HAL
open science

Reconnaissance et validation des acquis: se reconnaître, être reconnu

Jérôme Eneau

To cite this version:

Jérôme Eneau. Reconnaissance et validation des acquis: se reconnaître, être reconnu. Reconnaissance et validation des acquis: se reconnaître, être reconnu, Sep 2010, Genève, Suisse. hal-00644254

HAL Id: hal-00644254

https://hal.science/hal-00644254v1

Submitted on 23 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AREF Genève - Congrès international - 13 au 16 septembre 2010
Actualité de la recherche en éducation et en formation - Université de Genève
« Analyser les phénomènes identitaires en formation : enjeux d'intelligibilité et d'action »
Symposium coordonné par F. Mehran (Université de Genève)

RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS : SE RECONNAITRE, ETRE RECONNU

Jérôme Eneau

Université Rennes 2
Département des Sciences de l'Education
Place du Recteur Le Moal
35 000 Rennes
jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Mots-clés : *identité, reconnaissance, apprentissage informel, validation des acquis de l'expérience*

Résumé. *La problématique de la validation des apprentissages informels et des acquis de l'expérience pose la question de la reconnaissance, non seulement de ces acquis, mais plus largement des individus eux-mêmes. Elle prolonge et renouvelle ainsi l'étude de la construction identitaire en ouvrant de nouvelles perspectives théoriques. Encore peu étudiée dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, la notion de reconnaissance fait pourtant l'objet de nombreuses recherches, depuis une dizaine d'années, en philosophie et en sociologie notamment. Cette communication vise à présenter, à partir des travaux de Ricœur et d'Honneth, en particulier, les liens existant entre reconnaissance, réciprocité et identité, leurs prolongements possibles pour la formation des adultes et les questions soulevées dans ce domaine, tant au plan épistémologique que méthodologique, pour la recherche et l'accompagnement.*

---

1. Introduction

Parmi les travaux portant sur l'accompagnement des adultes, qui est désormais au cœur de la fonction des acteurs de la formation (Boutinet et al., 2007 ; Gérard, 2009 ; Paul, 2009), un certain nombre de recherches interrogent l'implication de ces acteurs dans la construction identitaire des sujets (Kaddouri et al., 2008). Avec le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), c'est aussi la question spécifique de cet accompagnement qui est posée dans la *« mise en forme »* et *« l'affrontement »* des référents, individuels et institutionnels (Debon, 2006), qui président à la démarche de reconnaissance des acquis et donc, au-delà, à la reconnaissance identitaire des individus comme apprenants, acteurs, sujets et personnes à la fois (Aubret, 2003 ; Blaise, 2008 ; Presse, 2008 ; Belisle et Boutinet, 2009). En effet, dans la reconnaissance des acquis de l'expérience, ce n'est pas un simple cumul de compétences ou de savoirs *« désincarnés »* qui est mis en valeur ou reconnu, mais bien une transformation de l'individu lui-même, lorsque ces apprentissages, imbriqués à son existence, sont vécus comme expérience intime, constitutive de l'identité des sujets, ou mieux encore, *« expérienciés »* (Labelle, 2008). La question de la reconnaissance de soi, au delà de la reconnaissance de ses propres savoirs ou de sa reconnaissance par autrui, prolonge et renouvelle ainsi la question identitaire en formation d'adultes.

Or cette reconnaissance reste délicate à identifier, à décrire et à comprendre, avant même de pouvoir penser accompagner les individus dans leurs demandes. En effet, au cœur du dispositif de VAE, tout autant que du processus de mise en forme de l'expérience, le principe de reconnaissance dépasse de loin la revendication d'une légitimation de savoirs informels ou de savoirs pratiques issus de cette expérience. Car la demande de reconnaissance, en particulier lorsqu'elle est liée au contexte professionnel (Osty, 2003 ; Dejours et Renault, 2007 ; Pierre et Jouvenot, 2007 ; Jorro, 2009) résulte d'un phénomène complexe, intrinsèquement lié à une quête d'identité, dont l'entrée dans un dispositif de validation d'acquis n'est peut-être qu'un symptôme (Blaise, 2008 ; Belisle et Boutinet, 2009). L'accompagnement dans cette démarche requiert donc une nouvelle posture de la part des acteurs de la VAE, qui n'est plus seulement centrée sur des compétences techniques mais sur l'essence même de la relation à autrui, dans sa singularité d'individu en quête de reconnaissance. Celle-ci, comme relation à l'expérience de l'autre, devient alors une relation d'échange et de réciprocité, où la quête d'autonomie des acteurs rejoint la question de leur identité (Godbout, 2000 ; Caillé et al., 2004 ; Caillé et al., 2007 ; Eneau, 2008).

A la suite des travaux de Paul Ricœur (2004) et d'Alex Honeth (2007), en particulier, l'articulation de ces concepts de reconnaissance, de réciprocité et d'identité mérite donc d'être examinée de manière plus approfondie pour éclairer les tensions et les enjeux qui sous-tendent ces processus de reconnaissance et ces dispositifs de validation. C'est seulement après avoir procédé à cet examen théorique, à la fois sur le plan épistémologique et sur le plan méthodologique, que nous pourrons alors revenir aux problématiques pratiques de l'accompagnement (au rôle et à la posture de l'accompagnateur, en particulier, face à ces demandes de reconnaissance) ainsi qu'à celles du chercheur en formation, s'intéressant à ces questions (pour l'identification, la caractérisation des modalités de cette reconnaissance, notamment, comme pour les choix méthodologiques afférents).

2. Identification, validation et reconnaissance des acquis de l'expérience

Sans revenir sur le dispositif de VAE en termes techniques et procéduraux, soulignons que celui-ci a soulevé, depuis son instauration au début des années 2000, différentes questions pour la recherche en formation des adultes, en particulier au sujet de la reconnaissance de ces acquis, depuis le problème de l'identification des savoirs tacites ou informels jusqu'à celui de leur validation. Les travaux de recherche ont connu une véritable inflation et renouvellent même, pour certains, des questions déjà anciennes sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage des adultes (Aubret, 2003 ; Bézille et Courtois, 2006 ; Neyrat et al., 2007). Reconnaître ces acquis, c'est en effet pouvoir tout d'abord les identifier (les repérer, les nommer, etc.) ; c'est ensuite pouvoir leur attribuer une valeur (les valoriser avant de pouvoir les faire valider) ; c'est enfin les « faire reconnaître » pour « être reconnu » (les acquis étant inhérents aux savoirs et savoir-faire de la personne, la reconnaissance de ces compétences ou capacités vaut potentiellement, alors, reconnaissance de l'individu). Jusqu'ici, ces problèmes d'identification, de valorisation et de reconnaissance ont toutefois été traités de manière inégale dans la recherche.

Le problème de l'identification des savoirs issus de l'expérience est probablement l'un des plus anciens que la littérature sur l'apprentissage des adultes ait abordé. Il permet en effet de remonter l'examen du rôle de l'expérience dans cet apprentissage, depuis Dewey et Lindeman en particulier, à une tradition datant du début du 20ème siècle au moins (Balleux, 2000 ; Mayeux et Mayen, 2003). L'identification des savoirs expérientiels (qu'ils soient dits « tacites », « autodirigés », « informels » ou « incidentiels ») est donc une question largement traitée par la recherche, offrant de plus un certain nombre d'outils méthodologiques pour mettre au jour ces savoirs, de l'écrit professionnel au récit autobiographique et de l'analyse de pratiques à l'analyse de l'activité (Mayen et Mayeux, 2003 ; Cifali et André, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007 ; Marsick et Watkins, 2007). Toutefois, en référence aux grands modèles de Dewey et de Lindeman, cette identification continue aujourd'hui de s'appuyer sur des visions divergentes de l'expérience de l'adulte (vision « cumulative » *vs* vision « intégrative »), où l'apprentissage est vu soit comme accumulation, soit comme construction de sens, reflétant alors l'interprétation que donne l'apprenant à la signification de cette expérience, et au delà, à sa propre existence (Balleux, 2000 ; Mezirow,

2001 ; Bézille et Courtois, 2006). C'est pourquoi s'il ne s'agissait, dans le processus de VAE, que de faire la preuve des expériences acquises (dans une dimension cumulative), la VAE reviendrait à obtenir un titre ou un diplôme au regard de l'ancienneté ou du nombre d'expériences cumulées ; or, c'est bien de l'inverse qu'il s'agit, puisque ce sont les acquis de cette expérience (au sens intégratif), et non l'expérience elle-même (au sens cumulatif), qu'il s'agit d'évaluer.

Le problème de la validation, en conséquence, soulève non seulement la question de ce qui est validé, mais aussi celle de la place et de la légitimité des personnes validant ces savoirs, voire le rôle, la posture et les compétences des intervenants qui accompagnent un processus lui-même formateur pour les personnes s'engageant dans cette voie (Cifali et André, 2007 ; Neyrat et al., 2007 ; Presse, 2008 ; Belisle et Boutinet, 2009). Or, comme l'a pointé Barbier (2006), les savoirs et les compétences identifiés via le dossier et le jury de VAE ressortent peut-être avant tout de capacités du candidat à comprendre les attentes de ce jury, à rendre cohérente la mise en forme des acquis au regard du référentiel du titre ou du diplôme convoité et donc de capacités de verbalisation et de communication … plus que des compétences directement liées à l'activité ou au métier. Contrairement à son objectif initial, la VAE peut donc continuer à bénéficier aux plus habiles ou aux mieux dotés, et non pas nécessairement aux moins bien lotis ni à ceux dont les acquis auraient justement été le fruit d'expériences acquises en dehors des voies privilégiées de formation (Dubar, 2004). L'un des risques majeurs de la VAE serait ainsi que les titres délivrés par validation continuent d'être dévalorisés, sinon par les bénéficiaires eux-mêmes, du moins par les certificateurs et les employeurs, alors que l'esprit de la loi de 2002 visait justement l'inverse (Neyrat et al. 2007 ; Presse, 2008 ; Belisle et Boutinet, 2009).

Le problème de la reconnaissance, enfin, reste encore peu fréquemment traité dans la littérature, du moins dans l'étendue des questions qu'il recouvre. Différentes raisons peuvent en être à l'origine. Tout d'abord, la reconnaissance des acquis de l'expérience reste délicate à faire valoir, dans le monde professionnel en particulier, car au-delà des difficultés à identifier et valider ces acquis, il s'agit pour le demandeur de les valoriser et de « se » valoriser, dans des logiques individuelles de certification, d'employabilité ou de rémunération qui se heurtent souvent aux logiques économiques de la gestion des ressources humaines. D'autre part, il peut s'agir aussi, pour les organismes certificateurs, de ne pas dévaloriser les titres ou les diplômes ainsi délivrés, alors que le candidat n'a justement acquis ses savoirs et ses compétences qu'en dehors des chemins formels et des voies officielles, privant potentiellement ces organismes d'un public jusqu'alors captif. Enfin, et pour ce qui nous intéressera plus particulièrement ici, ce problème de reconnaissance peut ressortir d'une logique identitaire, beaucoup plus difficile à cerner, dans la mesure où la demande de reconnaissance rejoint alors une problématique plus vaste d'évolution du travail, voire d'une évolution sociétale plus profonde, où les identités malmenées se heurtent à des changements déstabilisants et où les pertes de repères font apparaître, en creux ou « en négatif », le manque de reconnaissance comme symptôme d'un malaise encore plus grand (Osty, 2003 ; Pierre et Jouvenot, 2007 ; Renault, 2007 ; Hénaff, 2009 ; Bureau et Tuchszirer, 2010).

Prolongeant les thématiques et les références théoriques du traitement de la question identitaire, la question de la reconnaissance (du manque ou de la quête de reconnaissance), soulève alors une problématique nouvelle pour la formation des adultes, dans des dimensions à la fois éthiques (Ricœur, 2004) et déontiques (Dejours, 2007), mais aussi épistémologiques et méthodologiques. En effet, la problématique de la reconnaissance, comme la question identitaire, peut être traitée de points de vue très différents, se référant à la psychologie, à la psychologie sociale, à la sociologie ou même à la philosophie morale ; les choix disciplinaires orienteront alors le traitement de la question dans des perspectives éventuellement divergentes et il semble donc important, dans un premier temps, de mieux articuler les concepts et les perspectives, dans un souci d'intelligibilité, du point de vue théorique, avant d'en examiner les implications pratiques, non seulement pour les choix méthodologiques de recherche mais aussi, in fine, pour l'action.

3. Reconnaissance, identité, travail et formation des adultes

La question de la reconnaissance est devenue, en quelques années, l'un des principaux centres d'intérêt de la recherche en sciences sociales (Caillé et Lazzeri, 2009), bien au delà du champ de la formation des adultes et du dispositif particulier de la VAE. Les principaux auteurs s'intéressant à la question voient dans ce phénomène la convergence d'un faisceau de circonstances, qui se cristallise tout particulièrement dans le monde du travail, mais qui dépasse ce contexte singulier.

Ainsi, selon Renault (2007), c'est parce qu'on assiste aujourd'hui, dans le monde professionnel, à une fragilisation des compétences, des identités professionnelles et des réseaux traditionnels de reconnaissance informelle, que la VAE représente un dispositif singulier de substitution, en tant que demande de reconnaissance au travail. Pour des individus en mal de considération, du point de vue de leur hiérarchie ou de leur carrière, mais aussi en quête de sens, pour eux-mêmes et pour leur propre trajectoire, la VAE n'est alors qu'un moyen de formaliser cette quête de reconnaissance, dont les racines sont plus profondes encore. Ce besoin de reconnaissance peut en effet être attribué à des logiques en tension, entre individualisation, responsabilisation, valorisation du parcours individuel et de l'autonomie du sujet (dans sa capacité à faire valoir une trajectoire singulière, des apprentissages informels ou autodirigés, etc.) ou au contraire, être le résultat d'une quête plus fondamentale, voire d'une « lutte » pour le droit à l'existence et à la reconnaissance, dépassant de loin un strict ensemble de capacités cognitives.

Ce besoin peut ainsi ressortir d'un contexte plus vaste de perte de repères sociaux et professionnels, un *« désenchantement du monde »*, pour reprendre l'expression de Gauchet ou encore, selon Hénaff (2009), d'un sentiment accru de *« nudité sociale »*. Pour celui-ci, la quête de reconnaissance n'est alors qu'un symptôme d'une certaine forme de modernité, alliant la surexposition des individus les uns aux autres à l'homogénéisation croissante des références culturelles, la valorisation des choix individuels à la nécessité d'inventer de nouveaux rapports sociaux. Comme le résument Caillé et Lazzeri (2009) : *« la reconnaissance des statuts n'étant plus transmise par les institutions politiques ou économiques et par la tradition, chacun doit se mettre en quête d'une reconnaissance non plus héritée, mais conquise »*.

Pourtant, cette survalorisation de l'individualité (des compétences et de la performance jusqu'à la rémunération), largement repérée dans le monde du travail depuis deux décennies au moins, vient se confronter, à travers la demande de reconnaissance, à des phénomènes nouveaux qui montrent l'impasse constitutive des logiques managériales d'individualisation, d'autonomisation et de responsabilisation, notamment). Tout se passe en effet comme si, du point de vue du travail, les politiques d'individualisation atteignaient leurs limites ; à travers la quête de reconnaissance, c'est aussi à une confrontation des logiques d'identité, d'activité et de résultat que l'on assiste (Pierre et Jouvenot, 2007). Or ces logiques sont partiellement irréconciliables, y compris dans la demande de reconnaissance, si l'on considère que le salarié, soumis à des *« contraintes de présentation de soi »* selon l'expression de Renault (2007), fait face à une nouvelle forme de *« déni de subjectivité »*. La vulgate managériale prétend certes que la nouvelle organisation du travail offre des possibilités professionnelles de *« réalisation de soi »*, mais plus qu'un dépassement de l'aliénation tayloriste, c'est alors une nouvelle *« phénoménologie de l'aliénation qui se développe »* (ibid.).

En d'autres termes, la question de la reconnaissance déplace le curseur des traditionnels centres d'intérêt de la question identitaire (la construction identitaire étant conçue, pour le dire de manière très schématique et restrictive, comme une problématique articulant « soi » et « autrui », dans la logique de Dubar, « soi » et « les autres », dans celle de Sainsaulieu) ; le triptyque « reconnaître », « (se) faire reconnaître », « être reconnu » introduit de facto une logique de légitimation et de revendication aux dimensions plus politiques, interpellant le champ du travail en général, et celui de la formation en particulier, vers des problématiques moins classiques dans le domaine (ou moins souvent abordées), telles que les questions de justice, d'équité et de réciprocité. En effet, la question de la demande de reconnaissance renvoie à l'absence de références, d'habitudes et de rites communs qui constituent normalement *« des formes toutes faites d'acceptation, de confiance*

ou d'estime réciproque » (Caillé et Lazzeri, 2009). En l'absence de ces référents, qui permettent de régler les modes informels et habituels de reconnaissance, le besoin d'estime et de confiance se heurte, d'une part, à la vacuité des repères traditionnels et d'autre part, à la complexité croissante des appartenances sociales et professionnelles, et donc aux diverses registres identitaires avec lesquels l'individu doit désormais composer (Hénaff, 2009). La revendication et le besoin de légitimation peuvent alors se décliner sur le mode de l'affirmation de soi ou du conflit, dans une quête identitaire où la reconnaissance vaut autant pour soi que pour autrui, pour sa place dans le groupe professionnel comme pour son existence sociale, de manière plus générale.

S'agit-il là d'un nouvel avatar de la *« lutte pour la reconnaissance »* qu'avait pointée Hegel et qu'Honneth (2007) a ensuite repris, dans une version plutôt pessimiste (les conflits humains étant toujours explicable, in fine, par une quête ou un déni de reconnaissance) ? S'agit-il au contraire d'une recombinaison des formes de *« reconnaissance-identification »* et de *« reconnaissance-attestation »*, comme le relève Ricœur (2004), dans une vision un peu plus optimiste (connaître, reconnaître, se reconnaître, être reconnu, formant une boucle vertueuse des rapports entre identité et réciprocité) ? Cette notion concrétise-t-elle plutôt une refondation des rapports entre don, identité et estime de soi, comme le propose Caillé (2004), reflétant la *« revendication moderne »* d'identités flouées, de communautés en quête de visibilité, de conflits plus ou moins larvés ?

4. Reconnaissance et formation : construction identitaire ou revendication ?

Si la problématique de la reconnaissance, en formation, soulève aujourd'hui autant de questions, c'est que la validation de son expérience suppose, pour l'individu, une reconnaissance de ce qu'il est, de ce qu'il vaut, dans des contextes de travail où cette identité malmenée est l'objet de tensions redoublées (Blaise, 2008, Kaddouri et al., 2008). Les deux modèles proposés par Honneth (2007) et Ricœur (2004), permettent alors d'ouvrir de nouvelles perspectives pour la recherche, au plan épistémologique tout d'abord, au plan méthodologique ensuite.

La proposition de Debon (2006), par exemple, rapprochant le processus de validation des acquis d'un *« parcours de la reconnaissance »* emprunte l'une de ces perspectives. En reprenant les trois termes de l'ouvrage de Ricœur (2004), Debon examine ce qui se joue dans les différentes étapes : *« identifier »*, *« s'identifier »* et *« être reconnu »*. L'expérience, première dans le dispositif, permet à l'individu de l'identifier et de la reconnaître, mais aussi de s'autoriser à dire qu'il sait, s'identifier et se reconnaître lui-même comme sujet, auteur et acteur de sa propre expérience et donc de propre sa vie. Cette perspective subjectiviste incite donc à porter l'attention sur le sujet et sur l'activité réflexive et discursive qui lui permet de mettre en mot son expérience. Ensuite vient l'étape de reconnaissance par autrui (de ses connaissances, de ses compétences, de sa légitimité à prétendre à un titre) et donc l'étape de *« l'affrontement des référents »* (Debon, 2006). A travers cet exemple, c'est donc le modèle de reconnaissance/identisation proposé par Ricœur qui peut être décliné, mobilisant alors sur le plan méthodologique les divers outils ayant permis, comme mentionné supra, d'identifier des savoirs informels ou autodirigés, issus de l'expérience.

En termes de méthodologie, les pratiques d'écritures et l'accompagnement au travail réflexif privilégient ainsi les outils popularisés dans les années 80 par les travaux sur l'autoformation existentielle (chez Pineau, Courtois, etc.) ; utilisant le récit et l'approche autobiographique, ces pratiques permettent en effet la *« mise en cohérence de soi »*, à travers le travail réflexif de la narration, déclinant, grâce à la perspective de Ricœur là encore, la notion *« d'identité narrative »* afin de pouvoir raconter, se raconter et donner du sens à sa propre existence (Eneau, 2008 ; Simard et Kerlan, 2010). Sur ce plan, les outils sont désormais largement éprouvés et depuis les travaux de Chené (1989), de Pineau et Jobert (1989) et jusqu'aux travaux plus récents de Delory-Momberger (2000), Gourdon-Monfrais (2001), Demazière (2004) ou Pineau (2006), nombre de revues (telles que Questions Vives, Chemins de Formation, Histoires de vie, Recherches Qualitatives, etc.) ont consacré des numéros ou des dossiers spécifiques aux problématiques du récit de vie, du récit de formation ou encore aux méthodologies recourant à la biographie ou l'autobiographie.

La seconde perspective qui commence depuis peu à être utilisée en formation des adultes (Belisle et Boutinet, 2009 ; Debon et al., 2010) est celle empruntée à Honneth (2007), à travers un modèle plus large de la reconnaissance. Pour Honneth, la reconnaissance est un phénomène qui dépasse le triptyque proposé par Ricœur entre *« identification/distinction »*, *« identité/reconnaissance de soi »* et *« identité/reconnaissance mutuelle »*. Alors que l'approche de Ricœur reste tournée vers une construction identitaire à l'articulation entre soi et autrui (ou plus exactement entre identité *idem* et identité *ipse*), dans l'échange, la relation de don/contre-don et la réciprocité (Ricœur, 2004), le modèle d'Honneth tente quant à lui d'embrasser les différents niveaux psychologiques, psychosociaux et sociologiques de la reconnaissance vue comme un *« fait social total »* (Caillé et al., 2007). Pour Honneth (2007), la reconnaissance traverse l'ensemble des rapports humains et implique, au triple niveau individuel, interpersonnel et social, des conséquences majeures sur la formation des identités. Dans ce modèle, les trois modes de reconnaissances proposés par Honneth (sollicitude personnelle, responsabilité morale, estime sociale) s'appuient sur des natures différentes de relations à autrui (entre individus, groupes sociaux) ; ils mettent de plus en jeu des formes différentes de l'identité, qui ressort, elle, d'un autre triptyque : confiance en soi et intégrité physique / respect de soi et intégrité sociale / estime de soi, honneur et dignité. Cependant, précise Honneth (2001), il ne peut exister de rapport harmonieux entre ces trois modes de reconnaissance, mais seulement des rapports de tension constante.

Au plan méthodologique, l'approche d'Honneth suppose alors de passer d'une relation « reconnaissance/construction de l'identité » à une relation « demande de reconnaissance/identité menacée ». Cette vision plus « pessimiste », d'une certaine façon, de la construction identitaire, peut alors faire appel à différents registres : déni des besoins affectifs primaires, privation de droits, humiliation ou atteinte à l'honneur et à la dignité. Face à l'absence de reconnaissance, il s'agit ensuite de comprendre les registres de revendication et de justification des individus sur des objets tant factuels (atteinte à l'intégrité, déni d'équité, etc.) que symboliques (sentiment d'humiliation, mésestime, etc.). De ce point de vue, le modèle d'Honneth permet ainsi de comprendre, plus que la manière dont l'identité peut se construire, la manière dont elle est fragilisée par un manque de reconnaissance, qui peut alors reposer sur des sentiments plus que sur des éléments concrets (changement de poste, augmentation de salaire, etc.). C'est d'ailleurs sur ce plan symbolique que les travaux empiriques les plus récents, concernant la VAE en particulier, montrent que les individus retirent plus souvent de ce dispositif de validation des acquis une reconnaissance symbolique, plutôt qu'une valorisation factuelle (Pierre et Jouvenot, 2007 ; Bureau et Tuchszirer, 2010). Pour autant, du point de vue des bénéficiaires interrogés dans ces études, la VAE répond bien, même de manière partielle et insatisfaisante, à un besoin et une demande de reconnaissance, à défaut de montrer une réelle « construction identitaire », à l'issue du processus.

Les deux modèles de Ricœur et d'Honneth, qui méritent encore d'être approfondis et développés, dans leurs implications en formation des adultes, pour penser l'identité et la reconnaissance, ouvrent aussi des perspectives pragmatiques pour en articuler les dimensions individuelles, interpersonnelles et sociales. En effet, à l'instar des approches identitaires en formation d'adultes, les questions qui sont au cœur de ce processus peuvent ainsi être abordées à travers trois déclinaisons possibles (reconnaître, faire reconnaître, être reconnu) : faire reconnaître la validité de son expérience, même en dehors de la voie officielle ; être reconnu soi-même comme compétent, alors qu'on n'en a pas a priori le titre ou le diplôme ; reconnaître enfin que la référence à ce titre est bien partagée, tant par les praticiens que par les détenteurs et les prétendants du titre ou encore les garants de la formation. A l'articulation des problématiques d'emploi, de travail et d'activité, du côté des dispositifs, mais aussi de motivation, d'engagement et d'identité, au niveau des salariés, la reconnaissance permet de requestionner les rapports entre individus et collectifs de travail, rapports à soi et rapports aux pairs, soit *« l'activité déontique »* qui articule intelligence au travail *« au singulier »* et intelligence au travail *« au pluriel »* ou en d'autres termes, à questionner sous un angle nouveau l'éternel problème du comment *« vivre ensemble »* (Dejours, 2007).

Ainsi, à l'articulation entre questions éthiques, sociales et politiques, les références à la « reconnaissance/identisation » ou à la « reconnaissance/revendication », pour renommer de manière sommaire les modèles de Ricœur et d'Honneth, invitent à un positionnement difficile, pour le chercheur comme pour le praticien. Dans un modèle comme dans l'autre, les soubassements théoriques de chacun des auteurs présupposent en effet l'adhésion à des philosophies radicalement différentes (que l'on pourrait qualifier, pour être schématique et réducteur là encore, de « positive » et de « négative »), soit deux visions de la reconnaissance, qui bien que restant toutes les deux au cœur des relations humaines, ont ensuite de nombreuses conséquences divergentes, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

5. Ouvertures et limites

Si les deux perspectives de Ricœur et d'Honneth paraissent difficilement conciliables, au niveau épistémologique, c'est aussi parce qu'elles se référent, au plan théorique, la première à une vision plutôt « personnaliste » de la construction identitaire (Eneau, 2008) et donc de la question de la reconnaissance (même si Ricœur ne s'est jamais réclamé lui-même de personnaliste à proprement parler), l'autre à une vision plutôt « critique » vis-à-vis de l'attente normative que représente, selon Honneth, la quête de reconnaissance, pouvant aller, dans cette normativité, jusqu'à la réification et même l'autoréification du sujet (Honneth, 2007).

L'une comme l'autre présentent toutefois de redoutables difficultés d'opérationnalisation, qu'il s'agisse au plan pratique d'appréhender, à l'instar de Debon (2006), les différentes étapes des *« parcours de la reconnaissance »*, d'opérationnaliser au plan méthodologique les outils de recueil et d'analyse de *« l'identité narrative »*, toujours pour suivre la voie proposée par Ricœur, ou à l'inverse, pour identifier, évaluer ou valoriser des modalités relationnelles et affectives de l'ordre de l'estime, du respect ou de la confiance en soi, pour décliner le modèle d'Honneth. Sur le plan méthodologique, ces deux théories de la reconnaissance présentent donc, l'une comme l'autre, de réelles difficultés pour le chercheur, d'autant qu'à l'articulation des deux modèles, les notions de confiance, de respect ou encore d'estime qui sont sollicitées par les deux auteurs n'ont pas forcément, chez l'un et chez l'autre, les mêmes acceptions ou les mêmes conséquences.

Ainsi, par exemple, lorsque le modèle anthropologique de la réciprocité est mobilisé par Ricœur (2004), les relations d'honneur et de respect sont à interpréter à l'aune du modèle initial de don/contre-don, emprunté lui-même à Mauss (Caillé, 2004 ; Hénaff, 2009) ; à l'inverse, dans le triptyque proposé par Honneth (2007), estime de soi et respect de soi sont proposés à la suite de modèles issus de la psychosociologie et de la sociologie morale (théorie de l'attachement, chez Winnicott et Bowlby, puis théories de la justice et perspective critique, notamment). Sur le plan épistémologique, les cadres de références de ces deux auteurs impliquent donc de potentielles différences quant à l'acception (et l'opérationnalisation) de ces notions de respect et d'estime (de soi, d'autrui). C'est ce que montre notamment Heinich (2009), à propos de l'estime de soi, qui renvoie à des questions de valorisation (d'estimation), d'objectivation et de subjectivation de la reconnaissance, et plus problématiquement encore, aux idéaux démocratiques des modèles de justice auxquels Honneth lui-même se réfère. Alors que la dimension éthique, chez Ricœur, est nettement affirmée, jusque dans son modèle de la reconnaissance (Eneau, 2010), le modèle de Honneth revient, quant à lui, à réinterroger les principes de justice morale, dans des débats qui sont encore loin d'être tranchés (Fraser, 2004 ; Caillé et Lazzeri, 2009).

Dans le même ordre, la question de la perception et de l'interprétation de la reconnaissance, chez Honneth, est d'autant plus difficile à traiter que l'auteur, dans ses travaux les plus récents, prévient des dangers de la *« réification »* et des pièges *« d'autoréification »* que celle-ci recèle, en particulier lorsqu'il s'agit d'accéder à la *« reconnaissance de soi-même »* (Honneth, 2007) : entre les tentations du *« détectivisme »*, soit la capacité supposée de l'individu à élaborer un savoir sur son monde intérieur (à se découvrir, s'autoanalyser) et les illusions du *« constructivisme »*, soit la capacité de cet individu à attribuer une signification (à constituer ou à produire) la réalité de ses états internes (désirs, sentiments ou intentions), Honneth propose plutôt d'emprunter une voie

« expressiviste » (d'exploration de soi) qui pourrait compenser, selon lui, le déclin de la culture psychanalytique … mais dont il ne donne pas pour autant les clés concrètes d'opérationnalisation. Or, si ce modèle d'Honneth vient enrichir considérablement les travaux sur la perspective critique, en éducation des adultes notamment (à la suite des travaux de Mezirow, tout particulièrement), il pose aussi de nouvelles questions et de nouvelles difficultés pour ses propres applications.

Alors que le modèle de Ricœur permet d'approfondir la compréhension des relations interpersonnelles dans une perspective identitaire centrée sur la personne (le soi), tout en éclairant les pratiques d'accompagnement sous un jour relationnel (ou interactionniste, dans un langage plus sociologique), la perspective critique d'Honneth permet quant à elle de pointer les conséquences sociales (voire politiques) des formes de privation ou de déni de reconnaissance (Renault, 2007). De même, le modèle de Ricœur (2004) offre de nouvelles pistes pour penser les liens entre construction identitaire et capacités d'action (à la suite de Sen, Ricœur propose plutôt de penser cette articulation en termes de « capabilités ») quand celui d'Honneth (2007) peut aussi se révéler un puissant analyseur des luttes pour la reconnaissance de groupes sociaux entiers.

Au-delà de la seule démarche de « mise en forme » de soi (de son histoire, de son expérience, de son identité), dont le processus individuel de validation d'acquis est une illustration particulièrement intéressante, les modèles de la reconnaissance incitent aussi à examiner la question d'un point de vue collectif, en termes de demandes de légitimation, d'accès à des droits, tout autant qu'ils éclairent la question du point de vue individuel, en termes de capacités propres, de respect ou d'estime. Sur ce plan, les dispositifs de validation collective offrent alors de nouvelles perspectives de développement, dans des outils qui restent toutefois largement à construire. En effet, cette dimension collective de la reconnaissance et de l'identité, travaillée par la sociologie critique en termes de justice et de revendication identitaire notamment (de singularité, de légitimité, etc.) (Caillé et al., 2007 ; Caillé et Lazzeri, 2009), n'a encore que peu de développement dans les perspectives éducatives et formatives. A l'heure où les demandes de reconnaissance collectives peinent à émerger, tout au moins de manière homogène (Jouvenot et Pierre, 2007 ; Bureau et Tuchszirer, 2010) et du fait institutionnel surtout (à la demande des employeurs), s'emparer de cette question de la reconnaissance pourrait offrir aux salariés de nouvelles perspectives d'action, et face au pouvoir de gestion des employeurs, offrir aussi de nouveaux espaces d'implication des représentations salariales (Bureau et Tuchszirer, 2010).

Individuellement comme collectivement, la reconnaissance n'est pas en effet *« simplement une politesse que l'on fait aux gens »*, comme le rappelle Heinich (2009) à la suite de Charles Taylor : *« c'est un besoin humain vital »*. Ignorer cette dimension reviendrait à se priver de penser l'action et le développement possibles des individus. Plus grave encore, dénier cette reconnaissance reviendrait à les priver de tout forme d'approbation sociale : celle de l'autoréalisation à laquelle, péniblement parfois, ils sont parvenus (Honneth, 2007).

6. Références et bibliographie

Aubret, J. (2003). La validation des acquis de l'expérience. *Savoirs*, n° 2003-1, 57-66.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. 26 n° 2, 263-285.

Barbier, J. M. (2006). *Le modèle francophone de la VAE*. Sciences Humaines, n° 175, 10-11.

Belisle, C. & Boutinet, J. P. (dir.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Québec : Presses de l'Université Laval.

Bézille, H. & Courtois, B. (dir.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Paris : L'Harmattan.

Blaise, D. (2008). La personne au cœur du risque : défis actuels de la formation d'adultes dans le monde du travail. *In* J.M. Labelle & J. Eneau (dir.). *Apprentissages pluriels des adultes* (pp. 169-187). Paris : L'Harmattan.

Boutinet, J. P., Denoyel, N., Pineau, G. & Robin, J.Y. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement*. Paris : PUF.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* , n° 160, 117-160.

Bureau, M.C. & Tuchszirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail,* Vol. 52, n°1, 55-70

Caillé, A. (dir.) (2004). De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi. *Revue du Mauss* n°23. Paris : La Découverte.

Caillé, A. (dir.) (2007). *La quête de reconnaissance : nouveau phénomène social total.* Paris : La Découverte.

Caillé, A. & Lazzeri, C. (2009). *La reconnaissance aujourd'hui*. Paris : CNRS Editions.

Chené, A. (1989). Analyse du récit de formation. In G. Pineau et G. Jobert (coor.). *Histoires de vie* (Tome 2). Paris : L'Harmattan.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles.* PUF : Paris.

Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis. *In* H. Bézille & B. Courtois (dir.). *Penser la relation expérience-formation*. Paris : L'Harmattan.

Debon, C. (et al.) (2010). L'autoformation au risque de la reconnaissance. *Journée du Groupe de Recherche sur l'Autoformation A-GRAF* (22 janvier 2010 ; texte non publié). Paris : CNAM.

Dejours, C. (2003). Réhabiliter la normalité ? Le Passant ordinaire, n°45-46 (en ligne sur : www.passant-ordinaire.com/revue/45-46-557.asp)

Dejours, C. (2007). Introduction au dossier : La reconnaissance. *Travailler* n° 18- 2007, 7-16.

Dejours, C. & Renault E. (dir.) (2007). La reconnaissance. *Travailler* n° 18- 2007.

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.

Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (1ère édition : 1997). Québec : Presses de l'Université Laval.

Donnadieu B. (coor.) (2004). Le récit de formation. *Questions vives*, Vol. 2, num. 4.

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel.* Paris : L'Harmattan.

Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice versa? French Personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly* vol. 58, n°3, 229-248.

Eneau, J. (2010). De l'apprenant à la personne : contributions de Ricœur aux travaux sur la formation des adultes. *In* D. Simard & A. Kerlan. (dir.). *Paul Ricœur et l'éducation*. Laval (Qu) - Lyon : Presses de l'Université Laval - Institut National de Recherche Pédagogique.

Fraser N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *In* A. Caillé (dir.). *La quête de reconnaissance : nouveau phénomène social total* (pp. 151-164). Paris : La Découverte.

Gérard, F. (2009). Ce que travailler « dans la formation » veut dire. *In* Barbier J.M. (*et al.*). *Encyclopédie de la formation* (pp. 387-413). Paris : PUF.

Godbout, J. T. (2000). *Le don, la dette et l'identité*. Paris : La Découverte.

Gourdon-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation, en quête de quelle reconnaissance ?* Paris : L'Harmattan.

Heinich, N. (2009). Ce que l'art fait à la problématique de la reconnaissance : du respect à l'estime. *In* A. Caillé & C. Lazzeri, *La reconnaissance aujourd'hui* (pp. 371-386). Paris : CNRS Editions.

Hénaff, M. (2009). Anthropologie du don : genèse du politique et sphères de reconnaissance. *In* A. Caillé & C. Lazzeri, *La reconnaissance aujourd'hui* (pp. 471-496). Paris : CNRS Editions.

Honneth, A. (2001). Reconnaissance. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 1640-1647). Paris : PUF.

Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance* (1ère éd. originale 1992). Paris : Cerf.

Honneth, A. (2007). *La réification*. Paris : Gallimard.

Jorro, A. (dir.). (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Kaddouri, M., Lespailles, C., Maillebouis, M. & Vasconcellos, M. (eds) (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Labelle, J. M. (2008). L'approche expérienciée de l'éducation des adultes, *in* J.M. Labelle & J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes* (pp. 153-163). Paris : L'Harmattan.

Marsick, V.J. & Watkins, K. E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail, *Revue Française de Pédagogie,* n° 160, 29-38.

Mayen, P. & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation (note de synthèse), *Savoirs*, n° 2003-1, 15-56.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.

Neyrat, F., Agulhon, C., Auras, E. & Bellini, S. (dir.) (2007). *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*. Editions du Croquant.

Osty, F. (2003). Le *désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. *In* J. M. Barbier (et al.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.

Pierre, C. & Jouvenot C. (2007). La reconnaissance au cœur des démarches compétence, Enjeux et repères pour l'action. Lyon : ANACT.

Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action - formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, vol.32 n° 2. São Paulo. May/Aug. 2006 (en ligne sur : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200009&script=sci_arttext&tlng=fr)

Pinte, G. (coord.) (2010). La reconnaissance des acquis entre expérimentation et institutionnalisation. *Carriérologie* (à paraître).

Presse, M. C. (2008). Processus de reconnaissance en VAE des personnes faiblement qualifiées. De la formalisation des savoirs d'expérience à leur évaluation : les enjeux des procédures de la reconnaissance. *Communication au 15ème Colloque Mondial des Sciences de l'Education*. Marrakech.

Renault, E. (2006). La reconnaissance au cœur du social. *Sciences Humaines* n° 172, 34-37.

Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail, *Travailler* n°18, 119-135.

Renault, E. (2007). Reconnaissance et non-reconnaissance travail, *Génération militante / Ugict-CGT* (entretien du 14.04.2007, en ligne sur http://www.generationmilitante.fr).

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Simard, D. & Kerlan, A. (dir.) (2010). *Paul Ricœur et l'éducation*. Laval (Qu) - Lyon : Presses de l'Université Laval - Institut National de Recherche Pédagogique (à paraître).