, Ardouin, Leroux et Declercq (2009), cette nouvelle configuration de la formation amène d'ailleurs à interroger les dispositifs, les acteurs et les logiques institutionnelles gravitant autour de la VAE. La seconde opposition renvoie à la place et au poids traditionnel du diplôme. Revendiqué autant par les individus que par les organisations (Béduwé & Tahar, 2001), ce dernier n'est plus seulement accessible à la fin d'un parcours formatif initial ou continu mais peut être obtenu en attestant de connaissances élaborées durant l'occupation professionnelle (donc en dehors des situations formelles d'apprentissage).

Pour Henry (2003, p. 290), la VAE signe ainsi le détachement des savoirs des cadres institutionnalisés de l'apprentissage tout autant qu'elle sépare l'activité de son seul résultat productif. Plus avant, elle « *réinterroge les rapports entre formation et emploi, savoirs de l'action et savoirs requis pour l'obtention d'un diplôme, monde de la production et monde de l'éducation* ». L'auteure rappelle que le débat est ancien entre les « praticiens » qui fondent leur légitimité sur le résultat de leurs actions et les « théoriciens » qui disposent d'un savoir généralisable. Pourtant, Vergnaud (1998) souligne que les travaux sur la compétence ont montré sa double polarité : entre savoirs issus de l'action et savoirs théoriques conduisant, selon les termes de Malglaive (1992, p. 272), à « un savoir en usage ».

Comme le souligne Barbier (2006, p. 10), dans l'éventail des « nouvelles formes de la formation », la VAE introduit une véritable rupture dans la mesure où « *elle constitue le premier dispositif d'envergure permettant à tous ceux qui se reconnaissent une expérience professionnelle et/ou sociale, de la faire « qualifier » socialement en vue de la faire valoir auprès de partenaires les plus divers* ». Pour cet auteur, elle s'inscrit dans un contexte socioéconomique particulier composé en partie d'une flexibilité des actes de production et de la prise en compte du développement des compétences « en situation de travail ». Barbier distingue notamment trois types de compétences spécifiques dont les deux dernières se trouvent plus largement développées dans le cadre de la VAE : les compétences d'action (relatives à l'engagement des personnes dans leurs activités), les compétences de gestion de l'action (qui ont trait aux constructions mentales mobilisées pour effectuer ces activités) et les compétences de communication (qui réfèrent aux discours tenus sur elles).

La VAE a poursuivi des évolutions dans la façon de « penser la formation » pouvant également contribuer à une meilleure gestion des ressources humaines et par voie de conséquences au développement des organisations.

2. Démarche de validation des acquis et développement des organisations

2.1. Des aménagements et des implications variés

Actuellement, les expériences d'aménagement de la procédure VAE sont nombreuses et disparates. La synthèse élaborée par le CEREQ (notes emploi formation, novembre 2008) souligne que l'engagement dans les actions collectives de validation révèle « *une grande souplesse des usages locaux de la VAE dont le développement échappe à toute logique de standardisation* ». Malgré une avancée certes lente du dispositif à l'intérieur des organisations, le CEREQ note également que les informations sur la VAE et les initiatives locales, portées par les services de l'état, les accords de branches et les partenaires sociaux se sont multipliées. Freyssinet (2007) constate ce positionnement en faveur de la VAE, confirmé dans l'ANI du 11 janvier 2008 sur la modernisation du marché du travail. Mais si la plupart des grandes entreprises peuvent évoquer des expériences de ce type, elles restent souvent

réduites à un établissement, une unité de production voire une catégorie particulières de salariés. En outre, la rencontre des besoins des salariés et des entreprises ne va pas de soi. Le CEREQ constate que, souvent, les dispositifs collectifs mis en place ont la particularité de mobiliser des individus vers une certification alors qu'ils n'auraient pas entamé une telle démarche de leur propre chef ou, du moins, pas dans la période considérée (sorte d'auto-exclusion implicite des démarches d'accès aux diplômes en cours de vie active).

En somme, l'implication des entreprises à l'égard de la démarche VAE reste encore variable, parfois maladroite et peu d'entre elles y reconnaissent une stratégie RH. En ce sens, Leplâtre (2005) a identifié trois types d'attitude organisationnelle : soit l'entreprise est peu impliquée et se contente de répondre aux demandes individuelles, soit l'entreprise est plus impliquée et favorise les initiatives de son personnel, soit elle est engagée dans une démarche volontariste et la propose sélectivement à certains salariés. Dans ce dernier cas encore assez marginal, la VAE constitue un véritable outil de gestion et de valorisation des ressources humaines utile au développement organisationnel.

2.2. La VAE et ses enjeux pour le développement des entreprises

Pour les entreprises qui intègrent la démarche VAE dans leur stratégie de gestion des hommes, deux motifs semblent se distinguer (au regard des monographies de dispositifs collectifs analysées par le CEREQ, 2008) :

- la VAE est conçue comme un outil de valorisation interne de la main-d'œuvre et les objectifs attribués à la démarche de validation sont associés à la valorisation d'un métier ou d'une fonction précise. La VAE est alors mobilisée par l'organisation comme un outil de reconnaissance de métiers (peu valorisés socialement) exercés par certains salariés. Cette voie de reconnaissance complémentaire à la formation pose les prémices de perspectives d'évolution future pour des personnes qui jusque-là se croyaient bloquées dans leur emploi. Dans les entreprises de grande taille, qui disposent d'une ingénierie de formation établie, l'engagement de démarches de validation peut s'inscrire dans la continuité de stratégie plus ancienne de professionnalisation des salariés.

- la VAE est appréhendée comme un outil de sécurisation des trajectoires professionnelles individuelles et sert d'appui à une politique de prévention et de gestion de l'emploi dans un contexte organisationnel menacé par des restructurations ou des licenciements. L'accès à une certification où un diplôme peut ainsi faciliter les transitions professionnelles et améliorer l'employabilité ou les possibilités de reconversion des personnels. La démarche de validation s'avère également utile pour remobiliser des personnes dans des contextes dominés par l'incertitude et la crainte et leur redonner une meilleure visibilité des possibles.

Dans un cas, l'engagement de l'entreprise semble porter sur des préoccupations liées à la qualité de la main-d'œuvre et au développement professionnel de cette dernière, dans un environnement exigeant en qualifications. Dans l'autre, l'implication de l'organisation se situe davantage dans un renforcement des capacités de l'individu à faire face aux aléas du marché du travail en cas de retour en emploi. Lenain (2005) évoque le sentiment de déclassement de salariés lors de fermetures d'entreprises, ces derniers rapportant le fait que leur expérience n'a pas de valeur en dehors de leur ancienne structure. L'attribution d'une certification ou l'accès à une formation augmenterait alors la prise de conscience de leurs compétences exportables.

Mais la VAE peut représenter bien d'autres avantages pour le développement des organisations. Dans la perspective de gestion des compétences et des emplois, elle peut être utilisée à des fins de facilitation en interne de l'évolution professionnelle des salariés ou de facilitation en externe de leur mobilité. Elle permet en outre d'identifier les axes de progrès pour l'entreprise et de cibler les formations à mettre en place sur les compétences à acquérir. Par-là, elle serait propice à la rationalisation des propositions, de la durée et des coûts de formation. Cette rationalisation est d'autant plus primordiale que les entreprises doivent s'adapter rapidement et de manière flexible aux besoins d'un environnement économique fluctuant.

Par ailleurs, elle peut-être utilisée comme outil de fidélisation des salariés (Cognet, 2005 ; Gaillard, 2003, Berge & Leplâtre, 2003 ; Leplâtre, 2005) ou encore pour développer l'attractivité des entreprises dont l'image est défailante. Dans ce dernier cas, la VAE aurait comme effet indirect d'augmenter, en interne, la motivation des salariés (facteur de productivité) et en externe, le nombre de postulants attirés par une organisation « *qualifiante et citoyenne* ». Certaines entreprises y voient un moyen d'améliorer l'image de métiers peu

qualifiés et peu appréciés, sources de turn-over important. La promotion de la VAE présente alors un intérêt pour ces salariés ayant des conditions de travail souvent difficiles (horaires flexibles, basse rémunération etc.) dans la mesure compensatoire où ils obtiendront un premier niveau de qualification voire une certification professionnelle. De la même façon, la VAE constitue une solution pour développer un secteur d'activités en tension en proposant une professionnalisation des emplois à exercer.

Un autre bénéfice pour l'entreprise relevé par ces différents auteurs est relatif à la clarification des postes. L'analyse précise de l'activité de travail effectuée lors de la VAE permet en effet de dégager les missions spécifiques des postes étudiées ainsi que les compétences exigées.

Enfin, le dispositif VAE est une véritable source de reconnaissance pour les salariés et engendre par conséquent d'autres effets bénéfiques pour l'organisation. En effet, l'examen rétrospectif de la carrière, la confirmation sociale de l'expérience accumulée, sa mise en valeur symbolique sont des finalités souvent évoquées par les personnels qui entrent dans une démarche VAE. Quand ils la terminent, la reconnaissance de leur valeur (par eux-mêmes et par les autres) et l'estime de soi développée (auprès des proches et des collègues) impulsées par la démarche de validation sont mises en avant. La VAE contribuerait ainsi à restaurer l'image sociale et professionnelle du salarié en constituant un véritable « argumentaire » lui permettant de convaincre son entourage de ses compétences (Leplâtre, 2005, p. 14/15). Elle poserait concrètement l'existence du métier exercé et la reconnaissance « intellectuelle » du niveau atteint notamment auprès des collègues plus jeunes, souvent plus diplômés et mieux rémunérés. Par-là, elle participerait à la diminution des tensions entre ces deux publics. Plus largement, la question de la reconnaissance au travail fait l'objet d'analyses nombreuses dans la mesure où elle constitue une préoccupation sociale majeure (Bureau & Tuschziner, 2010). Face à de nombreuses injustices perçues par les travailleurs (Dubet, 2006), la VAE est susceptible de restaurer une certaine équité entre les salariés. D'une part, parce qu'elle amène à objectiver les activités accomplies en donnant une visibilité à la réalité du travail, d'autre part, parce qu'elle apporte une reconnaissance de ces activités par les supérieurs et par les pairs.

Finalement, la VAE peut contribuer au développement des organisations comme elle participe au développement personnel et professionnel des salariés. Comme l'écrit Bertrand (2007), « le constat du passé » peut s'avérer être « une promesse d'avenir ». La VAE semble

engager une dynamique de liaison entre des savoirs acquis de diverses manières et des compétences de différents ordres de même qu'elle participerait à une démarche de développement et de transformation pour les personnes. Cette question du développement des individus a été largement posée dans le processus plus général de formation continue des adultes.

3. Formation professionnelle continue et développement adulte

3.1. De définitions descriptives à une définition psychologique de la formation

D'un avis quasi général, la formation contient en premier lieu un objectif d'acquisition de comportements ou de capacités qui vont permettre à un travailleur d'évoluer professionnellement. Pour Jardillier (1978, p. 116), elle consiste « *à transmettre un ensemble cohérent de connaissances et de compétences conduisant à une modification importante et durable du potentiel pour celui qui en fait l'effort et lui permettant d'accéder à des fonctions significativement différentes* ».

Au-delà de cette définition qui réduit la formation à un appendice de la profession, d'autres conceptions portées notamment par Besnard et Liétard (1976, p. 3) la considèrent aussi comme un phénomène spécifique et autonome. Les auteurs soulignent que les processus d'acquisition sont situés en parallèle d'autres temps de vie de l'individu : « *la formation est avant tout l'acquisition de connaissances, de compétences, de qualification, processus qui se déroule dans le temps, avec des moments situés dans un espace social déterminé, voire une alternance entre des temps de formation et des temps de travail et de repos* ». La formation s'inscrit ainsi dans une logique temporelle, un continuum constitué d'un « avant la formation », d'un « pendant la formation » et d'un « après la formation ». Elle se situe donc obligatoirement par rapport à un passé (une trajectoire professionnelle plus ou moins linéaire), un présent (personnel et professionnel) et un avenir envisagé par l'individu.

La finalité de la formation n'apparaît donc pas uniquement axée sur une acquisition qui doit être opérationnelle pour l'organisation mais ajoute l'idée conjointe de réalisation

personnelle. Cette acception développée par Sillamy (1980) introduit un objectif plus intrinsèque pour l'individu en définissant la formation comme une action qui développe les possibilités d'une personne et qui la prépare à une tâche déterminée, en vue de son développement. Le minutieux travail sémantique de Goguelin (1970) montre en effet que la formation est difficilement réductible à de simples acquisitions professionnelles. Il en ressort que « former » sous-entend une intervention complète et profonde et que la formation reste « un fait porteur d'avenir » (p. 17) dans laquelle l'adulte serait en activité de construction permanente. Un niveau d'analyse affirmé par la psychologie du travail depuis de nombreuses années consiste ainsi à considérer la formation comme un processus derrière lequel se cache la notion d'évolution dans le temps et de développement personnel. En reprenant les contenus de programmes de formation, Piolat (1980, p. 57) fait apparaître de larges aspects de la personne susceptibles d'évoluer durant la formation pour répondre à des objectifs professionnels précis : « *les habiletés comportementales, les connaissances et les représentations, les attitudes et les opinions, les modes de relation à autrui, le concept de soi...* ». Cette typologie indicative rappelle la variété des aspects psychologiques dont l'évolution peut être étudiée dans un contexte intentionnel d'apprentissage ou d'acquisition. Cependant l'évaluation des changements occasionnés est plus souvent orientée sur les seuls bénéfices professionnels plutôt que sur la façon dont l'individu intègre ces remaniements personnels dans son parcours général.

3.2. La formation comme événement dans le parcours professionnel de l'individu

Nous avons relevé que la formation professionnelle s'entend comme une activité accompagnant le travail. En répondant concrètement à des besoins d'adaptation professionnelle, elle est devenue de fait partie intégrante de la vie du salarié. L'enseignement préalable à tout apprentissage d'un métier, l'enseignement d'un métier lui-même, les formations de reconversion, de promotion ou les programmes spécialisés dans une technique particulière, ponctuent tout parcours de travail. L'adulte se trouve ainsi avec un statut spécifique subordonné aux contraintes, aux exigences et aux évolutions qu'impose la production de ses moyens d'existence. Knox et Wirtz, dès les années 80, constataient déjà qu'une des raisons majeures d'apprentissage évoquée par les individus était d'augmenter leur

efficacité au travail de la même façon que plus de la moitié des adultes la reliait aux transitions ponctuant leur carrière.

Si l'objectif d'optimisation des performances professionnelles est bien réel, Berneim et Adam (1974) rappellent que la formation ne prépare pas seulement à un changement professionnel mais répond également à un certain nombre d'aspirations plus personnelles des individus concernés. L'intégration de la formation dans le parcours de vie des individus se justifie parce qu'elle participe aux événements professionnels auxquels ils doivent faire face dans leur travail. Événements qui ont, la plupart du temps, un retentissement dépassant la seule sphère professionnelle. Les entretiens menés par Fond-Harmand (1995) confirment ce point en faisant état de la formation comme d'un moment de la vie qui participe à la restructuration de la trajectoire. Ce qui pousse les adultes vers la reprise d'études, c'est une situation prédictible (promotion, restructuration, licenciement) qui entre dans le « champ des possibles » de la personne. Le contexte d'emploi ou de non-emploi se présente comme une cause déterminante de ce retour en formation. Pour certains, il permet une continuité dans la trajectoire des individus qu'ils veulent ascendante professionnellement. Pour d'autres, des événements plus catastrophiques les incitent à reconstruire une nouvelle vie et à la marquer de discontinuité. Les expériences de continuité ou de rupture semblent donc fortement liées à l'appropriation et à la signification de la formation.

Ainsi, la formation peut être appréhendée elle-même comme événement formatif. A l'instar de l'insertion et de la réinsertion, de la mobilité professionnelle, du chômage, les situations de formation continue constituent un de ces moments charnières marquant le passage entre des états ou des statuts professionnels distincts.

Ces études montrent à quel point il est important de situer l'analyse des activités de formation dans un paradigme de transitions psychosociales. Les processus motivationnels relevés chez les individus s'avèrent ainsi variés et liés à leurs souhaits de développement personnel et professionnel. Ces processus mobilisés tant dans l'engagement en formation que dans la transformation ou la réorganisation des savoirs sont fondamentaux dans la mesure où ils entretiennent des relations étroites avec l'investissement organisationnel et professionnel.

4. Motivations à la formation et motivations à la VAE

4.1. Les motivations à la formation

La notion de motivation à la formation reste majoritairement étudiée dans de nombreux travaux. Porter, dès 1972, proposait un modèle des attentes établissant que l'investissement en formation serait fonction de trois éléments principaux : la prédiction par le sujet des compétences qu'il va atteindre par la formation, les satisfactions personnelles et gratifications de la part du milieu de travail que le sujet s'attend à retirer de l'exercice des tâches futures et les valorisations attachées par le sujet aux différentes satisfactions envisagées.

Des *causes et des motifs* concernant l'engagement dans un processus de formation ont été distingués par Boutinet (1998). Les causes renvoient plutôt à des « contraintes de situations déterminantes » pour l'individu dans sa décision de formation (maintien de droits, passage d'un statut de chômeur à un statut de stagiaire...) alors que les motifs sont plutôt de l'ordre de justifications que se donne la personne pour expliquer son choix (prendre du recul, se reconverter, besoin d'apprendre...). L'auteur insiste sur le rapport entre le poids des causes et celui des motifs tels qu'évoqués par l'individu. Si les causes prédominent sur les motifs, l'individu peut perdre de vue sa position d'acteur, essentielle dans son engagement en formation. Dans ce cas, les conduites inhérentes à l'engagement en formation ne sont pas perçues dans un cadre de consonance cognitive. Les motifs, à la différence des causes, introduisent une dimension symbolique, celle du sens conféré par l'individu à ses actions.

Carré (1997, 1998, 1999), dans des recherches menées auprès de stagiaires en formation professionnelle qualifiante, considère notamment que les motifs d'engagement de ces adultes sont pluriels de même qu'ils sont contingents et évolutifs. Dix motifs sont identifiés et selon leur orientation, se positionnent autour de deux axes bipolaires : un axe reprenant l'orientation « intrinsèque/extrinsèque¹ » et un axe différenciant « contenu de la

¹ Conceptuellement *les motivations intrinsèques* renvoient à l'activité effectuée pour elle-même et pour la satisfaction qu'elle génère et *les motivations extrinsèques* correspondent à des motifs plus instrumentaux ou dépassant le seul cadre de l'activité. Deci et Ryan (1991) proposent un troisième concept *l'amotivation* qui renvoie à une absence de relation, pour l'individu, entre les conduites qu'il adopte et les conséquences qui lui sont procurées par ces conduites. L'amotivation serait liée à un très faible degré voire à une absence d'auto-détermination ressentie par le sujet.

formation/participation à celle-ci ». Trois réfèrent à l'orientation intrinsèque : les motifs « épistémique, hédonique et socio-affectif » sont centrés sur l'attrait pour les contenus de formation ou la participation à la situation formative. Sept sont relatifs à l'orientation extrinsèque : les motifs « économique, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel, opératoire personnel, identitaire, vocationnel ». Les premiers renvoient à l'aspect instrumental de la présence en stage (maintien d'allocations par exemple), les derniers concernent l'acquisition de connaissances ou de qualification à des fins professionnelles ou extra-professionnelles. L'auteur considère que les différentes combinaisons de motifs peuvent avoir des effets variables sur l'implication du sujet dans le parcours formatif.

Battistelli, Mayer et Odoardi (1993, 1994, 1998) renforcent les précédents travaux en considérant la formation comme une notion multiforme, décomposable en plusieurs types de motivations :

- *une motivation à suivre la formation* (motivation à orientation principalement instrumentale). La formation représente essentiellement un moyen dirigé vers le but d'obtention d'un emploi ou d'une amélioration du statut socio-professionnel actuel.
- *une motivation à apprendre* (motivation à orientation intrinsèque) qui relève de l'acquisition et/ou du développement de connaissances et capacités professionnelles.
- *une motivation à transférer* les compétences acquises dans le travail qui renvoie aux perspectives d'utilisation des éléments appris en contexte professionnel.

Ces auteurs insistent sur l'importance des aspects motivationnels intrinsèques comme prédicteurs de l'intégration dans un parcours formatif, les éléments motivationnels d'orientation instrumentale ne permettant pas, à eux seuls, d'assurer la mise en œuvre et le maintien des actions (coûteuses pour l'individu) dans le parcours formatif. Par ailleurs, la motivation à transférer les compétences acquises dans le travail est plutôt liée, pour ces auteurs, aux contextes professionnels qui pourront se présenter pour les individus.

Michel (1989) insiste quant à elle sur les fonctions de l'expérience dans le développement des motivations pour construire et réactualiser les projets pendant la formation. On peut ainsi comprendre qu'une baisse ou une hausse de la motivation puisse éventuellement naître dans la confrontation au parcours formatif.

Si les motivations à la formation sont proches des motivations à la VAE, elles méritent néanmoins d'être étudiées et la littérature offre quelques recherches apportant des précisions utiles sur leur nature.

4. 2. Les motivations à la VAE

Personnaz, Qintero et Séchaud (2005) décrivent quatre types de logiques d'accès à une démarche de validation, articulant motivations et trajectoires professionnelles :

- *une logique de protection* concernant les chômeurs ou les salariés menacés par un licenciement. Le retour ou le maintien de l'emploi jouant un rôle incitateur à l'engagement dans un dispositif VAE ;
- *une logique d'insertion différée* touchant des salariés qui se trouvent aux prises avec des débuts de vie active marqués par l'instabilité et/ou la précarité salariale. Il s'agit de sécuriser davantage le parcours entamé ;
- *une logique de reconversion* intéressant les individus inscrits dans une perspective de réorientation professionnelle. La VAE est perçue comme support à un changement de métier ;
- *Une logique de promotion* concernant des personnels en attente de reconnaissance sociale. La VAE a pour objectif de rééquilibrer l'écart entre un poste occupé et la formation initiale du tenant du poste.

Pinte, Le Squere et Fischer-Lokou (2008) observent une cinquième logique, déjà apparue dans d'autres enquêtes : *la logique de valorisation* qui permet de faire un bilan des compétences acquises afin de majorer son parcours.

Ces mêmes auteurs se sont attachés à différencier les différents facteurs stimulant ou freinant l'investissement dans la démarche VAE. Dans une étude réalisée à partir d'entretiens

effectués auprès de candidats ils constatent que le point de départ de la démarche s'accompagne souvent d'une volonté d'éviter l'éducation formelle, la VAE constituant une alternative attrayante en ce sens. Plusieurs autres témoignages renvoient ensuite à la présence de facteurs internes ou externes.

Les facteurs internes d'investissement semblent valablement représentés par la façon dont les personnes estiment leurs capacités à réussir une telle démarche. Une différence nette apparaît concernant les croyances en sa capacité de réussir des candidats qui vont au bout de la démarche (« *je ne me suis pas laissé impressionner par l'épaisseur du dossier* ») et ceux qui abandonnent en cours (« *dès que j'ai vu qu'il y avait de la gestion, ça m'a fait peur, j'ai toujours été nul* »), entre des individus présentant un fort sentiment d'efficacité personnelle et d'autres présentant une perception de leur efficacité dépréciée. Autrement dit, l'individu ne trouve l'énergie d'aller au bout de sa démarche que lorsqu'il perçoit qu'il a les compétences pour la réussir (Bandura, 2003).

Les facteurs externes d'investissement sont plus nombreux, les plus régulièrement cités sont :

- les facteurs liés aux dispositifs institutionnels (ayant trait par exemple à la difficulté à identifier leurs logiques règlementaires) ;
- les facteurs liés à la rédaction des dossiers (élément capital de la réussite ou de l'échec de la validation). Certains candidats entrent rapidement dans la logique de réflexivité conduisant à la mise en adéquation des expériences professionnelles et des référentiels, d'autres au contraire font état de la lourdeur de leur investissement pour produire ce dossier ;
- les facteurs liés à l'accompagnement du candidat. Certaines personnes ne se sentent pas suffisamment accompagnées dans la mise en cohérence de leurs multiples expériences. D'autres, *a contrario*, rendent compte du soutien apporté par l'accompagnateur ;
- les facteurs liés au jury. Reprenant l'analyse de Dumortier et Plazanet (1985), trois types de motivation semblent apparaître dans les témoignages recueillis après que les candidats aient soutenu leur dossier devant un jury : un plaisir de compensation (par la mise en accord avec le monde extérieur ou l'oubli de celui-ci pour un

temps), un plaisir de confirmation (par l'expression de ce que l'on sentait de façon confuse) et un plaisir d'exploration (par la découverte d'aspects inattendus de soi).

Les motivations sont donc nombreuses et importantes à identifier dans la mesure où elles semblent avoir des répercussions marquées sur l'investissement du candidat dans sa démarche. Mais d'autres facteurs de l'ordre des supports externes reçus par le candidat dans sa démarche peuvent aussi avoir un impact positif ou négatif sur l'expression même de ces motivations.

4.3. Le poids des supports externes sur les motivations à s'engager dans la démarche formative

La littérature est moins prolixe sur ce point mais certaines recherches comme celle de Battistelli et Odoardi (2000) ont postulé l'importance du *support organisationnel* pour expliquer la motivation à la formation chez des salariés en formation intra-entreprise. Les conclusions ne montrent pas, pour ce type de population et de contexte formatif, de lien entre les dimensions de support organisationnel et la motivation à apprendre. Pour autant, ce type de facteur reste pertinent à considérer en termes de supports perçus en provenance de l'institution de formation, des formateurs, des autres participants et des lieux de pratiques.

Un autre facteur semble présenter un intérêt majeur dans l'explication de l'investissement des candidats dans leur démarche formative, il s'agit du *soutien social* perçu par ces derniers. Ce concept est généralement défini comme l'aide apportée par autrui. Le soutien social, depuis les années 1970, fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie notamment pour ses effets « salutogènes ». Il fait partie des ressources (personnelles et sociales) dont dispose l'individu pour faire face à un événement (Bruchon-Schweitzer, 2002), ici en l'occurrence, l'événement formatif. Il peut être appréhendé de deux façons, soit comme le produit des caractéristiques offertes par l'environnement social d'un individu, soit comme le résultat de la perception qu'à le sujet de l'aide disponible dans son entourage.

Dans la première perspective, plus objective, le soutien social est assimilé au réseau social de la personne. Celui-ci se définit comme « *le degré relatif d'intégration sociale ou*

d'isolement d'un individu » (Barrera, 1986, p. 329). Dans le même sens, il est possible d'envisager le soutien social sous la forme du soutien social reçu, c'est-à-dire de l'aide effective amenée par une personne de son entourage. Ce type de soutien, pour être perçu comme satisfaisant par celui qui le reçoit, doit s'avérer cohérent avec ses besoins, ses attentes et la situation vécue.

Néanmoins, l'appréciation objective du soutien social n'apparaît pas suffisante et il s'avère souvent nécessaire de prendre en compte la deuxième perspective qui relève de l'appréciation subjective de la personne. Le soutien social « perçu » correspond alors à l'évaluation du soutien que son bénéficiaire estime recevoir d'autrui. Il se définit donc comme l'impact subjectif de l'aide apportée par l'entourage d'un individu et la mesure dans laquelle celui-ci estime que ses besoins et ses attentes sont satisfaits. Le soutien social perçu n'a pas forcément de relation avec le soutien social réel. Par exemple, une personne peut évaluer le soutien qu'elle reçoit de son environnement comme satisfaisant ou insatisfaisant sans que cela corresponde à l'évaluation de ce soutien par une autre personne. Sarason, Levine et Basham (1983) distinguent deux aspects du soutien social perçu à savoir la disponibilité et la satisfaction. La disponibilité correspond à la perception que l'on a de la disponibilité de l'entourage en cas de besoin (Cohen & Wills, 1985). La satisfaction est relative à la perception de la qualité des relations interpersonnelles (Gentry & Kobasa, 1984).

Dans le domaine professionnel, le soutien social perçu renvoie plus spécifiquement à la qualité des relations interpersonnelles avec les collègues ou les supérieurs hiérarchiques : à la solidarité et la confiance entre les salariés, à la compétence et la disponibilité des supérieurs hiérarchiques, à l'existence de groupes et de lieux d'expression, à la reconnaissance. De nombreux travaux se sont attachés à montrer l'effet positif du soutien social sur le bien-être des individus (Cobb, 1976). Ils attestent par exemple du rôle direct du soutien social apporté par les collègues sur la satisfaction professionnelle de l'employé (Rascle, 2001 ; Terry, Nielsen & Perchard, 1993).

Au final, nous constatons que les sources des supports perçus peuvent aussi bien être de l'ordre de l'entourage proche que des institutions de même que la nature des soutiens perçus peut être émotionnelle, instrumentale, informationnelle ou évaluative. Concernant la formation, ces soutiens s'avèrent bénéfiques, par exemple Bourgeois (1999) a montré que l'aide apportée par les formateurs ou les pairs facilite notamment les apprentissages.

Ainsi, différents types de soutien amenés par l'entourage proche et les acteurs professionnels et du champ de la formation pourraient avoir un poids dans la motivation des salariés à suivre une VAE ou une formation.

Si la question des motivations des individus est cruciale pour comprendre leur niveau d'investissement dans la démarche formative, celle des effets potentiels de ce type de parcours reste fondamentale pour envisager le développement personnel et professionnel du salarié et par voie de conséquence les bénéfices encourus par l'organisation à laquelle il appartient.

5. Les effets potentiels de la VAE et de la formation sur le développement personnel et professionnel de l'individu

Les retentissements d'un parcours formatif ou d'une VAE peuvent avoir de nombreux effets sur l'individu. Ces effets sont envisagés dans la littérature scientifique sous plusieurs angles et les variables les plus récurrentes susceptibles de subir des modifications relèvent à la fois de caractéristiques personnelles des candidats (comme la croyance en son efficacité personnelle) ou encore d'aspects identitaires mais aussi d'attitudes à l'égard de l'emploi (comme la satisfaction au travail). Cette diversité dans la nature des effets produits fait de la VAE et de la formation des éléments majeurs du développement de soi, de sa carrière et de son engagement professionnel.

5.1. VAE, formation et évolution des croyances en son efficacité personnelle

L'auto-efficacité² évoquée dans l'étude de Pinte, le Squere et Fischer-Lokou (2008), comme dans d'autres travaux (formation et bilan de compétences) constitue le concept clé de la théorie développée par Bandura (traduction française, 2003). Elle est définie comme la croyance d'un individu à l'égard de ses capacités à émettre un comportement performant ou à accomplir avec succès une activité particulière. Ce jugement concerne ce que l'individu croit pouvoir mobiliser et mener à bien indépendamment de ses aptitudes et compétences réelles.

² Sont également employée les termes de sentiment d'efficacité personnelle (SEP), de croyances en son efficacité ou efficacité personnelle perçue.

Pour François (2000, p. 56), elle renvoie aux « *jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus, ainsi que les croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie* ».

Les recherches et les applications portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ont investi différents champs dont le domaine professionnel. Depuis les années 1980, les travaux intégrant l'efficacité perçue dans la compréhension des situations vocationnelles se sont multipliés : orientation, formation initiale et continue, accès et retour à l'emploi. Elle est considérée comme un moteur puissant du développement en cours de carrière notamment en ce qui concerne l'élévation des compétences et des performances. Elle aurait des impacts sur l'éventail des carrières envisagées, les préférences et les intérêts professionnels ainsi que sur la persévérance dans des domaines choisis. Le sentiment d'efficacité, en tant que croyance en ses capacités à mener à bien des tâches spécifiques est considéré comme une source majeure de motivation professionnelle.

Si le SEP est une caractéristique motivationnelle majeure et un levier important dans la carrière des individus, il semble également que ce sentiment puisse être développé par les bénéfices du parcours formatif ou de VAE. En effet, les travaux de Gist (1987), de Latham (1989) ou encore de Nagels (2005) par exemple, ont montré que les contextes formatifs ou professionnels, parce qu'ils favorisent l'acquisition de compétences, offrent des situations permettant le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Il en serait sans doute de même pour le dispositif VAE qui, en participant à une meilleure connaissance des expériences passées et à l'actualisation d'un certain nombre de compétences, amènerait l'individu à développer ses possibilités d'action et par-là ses croyances en son efficacité.

Ce développement du SEP pourra alors avoir des impacts importants sur le rapport de l'individu à son travail et constituer par là un réel bénéfice pour lui et pour l'organisation. On peut citer notamment les travaux de Parker, Williams et Turner (2006), qui dans une étude auprès de 282 hommes, employés de production, constatent une relation significative entre la confiance à l'égard des collègues et le sentiment d'efficacité dans la tenue de rôle. Par contre, il n'apparaît pas, dans cette recherche de terrain, de lien significatif entre l'efficacité perçue

mesurée et l'implication affective envers l'organisation³. D'autres recherches comme celle de Vontrou et Cosnefroy (2010) montrent que le sentiment d'efficacité professionnelle explique davantage que les caractéristiques individuelles (sexe, âge, niveau scolaire initial) et autant que les caractéristiques de l'emploi (type de contrat de travail, catégorie socio-professionnelle du poste, ancienneté dans l'emploi, taille de l'entreprise) le degré d'insécurité dans l'emploi ressenti par la personne. Plus le sentiment d'efficacité professionnelle est élevé, plus le salarié ressent de sécurité quant à la continuité de son emploi. Ce bénéfice est sans doute fondamental au regard du sentiment d'insécurité chronique dans l'emploi considéré actuellement comme l'un des stressors professionnels majeurs ayant des conséquences sur la santé physique et mentale, sur les attitudes à l'égard du travail et de l'organisation, sur les conduites professionnelles et sur les performances des travailleurs. Cette ressource personnelle évolutive permettrait alors de percevoir sa situation comme plus assurée et amènerait à moins d'atteintes en provenance de l'incertitude, aujourd'hui particulièrement active dans de nombreux milieux professionnels.

5.2. VAE, formation et retentissements identitaires

Selon Massonnat et Perron (1990), l'identité assure trois fonctions majeures :

- une fonction de promotion et de défense de la personne : l'individu développerait des stratégies afin d'assurer la promotion de sa personne et de faire face aux situations déstabilisantes ;
- une fonction de gestion entre indifférenciation et différenciation intra et inter-individuelles ;
- une fonction d'élaboration et de production de savoir sur soi, ce savoir constituant « la matrice de l'identité ».

Ces trois fonctions seraient régulées par le système identitaire : ainsi, l'hétérogénéité des tensions internes et externes auxquels l'individu doit faire face pourraient être gérées. On peut donc la considérer, à l'instar de ces auteurs, comme un sous-système de la personne,

³ Pour rappel, l'implication organisationnelle est définie par Meyer et Allen (1991) comme un état psychologique caractérisant la relation du travailleur à l'organisation qui l'emploie, susceptible d'affecter sa décision de rester ou non membre de celle-ci.

intégrateur dans le traitement de l'information et régulateur des conduites adaptatives dans lesquelles la personne est impliquée.

Lagabrielle (1999), reprenant les travaux de ces auteurs sur l'identité, constate que les études empiriques effectuées dans la sphère du travail rappellent qu'un bon nombre d'événements professionnels ponctuant la carrière génèrent des effets sur les représentations et les conduites individuelles (Baubion-Broye, 1998). Régulièrement citée dans les récapitulatifs d'événements professionnels, plusieurs recherches soulignent la pertinence de considérer la formation comme un de ces épisodes qui marque la vie active et entraîne l'adulte dans un processus interactif de transformation de soi (Piolat, 1984, Boutinet, 1995). Les études conduites par Dupuy (1993, 1995, 1998) montrent que certaines composantes affectivo-émotionnelles, telles que l'estime de soi, le sentiment de bien-être psychologique ou l'expression des attentes sont mobilisés à des degrés divers durant les situations formatives.

Perron, Lecomte et Desharnais (1990) soutiennent quant à eux que la poursuite d'un programme de formation peut être considérée comme un événement de vie qui occasionne des modifications intra et interpersonnelles pouvant être mesurées. En formation d'adultes, l'articulation entre activités de formation et activités sociales et professionnelles se trouvent d'emblée présente dans l'itinéraire immédiat dans individus en formation, elle tend même à s'explicitier comme telle dans leurs projets (qui apparaissent alors à la fois comme projets de formation et comme projets professionnels et sociaux). Dans le champ de la socialisation professionnelle, Dubar (1998) met en évidence quatre formes identitaires générales en rapport avec la façon de concevoir et de vivre les situations formatives.

- *une première forme identitaire* concerne des individus pour qui la formation est peu désirée et pour qui le rapport à l'emploi et la recherche de stabilité professionnelle sont privilégiés. Ce qui est premier est centré sur l'acquisition d'une pratique pour mieux maîtriser l'activité professionnelle exercée. La formation n'est pas associée à un développement identitaire et de plus, n'est pas considérée comme un moyen adapté pour résoudre les problèmes d'emploi ;
- *une deuxième forme identitaire* se trouve chez des individus pour qui l'identité de métier associée à un développement professionnel codifié est particulièrement

affirmée. En conséquence, le système de la formation professionnelle actuel, dépassant le seul registre du métier, n'est pas valorisé et investi comme réel moyen de progression.

- *une troisième forme identitaire* appelée par Dubar « identité d'entreprise » est relative aux personnes fortement investies dans une organisation qui privilégient, au travers de la formation continue, les perspectives d'évolution au sein de leur entreprise. Les savoirs variés dispensés pendant la formation sont directement associés à l'augmentation de mobilité ascendante dans l'organisation.

- *une quatrième forme identitaire* ne met pas en avant l'organisation en tant que telle mais le projet personnel de développement professionnel à travers un réseau plus large. L'investissement personnel dans la formation est alors particulièrement important et volontariste.

Projets formatifs et formes identitaires semblent donc fortement liés. A cet égard, les travaux de Lagabrielle (2001) montrent qu'effectivement l'individu perçoit et intègre le changement selon sa position sociale et son itinéraire socioprofessionnel. Dans cette perspective, la formation mais également le VAE pourraient être considérées comme des événements significatifs dans le parcours des personnes amenant des changements dans le rapport à soi et à son travail.

Ces changements peuvent alors modifier certaines attitudes des salariés à l'égard de leur travail. Si leur SEP est plus élevé après une formation ou une VAE et si ce parcours formatif vient renforcer leur identité personnelle et professionnelle, des effets bénéfiques s'en suivront quant à leur satisfaction au travail notamment.

5.3. La satisfaction au travail

La satisfaction au travail est une des dimensions les plus fréquemment étudiées dans les recherches sur le comportement organisationnel. Il y a deux grandes raisons à cela, raisons centrées soit sur l'individu soit sur l'organisation :

- la première perspective considère que les individus méritent d'être traités avec justice et avec respect. La satisfaction pourrait alors être le reflet du bon

traitement des salariés. Dans ce sens, elle peut être aussi perçue comme un indicateur de bien-être ou de santé psychologique ;

- la seconde perspective considère que la satisfaction au travail peut mener à des comportements de la part des employés pouvant affecter le fonctionnement de l'entreprise. Ainsi, la satisfaction au travail pourrait être le reflet du fonctionnement organisationnel. Francès (1986) dans son panorama sur la question souligne que la satisfaction au travail présente souvent un lien négatif avec l'absentéisme de même qu'un lien modéré avec les départs volontaires. Des liens ont été fréquemment établis entre la satisfaction au travail et de nombreux phénomènes et comportements ou attitudes (Joulain, 2006) comme l'implication au travail, l'engagement vis-à-vis de celui-ci et/ou vis-à-vis de l'organisation, la motivation au travail, l'intention de quitter son emploi mais aussi la performance, la santé physique et mentale et plus généralement la qualité et la satisfaction de vie. Elle est considérée comme un des éléments clés du fonctionnement dynamique de l'interaction homme/travail.

Locke (1976, p. 1304) dans une définition désormais classique, définit la satisfaction au travail comme « *un état émotionnel résultant de l'évaluation d'un travail ou d'une expérience professionnelle par un individu* ». Le sentiment de satisfaction est donc fonction de la relation perçue entre ce que l'individu veut retirer de son travail et ce qu'il pense que son travail lui amène. Par exemple, pour certaines personnes, un type d'environnement, d'équipe ou de bénéfice peuvent être considérés comme satisfaisants alors que pour d'autres moins. C'est sans doute précisément par son caractère relatif et subjectif que la satisfaction au travail peut être influencée par les évolutions personnelles et identitaires des salariés face à certains événements professionnels comme la formation ou la VAE.

Mais avant d'envisager toute mesure de la satisfaction, il est important de savoir que son évaluation a été historiquement envisagée de deux façons différentes qui peuvent être complémentaires. Certaines mesures se centrent uniquement sur la satisfaction globale alors que d'autres cherchent à identifier ses dimensions particulières. Dans un cas, il s'agit de s'intéresser à une impression d'ensemble, plus proche d'un état affectif généralisé que d'une véritable évaluation de la situation de travail. Dans l'autre cas, il s'agit de faire apparaître l'intensité des contributions de différentes sources de satisfaction pour un individu ou une

fonction donnée. Les facettes étudiées sont variables : le salaire ou les avantages sociaux, les collègues, les supérieurs hiérarchiques, l'organisation du travail ou la nature du travail lui-même. On considère ainsi qu'un salarié peut avoir des sentiments distincts selon qu'il aborde telle ou telle facette de son travail. Selon Spector (1997), l'approche des dimensions donne une idée plus complète de la satisfaction au travail d'une personne qu'une approche plus globale. Certaines recherches ont tenté de déterminer la structure sous-jacente de la satisfaction en réduisant le nombre de dimensions y contribuant. Ces travaux, résumés par Locke (1976) aboutissent à quatre facteurs principaux : les récompenses, les autres personnes, la nature du travail et le contexte organisationnel.

Au regard des différents éléments évoqués, la formation et plus particulièrement la VAE, par le processus d'analyse de l'activité, par la reconnaissance des expériences passées, par la définition des compétences acquises et l'obtention formelle d'une qualification permettrait une plus grande appropriation de son travail, un sentiment d'efficacité plus élevé, une plus grande affirmation de soi et par-là une plus grande satisfaction au travail. Finalement, les éléments conceptuels présentés incitent à supposer un certain nombre d'effets bénéfiques de la VAE :

- elle constituerait un terrain favorable à la mise en place d'un parcours formatif par la première élaboration qu'effectue le salarié sur ses expériences professionnelles ; elle aurait par-là des effets positifs en termes d'attitudes et de motivations à l'égard de la formation, du sentiment d'efficacité dans celle-ci et de la pénibilité ressentie ;
- elle aurait un impact (conforté par l'aspect cumulatif de la formation) sur les différents aspects professionnels évoqués : importance du travail, sentiment d'efficacité personnelle dans le travail et satisfaction dans l'emploi ;
- le soutien social perçu aurait, quant à lui, davantage trait aux collègues de travail et de formation au regard de la dynamique impulsée par la VAE.

Méthodologie de l'étude chez First Aquitaine Industrie

Dans le cadre de la recherche menée pour First Aquitaine Industrie, nous avons souhaité intégrer ces éléments conceptuels afin d'identifier les leviers motivationnels à s'engager dans une démarche VAE et de mesurer précisément les effets bénéfiques des dispositifs VAE mis en place par cette structure. Pour opérationnaliser ces objectifs, nous avons exploré, d'une part le sens et le rôle donné à la démarche VAE par les salariés de First Aquitaine Industrie et d'autre part, les retentissements identitaires, les modifications du travail et du rapport au travail et les effets sur la motivation à entreprendre une formation des salariés ayant bénéficié de ce dispositif.

1. Population interrogée

La population interrogée pour l'étude est composée de 140 personnes :

- 60 personnes ont effectué une VAE seule (G1) ;
- 33 personnes ont effectué une VAE suivie d'une formation professionnelle (G2) ;
- 47 personnes ont suivi une formation seule (G3) ;

Les caractéristiques de la population interrogée sont les suivantes :

- Sexe : 24,3% sont des femmes et 75,7% sont des hommes ;
- Age : 8,6% ont de 25 à 34 ans ; 43,6% ont entre 35 et 44 ans ; 42,9% ont entre 45 et 54 ans et 5% ont plus de 55 ans ;
- Niveau scolaire⁴ : 38,1% ont un niveau Vbis ou VI ; 46,8% ont un niveau V ; 15,1% ont un niveau IV ;
- Formation : 69,4% ont reçu une formation technique ou professionnelle ;
- Diplôme : 34,3% n'ont pas de diplôme professionnel ; 53% possèdent un diplôme professionnel de niveau V, 11,9% ont un diplôme professionnel de niveau IV et 7% de niveau III et plus ;

⁴ La proportion de sorties de formation aux niveaux Vbis et VI est supérieure pour les personnes des deux groupes concernés par la VAE (49%). Le constat est le même pour les diplômes, près d'une personne sur deux n'a aucun diplôme dans ces deux groupes.

- Ancienneté dans l'emploi : 24,6% ont moins de 10 ans d'ancienneté ; 26,8% ont entre 10 et 14 ans ; 10,9% ont entre 15 et 19 ans et 37,7% ont plus de 20 ans d'ancienneté dans leur emploi.

2. Instruments de mesure

Le protocole d'enquête est constitué d'un recueil de données socio-biographiques (sexe, âge, niveau scolaire initial, niveau de formation technique ou professionnelle, diplôme professionnel, ancienneté dans l'emploi) et de plusieurs échelles existantes, adaptées ou construites spécifiquement pour l'étude. Ces échelles ont permis de mesurer les différentes variables prises en compte :

- **Perception de la VAE effectuée.** Une échelle de 23 items a été élaborée à partir des éléments recueillis lors de deux entretiens collectifs. A la consigne « Pour vous, la VAE que vous avez effectuée correspond à », les sujets ont à se déterminer sur une échelle de type Likert en 4 points allant de « 1-Pas du tout d'accord » à « 4-Tout à fait d'accord ». Les items sont par exemple « une procédure que vous connaissiez », « une manière de vous regarder différemment » ou encore « un stress d'être évalué ».

- **Changements perçus dans le travail attribués à la VAE.** Une échelle en 17 items a été construite. Les 17 items correspondent à des propositions antonymes (ex : d'un côté « je suis tranquille » face à « je suis inquiet ». La personne doit évaluer les répercussions dans son travail actuel dues à la VAE. Une échelle invisible en 7 points permet d'appréhender un degré de changement positif, un degré de changement négatif ou aucun changement.

- **Changements perçus dans le travail attribués à la formation.** La même échelle en 17 items a été proposée, mais avec une consigne différente, qui amène les sujets à évaluer les répercussions dues à la formation dans leur travail.

- **Importance accordée aux différents aspects du travail.** L'échelle en 6 items utilisée a été reprise du M.O.W (Meaning Of Working). Elle identifie différents aspects du travail (tâches, entreprise, métier par exemple) sur lesquels la personne

positionne un degré d'importance allant de « 1-le moins important dans ma vie professionnelle » à « 7-le plus important dans ma vie professionnelle ». L'alpha de Cronbach est de .89⁵.

- **Motivation à la formation.** La version traduite du questionnaire de motivations à la formation de Battistelli, Mayer et Odoardi (1998) a été utilisée. L'échelle est composée de 32 items présentant des motifs à se former (exemple d'item de nature intrinsèque : « acquérir de nouvelles connaissances professionnelles » ; exemple d'item de nature extrinsèque « répondre à une exigence de l'entreprise ». Les participants répondent sur une échelle de Likert en 5 points, de « 1-Pas du tout important » à « 5-Tout à fait important ». Pour notre population, l'alpha de Cronbach est de .97.

- **Attitude à l'égard de l'entrée en formation.** L'échelle utilisée est reprise de l'étude menée par Lagabriele, Vonthron et Pouchard (2006). Elle est composée de 9 items (en 7 points) concernant l'attitude à l'égard de l'entrée en formation. L'alpha de Cronbach est de .90.

- **Sentiment d'efficacité personnelle dans la formation.** L'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle dans la formation de Lagabriele, Vonthron et Pouchard (2006) a été utilisée pour l'étude. Elle est composée de 8 affirmations (exemple d'item : « je crois que je peux avoir de bons résultats dans cette formation ») pour lesquelles les participants indiquent leur réponse sur une échelle en 4 points de « 1-jamais » à « 4-souvent ». Il ressort de l'analyse factorielle effectuée, deux composantes s'organisant autour de l'efficacité (SEP) et de l'inefficacité (SIP). Les alphas de Cronbach sont de .79 pour le SEP et de .77 pour le SIP.

- **Sentiment d'efficacité dans le métier.** Cette échelle, est composée de 5 affirmations (exemple d'item : « je me sens efficace dans ce métier ») pour lesquelles

⁵ L'alpha de Cronbach constitue un indicateur permettant d'éprouver la fidélité des différents items qui contribuent à mesurer un phénomène. Lorsque l'alpha est supérieur à 0.60, on considère que le questionnaire possède une cohérence interne satisfaisante. Plus il est proche de 1, meilleure est la consistance interne de l'échelle de mesure.

les participants indiquent leur degré d'accord sur une échelle en 5 points allant de « 1-pas du tout d'accord » à « 5-tout à fait d'accord ». L'alpha de Cronbach est de .87.

- **Satisfaction dans l'emploi occupé.** L'échelle qui a été utilisée est composée de 4 items relatifs respectivement aux tâches professionnelles, aux relations avec les collègues, aux relations avec le supérieur et à l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. L'échelle d'accord de type Likert est en 10 points, allant de « 1-pas du tout satisfaisant » à « 10-tout à fait satisfaisant ». L'alpha de Cronbach est de .84.

- **Pénibilité perçue de la formation.** La mesure a été obtenue grâce à une échelle adaptée du questionnaire de Lagabrielle (1999). 11 items initiaux présentent différents types de difficultés auxquelles peut être confrontée la personne en formation (exemples d'items : « l'organisation dont vous devez faire preuve », « le contenu que vous avez à intégrer »). 2 items supplémentaires ont été ajoutés : l'un permet de distinguer la fatigue physique et intellectuelle que la formation engendre, l'autre est relatif aux efforts d'apprentissage demandés par la formation. Les participants doivent estimer le degré de difficulté occasionné sur une échelle en 4 points allant de « 1-Pas du tout difficile » à « 4-Très difficile ». L'alpha de Cronbach est de .91.

- **Soutien social perçu :** La mesure du soutien social perçu a été effectuée à l'aide d'un questionnaire inspiré de l'échelle de Rasclé (1997) et adapté pour l'étude. Les sources de soutien ont été modifiées afin d'être pertinentes dans ce contexte : entourage proche, collègues du groupe de formation, autres collègues de travail, supérieur direct, formateurs, service formation (RH). Les natures des soutiens sociaux sont le soutien émotionnel, le soutien informationnel, le soutien évaluatif et le soutien matériel. Pour chacune d'entre elles, la personne doit indiquer la fréquence du soutien perçu sur une échelle en 5 points allant de « 1-jamais » à « 5-très souvent ». L'alpha de Cronbach est de .93.

A l'aide de ces différentes échelles, trois questionnaires ont été élaborés pour l'étude (*cf.* questionnaires en annexe). Chaque questionnaire s'adresse à un des trois groupes de population concernée (G1= a suivi une VAE seule ; G2= a suivi une VAE et une formation ; G3= a suivi une formation seule). Dans chacun de ces trois questionnaires, les variables

mesurées ont été choisies en fonction de leur adéquation au public étudié mais des questions communes ont été posées afin de pouvoir établir des comparaisons entre deux ou trois groupes. Voici quelles sont les dimensions qui feront l'objet de comparaisons inter-groupes :

- « **VAE seule** » (G1) et « **VAE + Formation** » (G2) : perception de la VAE ; changements perçus dans le travail liés à la VAE, importance accordée aux différents aspects du travail, sentiment d'efficacité personnelle dans le métier, niveau de satisfaction générale dans l'emploi ;
- « **VAE + Formation** » (G2) et « **Formation seule** » (G3) : changements perçus dans le travail en lien avec la formation, importance accordée aux différents aspects du travail, sentiment d'efficacité personnelle dans le métier, niveau de satisfaction générale dans l'emploi, motivation à la formation, attitude à l'égard de l'entrée en formation, sentiment d'efficacité personnelle dans la formation, soutiens sociaux perçus, pénibilité perçue de la formation ;
- « **VAE seule** » (G1) et « **VAE + Formation** » (G2) et « **Formation seule** » (G3) : importance accordée aux différents aspects du travail, sentiment d'efficacité personnelle dans le métier, niveau de satisfaction générale dans l'emploi.

3. Procédure de recherche

Nous avons choisi de mener conjointement une approche qualitative et quantitative. Pour les données qualitatives, deux entretiens collectifs auprès de deux groupes de salariés ayant effectué une VAE ont été réalisés. L'analyse de contenu du corpus recueilli a permis d'une part, de dégager plusieurs thèmes repris pour l'élaboration de certaines échelles et d'autre part, d'apporter des éléments plus fins utiles à la compréhension des données quantitatives.

Les questionnaires ont été auto-complétés par les salariés concernés par l'intermédiaire du service formation de First Aquitaine Industrie⁶.

⁶ Nous remercions vivement le service Formation pour son implication dans cette recherche.

Résultats

1. Les résultats qualitatifs

Deux groupes de 8 et 10 personnes ont été réunis afin de faire le point *ex post* sur la démarche de VAE et de formation. Ces entretiens collectifs ont été animés par un universitaire et une psychologue du travail d'AFFPA Transitions⁷. L'analyse de contenu a fait ressortir des témoignages renvoyant à des thèmes déjà relevés précédemment dans la littérature :

- La démarche de VAE fait expérimenter la difficulté d'explicitier son travail pour soi et pour d'autres personnes « *ça été ça surtout le difficile... faire les gestes... les expliquer* » ; « *démontrer le travail de tous les jours à des gens extérieurs mais qui en connaissent un rayon, on a eu quand même des difficultés* », « *à expliquer c'est plus compliqué* », « *on fait les choses tous les jours et c'est pas forcément qu'on a les bons mots* ». En contrepartie, elle est source d'apprentissage et permet de sortir d'une logique de gestes conditionnés « *on fait plus attention à ce qu'on fait* », « *quand vous faites 20 ans sur une ligne d'assemblage, vous êtes un peu robotisé* », « *ça a mobilisé justement comme des réajustements* ».
- Dans cette même optique d'explicitation apprenante, les salariés évoquent la mise en visibilité d'un travail habituellement invisible : « *notre corps, il travaille tout seul* », « *ce travail d'écriture, c'est finalement de se dire que ce que je faisais automatiquement, c'est pas si automatique que ça* », « *en travaillant tous les jours sur une machine, on a certains réflexes... y'a des choses qu'on fait qui paraissent logiques alors que pour une tierce personne qui connaît pas la machine, ça va la choquer* ». « Les contours du métier » semblent se dessiner progressivement grâce à la démarche de mise en mots (Bureau et Tuchsirer, 2005) qui reste vécue par certains comme laborieuse.
- Le dispositif permet d'obtenir une reconnaissance de l'expérience perçue jusqu'alors inaccessible : « *la VAE permet de valider toutes les années d'expérience dans l'entreprise, jusqu'alors on l'avait pas* », « *on sait faire quelque chose mais on n'est pas reconnu alors que maintenant on y met un certain statut* », « *toutes ces années, on*

⁷ Merci à Medha Besnier pour sa contribution à l'étude

pense que c'est des années quand même perdues ». La connaissance du travail apparaît être en soi un acte de reconnaissance de la contribution amenée à l'entreprise comme évoqué par Renaut (2007).

- D'un avis général, elle provoque la satisfaction des salariés (ils parlent de « *satisfaction personnelle* », « *de satisfaction à se prouver déjà à soi-même qu'en fait on peut faire autre chose* ») et constitue une opportunité pour un travail différent, plus autonome et plus responsable : « *vous avez l'opportunité de partir sur une ligne d'usinage* », « *ça demande d'être beaucoup plus autonome* », « *à l'assemblage, la pièce, c'est la dextérité, par contre à l'usinage, on réfléchit, on investit* », « *à l'assemblage, on avait pas de souci, on n'avait pas besoin de réfléchir* ». L'opportunité d'une formation complémentaire conforte encore la possibilité d'accès à un autre emploi : « *ce qui est intéressant, c'est cette formation derrière pour devenir un bon usineur* », « *ça (la VAE), c'est simplement un palier* ». La notion de progression, d'avancement, d'évolution professionnelle apparaît comme un objectif visé : « *voilà, y'a 20 ans que je fais ça, tiens, j'ai envie de passer à autre chose* », « *ça peut être le biais pour changer de direction professionnelle* », « *sortir du quotidien et avancer* », « *c'est des façons d'enrichir sa vie et son parcours professionnel* », « *si on veut changer de voie* », « *la VAE a été une étape à mon évolution professionnelle* », « *...parce que j'espère bien accéder à autre chose* ».
- L'intérêt lié à l'occupation d'un poste différent, plus qualifié, n'est cependant pas dénué de regrets quant à une tranquillité antérieure : « *à l'assemblage, on n'avait pas de souci* », « *au moins, on était tranquille* », « *avant, on avait des journées no stress* ». Un nouveau poste, s'il amène plus d'autonomie quant à la marche de la machine et moins de monotonie amène à l'opposé « *des réglages en permanence* », « *on en a plus sur les épaules* ». Finalement, les salariés interrogés se mettent en position d'évaluer les avantages et les inconvénients de nouvelles charges professionnelles : « *plus de fierté* » « *de la nouveauté* », « *la journée passe super vite* », « *tu fais partie d'une équipe* » mais aussi « *c'est plus compliqué* », « *c'est plus paniquant* »...

Une formation faisant suite à la VAE a été effectuée par les salariés des groupes interrogés. Elle a donné lieu à plusieurs commentaires dont plusieurs vont dans le sens de la construction d'un collectif de formation :

- La notion d'entraide est évoquée « *pendant le stage... s'entraider, y'en a qui sont forts sur certaines choses, ça a remonté ceux qui étaient faibles* », « *on s'est tous entraîné,*

y'a aucune personne qui a voulu décrocher à un moment donné, ça solidifie le groupe » « c'est plus du travail de groupe que du travail individuel », « on a eu le respect de toutes les personnes qui étaient présentes », « ça aurait été vécu comme un échec de laisser l'autre », « quand y'avait de petits conflits, on arrivait à les régler direct et y'a eu une solidarité qui s'est créée ».

- Les groupes ont également fait part d'une motivation fédérative : *« on s'était dit, je pense que... on était là pour bosser... donc on avait tous la même philosophie c'est-à-dire réussir cette formation et surtout ne jamais laisser personne derrière », « si on sent que quelqu'un est démotivé, hop on le rattrape de suite », « tout seul, ça va pas, faut être en groupe pour réussir »* et d'une qualité de l'ambiance de groupe : *« pendant les cours, y'a eu des fous rires tous ensemble », « ça a permis de détendre l'atmosphère et de reprendre de plus belle après ».*
- Il semble que la confiance accordée par l'organisation aux salariés (en les sollicitant pour une démarche de validation et de formation) a stimulé les membres du groupe et les a amenés à répondre à cette confiance mise dans leurs potentialités : *« qu'on leur rend, qu'on leur dise... vous nous avez fait confiance donc la réponse c'est qu'on a tous eu notre formation ». « ils ont eu raison de nous faire confiance quoi », « y'a des personnes qui se sont dit on me donne la clé, y'a plus qu'à aller ouvrir la porte », « tiens, ils m'ont proposé ça...ça change pour moi...j'y vais, il faut que je réussisse à tous prix ».* Mais cette volonté de réussite pour d'autres est aussi une volonté de réussite pour soi *« si on le fait, c'est d'abord pour soi-même et pour voir un petit peu de quoi on est capable », « c'est pas que pour faire plaisir aux autres ».*

Dans ces différents entretiens, apparaissent des éléments discursifs orientés vers la prise de conscience des atouts issus de l'exercice professionnel mais aussi des limites dans l'élaboration de ses compétences. Cette situation qui amène le salarié à être « un praticien réflexif » (Cuvillier, 2004), le met en demeure de « se regarder travailler » et d'en tirer des enseignements avec toutes les difficultés qu'il peut y avoir à « parler de son travail » plutôt qu'à le faire. Selon Cuvillier (2004), « c'est dans cette effort de communication qu'il pourrait y avoir un potentiel spécifique d'apprentissage en ce qu'il conduit à construire des représentations pour les rendre publiques et compréhensibles ». « L'injonction scripturale », (Astier, 2004, p. 30-31) apparaît comme un vecteur essentiel de cette prise de conscience. Quand une formation est associée à la démarche de validation des acquis, elle semble prendre une signification de complémentarité et d'aboutissement logique. La VAE est alors vécue

comme un levier motivationnel, sorte de tremplin s'inscrivant dans une démarche longitudinale de formation de soi.

Les propos recueillis touchent également au développement identitaire de la personne avec des thématiques renvoyant notamment à la réassurance, à la restauration de la confiance en soi. Le retour sur les années d'expériences semble également permettre la réappropriation de son histoire de travail tout en posant un jalon significatif dans une trajectoire tournée vers l'avenir, l'ouverture « de possibles » vers le changement. La fonction symbolique de la VAE apparaît dans la mesure où elle permet au salarié d'être conforté à la fois dans sa valeur et dans ses potentialités de déploiement professionnel. Derrière la VAE, un autre phénomène se dessine, celui-ci axé sur le resserrement des liens avec l'entreprise. L'adhésion des salariés aux pistes de développement proposées par l'organisation est notable. La confiance en soi s'accompagne d'un besoin de réussite faisant écho au crédit accordée par les responsables.

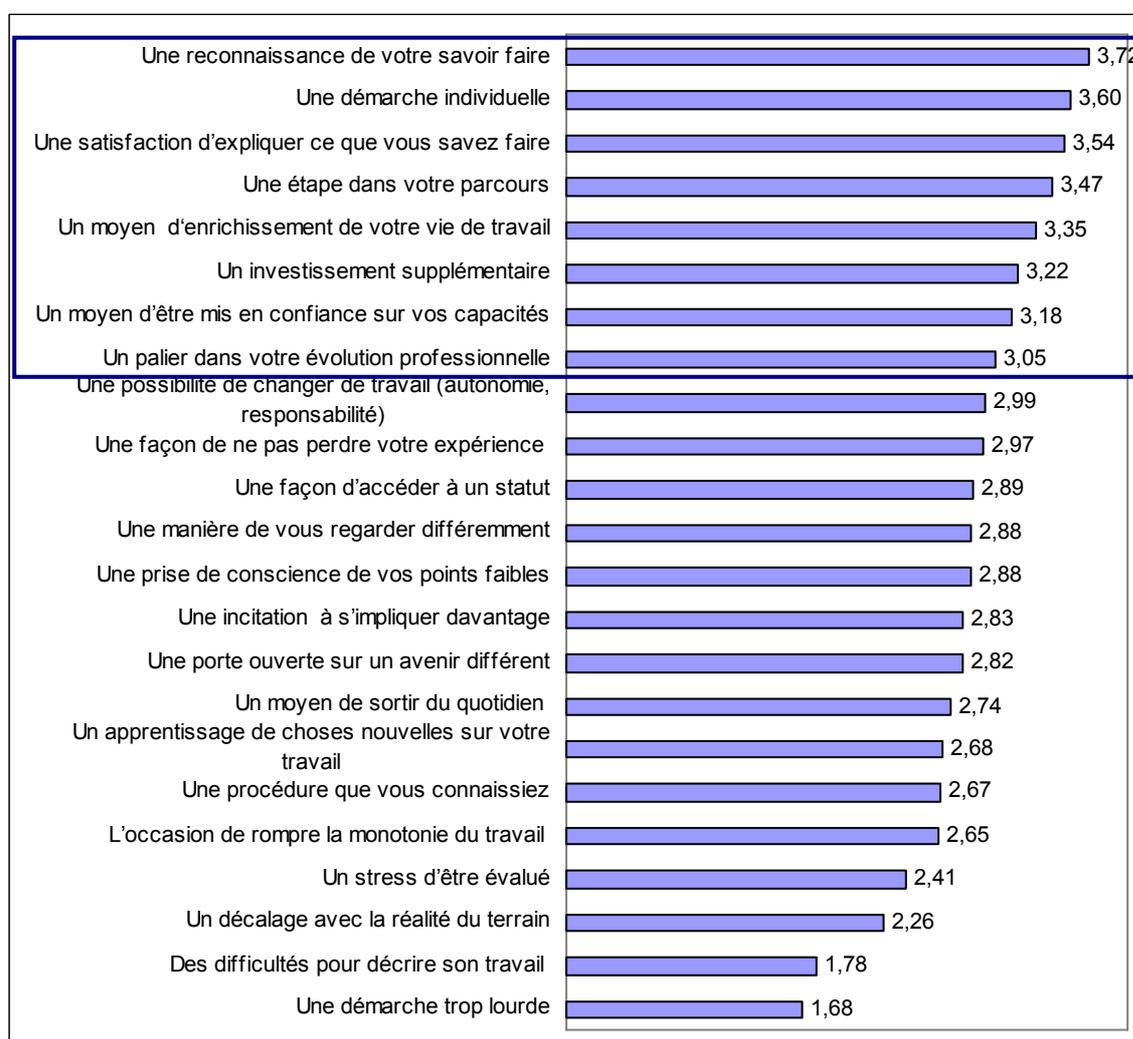
Enfin, la construction d'un travail collectif voire « d'une équipe » constitue un aspect important de la démarche formative. Même s'il s'agit d'un processus qui garde une part individuelle, la solidarité, la réussite conjointe, la mutualisation des savoirs sont posées comme principes de base lors de la formation entreprise. Une vivacité nouvelle des relations semble émerger où chacun, selon son niveau, peut être amené à montrer ce qu'il a compris à son collègue ou à le soutenir dans ses périodes de démotivation. Il semble que, pour reprendre les propos de Clot (1999), on observe le passage d'une « collection » de travailleurs à un « collectif de travail ».

Plusieurs de ces thèmes vont être mis en exergue lors de l'analyse quantitative effectuée à partir des questionnaires complétés par la population totale de l'étude.

2. Les résultats quantitatifs

2.1. La perception de la VAE

Le graphique 1 permet d'observer les résultats à la question « Pour vous, la VAE que vous avez effectuée correspond à... » pour l'ensemble des salariés interrogés ayant suivi une VAE (G1) et ceux ayant suivi une VAE et une formation (G2). Les résultats sont classés par ordre décroissant (minimum 1= Non, maximum 4= Oui).



Graphique 1 : Perception de la VAE

On remarque que la VAE est d'abord une reconnaissance du savoir faire (par soi et par les autres) et une démarche individuelle (respectivement 3,72 et 3,60 sur 4). Cette question de la reconnaissance apparaît de façon majeure chez les personnes, ici, et de façon plus générale

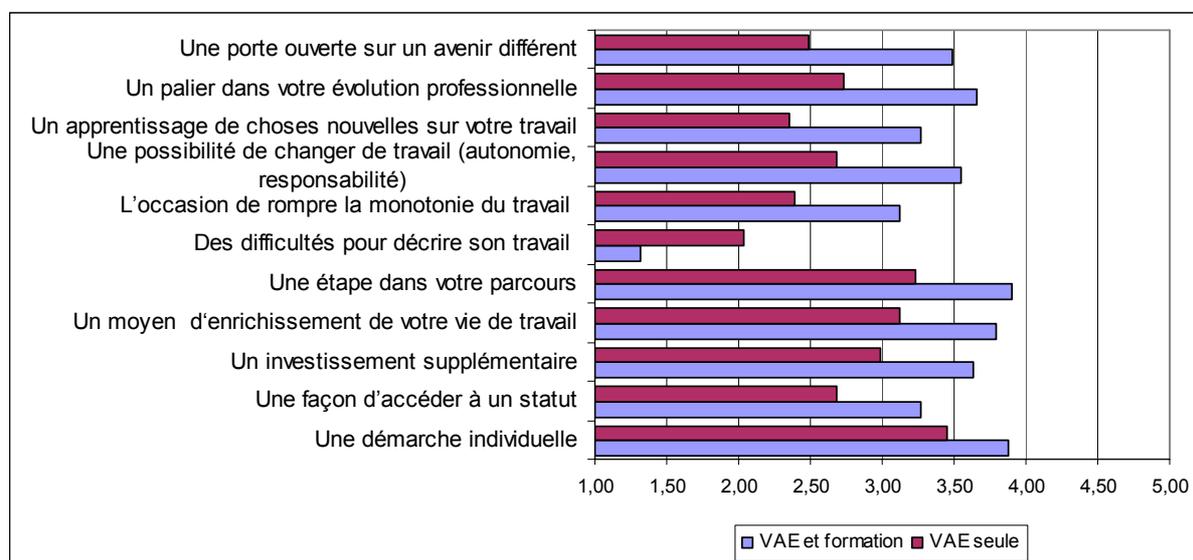
dans d'autres contextes professionnels, avec l'idée de mise en visibilité du capital d'expériences. Ces résultats semblent aller dans le sens des propos de Ricœur (2004), qui pose la reconnaissance comme ancrée dans les capacités de l'individu et en lien avec la problématique de son développement. De la même manière, ce résultat rejoint d'autres témoignages insistant sur la valorisation professionnelle mais aussi personnelle issue de la démarche de validation des acquis. Neyrat (2007) souligne également cette quête de reconnaissance au cœur de la démarche de VAE.

Deux éléments ressortent également à travers ce travail d'investigation des savoir-faire à savoir la satisfaction d'expliquer ce qui est maîtrisé et la confiance en ses capacités qu'une telle démarche suscite. La VAE est également mise en perspective avec l'ensemble du parcours, en tant qu'étape, que palier et considérée comme un moyen d'enrichissement de la vie de travail. On constate que ces éléments vont dans le sens de ce qui a été souligné dans le cadre des études sur la formation continue et sur la VAE, à savoir que leurs finalités n'apparaissent pas uniquement axées sur une acquisition opérationnelle pour l'organisation mais qu'elle participe à un développement personnel. La mise en perspective de la perception de la VAE comme une phase dans l'évolution professionnelle renvoie quant à elle, à l'intérêt que peut avoir cette démarche en termes de gestion des parcours individuels appuyés par l'augmentation des savoirs professionnels acquis dans le travail.

Les éléments dont les moyennes sont les plus faibles concernent l'occasion de rompre la monotonie du travail (2,65), le stress d'être évalué (2,41), le décalage avec la réalité du travail (2,26), les difficultés pour décrire son travail (1,78) et une démarche trop lourde (1,68). Les difficultés liées à l'identification des activités et à la lourdeur de la procédure apparaissent ainsi comme des éléments moins adéquats pour qualifier la démarche VAE.

Des analyses comparatives ont été effectuées afin d'identifier des perceptions spécifiques selon le sexe, l'âge, le niveau scolaire, l'existence d'une formation professionnelle antérieure, son niveau et l'ancienneté dans l'entreprise. Les résultats ne font pas apparaître de différences majeures. Seul le niveau de diplôme indique que les personnes ayant le niveau scolaire le plus élevé associent une satisfaction moindre dans la démarche d'explicitation des acquis. De même, ce sont les salariés ayant le plus bas niveau de qualification qui estiment, plus que les autres, que la démarche est trop lourde.

La comparaison des résultats des deux groupes « VAE seule » (G1) et « VAE + Formation » (G2) fait apparaître des différences significatives ($p = .05$) dans le graphique 2. Celles-ci sont présentées de l'écart le plus grand (1) au plus faible (0,43) :



Graphique 2 : Comparaison de la perception de la VAE entre G1 et G2

Globalement, le groupe « VAE + Formation » (G2) obtient des scores plus importants aux différents items que le groupe « VAE seule » (G1) sauf pour celui relatif aux « difficultés pour décrire son travail ». Autrement dit, il semble que le fait que la VAE soit suivie d'une démarche formative donne lieu à une perception rétrospective de celle-ci davantage orientée vers (1) l'avenir professionnel de la personne (en termes d'évolution, de changement, d'accession à un statut différent) et (2) vers son développement dans le travail en termes d'enrichissement des tâches ou d'apprentissage professionnel. L'investissement supplémentaire généré par la démarche est d'autant plus souligné.

2.2. Les changements dans le travail générés par la VAE

Les salariés ayant effectué une VAE ont été interrogés sur les retentissements perçus, induits par la démarche, dans leur activité professionnelle. Cette question concerne donc le groupe « VAE seule » (G1) et le groupe « VAE + formation » (G2) dont les résultats seront comparés. 17 items issus des entretiens collectifs étaient proposés. Dans un premier temps, le tableau 1 présente les retentissements évoqués (pour toutes les personnes interrogées). Dans un second temps, des différences seront évoquées.

Ce qui a changé	% de la population	Rang	Moyenne niveau changements (/6) ⁸	Rang
Souhait d'évolution profess.	81,4	1	5,4	1
Satisfaction	68,6	2	4,5	10
Autonomie dans le travail	62,5	3	5,1	2
Mobilisation	59,1	4	4,5	14
Efficacité perçue	59,1	4	5	3
Motivation	58,9	6	4,5	12
Implication	58,1	7	5	3
Assurance	58	8	4,8	7
Valorisation de soi	57,3	9	4,6	8
Intérêt pour l'activité	56,8	10	5	3
Tranquillité d'esprit	51,7	11	4,3	17
Solidarité entre collègues	49,4	12	4,9	6
Responsabilité	49,4	12	4,5	13
Reconnaissance	47,2	14	4,3	15
Variété du travail	45,5	15	4,5	11
Détente dans le travail	44,8	16	4,6	9
Complexité du travail	38,4	17	4,3	16

Tableau 1 : Changements globaux perçus dans le travail (après VAE) pour G1 et G2

En considérant les cinq premiers rangs relatifs au nombre de salariés ayant évoqué un changement, on peut retenir que 81,4% des personnes interrogées se sentent concernées par des changements favorables au niveau de leur envie d'évolution professionnelle, 68,6% par ce qui a trait à leur satisfaction dans le travail, 62,5% par l'autonomie dans l'exercice de leurs activités, 59,1% par leur mobilisation et leur sentiment d'efficacité dans le travail. En revanche, au regard des derniers rangs, moins de 45% des salariés rapportent que la VAE a eu des effets en termes de perception du travail lui-même (travail perçu comme plus complexe ou générant moins de tension).

Le classement des moyennes relatives aux changements ressentis montre des résultats sensiblement identiques. Les plus hauts niveaux de retentissement positif concernent l'envie d'évoluer (rang 1), l'autonomie dans le travail (rang 2), l'évaluation de leur efficacité professionnelle, l'intérêt et l'implication dans le travail (rangs 3). Autrement dit, les retentissements impulsés par la VAE ont trait également (1) à un plus grand souhait

⁸ Le codage des résultats est sur 6 (et non sur 7) car les « non changements » ne sont pas pris en compte pour la mesure des changements.

d'évolution professionnelle et (2) à des modifications notables dans le rapport que les salariés entretiennent avec leur travail. Les plus bas niveaux de retentissement sont, eux, relatifs comme précédemment à la complexification du travail et à la tranquillité d'esprit générée.

On constate donc que les personnes interrogées perçoivent une plus grande croyance en leur efficacité professionnelle de même qu'un enrichissement dans leur activité actuelle en termes d'autonomie. Ces aspects s'accompagnent d'un regain d'intérêt pour l'activité effectuée et d'investissement professionnel ressenti comme plus élevé par les salariés.

En liant les deux types de résultats (pourcentages et rangs), on constate que les niveaux de changements qui sont les plus forts, à savoir l'envie d'évoluer, l'autonomie dans le travail et le sentiment d'efficacité professionnelle, sont ressentis par un nombre important de personnes. Autrement dit, certains impacts sont perçus comme considérables par un pourcentage élevé d'ouvriers interrogés.

De manière globale, on peut donc relever un impact positif de la VAE au niveau individuel, d'une part sur le rapport au parcours professionnel (évolution) et d'autre part sur le rapport entretenu avec son travail (satisfaction, autonomie, mobilisation, efficacité). Soulignons également que pour un peu moins de la moitié de l'échantillon (49,4%), les changements perçus ont également trait à une augmentation de la solidarité dans le travail (rang 6) ce qui constitue en soi un résultat intéressant.

Des analyses statistiques plus poussées ont été effectuées afin de comparer les deux groupes ayant réalisé une VAE « VAE seule » (G1) et « VAE + formation » (G2). Plusieurs différences significatives en termes de nombre de salariés évoquant des changements perçus sont ainsi relevées. Elles montrent qu'il y a davantage de personnes appartenant au groupe « VAE + formation » qui s'estiment plus efficaces (73% pour G2 contre 51% pour G1 ; $p = .004^9$), plus impliquées (72% pour G2 contre 50% pour G1 ; $p = .05$), plus autonomes (85% pour G2 contre 49% pour G1 ; $p = .001$), plus responsables (67% pour G2 contre 39% pour G1 ; $p = .01$) et qui ont davantage envie d'évoluer (94% pour G2 contre 73% pour G1 ; $p = .02$).

⁹ Ces chiffres correspondent à un seuil de significativité (il s'agit de la probabilité d'erreur concernant les résultats obtenus. Si $p = .001$, cela signifie qu'il y a 1 possibilité sur 1000 que le résultat soit erroné).

Un nombre moindre de personnes a évoqué des changements à la suite de la VAE seule (G1) : ils correspondent à la perception d'un travail plus complexe (32%), plus responsable (39%) et plus varié (42%). Le groupe « VAE + formation » (G2) évoque la tension dans le travail (pour 46% de l'échantillon), la complexité (pour 49%) et la solidarité (pour 52%).

En comparant le niveau de changement ressenti pour les deux groupes, deux dimensions principales apparaissent comme ayant changé de manière significative d'un groupe à l'autre à savoir « la solidarité à l'égard des collègues » ($M(G2) = 5,4$ contre $M(G1) = 4,6$; $p = .01$) et « le souhait d'évolution professionnelle » ($M(G2) = 5,7$ contre $M(G1) = 5,2$; $p = .003$). On peut s'étonner du résultat concernant la dimension de solidarité au travail chez les salariés ayant entrepris une VAE seule ($M(G1) = 4,6$) dans la mesure où le dispositif est conçu comme individuel. Une voie explicative peut être trouvée dans le fait qu'il s'agissait d'une démarche collective impulsée par l'entreprise (choix des personnes les moins diplômées par l'entreprise dans un premier temps et système de volontariat ensuite). Par la suite, cette démarche a généré des échanges et une entre-aide entre les salariés (pour construire le dossier par exemple) et a ainsi développé des formes d'interactions coopératives entre les personnes. Participer à une formation à la suite de la VAE augmente de manière notable ce sentiment de solidarité initialement perçu lors de la démarche de validation. La participation de la VAE au développement du souhait d'évoluer apparaît comme un résultat récurrent, confortée encore par la formation.

2.3 Les changements professionnels générés par la formation

Cette question concerne uniquement le groupe ayant effectué seulement une formation (G3). Comme pour la VAE, les sujets ont été interrogés sur les changements perçus dans leur activité professionnelle (cf. tableau 2).

En premier lieu (en considérant les cinq premiers rangs), on peut retenir que 93,6% des personnes se sentent concernées par des changements au niveau de leur envie d'évolution professionnelle, 89,1% au niveau de l'intérêt dans le travail, 87,2% au niveau de l'autonomie dans l'exercice de leurs activités, 85,1% au niveau de la variété dans le travail et 83% au

niveau de la motivation professionnelle. On constate qu'un plus grand nombre de personnes évoque des changements liés à la formation comparé au nombre de personnes évoquant des changements liés à la VAE.

Ce qui a changé	% de la population	Rang	Moyenne niveau changements (/6)¹⁰	Rang
Souhait d'évolution profess.	93,6	1	5,4	1
Intérêt pour l'activité	89,1	2	5	2
Autonomie dans le travail	87,2	3	4,8	6
Variété du travail	85,1	4	4,5	10
Motivation	83	5	4,5	9
Implication	83	5	4,6	8
Mobilisation	80,9	7	4,5	10
Satisfaction	80,9	7	4,7	7
Efficacité perçue	80,9	7	5	2
Responsabilité	80,4	10	4,3	15
Assurance	78,7	11	4,4	12
Complexité du travail	76,6	12	4,1	17
Détente dans le travail	74,5	13	4,9	4
Valorisation de soi	74,5	13	4,4	13
Tranquillité d'esprit	72,3	15	4,4	14
Solidarité entre collègues	70,2	16	4,9	4
Reconnaissance	66	17	4,3	15

Tableau 2 : Changements globaux perçus dans le travail (après formation)

En outre, le classement des changements ressentis montre que la formation a les retentissements les plus élevés en ce qui a trait à l'envie d'évoluer (rang 1), l'intérêt pour l'activité et l'efficacité perçue (rangs 2), la solidarité entre collègues et la réduction des tensions professionnelles (rangs 4).

L'aspect le plus fort commun aux deux groupes (VAE et formation) est relatif au souhait d'évolution professionnelle impulsé. Autrement dit, qu'ils soient dans une démarche de validation des acquis ou dans une démarche formative, les salariés sont amenés à reconsidérer leur parcours professionnel et l'envie de le faire évoluer. De même, l'augmentation de l'efficacité perçue et l'intérêt pour l'activité sont mis en avant par les salariés dans les deux types de démarches.

¹⁰ Le codage des résultats est sur 6 (et non sur 7) car les « non changements » ne sont pas pris en compte pour la mesure des changements.

Une différence relative au fait de se sentir plus détendu dans son travail est en revanche notable. Il semble que le groupe en formation soit davantage sensible à cet aspect (4^{ème} rang) alors qu'il n'apparaît qu'au 9^{ème} rang pour les personnes ayant effectué une démarche VAE.

Indubitablement, VAE et formation ont des effets positifs en modifiant favorablement la perception des perspectives professionnelles, l'attention à son travail ou les croyances en son efficacité.

2.4. Les retentissements de la VAE et de la formation sur les dimensions formatives

2.4.1. Attitude à l'égard de l'entrée en formation

Concernant cette dimension, deux groupes ont été interrogés : le groupe « VAE + formation » (G2) et le groupe « Formation seule » (G3). La moyenne des scores obtenus est de 5,44/7 et rend compte d'une attitude favorable pour l'ensemble des sujets ayant effectué une formation. Aucune différence significative entre les deux groupes n'est constatée autrement dit l'attitude à l'égard de l'entrée en formation n'est pas augmentée par le fait d'avoir entrepris une démarche VAE.

Les seules différences liées aux caractéristiques individuelles concernent le niveau scolaire (.003) et le niveau de diplôme (.05). L'attitude à l'égard de l'entrée en formation est moins favorable lorsque les salariés ont un niveau initial bas.

2.4.2. Les motivations à suivre la formation

L'échelle proposée comportait 32 items. Certains étaient relatifs à une motivation à apprendre, d'autres à une motivation à suivre (motivation à orientation principalement instrumentale), d'autres encore relevaient d'une motivation à transférer les compétences acquises dans le travail, d'autres enfin à une motivation centrée sur le développement de relations sociales. La moyenne la plus élevée est relative à la motivation à apprendre (4,36) et la moyenne la plus faible concerne la motivation à développer des relations sociales

(3,97). La comparaison des moyennes de chaque type de motivations fait apparaître des différences significatives (de .00 à .10) sauf en ce qui concerne la comparaison entre la motivation à suivre et la motivation à transférer. Une analyse factorielle a été effectuée et rend compte d'un facteur motivationnel général expliquant 54,5 % de la variance expliquée.

La moyenne des scores obtenus sur ce facteur général est de 4,27/5 ce qui représente un niveau de motivation générale à la formation élevé. On observe une différence tendancielle (à $p = .09$) entre les deux groupes (G2 et G3). Le niveau de motivation semble ainsi légèrement plus robuste après une démarche VAE (4,41 *versus* 4,17) que pour le groupe accédant directement à la formation. Rappelons que le groupe en formation après VAE comprend peu de sujets ($N=33$) et que ce résultat mériterait un échantillon plus important à des fins de vérification. Par ailleurs, nous constatons que la motivation à la formation est associée significativement à plusieurs dimensions : l'importance accordée aux différents aspects du travail (.35, $p=.002$), la satisfaction au travail (.42, $p=.000$) et le sentiment d'efficacité dans le métier (.43, $p= .000$). Autrement dit, les personnes présentant un haut niveau de motivation à la formation sont aussi celles qui accordent une plus grande importance aux différentes facettes de leur métier (salaire, métier, collègues etc.) et qui ont une satisfaction et une perception de leur efficacité au travail fortes. Ces résultats font ressortir le lien entre les attitudes à l'égard de la formation et les attitudes à l'égard du travail exercé.

2.4.3. Le sentiment d'efficacité personnelle en formation

L'analyse factorielle de cette dimension a mis en évidence deux facteurs au lieu d'un habituel : un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et un sentiment d'inefficacité personnelle (SIP) dans la formation. La corrélation entre les deux sous-dimensions est .31 ce qui signifie l'existence d'un lien positif mais peu robuste entre les deux. Les moyennes de ces deux scores sont de 3,03/4 (SEP) et 1,94/4 (SIP). Aucune différence significative entre les deux groupes « VAE + Formation » (G2) et « Formation seule » (G3) n'est observée pour le sentiment d'efficacité personnelle en formation (quels que soient le sexe, l'âge, la qualification et l'ancienneté dans l'emploi). En revanche, la croyance en son inefficacité en formation est significativement moins fréquente après une VAE ($p=.01$). Pour le groupe « VAE + Formation » (G2), la moyenne est de 1,69/4 alors que pour la groupe en « formation

seule » (G3), elle est de 2,12/4. En outre, les personnes qui se perçoivent inefficaces en formation sont celles qui ressentent le plus de pénibilité dans la formation effectuée (.54, $p=.000$). Nous n’observons pas de différence de scores selon les caractéristiques individuelles.

2.4.4. Le soutien social perçu en formation

Les résultats obtenus relatifs aux différentes sources et types de soutien social perçu sont détaillés dans le tableau 3. Le niveau global de soutien social perçu est plutôt élevé (3,22/5). Il n’existe pas de différence significative entre le groupe « VAE + Formation » (G2) et le groupe « Formation seule » (G3), quels que soient le type de soutien (dans l’ordre d’importance : évaluatif, informationnel, matériel et émotionnel) et la source du soutien (dans l’ordre d’importance : formateurs, collègues de formation, proches, collègues de travail, service RH et supérieur hiérarchique). Constatons simplement d’une part, que le score le plus élevé de soutien social perçu indiqué par les stagiaires concerne le soutien évaluatif et d’autre part, que la source de soutien perçu la plus fréquente provient des formateurs. A contrario, la moins fréquemment citée a trait au soutien social perçu émanant du responsable hiérarchique.

Type de soutien	moyenne (/5)
Soutien social Evaluatif	3,32
Soutien social Informationnel	3,29
Soutien social Matériel	3,19
Soutien social Emotionnel	3,06
Source de soutien	moyenne (/5)
Soutien social Formateurs	3,88
Soutien social Collègues formation	3,62
Soutien social Proches	3,26
Soutien social Collègues travail	3,04
Soutien social Service RH	2,96
Soutien social Supérieur	2,54

Tableau 3 : Types et sources de soutien perçu en formation

Nous observons une relation robuste (.52) entre la perception de soutien social et les motivations à développer des relations sociales. Il semble ainsi que les salariés ayant le sentiment d’être soutenus soient aussi ceux dont les motifs d’engagement en formation sont centrés sur la création ou l’amélioration du lien entretenu avec les autres.

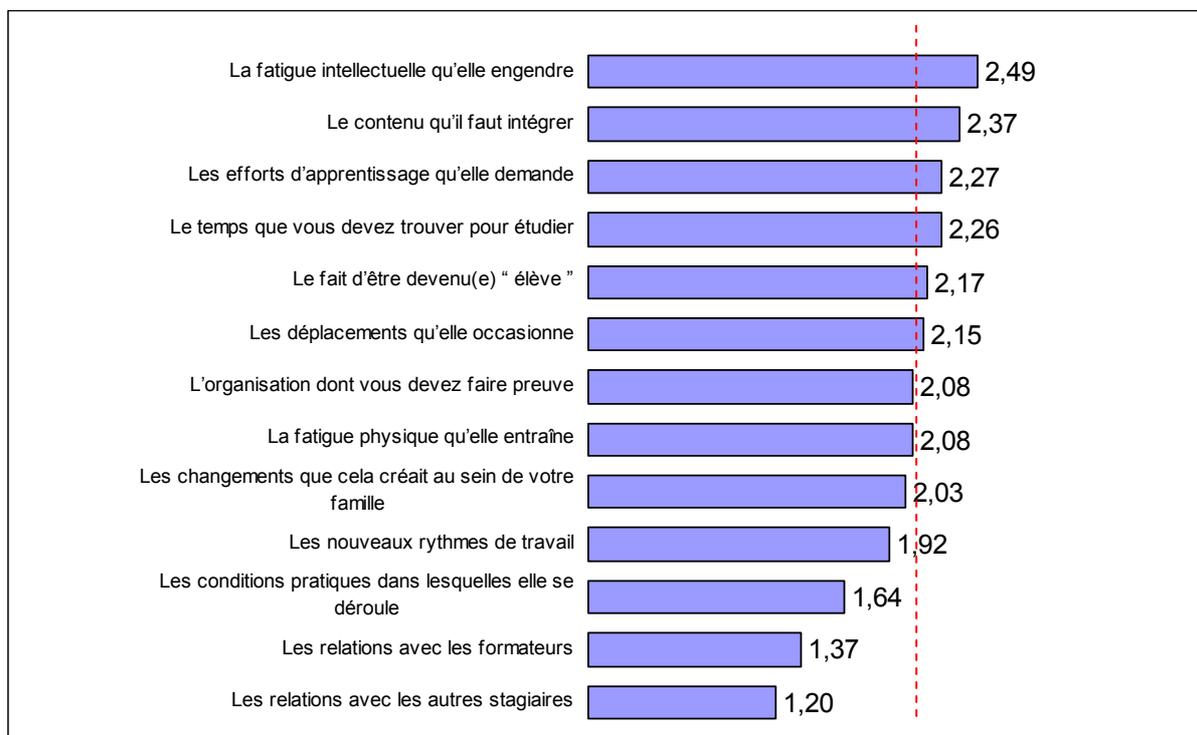
Parmi les différents types de soutien, ce sont les soutiens sociaux perçus de

type informationnel et de type matériel qui obtiennent les corrélations les plus élevées avec le niveau motivationnel général (respectivement .47 et .42, $p=.000$). De plus, ce sont les soutiens sociaux émanant des collègues en formation puis des formateurs (respectivement .41 et .33, $p <.005$) qui présentent les relations les plus fortes avec la motivation à suivre la formation.

Plus avant, les informations dispensées aux salariés (soutien social perçu informationnel) prédisent la motivation à suivre une formation (R^2 ajusté=.21, $\beta=.47$).

2.4.5. La pénibilité perçue de la formation effectuée

La moyenne des scores obtenus à cette dimension est de 2/4 autrement dit la formation effectuée est considérée comme moyennement pénible. Quand on compare les deux groupes, on observe une différence tendancielle ($p =.06$). Autrement dit, le niveau de pénibilité perçue de la formation est légèrement plus faible après une démarche VAE (1,86 *versus* 2,10 pour le groupe accédant directement à la formation).



Graphique 3 : Moyennes des items de pénibilité de la formation

En considérant plus particulièrement les différents aspects de la pénibilité en formation (graphique 3), il ressort que les items les plus difficiles pour les sujets réfèrent à

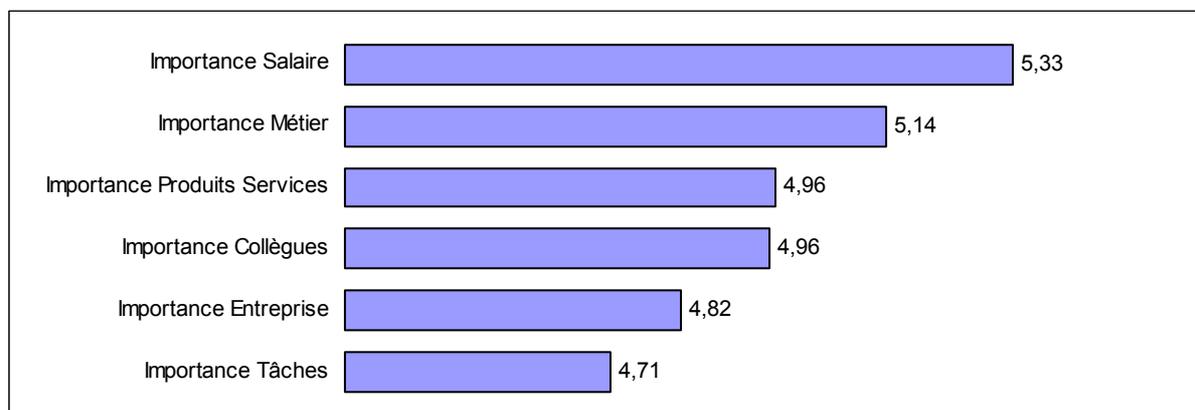
l'apprentissage et au temps qu'il nécessite (fatigue intellectuelle générée par la formation et contenu à intégrer) alors que les moins pénibles concernent les relations enclenchées par la formation (formateurs ou stagiaires).

Ces résultats doivent être modulés en fonction du niveau scolaire des salariés, la pénibilité perçue étant légèrement plus forte pour les personnes ayant les plus bas niveaux de scolarité.

2.5. Les retentissements de la VAE et de la formation sur les dimensions professionnelles

2.5.1. L'importance accordée aux différents aspects du travail

Rappelons que les trois groupes « VAE seule » (G1), « VAE + formation » (G2) et « formation seule » (G3) ont répondu à cette rubrique. L'implication dans les différents aspects du travail est plutôt élevée (4,99/7) et aucune différence significative entre les différents groupes n'est observée.



Graphique 4 : Importance accordée aux différents aspects du travail

Selon le graphique 4, les aspects qui apparaissent comme les plus importants pour l'échantillon interrogé, et ce quel que soit le groupe considéré, concernent le salaire et le métier alors que les moins importants sont relatifs aux tâches et à l'entreprise. Aucune différence significative n'est observée selon le sexe, l'âge, la qualification ou l'ancienneté dans l'entreprise.

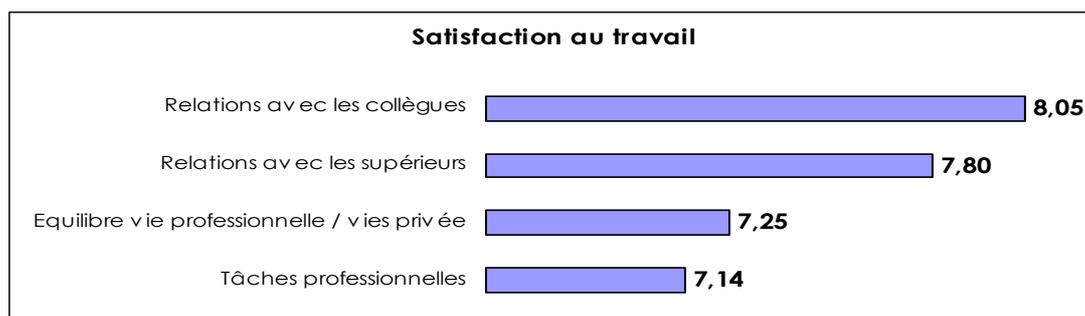
2.5.2. Le sentiment d'efficacité personnelle dans le métier

La moyenne des scores obtenus est de 3,94/5 autrement dit la croyance en son efficacité à faire son métier est forte. Quand on compare les trois groupes, on observe la hiérarchisation suivante des résultats : 3,73 pour le groupe en « Formation seule » (G3), 3,90 pour le groupe en « VAE seule » (G1) et 4,29 pour le groupe « VAE + Formation » (G2) à $p=.02$. La VAE en tant que telle a davantage d'impact que la formation sur l'efficacité perçue dans le travail exercé et cet impact est accentué quand les deux démarches, réflexive et formative, sont associées. Nous pouvons également souligner un lien non négligeable ($r = -.427, p = .01$) entre la perception d'efficacité dans le métier exercé et l'inefficacité perçue en formation. Autrement dit, plus les sujets se perçoivent efficaces durant leur travail et plus ils se sentent inefficaces lors de la formation entreprise. Aucune différence significative n'est observée selon le sexe, l'âge, la qualification ou l'ancienneté dans l'entreprise.

En complément, nous constatons une relation entre les changements professionnels positifs impulsés par la VAE et les croyances dans son efficacité. Cette relation s'avère toutefois peu élevée ($.29, p = .001$).

2.5.3. La satisfaction générale dans l'emploi

La satisfaction dans l'emploi obtient un score moyen de 7,55/10. Elle est, comme les précédentes attitudes mesurées, plutôt élevée. En revanche, le niveau est semblable quel que soit le groupe étudié. Une étude parallèle menée sur les Risques Psychosociaux dans cette entreprise montre un niveau moyen de satisfaction également élevé (7,11/10) chez les ouvriers (462 personnes interrogées). Cependant, les groupes engagés dans une démarche de validation des acquis suivie ou non de formation obtiennent des scores significativement plus élevés ($p=.05$).



Graphique 5 : Satisfaction au travail

Quatre dimensions constituent la satisfaction au travail et au regard du graphique, on constate que la facette de la satisfaction qui apparaît la plus importante est celle relative aux relations avec les collègues. Tout au long des résultats, ces derniers et les précédents, nous aurons noté cette importance accordée à la qualité des relations et à la solidarité déployées.

Des analyses complémentaires ont porté sur les liens entretenus par les différentes dimensions formatives et professionnelles, en partie présentées précédemment. Nous observons que les personnes qui sont les plus satisfaites sont également celles qui s'estiment les plus soutenues ($.54, p=.000$), les plus motivées en formation ou qui se sentent les plus efficaces dans leur travail.

Synthèse des résultats et perspectives

L'objectif général de cette étude a consisté à l'exploration des significations données à la démarche VAE par les salariés de First Aquitaine Industrie et à l'évaluation de ses incidences sur plusieurs dimensions formatives et professionnelles. Plusieurs résultats méritent d'être soulignés :

1. La VAE constitue une reconnaissance des savoir-faire associée à la satisfaction de pouvoir expliquer ce qui est maîtrisé et à la confiance nouvelle en ses capacités. La question de la reconnaissance est par définition associée à cette démarche et les résultats obtenus ici confortent le poids de la légitimation sociale accordée aux expériences professionnelles. Cette reconnaissance s'accompagne de satisfaction et de valorisations personnelles : satisfaction de pouvoir « parler » de son travail, satisfaction de pouvoir mettre en évidence les « savoirs en usage » qu'évoquent Malglaive (1992). Il semble donc que la démarche impulsée par l'entreprise soit effectivement vécue comme un outil de reconnaissance et associée par les personnels à la valorisation de leurs activités. Par-là, elle participerait à un processus de développement de soi dans le travail. Les aspects négatifs de la démarche, en termes de description du travail ou d'évaluation, même s'ils sont présents, apparaissent comme moins pertinents pour la qualifier.
2. La VAE est mise en perspective, de manière récurrente, avec l'ensemble de la trajectoire professionnelle dont elle constitue une étape enrichissante. Comme pour la formation professionnelle classique, la démarche de validation s'inscrit dans une logique temporelle et se situe par rapport à un passé et un devenir. Les termes de palier, d'étape insistent selon nous sur la perception d'une démarche prenant valeur d'événement significatif dans le parcours du salarié relié à de possibles changements de poste, de statut ou d'emploi. Il semble même qu'elle puisse le remettre en questionnement par rapport à un souhait d'évolution professionnelle laissé en suspens. Ces éléments appuient l'intérêt d'une telle démarche dans une gestion personnalisée des trajectoires. Ils montrent l'utilité d'intégrer la VAE dans une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Notons toutefois qu'elle reste lourde

pour les salariés qui ont le niveau de qualification le plus faible et qu'elle nécessite probablement un accompagnement plus soutenu pour ces derniers.

3. Pour un grand nombre de salariés, la VAE soutient des changements favorables au niveau de leur satisfaction, de leur sentiment d'efficacité et de leur autonomie dans l'exercice professionnel. De même, elle participe à l'émergence d'une solidarité entre collègues. Elle semble donc avoir un impact d'une part, sur le rapport qu'entretiennent les salariés avec leur travail et d'autre part, sur le rapport aux autres, en termes de développement des interactions socioprofessionnelles. Les incidences perçues concernant l'investissement dans le travail ont déjà été soulignées dans des travaux précédents. Le CEREQ (2008) fait notamment état d'un enjeu important d'amélioration de la mobilisation des salariés avec cette démarche. Concernant le développement des interactions socioprofessionnelles, il est intéressant de noter que la démarche de validation est associée à un phénomène de coopération entre salariés. Il semble que la coopération se soit instaurée afin de faciliter la réalisation des objectifs de chacun, progressivement devenus les objectifs d'un groupe en démarche de validation des acquis. En ce sens, la VAE pourrait probablement être appréhendée comme un facilitateur de cohésion entre les salariés.
4. La VAE ne modifie pas l'attitude d'emblée favorable à l'égard de l'entrée en formation. Cette attitude est toutefois moins favorable lorsque les salariés ont un niveau scolaire initial bas. Elle est cependant considérée comme une suite logique à la dynamique impulsée par la VAE. A cet égard, elle augmente le niveau de motivation (déjà élevé) à suivre une formation (celui-ci est en effet plus faible pour le groupe accédant directement à un parcours formatif). Par-là, la démarche de validation des acquis apparaît comme une démarche stimulante au suivi d'une formation professionnelle en soustrayant le salarié de ses routines opératoires et en impulsant chez la personne l'élaboration d'une démarche plus globale dépassant la seule sphère de la validation des expériences passées. En ce sens, la VAE pourrait être considérée comme un moteur favorisant l'inscription dans un itinéraire formatif venant étayer les perspectives professionnelles de la personne.
5. La VAE amoindrit le sentiment d'inefficacité et la pénibilité ressentie en cours de formation. Ce résultat engage à examiner attentivement son rôle comme ressource

pour pallier les difficultés rencontrées en formation (fatigue intellectuelle générée, contenus à intégrer, difficultés liées à l'apprentissage etc.). Nous pouvons supposer que la démarche de VAE a un effet d'amorçage cognitif mettant la personne en situation de traitement et d'élaboration d'informations concernant les activités qu'elle a réalisées. Cette première expérience, source d'apprentissage, permettrait de moins ressentir les obstacles ultérieurs rencontrés durant les apprentissages en formation.

Quand la VAE est associée à une formation :

1. L'aspect le plus fort commun aux deux groupes (VAE et formation) est relatif au souhait d'évolution professionnelle impulsé. Autrement dit, que l'on soit dans une démarche de validation des acquis ou dans une démarche formative, les salariés sont amenés à reconsidérer leur parcours professionnel et l'envie de le faire évoluer. De même, l'augmentation de l'efficacité perçue et l'intérêt pour l'activité apparaissent mis en avant par les salariés dans les deux types de démarches. L'engagement du salarié dans des souhaits d'évolution et le sentiment de se développer dans son travail sont d'autant plus accentués. Le fait que la VAE soit suivie d'une démarche formative donne lieu à une perception rétrospective de celle-ci davantage orientée vers l'avenir professionnel de la personne et vers son développement dans le travail en termes d'enrichissement des tâches ou d'apprentissage professionnel. L'investissement supplémentaire généré par la démarche est d'autant plus à mettre en avant.
2. La VAE a davantage d'impact que la formation sur l'efficacité perçue dans le travail exercé mais cet impact est accentué quand les deux démarches, réflexive et formative, sont associées. Ces résultats encouragent à concevoir la VAE comme une entrée dans un processus formatif longitudinal plutôt que de la considérer comme un événement formatif isolé. Une VAE suivie d'une formation amène l'individu à reconsidérer sa maîtrise du travail exercé. Rappelons que l'élévation des croyances en son efficacité stimule le développement opérationnel des compétences et des performances. Les travaux sur le SEP ont par ailleurs largement montré son impact sur la résistance aux difficultés rencontrées dans les contextes professionnels et notamment lors de situations d'incertitude élevées.

Enfin, concernant la formation seule, nous avons pu noter la présence d'une relation robuste entre la perception de soutien social et les motivations à la formation. Parmi les différents types de soutien, ce sont les soutiens sociaux perçus de type informationnel et de type matériel qui sont les plus associés avec le niveau motivationnel général. Il semble donc que les soutiens les plus efficaces en ce qui concerne l'engagement en formation sont des appuis opérationnels qui facilitent la compréhension et l'accès à un parcours formatif. Les aspects concrets présentant les modalités administratives, les possibilités offertes ou encore les conditions d'intégration peuvent s'avérer complexes pour les salariés et freiner leurs motivations à entreprendre une formation. Cet élément promeut la nécessité, pour les entreprises, de renforcer la politique de communication autour des offres et des conditions d'accès à la formation professionnelle et ce, d'autant plus que les salariés interrogés perçoivent moins d'appuis provenant des services RH et des supérieurs. En effet, ce sont les soutiens sociaux émanant des stagiaires puis des formateurs qui sont perçus comme les plus élevés.

Au final, la majorité des résultats montre les bénéfices de la validation des acquis de l'expérience pour les salariés comme pour les organisations. Les effets directs et indirects formatifs et professionnels relevés encouragent à développer cette démarche comme véritable outil personnalisé de gestion des Ressources Humaines. Toutefois, ce dispositif doit être envisagé dans le souci d'un développement conjoint (Maggi, 2000). Un écueil possible consisterait à réduire la VAE à une approche techniciste ou instrumentalisée alors que nous avons montré qu'elle pouvait servir l'engagement de tous dans une redéfinition des compétences et de la trajectoire formative et professionnelle. C'est probablement à cette condition qu'elle impulserait une véritable dynamique de coordination entre des intérêts individuels et collectifs.

Bibliographie

- Astier P., 2004, « La VAE, épreuves de commensurabilité », *Éducation permanente*, 158, 25-37.
- Aubret, J., & Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur : les enjeux. *Pratiques de formation*, Université Paris VIII.
- Barbier, J.M. (2006). Le modèle francophone de la VAE. *Sciences Humaines*, n° 175, octobre 2006.
- Barrera, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, measures, and models », *American Journal of Community Psychology*, 14, 4, 413-445.
- Battistelli, A, Majer V. & Odoardi C. (1993). La motivazione nella formazione degli adulti, *Risorsa Uomo*, 1, 233-261.
- Battistelli, A, Majer V. & Odoardi C. (1994). Il significato della formazione : sua influenza sulle motivazioni degli adulti verso le attività formative, *Risorsa Uomo*, 2, 43-58.
- Battistelli, A, Majer V. & Odoardi C. (1998). Une échelle pour évaluer la motivation dans la formation des adultes, *Psychologie du travail et des organisations*, 4, 226-234.
- Battistelli, A & Odoardi C. (2000). *Les composantes individuelles et organisationnelles de la motivation à la formation des adultes salariés*. Communication au 11^{ème} Congrès International de Psychologie du Travail et des Organisations, Rouen, Août 2000.
- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint Agne : Eres.
- Béduwé, C., & Tahar, G. (2001). Inexpérience et chômage des jeunes. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 2001-1. Ministère de l'éducation nationale.
- Berge, A. & Lepître, F. (2003). La VAE chez Disneyland : La validation des acquis de l'expérience en pratique. *Actualité de la formation permanente*, 182, 65-67.
- Berneim, T., & Adam, G. (1974). Formation et pouvoir dans l'entreprise. *Revue Esprit*, 439, Octobre, 429-439.
- Bernaud, J.L., Ardouin, T., Leroux, C., & Declercq, E. (2009). Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE) : une recherche empirique. *Psychologie du travail et des organisations*, 15, 3, 247-270.
- Besnard, P., & Lietard, B. (1976). *La formation continue*. Paris : PUF.
- Bertrand, H. (2007). VAE : constat du passé ou promesse d'avenir ? *La Revue de l'IRES*, n°55/3.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé, modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Boutinet J.P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- Boutinet J.P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation, *Education Permanente*, 136, 91-100.

- Bureau, M.C., & Tuchsirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail*, 52, 1, 55-70.
- Cassidy, M.L. et Warren, B.O. (1991). Status consistency an work satisfaction among professional and managerial women and men. *Gender and Society*, 5, 193-206.
- Carré P. (1997). Motivations et formation d'adultes : état de la question, *Revue de Psychologie de l'éducation*, 2, 227-258.
- Carré P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation, *Education Permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 2, 183-201.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985). Stress, support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 2, 310-357.
- Cognet, N. (2005). La VAE : quels enjeux pour les entreprises ? : La VAE dans les entreprises, *Actualité de la formation permanente*, 195, 17-22.
- Cuvillier, B. (2004). La validation des acquis de l'expérience, un nouveau tremplin pour la formation ? *Education Permanente*, 158, 127-158.
- Deci E.L., & Ryan R.M. (1991). Motivation and Education : the Self-Determination Perspective, *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dumortier, J.L., & Plazanet, F. (1985). *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck.
- Douglass, M.K., Meleis, A.I., Eribes, C. et Kim, S. (1996). The work of auxiliary nurses in Mexico : stressors, satisfiers and coping strategies. *International Journal of Nurses studies*, 33, 495-505.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation professionnelle : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *Injustices : l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Dupuy, R. (1993). Valorisations, attentes et investissements en formation, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 4, 371-392.
- Dupuy, R., Baubion-Broye A. & Cazals M.P. (1995). Professional Vulnerabilities and evaluations of activities. Example in coutuming education. *Risorsa Uomo*, vol 3, 2, 149-165.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles, le cas des adultes en situations de formation continue. In A. Baubion-Broye (Ed.). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Saint Agne : Eres.
- Fields, D.L. et Blum, T.C. (1997). Employee satisfaction in work groups with different gender composition. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 181-196.
- Fond-Harmand, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Education Permanente*, 125, 4, 7-25.

- Francès, R. (1986). La satisfaction au travail. Panorama de la question. *Revue de Psychologie Appliquée*, 36, 4, 491-508.
- François, P.H. (2000). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In J.L. Bernaud et C. Lemoine (eds.). *Traité de Psychologie du travail et des organisations* (pp. 15-93), Paris : Dunod.
- Freyssinet, J. (2007). « La VAE entre dans les mœurs », commentaire du texte de Vincent Merle, *La Revue de l'IRES*, n° 55/3.
- Gaillard, M. (2003). VAE et politique de ressources humaines de l'entreprise : La validation des acquis de l'expérience en pratique. *Actualité de la formation permanente*, 182 70-71.
- Gaudron, J.L. & Croity-Belz, S. (2005). Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 2 , 101-114.
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationship in humans. In W.D. Gentry (ed.). *Handbook of Behavioral Medicine*, New York : Guilford Press.
- Gist, M.E. (1986). The effects of self-efficacy training on training task performance. In F. Hoy (ed.). *Academy of Management Best Paper Proceedings* (pp. 250-254), San Francisco : Jossey-Bass.
- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work. Test of a theory. *Organizational behaviour and Human Performance*, 16, 250-279.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris : EME.
- Hulin, C.L., & Blood, M.R. Job enlargement, individual differences and worker responses. *Psychological Bulletin*, 69, 41-55.
- Jardillier, P. (1978). *La psychologie du travail*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Joulain, M. (2008). Similitudes et différences de perceptions chez des salariés hommes et femmes. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14, 175-189.
- Knox, A.B. (1980). Proficiency theory of learning. *Contemporary educational psychology*, 5, 378-404.
- Lagabrielle, C. (1999). *Transitions identitaires chez des salariés en formation qualifiante*. Thèse de doctorat, Université Victor segalen-Bordeaux2.
- Lagabrielle, C. (2001). Transition identitaire en situation de formation professionnelle continue : effets de trois types de déterminants. *Bulletin de Psychologie, numéro spécial Psychologie du Travail*, 54,3, 275-285.
- Lagabrielle, C., Vonthron, A.M., & Pouchard, D. (2006). *L'engagement en formation*. Rapport de recherche. Non publié.
- Latham, G.P. (1989). Behavioral approaches to the training and learning process. In L. Goldstein (ed.), *Training and development in organizations* (pp. 256-295), San Francisco : Jossey-Bass.
- Leplâtre, F. (2005). VAE et entreprises : La VAE dans les entreprises. *Actualité de la formation permanente*, 195, 14-16.

- Locke, E.A. (1976). The nature and cause of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, IL: Rand McNally. London: Sage Publications.
- Louis, M.R. (1980). Career transitions, varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5, 329-340.
- Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation professionnelle des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 3, 272.
- Massonnat, J., & Perron, J. (1990). Pour une approche multidimensionnelle de l'identité. *Psychologie Française*, 35-1, 7-15.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Michel S. (1989). *Peut-on gérer les motivations ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Nagels, M. (2005). Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure, *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/56/41/PDF/Communication_109.pdf
- Neyrat, F. (2007). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombe-en-Bauges : Editions du Croquant.
- Parker, S.K., Williams, H.M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 636-652.
- Personnaz, E., Quintero, N., & Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Bref Céreq*, n° 224, novembre 2005.
- Perron J., Lecomte C. & Desharnais R. (1990). *Les transitions à l'âge adulte : étude d'un modèle conceptuel*. Document inédit, Université de Montréal.
- Pinte, G., Le Squere, R., & Fischer-Lokou, J. (2008). Les facteurs de motivation et de démotivation dans le processus des acquis de l'expérience (VAE). *Carriéologie*, 11, 3-4, 453-465.
- Piolat M. (1980). *L'engagement en formation, conceptions de soi et modèles de rôle chez l'adulte face au changement*. Thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Provence.
- Porter L.W. (1972). Motivation theory as it relates to professional updating. *Actes du 17^{ème} congrès international de psychologie appliquée*, Bruxelles, Editest, vol 1, 205-216.
- Rascle, N. (1997). *Le stress de la mobilité professionnelle*. Thèse de Doctorat en Psychologie, Université Victor Ségalen-Bordeaux2.
- Renaut, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 18, 119-135.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., & Basham, R.B. (1983). Assessing social support : the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1, 127-139.
- Sillamy, N.S. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de Psychologie*. Tome A-K, Paris : Bordas.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

- Terry, D.J., Nielsen, M., & Perchard, L. (1993). The effects of job stress on well-being: a test of the buffering effects of social support. *Australian Journal of Psychology*, 45, 168-175.
- Troger, V. (2006). VAE : validation des acquis de l'expérience. *Sciences Humaines*, n° 175, octobre 2006.
- Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF (2ème édition).
- Vonthron, A.M., & Cosnefroy, O. (2010). Effets du sentiment d'efficacité professionnelle et de caractéristiques d'employabilité sur le sentiment de sécurité dans l'emploi actuel et sur la recherche d'un nouvel emploi. *Communication présentée au XVIème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations*, Lille, juillet 2010.
- Vygotski, L (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (3ème édition).
- Wirtz, W.W. (1975). *The boundless resource : a prospectus for an education work policy*. Washinton, D.C. : New Republic Book Co.

ANNEXES

Questionnaires

VOUS AVEZ EFFECTUE UNE VAE

Ce questionnaire a pour but de recueillir ce que vous ressentez au sujet de la VAE à laquelle vous avez participé ainsi que de votre travail.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux différentes questions. Vous devez choisir celles qui correspondent le mieux à ce que vous pensez ou à ce que vous ressentez et vous devez répondre avec spontanéité.

Pour assurer la qualité des résultats, nous avons besoin que vous répondiez à toutes les questions car ces questionnaires ne sont vraiment utilisables que s'ils sont complets.

Merci de votre participation

1. POUR VOUS, LA VAE (VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE) QUE VOUS AVEZ EFFECTUE CORRESPOND A :

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Une procédure que vous connaissiez	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Des difficultés pour décrire son travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un moyen de sortir du quotidien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une démarche individuelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une reconnaissance de votre savoir faire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une possibilité de changer de travail (autonomie, responsabilité)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une manière de vous regarder différemment	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une façon d'accéder à un statut	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
L'occasion de rompre la monotonie du travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un apprentissage de choses nouvelles sur votre travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un investissement supplémentaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un décalage avec la réalité du terrain	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un palier dans votre évolution professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un stress d'être évalué	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un moyen d'être mis en confiance sur vos capacités	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une étape dans votre parcours	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un moyen d'enrichissement de votre vie de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une porte ouverte sur un avenir différent	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une prise de conscience de vos points faibles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une façon de ne pas perdre votre expérience	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une satisfaction d'expliquer ce que vous savez faire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une démarche trop lourde	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une incitation à s'impliquer davantage	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Exemple :

2. DEPUIS QUE J'AI FAIT LA VAE JE DIRAIS :

PAR RAPPORT A MON TRAVAIL ACTUEL

Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0

← 3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus 0 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus →

	3	2	1	0	1	2	3	
Je me sens reconnu(e)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas reconnu(e)					

Dans l'exemple, la personne a coché 3 pour la phrase « Je me sens reconnue(e) », ce qui signifie que depuis la Vae, elle se sent beaucoup plus reconnue.

2. DEPUIS QUE J'AI FAIT LA VAE JE DIRAIS :

PAR RAPPORT A MON TRAVAIL ACTUEL

Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0

← 3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus 0 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus →

	3	2	1	0	1	2	3	
Je me sens reconnu(e)	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas reconnu(e)						
Je suis détendu(e)	<input type="checkbox"/>	Je suis tendu(e)						
Je trouve mon travail varié	<input type="checkbox"/>	Je trouve mon travail monotone						
Je me sens motivé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens démotivé(e)						
Je me sens mobilisé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens démobilisé(e)						
Je me sens solidaire des collègues	<input type="checkbox"/>	Je me sens à part de mes collègues						
Je suis tranquille	<input type="checkbox"/>	Je suis inquiet(e)						
Je trouve mon travail complexe	<input type="checkbox"/>	Je trouve mon travail simple						
Je suis satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Je suis insatisfait(e)						
Je suis intéressé(e) par ce que je fais	<input type="checkbox"/>	Je suis désintéressé(e) par ce que je fais						
Je me sens valorisé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens dévalorisé(e)						
Je me sens capable	<input type="checkbox"/>	Je me sens incapable						
Je me sens impliqué(e)	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas impliqué(e)						
Je veux continuer d'évoluer	<input type="checkbox"/>	Je veux arrêter d'évoluer						
Je me sens assuré(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens déstabilisé(e)						
Je suis autonome par rapport aux autres	<input type="checkbox"/>	Je suis dépendant des autres						
J'ai des responsabilités	<input type="checkbox"/>	Je n'ai pas de responsabilité						

3. QUAND VOUS PENSEZ A VOTRE VIE PROFESSIONNELLE, QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS AUX DIFFERENTS ASPECTS DU TRAVAIL SUIVANTS :

Le moins important dans ma vie professionnelle

Le plus important dans ma vie professionnelle

	1	2	3	4	5	6	7
Les tâches que j'effectue	<input type="checkbox"/>						
Mon entreprise	<input type="checkbox"/>						
Ce que je produis ou les services que je rends	<input type="checkbox"/>						
Les personnes avec qui je travaille	<input type="checkbox"/>						
Mon métier ou ma profession	<input type="checkbox"/>						
Mon niveau de salaire	<input type="checkbox"/>						

4. MON METIER AUJOURD'HUI - VOUS DIRIEZ :

		1	2	3	4	5	
Je me sens efficace dans ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Je me sens capable de résoudre les problèmes qui peuvent apparaître dans l'exercice de ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Réussir dans ce métier me demande trop d'efforts	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
J'arrive à m'adapter aux contraintes de ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Je peux autant que mes collègues résoudre les problèmes rencontrés dans notre travail.	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				

5. INDIQUEZ VOTRE DEGRE DE SATISFACTION POUR LES ELEMENTS SUIVANTS (ENTRE 1 ET 10):

Mes tâches professionnelles											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									
Mes relations avec mes collègues											
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									
Mes relations avec mon supérieur											
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									
Mon équilibre entre vie professionnelle et vie privée											
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									

6 - RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES

Vous êtes . . . une femme un homme

Quel âge avez-vous ? ans

Etes-vous : Célibataire En couple (marié ou non) Divorcé(e), séparé(e) Veuf(ve)

Avant de commencer votre vie professionnelle, quelle était la dernière classe que vous avez suivie :

- Primaire, 6ème, 5ème, 4ème début de CAP ou de BEP 1ère année d'université, IUT, école supérieure...
 3ème dernière année de CAP ou BEP 2ème année et plus d'université, IUT, école supérieure...
 2nde, 1ère générale ou technique Terminale générale ou technique

Avant ou après l'école, avez-vous appris ou commencé à apprendre un ou plusieurs métiers ? Oui Non

Précisez le plus haut diplôme technique ou professionnel obtenu : aucun diplôme CAP ou BEP Bac. technique ou professionnel BTS, DUT ou plus

Depuis la sortie de l'école, combien de temps avez-vous travaillé au total ? années
(en arrondissant)

Précisez le nom de votre emploi actuel (soyez précis(e))

.....

Depuis quelle date avez-vous cet emploi ? /
mois années

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION A CETTE ENQUETE

VOUS AVEZ EFFECTUE UNE VAE PUIS UNE FORMATION

Ce questionnaire a pour but de recueillir ce que vous ressentez au sujet de la VAE et de la formation auxquelles vous avez participé ainsi que de votre travail.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux différentes questions. Vous devez choisir celles qui correspondent le mieux à ce que vous pensez ou à ce que vous ressentez et vous devez répondre avec spontanéité.

Pour assurer la qualité des résultats, nous avons besoin que vous répondiez à toutes les questions car ces questionnaires ne sont vraiment utilisables que s'ils sont complets.

Merci de votre participation

1. POUR VOUS, LA VAE (VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE) QUE VOUS AVEZ EFFECTUE CORRESPOND A :

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Une procédure que vous connaissiez	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Des difficultés pour décrire son travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un moyen de sortir du quotidien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une démarche individuelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une reconnaissance de votre savoir faire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une possibilité de changer de travail (autonomie, responsabilité)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une manière de vous regarder différemment	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une façon d'accéder à un statut	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
L'occasion de rompre la monotonie du travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un apprentissage de choses nouvelles sur votre travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un investissement supplémentaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un décalage avec la réalité du terrain	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un palier dans votre évolution professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un stress d'être évalué	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un moyen d'être mis en confiance sur vos capacités	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une étape dans votre parcours	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Un moyen d'enrichissement de votre vie de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une porte ouverte sur un avenir différent	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une prise de conscience de vos points faibles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une façon de ne pas perdre votre expérience	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une satisfaction d'expliquer ce que vous savez faire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une démarche trop lourde	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Une incitation à s'impliquer davantage	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Exemple :

2. DEPUIS QUE J'AI FAIT LA VAE JE DIRAIS :

PAR RAPPORT A MON TRAVAIL ACTUEL

Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0

← 3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus 0 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus →

	3	2	1	0	1	2	3	
Je me sens reconnu(e)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas reconnu(e)					

Dans l'exemple, la personne a coché 3 pour la phrase « Je me sens reconnue(e) », ce qui signifie que depuis la Vae, elle se sent beaucoup plus reconnue.

2. DEPUIS QUE J'AI FAIT LA VAE JE DIRAIS :

PAR RAPPORT A MON TRAVAIL ACTUEL

Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0

← 3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus 0 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus →

	3	2	1	0	1	2	3	
Je me sens reconnu(e)	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas reconnu(e)						
Je suis détendu(e)	<input type="checkbox"/>	Je suis tendu(e)						
Je trouve mon travail varié	<input type="checkbox"/>	Je trouve mon travail monotone						
Je me sens motivé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens démotivé(e)						
Je me sens mobilisé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens démobilisé(e)						
Je me sens solidaire des collègues	<input type="checkbox"/>	Je me sens à part de mes collègues						
Je suis tranquille	<input type="checkbox"/>	Je suis inquiet(e)						
Je trouve mon travail complexe	<input type="checkbox"/>	Je trouve mon travail simple						
Je suis satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Je suis insatisfait(e)						
Je suis intéressé(e) par ce que je fais	<input type="checkbox"/>	Je suis désintéressé(e) par ce que je fais						
Je me sens valorisé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens dévalorisé(e)						
Je me sens capable	<input type="checkbox"/>	Je me sens incapable						
Je me sens impliqué(e)	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas impliqué(e)						
Je veux continuer d'évoluer	<input type="checkbox"/>	Je veux arrêter d'évoluer						
Je me sens assuré(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens déstabilisé(e)						
Je suis autonome par rapport aux autres	<input type="checkbox"/>	Je suis dépendant des autres						
J'ai des responsabilités	<input type="checkbox"/>	Je n'ai pas de responsabilité						

3. QUAND VOUS PENSEZ A VOTRE VIE PROFESSIONNELLE, QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS AUX DIFFERENTS ASPECTS DU TRAVAIL SUIVANTS :

Le moins important dans ma vie professionnelle

Le plus important dans ma vie professionnelle

	1	2	3	4	5	6	7
Les tâches que j'effectue	<input type="checkbox"/>						
Mon entreprise	<input type="checkbox"/>						
Ce que je produis ou les services que je rends	<input type="checkbox"/>						
Les personnes avec qui je travaille	<input type="checkbox"/>						
Mon métier ou ma profession	<input type="checkbox"/>						
Mon niveau de salaire	<input type="checkbox"/>						

4. MON METIER AUJOURD'HUI - VOUS DIRIEZ :

		1	2	3	4	5	
Je me sens efficace dans ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Je me sens capable de résoudre les problèmes qui peuvent apparaître dans l'exercice de ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Réussir dans ce métier me demande trop d'efforts	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
J'arrive à m'adapter aux contraintes de ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Je peux autant que mes collègues résoudre les problèmes rencontrés dans notre travail.	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				

5. INDIQUEZ VOTRE DEGRE DE SATISFACTION POUR LES ELEMENTS SUIVANTS (ENTRE 1 ET 10):

Mes tâches professionnelles											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									
Mes relations avec mes collègues											
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									
Mes relations avec mon supérieur											
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									
Mon équilibre entre vie professionnelle et vie privée											
Pas du tout satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Tout à fait satisfait(e)									

6. QUELS SONT LES MOTIFS QUI VOUS ONT POUSSE(E) A SUIVRE LA FORMATION ?

(Attribuer une valeur de 1 à 5 à chacun des motifs listés ci-dessous, valeur qui exprime l'importance que chacune de ces affirmations a pour vous en ce qui concerne cette formation)

	Pas du tout important			Tout à fait important	
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir de nouvelles connaissances professionnelles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Avoir de nouvelles opportunités et projets professionnels	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir un statut social plus élevé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Obtenir une meilleure reconnaissance dans mon milieu professionnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer mes réalisations professionnelles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Développer de nouvelles compétences (capacités et habiletés) professionnelles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer la qualité de mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Faciliter mon évolution de carrière	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer la qualité de mes relations avec les autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Rompre la monotonie du travail quotidien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Gagner plus	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir une plus grande capacité de décision	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Changer de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Être capable de mieux organiser mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Avoir une chance d'exercer un travail de plus grande responsabilité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer les relations avec les collègues ou les supérieurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Créer des liens avec des personnes nouvelles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir la capacité à résoudre des problèmes professionnels	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir une plus grande maîtrise professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Trouver un autre emploi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Apprendre à affronter des changements	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer ma capacité d'initiative dans mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir une qualification et/ou une spécialisation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Être capable d'une plus grande autonomie professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Exercer un travail plus agréable et intéressant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enrichir mon Curriculum Vitae	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer mon professionnalisme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Me mettre à jour sur les nouvelles techniques concernant mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Apprendre un métier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Devenir plus adaptable dans le travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir de nouveaux centres d'intérêt professionnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Répondre à une exigence de l'entreprise	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

7. CONCERNANT LA FORMATION QUE VOUS AVEZ SUIVIE :

Pour vous, entrer en formation était :	1	2	3	4	5	6	7	
Tout à fait intéressant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait inintéressant						
Tout à fait utile	<input type="checkbox"/>	Tout à fait inutile						
Tout à fait désavantageux	<input type="checkbox"/>	Tout à fait avantageux						
Tout à fait valorisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait dévalorisant						
Tout à fait satisfaisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait insatisfaisant						
Tout à fait démotivant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait motivant						
Tout à fait déstabilisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait stabilisant						
Tout à fait plaisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait déplaisant						
Tout à fait rassurant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait inquiétant						

8. PENDANT VOTRE FORMATION, VOUS EST-IL ARRIVE DE VOUS DIRE :

	Jamais	rarement	Quelquefois	Souvent
Je crois que je peux réussir dans cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois être en décalage avec certains aspects de cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois que je peux avoir de bons résultats dans cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je me sens incapable de faire face à toutes les exigences de cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois être capable de résoudre les difficultés que me pose cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois avoir des difficultés pour mettre en œuvre toutes mes capacités dans cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois que je peux m'adapter aux contraintes de cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois que cette formation me demande trop d'efforts.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

9. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES DONNE DES CONSEILS ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

10. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES AMENE DU RECONFORT ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

11. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES RASSURE(E) SUR VOTRE CAPACITE A REUSSIR ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

12. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES APPORTE UNE AIDE CONCRETE ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

13. CETTE FORMATION VOUS PARAÎT-ELLE OU VOUS PARAISSAIT-ELLE DIFFICILE EN CE QUI CONCERNE :

	Pas du tout difficile	Peu difficile	Difficile	Très difficile
Les nouveaux rythmes de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Le contenu qu'il faut intégrer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Le fait d'être devenu(e) " élève "	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les changements que cela créait au sein de votre famille	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
La fatigue physique qu'elle entraîne	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
La fatigue intellectuelle qu'elle engendre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les déplacements qu'elle occasionne	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
L'organisation dont vous devez faire preuve	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Le temps que vous devez trouver pour étudier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les relations avec les formateurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les conditions pratiques dans lesquelles elle se déroule	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les efforts d'apprentissage qu'elle demande	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les relations avec les autres stagiaires	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

14 - RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES

Vous êtes ... une femme un homme

Quel âge avez-vous ? ans

Avant de commencer votre vie professionnelle, quelle était la dernière classe que vous avez suivie :

- Primaire, 6ème, 5ème, 4ème
 début de CAP ou de BEP
 1ère année d'université, IUT, école supérieure...
 3ème
 dernière année de CAP ou BEP
 2ème année et plus d'université, IUT, école supérieure...
 2nde, 1ère générale ou technique
 Terminale générale ou technique

Etes-vous : Célibataire En couple (marié ou non) Divorcé(e), séparé(e) Veuf(ve)

Avant ou après l'école, aviez-vous appris ou commencé à apprendre un ou plusieurs métiers ? Oui Non

Précisez le plus haut diplôme technique ou professionnel obtenu : aucun diplôme CAP ou BEP Bac. technique ou professionnel BTS, DUT ou plus

Depuis la sortie de l'école, combien de temps avez-vous travaillé au total ? années
(en arrondissant)

Précisez le nom de votre emploi actuel (soyez précis(e))

.....

Depuis quelle date avez-vous cet emploi ? /
mois années

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION A CETTE ENQUETE

VOUS AVEZ EFFECTUE UNE FORMATION

Ce questionnaire a pour but de recueillir ce que vous ressentez au sujet de la formation à laquelle vous avez participé ainsi que de votre travail.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux différentes questions. Vous devez choisir celles qui correspondent le mieux à ce que vous pensez ou à ce que vous ressentez et vous devez répondre avec spontanéité.

Pour assurer la qualité des résultats, nous avons besoin que vous répondiez à toutes les questions car ces questionnaires ne sont vraiment utilisables que s'ils sont complets.

Merci de votre participation

Exemple :

1. DEPUIS QUE J'AI FAIT LA FORMATION JE DIRAIS : **PAR RAPPORT A MON TRAVAIL ACTUEL**

← Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0 →

3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus ↓ 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus

	3	2	1	0	1	2	3	
Je me sens reconnu(e)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas reconnu(e)					

Dans l'exemple, la personne a coché 3 pour la phrase « Je me sens reconnue(e) », ce qui signifie que depuis la Vae, elle se sent beaucoup plus reconnue.

1. DEPUIS QUE J'AI FAIT LA FORMATION JE DIRAIS : **PAR RAPPORT A MON TRAVAIL ACTUEL**

← Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0 →

3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus ↓ 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus

	3	2	1	0	1	2	3	
Je me sens reconnu(e)	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas reconnu(e)						
Je suis détendu(e)	<input type="checkbox"/>	Je suis tendu(e)						
Je trouve mon travail varié	<input type="checkbox"/>	Je trouve mon travail monotone						
Je me sens motivé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens démotivé(e)						
Je me sens mobilisé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens démobilisé(e)						
Je me sens solidaire des collègues	<input type="checkbox"/>	Je me sens à part de mes collègues						
Je suis tranquille	<input type="checkbox"/>	Je suis inquiet(e)						
Je trouve mon travail complexe	<input type="checkbox"/>	Je trouve mon travail simple						
Je suis satisfait(e)	<input type="checkbox"/>	Je suis insatisfait(e)						

← Si vous estimez que cela n'a pas changé, cochez 0 →

3 Beaucoup plus 2 Plus 1 Un peu plus ↓ 1 Un peu plus 2 Plus 3 Beaucoup plus

	3	2	1	0	1	2	3	
Je suis intéressé(e) par ce que je fais	<input type="checkbox"/>	Je suis désintéressé(e) par ce que je fais						
Je me sens valorisé(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens dévalorisé(e)						
Je me sens capable	<input type="checkbox"/>	Je me sens incapable						
Je me sens impliqué(e)	<input type="checkbox"/>	Je ne me sens pas impliqué(e)						
Je veux continuer d'évoluer	<input type="checkbox"/>	Je veux arrêter d'évoluer						
Je me sens assuré(e)	<input type="checkbox"/>	Je me sens déstabilisé(e)						
Je suis autonome par rapport aux autres	<input type="checkbox"/>	Je suis dépendant des autres						
J'ai des responsabilités	<input type="checkbox"/>	Je n'ai pas de responsabilité						

2. QUAND VOUS PENSEZ A VOTRE VIE PROFESSIONNELLE, QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS AUX DIFFERENTS ASPECTS DU TRAVAIL SUIVANTS :

	Le moins important dans ma vie professionnelle								Le plus important dans ma vie professionnelle
	1	2	3	4	5	6	7		
Les tâches que j'effectue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Mon entreprise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ce que je produis ou les services que je rends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Les personnes avec qui je travaille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Mon métier ou ma profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Mon niveau de salaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

3. MON METIER AUJOURD'HUI - VOUS DIRIEZ :

		1	2	3	4	5	
Je me sens efficace dans ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Je me sens capable de résoudre les problèmes qui peuvent apparaître dans l'exercice de ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Réussir dans ce métier me demande trop d'efforts	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
J'arrive à m'adapter aux contraintes de ce métier	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				
Je peux autant que mes collègues résoudre les problèmes rencontrés dans notre travail.	Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>	Tout à fait d'accord				

4. INDIQUEZ VOTRE DEGRE DE SATISFACTION POUR LES ELEMENTS SUIVANTS (ENTRE 1 ET 10) :

Mes tâches professionnelles											
Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tout à fait satisfait(e)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes relations avec mes collègues											
Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tout à fait satisfait(e)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes relations avec mon supérieur											
Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tout à fait satisfait(e)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon équilibre entre vie professionnelle et vie privée											
Pas du tout satisfait(e)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tout à fait satisfait(e)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. CONCERNANT LA FORMATION QUE VOUS AVEZ SUIVIE :

Pour vous, entrer en formation était :	1	2	3	4	5	6	7	
Tout à fait intéressant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait inintéressant						
Tout à fait utile	<input type="checkbox"/>	Tout à fait inutile						
Tout à fait désavantageux	<input type="checkbox"/>	Tout à fait avantageux						
Tout à fait valorisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait dévalorisant						
Tout à fait satisfaisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait insatisfaisant						
Tout à fait démotivant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait motivant						
Tout à fait déstabilisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait stabilisant						
Tout à fait plaisant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait déplaisant						
Tout à fait rassurant	<input type="checkbox"/>	Tout à fait inquiétant						

6. QUELS SONT LES MOTIFS QUI VOUS ONT Pousse(E) A SUIVRE LA FORMATION ?

(Attribuer une valeur de 1 à 5 à chacun des motifs listés ci-dessous, valeur qui exprime l'importance que chacune de ces affirmations a pour vous en ce qui concerne cette formation)

	Pas du tout important					Tout à fait important				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Acquérir de nouvelles connaissances professionnelles	<input type="checkbox"/>									
Avoir de nouvelles opportunités et projets professionnels	<input type="checkbox"/>									
Acquérir un statut social plus élevé	<input type="checkbox"/>									
Obtenir une meilleure reconnaissance dans mon milieu professionnel	<input type="checkbox"/>									
Améliorer mes réalisations professionnelles	<input type="checkbox"/>									
Développer de nouvelles compétences (capacités et habiletés) professionnelles	<input type="checkbox"/>									
Améliorer la qualité de mon travail	<input type="checkbox"/>									
Faciliter mon évolution de carrière	<input type="checkbox"/>									

	Pas du tout important				Tout à fait important
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer la qualité de mes relations avec les autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Rompre la monotonie du travail quotidien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Gagner plus	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir une plus grande capacité de décision	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Changer de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Être capable de mieux organiser mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Avoir une chance d'exercer un travail de plus grande responsabilité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer les relations avec les collègues ou les supérieurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Créer des liens avec des personnes nouvelles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir la capacité à résoudre des problèmes professionnels	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir une plus grande maîtrise professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Trouver un autre emploi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Apprendre à affronter des changements	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer ma capacité d'initiative dans mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir une qualification et/ou une spécialisation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Être capable d'une plus grande autonomie professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Exercer un travail plus agréable et intéressant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Enrichir mon Curriculum Vitae	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Améliorer mon professionnalisme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Me mettre à jour sur les nouvelles techniques concernant mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Apprendre un métier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Devenir plus adaptable dans le travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Acquérir de nouveaux centres d'intérêt professionnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Répondre à une exigence de l'entreprise	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

7. PENDANT VOTRE FORMATION, VOUS EST-IL ARRIVÉ DE VOUS DIRE :

	Jamais	rarement	Quelquefois	Souvent
Je crois que je peux réussir dans cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois être en décalage avec certains aspects de cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois que je peux avoir de bons résultats dans cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je me sens incapable de faire face à toutes les exigences de cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois être capable de résoudre les difficultés que me pose cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois avoir des difficultés pour mettre en œuvre toutes mes capacités dans cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois que je peux m'adapter aux contraintes de cette formation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Je crois que cette formation me demande trop d'efforts.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

8. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES DONNE DES CONSEILS ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

9. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES AMENE DU RECONFORT ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

10. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES RASSURE SUR VOTRE CAPACITE A REUSSIR ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

11. PENDANT LA FORMATION, LES PERSONNES SUIVANTES VOUS ONT-ELLES APORTE UNE AIDE CONCRETE ?

		1	2	3	4	5	
Votre entourage proche (famille, amis)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos collègues du groupe de formation	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos autres collègues de travail	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre supérieur direct	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Vos formateurs	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				
Votre service formation (RH)	Jamais	<input type="checkbox"/>	Très souvent				

12. CETTE FORMATION VOUS PARAÎT-ELLE OU VOUS PARAISSAIT-ELLE DIFFICILE EN CE QUI CONCERNE :

	Pas du tout difficile	Peu difficile	Difficile	Très difficile
Les nouveaux rythmes de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Le contenu qu'il faut intégrer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Le fait d'être devenu(e) " élève "	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les changements que cela créait au sein de votre famille	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
La fatigue physique qu'elle entraîne	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
La fatigue intellectuelle qu'elle engendre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les déplacements qu'elle occasionne	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
L'organisation dont vous devez faire preuve	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Le temps que vous devez trouver pour étudier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les relations avec les formateurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les conditions pratiques dans lesquelles elle se déroule	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les efforts d'apprentissage qu'elle demande	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
Les relations avec les autres stagiaires	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

13 - RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES

Vous êtes ... une femme un homme

Quel âge avez-vous ? ans

Avant de commencer votre vie professionnelle, quelle était la dernière classe que vous avez suivie :

- Primaire, 6ème, 5ème, 4ème
 début de CAP ou de BEP
 1ère année d'université, IUT, école supérieure...
 3ème
 dernière année de CAP ou BEP
 2ème année et plus d'université, IUT, école supérieure...
 2nde, 1ère générale ou technique
 Terminale générale ou technique

Etes-vous : Célibataire En couple (marié ou non) Divorcé(e), séparé(e) Veuf(ve)

Avant ou après l'école, aviez-vous appris ou commencé à apprendre un ou plusieurs métiers ? Oui Non

Précisez le plus haut diplôme technique ou professionnel obtenu : aucun diplôme CAP ou BEP Bac. technique ou professionnel BTS, DUT ou plus

Depuis la sortie de l'école, combien de temps avez-vous travaillé au total ? années
(en arrondissant)

Précisez le nom de votre emploi actuel (soyez précis(e))

.....

Depuis quelle date avez-vous cet emploi ? /
mois années

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION A CETTE ENQUETE

