



HAL
open science

L'expérience de l'individualisation des parcours de formation : entre construction de soi et tensions identitaires

Goucem Redjimi

► **To cite this version:**

Goucem Redjimi. L'expérience de l'individualisation des parcours de formation : entre construction de soi et tensions identitaires. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 2020, n° 152, pp. 49-73. 10.4000/formationemploi.8646 . halshs-03201780

HAL Id: halshs-03201780

<https://shs.hal.science/halshs-03201780>

Submitted on 19 Dec 2023

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.

L'expérience de l'individualisation des parcours de formation : entre construction de soi et tensions identitaires

The experience of the individualization of training paths : between self-construction and identity tensions

Die Erfahrung der Individualisierung von Ausbildungswegen : zwischen Selbstkonstruktion und identitären Spannungen

La experiencia de la individualización de los itinerarios de formación : entre construcción de sí mismo y tensiones identitarias

Goucem Redjimi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/8646>

DOI : [10.4000/formationemploi.8646](https://doi.org/10.4000/formationemploi.8646)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2020

Pagination : 49-73

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Goucem Redjimi, « L'expérience de l'individualisation des parcours de formation : entre construction de soi et tensions identitaires », *Formation emploi* [En ligne], 152 | Octobre-Décembre, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 02 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8646> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8646>

L'expérience de l'individualisation des parcours de formation : entre construction de soi et tensions identitaires

GOUCEM REDJIMI

Chercheure à l'Unité de recherche Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP) EA 7529 -
Conservatoire national des arts et métiers

Résumé

■ L'expérience de l'individualisation des parcours de formation : entre construction de soi et tensions identitaires

Cette contribution cherche à comprendre comment se construit l'expérience dans le cadre de parcours individualisés de formation. L'objectif est de faire sortir ce questionnement des seuls champs de l'éducation et du contexte d'apprentissage pour s'intéresser à l'expérience elle-même. À partir de l'analyse d'une quarantaine d'entretiens menés auprès d'animateurs socioculturels engagés dans une démarche VAE (validation des acquis de l'expérience), cet article met en perspective la construction de cette expérience et révèle comment celle-ci met en tension la subjectivité des individus ou, à l'inverse, participe à la dynamique de construction identitaire.

Mots clés : animateur socioculturel, formation des adultes, validation des acquis, expérience professionnelle, identité professionnelle, représentation de la formation

Abstract

■ The experience of the individualization of training paths: between self-construction and identity tensions

This contribution seeks to understand how the experience is constructed within the framework of individualized training courses. The objective is to take this questioning out of the sole fields of education and the learning context to focus on the experience itself is the objective here. Based on the analysis of around forty interviews conducted with socio-cultural facilitators engaged in a VAE process (validation of acquired experience), this article puts the construction of this experience into perspective and reveals how it puts in tension the subjectivity of individuals or, conversely, participates in the dynamics of identity construction.

Keywords: community education worker, adult training, validation of acquired skills, professional experience, professional identity, perception of training

Journal of Economic Literature: M 59, J 24

Traduction : auteure.

Sensible aux transformations politiques, économiques et sociales, la formation professionnelle est de plus en plus soumise à une diversité de dispositifs et d'acteurs. Depuis une trentaine d'années, les orientations qui en régissent les règles se sont à la fois diversifiées et complexifiées, pour s'affirmer dans la mise en œuvre de pratiques individualisées. Promulguée en 2002, la VAE (validation des acquis de l'expérience) incarne ce format pédagogique, même si elle ne l'inaugure pas complètement. Son application génère ainsi un changement de paradigme et mobilise des actions de formation basées sur des normes centrées sur des besoins individuels et des procédures d'évaluation relevant d'une approche par compétences.

Les transformations produites par la personnalisation des parcours posent des questions inédites pour la formation professionnelle. Celles-ci sont particulièrement sensibles dans les métiers de l'intervention sociale où ce processus bouleverse les formations traditionnelles et leur champ de pratiques. Ainsi, dans ses observations sur la VAE et les conditions d'obtention de diplômes, V. Merle y voyait autant un risque sur le plan éthique qu'une occasion favorable de faire sa place à la diversité des parcours autour d'une identité des professions construite sur de nouvelles bases (Merle, 2006).

Une autre étude sur l'appareil de formation des métiers du social indique comment le fait d'individualiser les formations risque de les faire implorer et d'effriter les cœurs de métier (Hatano-Chalvidan, 2012). L'auteure montre en quoi l'individualisation des parcours, plus adaptée aux contraintes des employeurs, fragilise les identités professionnelles et constitue une approche « *réductrice* » qu'il est recommandé de ne pas systématiser à tous les secteurs professionnels (*Ibid.*).

Enfin, pour F. Neyrat (2007a), elle se pose comme un devoir d'action, de responsabilité individuelle, une exigence pour l'individu de toujours faire ses preuves « tout au long de la vie », de s'adapter et de continuellement renouveler son apprentissage. Si elle laisse au candidat la maîtrise de son parcours professionnel et social, elle le rend « *individuellement responsable de ses échecs* » (*Ibid.*).

Il apparaît ainsi que cette problématique génère de nombreuses questions de recherche, tant elle interroge encore sur certaines dimensions de cette approche.

L'interrogation proposée dans cette contribution tente de s'inscrire dans ce débat. Elle porte plus précisément sur l'expérience de la VAE, en tant *qu'expérience de l'expérience*, dans le champ de la formation des adultes et dans un secteur spécifique de l'intervention sociale : l'animation socioculturelle. L'objectif est d'analyser ce processus et de dégager les principales dimensions qui structurent l'expérience et définissent le sens subjectif de l'apprentissage.

Pourquoi, en effet, les sujets engagés dans une démarche VAE ne sont pas candidats au même degré ? Pourquoi certains parviennent à donner du sens à leur expérience, à surmonter des épreuves et à se construire à travers elle ? Comment expliquer sinon que

d'autres sont en échec, qu'ils ont le sentiment d'être dominés par cette épreuve, et que leur subjectivité est complètement extérieure au système pédagogique à l'œuvre ?

Cette contribution est structurée en trois parties. La première est consacrée à la présentation du cadre théorique de l'analyse et dévoile les représentations du sujet et de ses apprentissages étayant la notion « d'individualisation des parcours ». La deuxième met en évidence le cadre général de l'enquête, les orientations de recherche ainsi que les choix méthodologiques adoptés. Enfin, la troisième partie révèle les principaux résultats issus de la recherche, autrement dit les types d'expérience dégagés à partir de l'analyse des entretiens et leur mise en perspective.

1 | La construction de l'expérience : entre épreuves individuelles et enjeux collectifs

Cette partie de l'article s'attache à montrer ce qu'est la notion d'expérience mobilisée dans cette contribution. Telle qu'elle est appréhendée ici, l'expérience revêt plusieurs dimensions, notamment l'analyse du rapport à la formation dont les nouvelles règles, valeurs et actions se situent entre épreuves individuelles et enjeux collectifs.

1.1 L'expérience : une dynamique

La question au fondement de cette contribution est de savoir comment les sujets en formation construisent leur expérience, en tant qu'*expérience de l'expérience*, dans un processus de VAE. L'hypothèse est que le rapport à la formation ne s'inscrit pas seulement dans une logique d'acquisition de savoirs, mais dans la capacité des sujets à maîtriser leurs expériences d'apprentissage. Ces expériences peuvent être considérées comme une construction du versant subjectif du système pédagogique.

Les expériences se révèlent dans des dynamiques identitaires et combinent les logiques institutionnelles que les sujets doivent articuler entre elles : adhésion aux normes pédagogiques instituées, construction de stratégies et maîtrise subjective des éléments qui les portent. Les acteurs engagés dans ce processus se socialisent au fur et à mesure de leurs apprentissages et se construisent dans leur capacité à maîtriser cette expérience singulière, pour devenir les artisans de leur parcours.

L'expérience dont il est question met en tension la subjectivité des individus car elle est aussi un travail sur soi-même (Dubet, 2007). Ce n'est pas un objet tangible qui se mesure de l'extérieur comme une combinaison d'attitudes et de croyances, mais un travail de l'acteur sur lui-même qui hiérarchise des choix, mobilise des stratégies, élabore des constructions représentationnelles de soi et d'autrui sur soi. Elle requiert une distance à soi et une capacité critique.

C'est bien à cette expérience que cet article s'intéresse pour comprendre si tous les sujets ont la capacité de la construire, autrement dit de donner du sens à leur engagement et de se l'approprier, de gérer toutes les dimensions d'une expérience de formation qui se nuance diversement selon leur position dans le système pédagogique, mais aussi selon leurs parcours sociaux et leurs ressources.

Ce processus se réalise dans un accord pédagogique, mais il engage aussi la sphère relationnelle et l'ancrage dans une identité professionnelle. Cette perspective permet de mieux comprendre comment certains sujets se socialisent et s'intègrent dans le système pédagogique alors que d'autres se mettent en retrait ou, mieux encore, se construisent en s'y opposant.

L'expérience de l'expérience revêt plusieurs dimensions et ne se limite donc pas au simple registre de la pratique de formation. Cette approche conduit à délaisser certaines thématiques du champ de la formation des adultes (motifs d'engagement, notion d'apprentissage, entre autres) et à se tourner vers l'analyse du rapport à la VAE. Ce rapport peut revêtir plusieurs significations dont la cohésion dépend de dimensions strictement subjectives, d'une part, et du contexte pédagogique dans lequel ils se trouvent engagés, d'autre part. L'intention ici est de comprendre le plus objectivement possible la manière dont se construit la subjectivité des individus.

1.2 Entre épreuves individuelles et enjeux collectifs

Les personnes interviewées dans le cadre de cette enquête évoquent quasi unanimement la VAE comme une activité de formation. Sans doute le contexte de l'animation s'y prête-t-il. Les mêmes organismes de formation positionnés sur ce dispositif, au sein desquels la plupart ont passé leur BAFA,¹ et les mêmes accompagnateurs qui y exercent aussi comme formateurs, peuvent créer une certaine confusion. Il apparaît donc que les personnes interviewées ne dissocient pas la formation de la certification à laquelle destine la procédure. Le choix adopté est de rester fidèle aux points de vue largement partagés par les répondants sur la VAE et de l'assumer. Cette position est d'ailleurs corroborée par d'autres observations, à savoir que la VAE est plus qu'un mode de certification, au sens où elle touche aussi à l'identité sociale et professionnelle des individus (Redjimi, 2016). Une perspective confirmée par d'autres observateurs qui montrent qu'au regard de ses multiples facettes et de ses nombreux usages sociaux, la VAE s'inscrit bien dans un processus de formation à l'issue duquel les individus aspirent à de la mobilité et mobilisent des stratégies pour y parvenir (Aballéa & al. 2007).

Dans le champ de l'animation socioculturelle, l'individualisation des parcours et l'éclatement du collectif de formation qui permet de faire émerger une représentation

1. Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur. Il permet d'encadrer, à titre non professionnel, des activités dans des accueils collectifs de mineurs (ACM).

construite du métier sont souvent vécus comme une épreuve qui déstabilise le rapport aux savoirs et érige un isolat relationnel. La VAE pose donc une question jusque-là inconnue et rompt avec des pratiques pédagogiques proposant une approche globale de l'animation, construites sur une temporalité continue et organisées de manières collectives. C'est pourquoi personnaliser les apprentissages est considéré par les professionnels de l'animation comme une démarche trop simplificatrice et risquée pour la cohérence du métier.

En revanche, la formation dite classique est privilégiée comme espace d'échanges inter-subjectifs favorisant la remontée des pratiques et savoirs entre gens du même univers, où se construit une culture professionnelle et se partagent des valeurs. Cette dimension temporelle des pratiques pédagogiques semble participer à l'élaboration d'un « *genre professionnel* » fondé sur des références partagées d'action, et permet d'ajuster l'activité individuelle (Clot, 2008). Cette approche, qui contribue à créer des espaces de socialisation et d'identification professionnelle, donne du sens aux apprentissages et renforce les représentations du métier. Sans doute que l'expérience de la VAE participe à l'analyse qui permet d'articuler épreuves individuelles et enjeux collectifs.

On a pu observer, dans le cadre de cette enquête, que le niveau d'études des candidats n'est pas forcément un déterminant pour franchir le cap. Ainsi, on observe que des candidats, parmi les plus diplômés (Bac + 3), ont subi au moins une fois l'épreuve de l'échec, partiellement ou totalement. Des candidats déjà titulaires d'un diplôme de niveau égal à celui pour lequel ils présentent de nouveau une demande de validation ont dû également se confronter à deux, voire trois passages devant le jury. À l'inverse, des candidats titulaires d'un BEPC² ont obtenu leur diplôme « *comme une lettre à la poste* », pour reprendre l'expression d'un enquêté.

Nous verrons que l'analyse très approfondie des récits permet de dire que les candidats « réussissent » dans leur parcours lorsqu'ils possèdent la capacité de construire leur expérience ; ce sont les candidats qui parviennent à lui donner du sens et à la maîtriser en fonction de la nature des épreuves prescrites.

Ceux qui n'y arrivent pas et qui ont l'impression que leur expérience ne leur appartient pas sont dominés par leur incapacité à se construire comme sujet contre ce que leur renvoie l'institution éducative, et se perçoivent à travers ses seuls jugements pédagogiques.

2. Brevet d'études du premier cycle.

21 Une enquête qualitative auprès d'animateurs socioculturels en VAE

Cette deuxième partie est consacrée à la présentation du cadre de l'enquête : le terrain, l'échantillonnage et sa construction favorisant l'accès à de nouvelles connaissances sur la VAE, l'approche méthodologique mobilisée. Enfin, quelques éléments sont proposés ici qui contextualisent l'émergence de nouvelles dispositions de certification, dont la VAE.

2.1 L'enquête et son terrain

Les résultats sur lesquels s'appuie cet article proviennent d'une enquête qualitative réalisée auprès de 42 animateurs socioculturels franciliens, dans le cadre d'une recherche sur l'engagement dans une démarche VAE pour l'obtention du diplôme BPJEPS³ Animation. Les entretiens, de quarante-cinq minutes à deux heures trente, ont été conduits auprès de 16 femmes et 25 hommes, âgés de 29 ans à 50 ans, avec une moyenne de 39,6 ans. La majorité des enquêtés (36) ont une qualification dans l'animation (BAFA/BAFD⁴) et plus du tiers (18) un niveau Bac et Bac + 1 à 3. Tous étaient en emploi au moment de l'enquête, sauf une personne qui s'est présentée comme « *intermittente, en recherche d'emploi* ». L'ancienneté dans l'animation varie entre 7 et 32 ans, et est de 15 ans en moyenne.

La temporalité dans le parcours VAE n'est pas homogène. Ainsi, 15 interviewés ont obtenu leur diplôme, 27 candidats ont une validation partielle ou sont en cours de procédure. Une majorité de candidats visaient le diplôme dans sa totalité et parmi les enquêtés, 19 repassaient une partie, voire tous les modules non validés. Enfin, sur l'ensemble des candidats, 32 ont subi au moins un échec, voire plusieurs, et parmi eux, plusieurs s'interrogent sur la suite de leur engagement dans la procédure. Les entretiens se sont déroulés au sein de structures municipales et associatives (Centre social, Accueil de loisirs, Maison des jeunes et de la Culture, association...), et les enquêtés rencontrés, pour l'essentiel, par le biais du réseau des organismes de formation de la région.

L'échantillon construit vise à rendre compte de la diversité des conditions du parcours dans la démarche et à produire de nouvelles connaissances sur la VAE ; et ce, en accédant à une compréhension fine de *l'expérience* en tant qu'épreuve que l'individu doit

3. Le Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) est un diplôme d'État créé par le ministère de la Jeunesse et des Sports, de niveau IV (baccalauréat), enregistré au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ce diplôme comprend deux domaines : l'animation et le sport.

4. Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur d'accueil collectif de mineurs.

construire, et partant de son point de vue sur cette épreuve. Une limite à ce matériau cependant : il n'a pas été possible de rencontrer des personnes qui ont définitivement quitté le système pédagogique. Seuls quelques interviewés ont tenu à témoigner de la brève trajectoire de ces décrocheurs, un temps leurs compagnons de route.

2.2 Une approche méthodologique axée sur l'entretien semi-directif

Le dispositif d'enquête mis en place confirme la pertinence de la technique de l'entretien semi-directif qui permet de mieux comprendre l'univers des interlocuteurs. L'objectif n'est pas de « faire parler », mais vise la « *reconstruction* », centrée sur leur point de vue et les significations qu'ils attribuent à leur parcours (Demazière & Dubar, 2004). Lors des entretiens, les candidats sont alors face à la nécessité de donner personnellement du sens à leur cheminement, de leur trajectoire individuelle à leur insertion dans ce secteur professionnel. Les questions portent sur leur parcours de vie (origine familiale, système éducatif dans lequel ils ont baigné, etc.), sur la manière dont ils parviennent à gérer l'épreuve de leur engagement dans la démarche et leur façon d'envisager leur rapport à la VAE (choix de l'organisme de formation, approche pédagogique, accompagnement, etc.) et enfin sur le métier d'animateur (type de poste, projet éventuel, conditions offertes par la VAE, contraintes économiques et sociales environnantes, aspirations personnelles, etc.).

L'entretien de recherche permet ainsi de faire émerger les représentations, les appréciations sur tel ou tel aspect de la VAE, utiles pour comprendre les interactions entre acteurs du système et repérer les tensions à l'œuvre dans les relations pédagogiques. Les logiques de sens construites par chacun des interviewés permettent autant de gérer en apparence des contradictions, des incertitudes, des obstacles, que de légitimer des stratégies et d'évaluer des opportunités. Ainsi, « comprendre » signifie ici devoir rendre intelligible, en se donnant les moyens de la connaître, toute la complexité subjective des actions qu'entreprend un individu dans un contexte particulier : l'adulte engagé dans une démarche VAE dans le champ de l'animation.

La construction, dans un premier temps, de catégories englobantes (c'est-à-dire les données « repères », sœurs), a permis, ensuite, de travailler celles-ci dans le détail des entretiens, selon chacune des expériences. Elle a abouti à la caractérisation du rapport des candidats à la VAE, en tant qu'il révèle les logiques d'action à l'œuvre, et à la mise en perspective de formes d'expériences typiques. Cette manière d'analyser les entretiens a d'abord permis de rechercher des points communs entre les trajectoires individuelles et de les systématiser, puis de reconstituer une forme plus générale de l'expérience dégagée de ces récits singuliers.

2.3 La VAE : quelques éléments de contextualisation

En France, la relation « formation-emploi » s'est affirmée comme ligne de conduite de l'action publique. La formation est pensée comme pouvant accompagner les mutations du travail, et conçue comme un instrument de la politique de l'emploi et de la lutte contre le chômage et les exclusions (Dubar & Gadéa, 1999 ; Giret & *al.*, 2005 ; Rose, 2012). C'est bien dans cette logique qu'au cours des trois dernières décennies, divers dispositifs publics en faveur de l'emploi et de la formation ont vu le jour et que de nouvelles voies d'accès aux diplômes se sont ouvertes au public.

Promulguée par la loi de janvier 2002, la VAE s'inscrit pleinement dans cette politique. En instituant les possibilités d'obtention de la totalité d'un diplôme, dans l'intégralité des droits qui lui sont liés, sans passer par la formation qui y mène, le législateur instaure une véritable rupture (Neyrat, 2007a). Avec ce dispositif, il crée ainsi les conditions d'un accès individualisé à la formation tout au long de la vie et permet à toute personne de faire valider les acquis de ses expériences professionnelles, sociales, voire personnelles, même si cet aspect du dispositif reste très discuté (*Ibid.*). Si dans l'intention de ses promoteurs, la VAE est une seconde chance pour l'individu, elle est aussi un impératif de professionnalisation de son activité et une incitation à son développement professionnel.

Près de vingt ans après son instauration, la démarche VAE interroge encore quant à ses modalités. La mise en œuvre de ce format pédagogique individualisé, qui reconnaît à la personne le droit de faire valider des expériences, des compétences et des aptitudes, se heurte à des questions centrales qui restent encore peu traitées, sinon à la marge : elles concernent l'accompagnement des candidats à la VAE et le « *statut professionnel* » des acteurs qui en ont la charge au sein de leurs institutions (Boutinet, 2002 ; Roquet, 2009 ; Pinte, 2010).

Enfin, la VAE interroge également sur l'objet écrit « dossier ». Il s'agit du véritable socle de la procédure pour lequel l'activité réflexive du candidat et sa capacité à orienter son contenu en fonction de ce qui est prescrit sont importants (HCEE, 2004). Quand bien même le dossier est présenté comme dossier administratif, c'est en réalité un document très cadré (Auras, 2013). Les capacités rédactionnelles requises dans cet exercice le rattachent davantage au mémoire professionnel à produire dans de nombreuses formations et participent ainsi d'une culture écrite souvent éliminatoire (Dardy & Frétigné, 2007). Comme le montre Auras (*op. cit.*), le dossier est une mise en scène du récit de vie, ce qui interroge sur la nature des objets réellement évalués : biographie professionnelle, capacité de la mettre en mots, sens de la réflexivité.

31 Le rapport à la VAE : une mise en perspective de l'expérience

Cette dernière partie rend compte de la construction de *l'expérience de l'expérience*. Celle-ci tient principalement aux caractéristiques de l'engagement en VAE et aux significations que les candidats attribuent à leur formation. Cette approche conduit vers l'analyse du rapport à la VAE. Celui-ci peut prendre plusieurs sens dont la logique et l'équilibre relèvent à la fois de dimensions subjectives et du système institutionnel (organisation de travail, univers de la formation essentiellement) auquel est lié l'individu durant son parcours. Trois principaux types d'expériences se sont révélés. Il s'agit, premièrement, de l'expérience instituante qui donne à voir le niveau d'intérêt intellectuel pour la démarche ; deuxièmement, des tensions de l'expérience liées notamment à la perception de l'utilité sociale de la formation ; troisièmement, des différentes catégories de l'échec en tant qu'expérience intime et mise à l'épreuve de la subjectivité de l'individu.

3.1 L'expérience instituante

Le développement qui va suivre montre comment l'expérience de la VAE, pour cette catégorie de candidats, a été fondatrice en termes de découverte de l'apprentissage pour lui-même. Il montre aussi en quoi cette expérience a été révélatrice pour eux-mêmes, par le travail d'introspection qu'elle nécessite. Enfin, il révèle comment ces répondants ont fait l'apprentissage de l'acte d'écrire, mêlant ainsi l'intime et le professionnel. C'est donc en cela que l'expérience de la VAE est instituante, c'est-à-dire qu'elle est intrinsèquement vécue, pour soi : c'est une expérience fondatrice d'un apprentissage, d'une découverte essentielle et insoupçonnée dans ce cas précis.

3.1.1 Motivation intellectuelle et logique vocationnelle

Les candidats ont été interrogés sur leurs motivations à s'engager dans une démarche VAE. Deux constats s'imposent. Tous témoignent, d'abord, d'une décision qui répond davantage à une injonction institutionnelle qu'à un acte personnel ; c'est donc le projet de l'employeur prescrit à l'employé.

Ensuite, ils attestent majoritairement de la difficulté de la tâche. Il est souvent admis, en effet, que la procédure repose sur un travail exigeant. Comprendre les finalités de l'activité, maîtriser les différentes phases de sa réalisation, construire un argumentaire pour dire son expérience et rendre intelligibles les situations de travail décrites ayant permis d'acquérir les compétences attendues pour les faire reconnaître sont autant d'étapes clés de la démarche, souvent difficiles à franchir. Cependant, soulignons que se limiter à ce constat est réducteur car l'analyse approfondie des discours révèle des situations très nuancées.

Certains récits mettent en évidence que ce processus d'élaboration du projet pédagogique représente une véritable expérience instituante. Chez les candidats dont les discours se rattachent à cette forme de rapport à la VAE se sont progressivement construits des intérêts intellectuels autonomes, essentiellement liés à leur désir d'apprendre. Pour ces sujets, la formation est devenue le moyen d'une subjectivation qui leur a donné la capacité d'agir. Leur motivation s'est transformée au rythme des étapes franchies et leur goût pour le « *côté intellectuel de la VAE* » s'est développé à mesure qu'ils progressaient dans la démarche.

Les témoignages révèlent que les locuteurs sont intéressés par la découverte de l'apprentissage pour lui-même, et davantage sans doute pour le plaisir que sa réalisation apporte. Ces motivations jouent un rôle majeur au sens où elles créent les aspirations à l'apprentissage et déterminent l'intégration dans la formation, facteur essentiel de hiérarchisation dans l'institution.

L'intérêt intellectuel constitue sans doute la dimension la plus personnelle de l'expérience dans la mesure où elle définit l'emprise de la formation sur la personnalité. Les récits semblent dire que ce processus procure à la fois plaisir d'éprouver et de créer, et surtout qu'il donne du sens à l'activité.

Ce sentiment est particulièrement fort chez les interviewés qui se définissent comme autodidactes. Ceux-là réalisent que le chemin vers cet apprentissage singulier s'avère finalement praticable. C'est une brèche vers la promotion sociale pour ces candidats qui scrutent un horizon intellectuel à la recherche d'un projet pensable et possible. Ces figures d'autodidactes ne sont certes pas majoritaires dans ce corpus (douze candidats), mais partagent l'idée que les conditions objectives et subjectives de ce « *ratrapage culturel* » participent au « *projet autodidacte* » dont la réussite tient en grande partie des usages socialement différenciés de l'institution éducative (Fossé-Poliak, 1992). Cette forme providentielle d'autodidaxie dans l'univers social de la formation reste donc soumise à des tensions liées aux intérêts et au désir d'apprendre qui se heurtent parfois à la logique institutionnelle véhiculée par les organisations de travail.

3.1.2 Se révéler à soi et se découvrir « *fait pour le métier* »

La démarche VAE s'inscrit dans un processus en plusieurs étapes que le candidat doit impérativement franchir. Après avoir choisi un organisme de formation et passé la phase de recevabilité, le postulant affronte la seconde partie : la rédaction du dossier VAE.

C'est la phase la plus complexe car elle exige du candidat qu'il formule, par écrit et de façon détaillée, ses compétences au regard des expériences professionnelles, voire sociales et personnelles acquises durant son parcours, qu'il les retrace dans leur contexte, démontre la maîtrise qu'il en a et les fasse correspondre avec les compétences prescrites dans le référentiel de certification.

Pour les candidats affichant cette posture, ce travail de reconstitution du parcours, qualifié de travail d'introspection, représente l'un des aspects auxquels ils ont été le plus sensibles. Ceux-là se disent touchés par la découverte de facettes insoupçonnées de leur biographie. L'exposé des savoir-faire professionnels qu'ils ont progressivement façonnés, mais aussi les divers engagements personnels, sociaux, associatifs, prennent à leurs yeux une dimension nouvelle (Neyrat, 2007a). Ils réalisent que non seulement cette expérience a du sens, mais qu'elle a une utilité sociale, qu'elle peut être valorisable et devenir un élément important de la subjectivité personnelle : « *Au début, je savais pas qu'il fallait présenter les choses comme ça, et puis l'accompagnateur m'a dit qu'il fallait que je néglige rien dans ce que j'ai fait, même en dehors du boulot, comme le travail que je fais dans une association, par exemple. Je savais pas qu'il y avait des choses comme ça qui pouvaient intéresser les autres. Pour moi, c'était vraiment nouveau. C'est bien aussi parce que ça nous permet de voir tout le chemin qu'on a fait. On n'imagine pas !* » (Directeur de structure d'animation, 51 ans, BAFD⁵). S'il s'étonne de se découvrir à lui-même, il comprend que l'expérience devient un enjeu de reconnaissance par sa dimension relationnelle et intersubjective, au sens où elle est avant tout la confirmation de sa valeur par l'autre, selon la définition initialement développée par Honneth (2000).

Ces enquêtes témoignent de leur rencontre avec cette expérience comme l'un des moments les plus forts de leur parcours, car elle leur renvoie une image authentique d'eux-mêmes. Ils la perçoivent comme la réalisation subjective de soi dans une activité professionnelle et sociale qui comporte à la fois une dimension cognitive et une composante émotionnelle. Ils réalisent que le travail introspectif requis fait émerger des représentations positives de soi et leur permet surtout de construire une subjectivation affranchie des jugements pédagogiques, tout en adhérant à la logique institutionnelle : « *C'est vrai que j'ai dû refaire et refaire des choses, mais bon c'était pour moi, pour arriver à avoir de bons résultats. Finalement, il faut accepter la règle du jeu* » dit ce candidat (Directeur de Centre social, 42 ans, BAFD). Ces sujets semblent dire qu'ils s'y sont retrouvés tout compte fait. C'est bien dans cet espace du possible que l'expérience sociale de la VAE émerge pour devenir objet d'intérêt pour soi et pour autrui.

À la question de savoir ce qui peut faire expérience dans le dossier de candidature, ce qui participe à sa construction, des récits montrent comment les locuteurs appréhendent leur rapport au travail. L'expérience se retrouve dans la manière dont certains se découvrent « faits pour le métier », alors que d'autres évoquent les valeurs de l'animation.

L'un des candidats interviewés déclare avoir mis en avant « *le côté valeurs fondamentales* », qui sont les « *choses du "relationnel"* ». Pour lui, elles représentent « *tout le côté humain que doit posséder naturellement, sans avoir eu de formation, quelqu'un qui se destine à travailler avec du public... C'est l'accueil, l'écoute et puis une ouverture d'esprit* »

5. BAFD : le Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur n'est pas un titre professionnel, mais il autorise à exercer les fonctions de directeur pour une durée de cinq années. Cette autorisation peut être renouvelée.

(Adjoint service municipal jeunesse, 47 ans, Bac Pro). Ce discours commande un certain rapport au travail, partagé par une autre locutrice, animatrice dans des quartiers dits sensibles et pour qui le plus important est de « *réussir à rentrer en contact avec les jeunes en difficulté (...). C'est l'être humain, c'est tout !* » (Animatrice socioculturelle, 28 ans, brevet d'études professionnelles).

Ces récits montrent que dans l'animation, la dimension relationnelle et humaniste s'affirme souvent comme identité de métier. Il est vrai que l'histoire des métiers de l'intervention sociale témoigne d'une forte préoccupation pour les aspects abîmés de la société (les quartiers sensibles, les jeunes en difficulté, le chômage, la violence). Dans une sorte de romantisme professionnel, les personnes interrogées disent vouloir contribuer à l'émancipation des individus face au monde tel qu'il est, avec ses problèmes et ses inégalités.

Les valeurs d'ouverture à autrui, de générosité, d'écoute et d'empathie, souvent revendiquées par les animateurs, façonnent leur intime conviction et les amènent à considérer qu'elles font partie de « *l'identité métier* » (Osty, 2003) et de sa mémoire. Parfois, la mobilisation de valeurs héritées des mouvements d'éducation populaire (Maurel, 2010), rappelle aussi que l'histoire de l'animation a été en partie faite par des histoires d'individus et de leur intégration dans la société (Redjimi, 2016).

Des témoignages mettent également en avant l'idée que ce n'est ni le parcours scolaire, ni le diplôme qui ouvrent vers d'autres possibles, mais l'engagement de soi comme inscription d'une expérience humaine dans ce qu'elle comporte de noble : « *Pour moi, c'est ce que je donne aux enfants tous les jours et ce qu'ils me rendent en retour qui compte le plus, je dirais plus que le diplôme. Pour moi, c'est ça "faire le métier d'animateur" ».*

Dans un autre registre, la réaffirmation de ces valeurs démontre qu'elles restent ancrées au cœur d'un imaginaire sur le métier qui peut s'analyser comme la volonté des candidats de voir leur subjectivité fortement mobilisée. Tous disent alors avoir « *sérieusement planché* » sur la manière de rendre intelligible leur engagement professionnel. Mais tous témoignent de la difficulté à rendre compte d'une expérience pratique qui ne peut que difficilement se mettre en mots dans une société de culture écrite construite contre les cultures orales et pratiques (Lahire, 1993). Un constat s'impose, en effet : il n'est pas aisé pour un animateur de dire le « *vrai boulot* » (Bidet, 2011) et de rendre compte, par écrit, de ce qu'il maîtrise pratiquement, à savoir un service relationnel, dans un métier en profonde mutation et de plus en plus mis à l'épreuve par « *un travail de proximité et de gestion de conflits* » (Poyraz, 2015).

3.1.3 Penser l'écriture comme une heureuse discordance

La VAE suscite nombre d'interrogations sur le construit de l'expérience, mais aussi sur la capacité des sujets à la construire. Les textes réglementaires en prescrivent la démonstration précise, preuves à l'appui, par dossier écrit. Ce socle de la procédure requiert à l'évidence des capacités rédactionnelles qui répondent à des critères exigeants.

Or, il est reconnu que c'est bien le chemin menant du dossier de candidature comme inducteur vers un objet écrit à construire qui est semé d'embûches. Les recherches sur l'écriture en formation dans un objectif de professionnalisation ont pu offrir un reflet à la fois des tensions qui traversent ce processus (Cros, 2006 ; Crinon & Guigue, 2006 ; Cifali & André, 2007) et de la complexité à concevoir des modules d'écrits professionnels, témoignant de la difficulté à penser. Mais dans cette complexité, l'analyse des discours révèle que quelques récits se singularisent.

Des candidats découvrent ainsi que l'écriture annonce le temps d'une rencontre privilégiée avec l'apprentissage qui va leur permettre de développer des talents inattendus. L'« *expérience d'écrire* » est la « *première et longue* » activité de cette nature éprouvée, dit cette locutrice, peu familière de « *ce type d'écriture* ». L'initiation à une telle approche semble se confirmer chez cette autre interviewée. Après avoir longtemps mûri sa réflexion, elle explique comment la VAE lui a permis de découvrir ce qu'elle appelle « *l'écriture constituante* », ou « *l'écriture construisante* », qui « *ne rend pas compte d'une réflexion, mais aide cette réflexion à évoluer* » (Directrice Accueil collectif de mineurs (ACM), 42 ans, Bac + 2).

Pourtant, si l'écriture atteste d'une efficacité symbolique, l'expérience de l'écrit constitue un oxymore, mêlant plaisir d'écrire et réelle épreuve de mettre en mouvement sa réflexivité. Dans ces récits, rédiger le dossier professionnel est appréhendé comme une « *heureuse souffrance* ». Pour appuyer son témoignage, cette candidate s'est proposée de lire un passage de son dossier lors de l'entretien : « *J'ai repris ça chez Corneille dans Le Cid* », précise-t-elle, « *J'ai mis que l'écriture de mon dossier est comme "cette obscure clarté qui tombe des étoiles". Je suis vraiment contente de ma trouvaille et je trouve que ça a bien résumé mon état d'esprit quand je préparais mon dossier* » (Responsable service jeunesse, 54 ans, BAFD). Une phase de la procédure, évidemment incontournable, que ces candidats affirment avoir franchie douloureusement, mais avec bonheur. À en croire ces discours, l'écriture obligée peut donc se transformer en plaisir d'écrire.

Les récits qui témoignent du même sentiment montrent que ces locuteurs ont fait l'apprentissage intime de l'acte d'écrire, en ne dissimulant ni leur personnalité, ni leurs émotions. Ils mettent en évidence que l'écriture professionnelle est forcément issue d'écritures personnelles, dont l'analyse montre qu'elles constituent aussi bien un outil de mise à distance qu'un travail sur sa propre subjectivité, dans l'intention non pas de l'atténuer, mais de la concilier le mieux possible avec les normes institutionnelles. L'écriture apparaît ainsi comme un élément à travers lequel le sujet qui écrit parvient à saisir la singularité de son expérience, aboutissant à « *une fin qui n'est rien de moins que la constitution de soi* » (Foucault, 1983). Si cette expérience n'est pas massive dans ce corpus, elle reste pourtant significative de l'expérimentation de ce type d'écriture.

3.2 L'expérience sous tension

L'expérience de l'expérience ne va jamais de soi. Il apparaît assez nettement que le travail auquel se soumettent ces candidats est celui de s'approprier, péniblement parfois, la logique complexe de la VAE en l'intégrant progressivement dans leurs schèmes de pensée. Les enquêtés tentent ainsi de diversifier les formes d'action pour s'abstraire des logiques contradictoires liées, selon eux, aux normes imposées par la procédure.

Dans un même mouvement, des tensions se révèlent, ainsi que la capacité des sujets à construire des stratégies pour les réduire. Si les tensions, plus ou moins fortes selon les situations, sont constitutives de l'expérience elle-même, chacun résiste aux épreuves qu'elle engendre selon sa propre capacité et sa subjectivité.

3.2.1 Les exigences de professionnalisme : une illusion pédagogique

L'opposition entre l'utilité de la formation (à laquelle la VAE est assimilée) et son intérêt intellectuel est souvent source de tension. Celle-ci peut être forte chez les interviewés qui n'ont pas fait le choix de l'engagement dans l'activité, au moins à ce moment de leur vie, majoritaires dans ce corpus. Certains témoignent des efforts qu'ils doivent déployer pour déclencher la motivation en réaction aux injonctions institutionnelles à être toujours dans l'action : « *Je dois me motiver, c'est obligé maintenant* ». Ce rappel à la motivation n'est-il pas une façon de se convaincre soi-même tout en se résignant ? Ainsi, l'impression d'être piégés par le système pédagogique nourrit les tensions dont la gestion consiste parfois à transformer l'impératif de professionnalisme en expérience acceptable.

Pour le dire autrement, c'est à partir du moment où se met en place un processus de construction de sens par ces sujets, différente de l'offre de signification proposée par les institutions, que ce choix résigné prend une autre dimension. S'ils ne visent pas vraiment un idéal professionnel, ces enquêtés perçoivent la VAE comme une « *obligation nécessaire* », compatible avec leur temporalité individuelle (Redjimi, 2018). Mais ne faut-il pas voir dans ce type de négociation identitaire (Dubar, 1991) une manière d'objectiver leur engagement dans la VAE ?

Le sentiment d'impuissance des locuteurs à se mettre à distance des contraintes génère une autre forme de tension. Dans ce cas, l'engagement dans la VAE ne semble pas seulement extérieur à l'individu, ni non plus intériorisé comme une contrainte objective ; il devient une attitude qui le piège et l'éloigne d'un autre possible. Il faut alors pouvoir gérer ces tensions et accepter sa condition. Cette situation n'est pas rare dans les récits. Certains interviewés manifestent leur angoisse face au sentiment de déclassement : « *Si je ne passe pas la VAE, le risque est de voir arriver un jeune diplômé qui va "m'apprendre" (entre guillemets) mon métier* » (Animateur socioculturel, 36 ans, Bac/BAFA). D'autres jugent insignifiante la rhétorique de professionnalisation qui envahit les discours institutionnels. Mais tous savent qu'ils doivent faire face aux difficultés qu'ils rencontrent autant avec leur employeur qu'avec leur centre de formation.

Enfin, certains candidats avouent avoir conservé au fond d'eux-mêmes quelque espoir. Aussi, des ambitions personnelles sont nourries, en silence. Ceux-là font l'expérience de croire en d'autres possibles, mais découvrent que les promesses ne sont pas au rendez-vous : « *J'ai accepté de faire une VAE parce que je croyais que ça pouvait changer ma vie et bien... la vérité, non, je suis toujours au même poste* » (Responsable service jeunesse, 47 ans, Bac + 3). Rien n'indique cependant que cette épreuve soit toujours dramatiquement vécue, et quelques-uns se résignent même à accepter leur sort : « *Au fond, nous les animateurs, on n'a pas beaucoup de perspectives finalement* » (Adjoint directeur ACM, 34 ans, BEPC). En plus de signifier un manque de confiance en soi, ce propos fait écho à la réalité du travail dans l'animation, qui oscille entre précarité, fragilité des statuts (Redjimi, 2020) et contexte en mutation profonde (Poyraz, 2004 ; 2015).

Pour autant, il convient de préciser que les tensions à l'œuvre dans les cas observés n'aboutissent jamais à des ruptures de parcours, ni même à des intentions de décrochage. En effet, les récits mettent en évidence l'adhésion des candidats aux attentes institutionnelles par crainte de disqualification professionnelle.

3.2.2 Les récits enchantés sur le métier : un acte de résistance

L'analyse des discours révèle d'autres sources de tension. Ainsi, certains candidats affichent un point de vue beaucoup plus tranché, proclamant que la VAE « *n'est pas une "vraie" formation* ». Ceux-là sont convaincus que ce format pédagogique signe la perte de l'animation et le délitement de la culture professionnelle à laquelle elle se rattache.

Ce discours semble signifier que l'identité socialement construite du métier devient à présent beaucoup plus incertaine. Il révèle que loin de constituer une opportunité, l'appel au professionnalisme qui se déploie aussi bien dans les organisations de travail que dans les institutions de formation est vécu comme une menace pour l'image de soi.

L'argumentation qui nourrit cet imaginaire tient de l'idée que l'animation a su engendrer des formes d'intervention socialement reconnues. Ainsi, les entretiens véhiculent un discours sur le métier où le seul sentiment d'appartenir au métier confère une identité professionnelle.

D'autres définissent leur activité comme un travail sur autrui, pédagogiquement viable et socialement utile, qui contribue à maintenir des interactions constructives entre les individus et leur environnement : « *Moi je sais que ce que je fais, c'est utile, pour les enfants et pour les parents aussi. Et puis la mairie trouve que mon travail, ça aide beaucoup, dans le quartier, avec l'école* » (Adjoint de direction dans une structure associative, 34 ans, Bac). Cet interviewé va même jusqu'à contester l'utilité du diplôme au regard des savoir-faire qu'il est en capacité de mobiliser au quotidien. Une interrogation qui révèle que la construction d'un discours vocationnel, ancré dans des croyances et des représentations sur le métier, est un fondement de légitimité au travail (Gaspar, 2012 ; Iori & Nicourd, 2014).

Ce discours enchanté sur l'animation s'analyse comme une stratégie de résistance face au brouillage identitaire engendré par l'irruption de la VAE dans les parcours. Ce discours de l'engagement s'avère sécurisant et permet aux enquêtés les plus mobilisés de tenir ensemble et de donner du sens au rapport conflictuel à la formation. L'efficacité symbolique de ce type de discours tire donc ses caractères particuliers du fait que, dans ces temps incertains, il n'y a plus de place pour le « *temps mythique* » qu'en soi-même (Lévi-Strauss, 1949).

Plus encore, chez certains candidats, cette façon de penser le métier et le sens de leur travail se double d'une vision critique des problématiques sociales. C'est par effeuillage progressif et distanciation par rapport à un discours établi que finit par se construire l'imaginaire d'un travail sur autrui. Dans ce contexte, il ne s'agit pas seulement de venir en aide à des personnes. Il s'agit aussi de le faire dans le cadre d'une relation qui leur permet de se transformer, de se libérer et de construire une image de soi acceptable : « *Moi je crois qu'on a besoin de moi. Au travail, les enfants, les jeunes avec qui je travaille, oui, je crois qu'ils ont besoin de moi* » pense ce candidat (Animateur socioculturel, 28 ans, Bac/BAFA), même si le discours sur le métier met en exergue le fait qu'une relation aux autres n'est jamais entièrement simple, ni naturelle. La reconnaissance ne vient qu'au fil de changements nécessairement conflictuels et de tensions dans lesquels se profilent des jeux d'acteurs.

3.3 Quand l'échec constitue une expérience

Le développement qui va suivre, plus que de donner une définition de l'échec, tente de montrer quels en sont les effets sur l'individu. Il révèle également quelles sont les différentes catégories de l'échec : vécu individualisé et désocialisé, réminiscence de conflits anciens, stigmatisation de soi. Mais il donne à voir les ressources mobilisées pour y faire face.

3.3.1 Qu'est-ce que l'échec ?

L'expérience se manifeste aussi dans le vécu de l'échec. Mais qu'est-ce que l'échec au juste ? En donner une définition objective n'est pas chose aisée. Les interprétations psychanalytiques partent du principe selon lequel c'est sur l'individu que repose l'échec de son action. Nourrissant ses sentiments de culpabilité et son inhibition, il finira par croire que cette voie est son destin et intériorisera une vision résignée de sa condition (Laforgue, 1969).

Face à une telle approche, l'exploration d'autres perspectives semble nécessaire. Le choix d'observer les répercussions de l'échec sur l'individu, et non d'analyser le fonctionnement ou le dysfonctionnement du dispositif pour en comprendre les différents mécanismes, semble une approche pertinente. Même s'il peut exister un schéma commun de

l'expérience, l'observateur ne peut toutefois préjuger du degré de son intensité, car face à l'épreuve, chacun réagit selon sa sensibilité et ses représentations.

L'analyse des récits montre que ce qui rend pénible l'expérience de la VAE – et à travers elle la pratique individualisée de l'apprentissage – c'est l'idée que l'individu unifié par son histoire, qui est appelé à raconter cette histoire à la première personne, se voit dans l'obligation d'ouvrir cette individualité aux regards d'autrui, de la soumettre à la décision d'autrui et au final, de considérer cette individualité à partir du seul jugement de l'institution pédagogique.

C'est aussi l'idée que donner à voir une partie de soi, c'est engager toute sa personnalité, alors que les représentations sont parfois dévastatrices car l'individu ne recherche-t-il pas toujours des « *identités sociales positives* »⁶ (Tajfel & Turner, 1985) ? Ce mécanisme fait que l'expérience de formation échappe au candidat et conduit à l'impossibilité de donner du sens à l'activité.

Ici, l'échec ne signifie pas simplement avoir échoué à mettre en œuvre son projet de formation, c'est surtout un verdict qui réclame une restructuration de la représentation de soi. Dans cette tension, la plus vive observée ici, il s'agit d'abord de montrer par quel processus le sujet intériorise les différentes catégories de l'échec, et de voir ensuite par quelle dynamique il peut y faire face en se donnant une identité dégagée du regard de l'institution.

3.3.2 L'intériorisation des différentes catégories de l'échec

L'idée que l'échec est vécu en soi et pour soi est un effet dominant de l'expérience chez les candidats dont le témoignage révèle la vulnérabilité et le sentiment d'être seuls dans ce parcours.

La production de cette solitude s'explique par la combinaison de plusieurs facteurs : l'injonction à l'autonomie générée par l'institution, qui pousse l'individu à gérer lui-même ses tensions, une insuffisante prise en compte des solidarités collectives durant cette temporalité d'apprentissage, et l'idée d'une faible utilité sociale de la formation. Les processus à l'œuvre renforcent ces sentiments et écartent toute interprétation sociale de l'échec : « *Seul... Je l'avais fait seul. C'est un travail qu'on fait seul, et bon, c'est pas évident quand même. C'est pas enrichissant la VAE, il faut le dire. On n'a pas d'écho, on n'échange avec personne après notre échec, on est... tout seul. Et puis on vous dit qu'il faut se former, devenir plus performant et tout. Mais comment ?* » (Directeur-adjoint de Centre social, 34 ans, Bac + 2).

6. Selon ces auteurs, la catégorisation sociale est un outil de définition de « soi » : elle définit la place de l'individu dans la société. Dans ce cadre, les groupes sociaux offrent à leurs membres une identification d'eux-mêmes au niveau social. C'est en ce sens qu'ils définissent « l'identité sociale » comme « *les aspects de l'image de lui-même d'un individu qui proviennent des catégories sociales auxquelles il perçoit qu'il appartient* ». Ils considèrent que les individus cherchent à maintenir ou augmenter leur estime d'eux-mêmes et à assurer une image positive d'eux-mêmes.

Dans son propos, ce locuteur dit aussi vouloir se faire l'écho d'autres témoignages. Ici, l'expérience est une impasse.

Pourtant, si la conscience malheureuse et les désespoirs unissent les candidats et les solidarisent, d'autres vécus existent et s'opposent. En effet, les épreuves et les souffrances en formation (pendant le parcours VAE) n'incitent pas toujours à faire cause commune et peuvent ne générer ni cohésion, ni besoin de solidarité. Dans certains cas, plus l'expérience d'autrui est comparable, plus la prise de distance devient essentielle, consciemment ou non. Le processus d'intériorisation de l'échec s'inscrit progressivement dans les esprits jusqu'à enfermer le sujet dans le silence pour lui interdire d'extérioriser son mal-être : « *Je ne sais même pas si j'aurai envie de revoir des personnes comme moi, qui ont échoué. (...). Moi je serai pas capable de les aider, je le dis honnêtement, et personne ne peut m'aider et puis je ne veux pas non plus* » (Responsable structure d'animation, 44 ans, Bac/BAFD).

D'une certaine manière, ce récit révèle que l'expérience extrême de l'échec est vécue de façon individualisée et désocialisée. On peut se demander jusqu'à quel point une telle épreuve ne rend pas visible une blessure identitaire, enfouie, qui n'accède à la réalité que par l'irruption d'une souffrance subjective, surgie d'un bouleversement des repères identitaires qui servaient de références à l'affirmation de soi.

Autrement dit, les sentiments exprimés entrent en résonance avec d'autres vécus. Au fil des récits, il apparaît que l'expérience de l'échec subie au présent révèle d'autres échecs, plus secrets, plus douloureux. Elle ravive des plaies jamais vraiment guéries et inscrit les trajectoires personnelles dans une sorte de continuité biographique. Souvent, l'expérience scolaire a été déterminante ; elle agit comme une mémoire vive et renforce la conscience malheureuse : « *Moi j'ai aucun diplôme. En fait, j'ai même pas le bac. Je voulais me prouver que j'étais capable et... encore un échec* » (Animatrice socioculturelle, 34 ans, BEP/BAFA).

Pour d'autres, la réminiscence des conflits parentaux ranime le sentiment d'indignité culturelle qui leur faisait endosser la responsabilité de leur échec scolaire : « *Pour mon père (lui il a fait des études très importantes), il a toujours dit que j'avais pas le bac (long silence)* » (Coordinatrice ACM, 34 ans, BAFA/BAFD). Parfois, les propos oscillent entre culpabilité et colère, et d'autres fois encore, c'est par la honte que s'expriment les sentiments qui affectent : « *Maintenant, au boulot j'ai honte vis-à-vis de ma direction, de mes collègues. Je ne sais pas ce qu'ils pensent de moi au fond : que je ne suis pas au niveau, que je suis nulle ?* » (Animatrice socioculturelle, 34 ans, BEP).

L'échec concerne aussi les candidats qui s'auto-déconsidèrent et se stigmatisent eux-mêmes (Lahire, *op. cit.*), en ne se reconnaissant pas les compétences requises pour obtenir le diplôme.

Enfin, il est vécu au cœur d'une même condition, caractérisée par la filière, qui touche intensément la perception de soi : « *Après faut être réaliste, nous, les animateurs, on n'a pas le niveau, on n'a pas fait de thèse...* » (Directeur-adjoint Centre social, 34 ans, Bac + 2).

D'une certaine manière, par ce qui est vécu comme un retour forcé à l'apprentissage, ce candidat se sent « *humilié* » alors que le législateur a conçu ce dispositif dans un esprit de réconciliation avec cet univers (Neyrat, 2007b).

Ces témoignages montrent que l'échec est une expérience subjective. Ne pas parvenir à dégager sa personnalité de son emprise, être dominé par les représentations d'autrui peut progressivement devenir une certitude et abîmer l'estime de soi. Ces témoignages révèlent aussi que les locuteurs ne paraissent pas non plus en capacité de restaurer un discours réparateur qui leur permettrait de se dégager du jugement pédagogique. L'image de soi en tant qu'individu entre alors en dissonance avec l'image du moi social définie par un autrui institutionnel : toute la question est de savoir comment tenir dans cette dualité.

3.3.3 Face à l'échec

L'échec est une souffrance qui menace l'individu. Pourtant, rien ne doit laisser penser que les sujets ne sont pas en mesure d'y faire face et de se reconstruire comme sujet en capacité d'agir. Autrement dit, les personnes ne sont jamais totalement déterminées par leur activité, ni par les représentations qui les disqualifient.

Face à l'échec, des stratégies se dessinent et d'autres témoignages viennent équilibrer ces récits éprouvés. Recouvrer l'estime de soi devient l'ambition d'une reconquête sur le système pédagogique. Ce travail exige parfois de faire le deuil de la VAE et il arrive aussi que ces modalités d'actions interviennent au détriment de l'emploi. Pour certains, le processus de subjectivation se produit donc hors du champ du travail. La stratégie mobilisée consiste à abandonner l'idée de pouvoir un jour « *passer le cap* » et à s'affranchir du rapport d'assujettissement à la VAE.

Au fil des entretiens, il apparaît de plus en plus que ces locuteurs pensent ailleurs. Ils disent « *se détacher complètement du boulot* » dans l'espoir d'explorer d'autres voies ; ils sont tenus par leur vraie passion qu'ils se promettent de transformer un jour en vraie profession. Ils ont le sentiment que c'est là qu'ils se construisent comme sujets, c'est ce qui donne sens à leur vrai engagement et leur permet de se préserver : « *Moi, je fais autre chose en dehors de mon travail et c'est ça qui m'intéresse. J'ai fondé une association culturelle qui fait de l'initiation et de la promotion au métissage africain et cultures urbaines. On réunit des jeunes franciliens, artistes, et on travaille avec eux sur des projets (...), nous on leur apporte la technique. Moi, c'est ça qui me fait vibrer... Conseillère artistique un jour, qui sait ?* » (Responsable service jeunesse, 37 ans, BEATEP⁷).

Cependant, l'idée de motivation au changement ne va pas de soi : il faut qu'elle ait du sens. Ainsi, de rêve, le « projet » ne peut devenir réalité que si les conditions de possibilités

7. BEESAPT : Brevet d'état d'éducateur sportif « activité physique pour tous », diplôme de niveau IV, désormais remplacé par le BPJEPS.

transversales aux parcours de bifurcations existent (Denave, 2015), autrement dit, si la concordance d'évènements fait diverger radicalement des parcours jusque-là suspendus.

Certains ont découvert qu'ils étaient finalement éloignés du métier d'animateur. La question de la vocation s'est alors imposée à eux : « Là, j'ai monté ma propre structure et je suis en recherche de développer des choses » déclare celle-ci qui affirme sans détour avoir « d'autres buts dans la vie » car « heureusement il n'y a pas que l'animation » (Responsable service jeunesse, 37 ans, Bac/BAFD). C'est aussi le cas pour cet interviewé qui se présente d'abord comme « *photographe professionnel* » et pour qui l'emploi municipal dans l'animation, depuis de très nombreuses années, n'est qu'un « *gagne-pain* ».

Ce sentiment d'étrangeté à la culture professionnelle exacerbe les tensions entre le désir de construire une identité sociale dans laquelle ils se reconnaissent et se sentent reconnus, et les injonctions de professionnalisme véhiculées par les institutions, auxquelles ils sont tenus de répondre.

Enfin, un seul témoignage permet d'apporter un point de vue distancié et de nuancer les effets de l'échec sur l'individu. Cette distanciation se mesure au degré d'autonomie du sujet et à sa capacité à ramener l'échec au travail lui-même et non pas à ses propres mérites. Ne rien mettre de soi-même dans l'activité semble être la seule manière de préserver son intégrité et garder une image authentique de soi : *Je pense que si je l'ai pas, je l'ai pas : point. Ce n'est pas dramatique. Je pense qu'il y a des personnes pour qui c'est fondamental, qui doivent mettre quelque chose d'énorme ! Moi, ce n'est pas parce que je ne l'ai pas que je vais me dire : "Tout ce que je fais, c'est pas bien". Non. Ça me remettra en question, forcément, obligatoirement. Mais ça ne va pas changer ma vie. Et je pense qu'il y a des personnes qui mettent énormément dedans. C'est vrai, je pense que ça doit être très difficile d'échouer, c'est vrai ça, mais bon....* » (Coordinatrice ACM, 32 ans, Bac). Malgré l'intérêt du propos au regard de l'échec, il convient de préciser qu'au moment de l'entretien, la personne était en cours de procédure et n'a donc pas été confrontée à l'épreuve.

Cependant, une question particulièrement sensible est soulevée par ce témoignage. L'expérience de l'échec, dans sa forme extrême, existe de manière latente dans la nature même des représentations du travail et de tout projet lié au travail qui est, pour partie, une activité naturellement créatrice et d'accomplissement de soi. Dans la culture occidentale, une telle représentation culmine avec l'œuvre artistique. Cependant, l'identification de la personne à son œuvre s'opère au risque d'un déni de reconnaissance sociale à travers l'œuvre⁸ (Dejours, 2000).

Or, le principe même de la démarche VAE est fortement lié à cette représentation. Le travail que doit fournir le candidat n'est pas un travail dépersonnalisé dans la mesure où il singularise intimement son auteur. La logique de la démarche qui consiste à imbriquer

8. Pour l'auteur, ne pas reconnaître l'œuvre (le travail accompli par l'individu), constitue en soi un déni de reconnaissance de l'individu.

le parcours professionnel dans des registres de la vie personnelle est ce qui bouleverse le vécu de l'expérience. C'est bien cette articulation qui pose problème, car pour beaucoup, le sens de l'engagement dans l'activité est de donner à voir une part de soi qui, culturellement et socialement, ne peut être que le meilleur de soi. Ainsi, la soumission à des « *contraintes de présentation de soi* » constitue « *une nouvelle forme de déni de la subjectivité* » à interpréter comme « *une nouvelle figure de l'aliénation* » (Renault, 2007).

Cette représentation extrême de l'activité n'est pas systématique dans les discours, mais demeure assez fréquente. Si celle-ci n'est pas complètement proche de l'œuvre au sens défini ici, elle est cependant très personnalisée et porte intimement l'empreinte de son auteur : « *La VAE, c'est moi, c'est tout mon parcours. Et mes Centres de loisirs c'est aussi toute ma vie. Je suis tombé dedans tout petit, ma mère déjà travaillait dans des Centres de loisirs* » (Animateur socioculturel, 28 ans, Bac/BAFA). C'est pourquoi le travail de la VAE porte, dans un seul et même rythme, la « *personne* » et son « *œuvre* ».

Conclusion

L'engagement en VAE constitue un cadre privilégié d'observation de l'articulation et de la négociation qui se produisent entre les dynamiques individuelles d'une part, et les logiques institutionnelles qui visent le développement professionnel, d'autre part. Pour autant, hormis quelques exceptions, rien ne permet de considérer qu'être adulte en formation, au sens où la VAE est surtout vécue comme telle, est à envisager comme une expérience simple à construire (Boutinet, 2004).

Les premières études sur la VAE montraient déjà en quoi elle constitue un « *parcours complexe, long et à l'issue incertaine* » (Personnaz & al., 2005), un véritable parcours du combattant (Kogut-Kubiak & al., 2006). Mais si ces travaux se réfèrent principalement à des facteurs externes pour définir le rapport des candidats à la VAE, la recherche présentée ici place le sujet au centre du processus pour montrer en quoi ce dispositif constitue une expérience singulière.

Cette recherche a tenté de montrer en quoi la VAE, dans le travail social, peut constituer un risque (Merle, *op. cit.*). Les injonctions institutionnelles ne sont pas incompatibles avec les aspirations des sujets. Sur cette dimension, l'analyse révèle que la construction de sens, par les sujets en formation, se différencie de l'offre de signification proposée par les organisations de travail et les institutions de formation. En cela, cette recherche conforte les observations qui mettent en évidence les conséquences de l'individualisation des parcours dans le travail social : alors qu'elle est adaptée aux contraintes des employeurs, elle fragilise les cultures professionnelles et les identités sociales auxquelles elles se rattachent. La VAE constitue un risque aussi car, dans les cas observés, l'expérience, même socialement reconnue, ne « *vaut* » pas diplôme et le risque d'échec est élevé (Mayen & Pin, 2013).

Mais l'individualisation des parcours de formation ne touche pas les personnes enquêtées au même degré. Cette recherche révèle que certains, en adhérant à la logique de la VAE, sont parvenus à maîtriser leur expérience et à construire des stratégies pour répondre aux épreuves qui se sont imposées à eux. Sur ce point, elle corrobore l'idée développée par ailleurs révélant une « *transitionnalité ouverte* » (Legrand & Saielli, 2013) et inventive qui rend le parcours complexe et riche : c'est ce qui a été longuement illustré ici par l'expérience instituante de la VAE. Mais dans le même temps, la VAE devient une affaire individuelle (Redjimi, 2016).

Aussi, à la question de savoir comment se construit *l'expérience de l'expérience*, l'analyse montre des situations contrastées, voire opposées. La démarche de validation est loin de constituer une simple formalité administrative (Imbs & Sonntag, 2007 ; Legrand & Saielli, 2013). Dans cet ensemble exigeant, la socialisation et la construction de l'expérience se réalisent par des « *stratégies d'acteurs* » (De Rosario, 2013), mais surtout par la façon dont les sujets gèrent des logiques d'action de plus en plus complexes et diversifiées. Les témoignages recueillis sont le reflet de l'hétérogénéité de l'univers de la formation des adultes. C'est toute l'ambiguïté du dispositif VAE, dont il est souvent donné une représentation enchantée et stimulante de la personnalisation/héroïsation du parcours.

Enfin, la VAE laisse béante la question de la reconnaissance du travail car, pour l'heure, l'institution du droit à la VAE ne parvient pas à y répondre (Bureau & Tuchsirer, 2010), lorsqu'elle ne se pose pas comme idéologie, en l'absence d'effet sur la rémunération ou l'évolution professionnelle du salarié et donc sur sa reconnaissance (Malochet, 2007). Dans cette perspective, les demandes de reconnaissance de la part des personnes concernées sont des productions institutionnelles, au sens où elles sont générées par les injonctions à la formation qui circulent dans les organisations de travail. Sur ces questions essentielles, d'autres chantiers de recherche restent ouverts qui permettent de comprendre les enjeux de la référence à la reconnaissance dans le cadre du dispositif VAE.

■ Bibliographie

- Aballéa F., Guérin F., Legoff J.-L. & Zannad H. (2007), « Les enjeux de la VAE pour les individus et les entreprises concernés », *Humanisme et Entreprise*, n° 285, pp. 1-20.
- Auras É. (2013), « Le travail des jurys de VAE ou la mise en scène de l'expérience », *Formation Emploi*, 122, Avril-Juin, pp. 51-67.
- Bidet A. (2011), *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*, Paris, PUF.
- Boutinet J.-P. (2004), « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », *Savoirs*, 4(1), pp. 9-49.
- Boutinet J.-P. (2002), « Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement », *Éducation permanente*, 153, pp. 241-250.

- Bureau M.-Ch. & Tuchsirer C. (2010), « La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? », *Sociologie du travail*, Vol. 52, n°1, pp. 55-70.
- Cifali M. & André A. (2007), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF.
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Crinon J. & Guigue M. (2006), « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n°156, pp. 117-169.
- Cros F. (2006), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Dardy C., Frégné C. (2007), « Introduction », *L'expérience professionnelle et personnelle en question*, Paris, L'Harmattan.
- Dejours Ch. (2000), *Travail, usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard.
- Demazière D. & Dubar, C. (2004), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- Denave S. (2015), *Reconstruire sa vie professionnelle*, Paris, PUF.
- De Rozario P. (2013), « Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche », *Formation Emploi*, 122, pp. 87-114.
- Dubar C. & Gadéa Ch. (1999), *La promotion sociale en France*, Paris, Septentrion.
- Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, « Collection U ».
- Dubet F. (2007), *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte.
- Foucault M. (1983), « L'écriture de soi », *Corps écrit*, n°5 : L'Autoportrait, Paris, PUF, pp. 3-23.
- Fossé-Poliak C. (1992), *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan.
- Gaspar J.-F. (2012), *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, coll. « Enquêtes de terrain ».
- Giret J.-F., Lopez A. & Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte.
- Hatano-Chalvidan M. (2012), « L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences », *Formation Emploi*, 119, pp. 83-100.

-
- Haut Comité Éducation Économie Emploi (2004), *VAE : construire une professionnalisation durable. Pourquoi un rapport d'étape ?*, Paris, La Documentation française.
- Honneth A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Éditions du Cerf, Paris.
- Imbs P., Sonntag M. (2007), « La valorisation des acquis de l'expérience : enjeux et responsabilité partagée », *Performances*, 32, pp. 3-11.
- Iori R. & Nicourd S. (2014), « La construction des discours vocationnels comme support de légitimité dans le champ de l'intervention sociale », *Vie sociale*, 8, pp. 101-112.
- Kogut-Kubiak, F., Morin, C., Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2006), *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, Rapports du Céreq, *Relief* n° 12, Céreq, Marseille.
- Laforgue R. (1969), *Psychopathologie de l'échec*, Paris, Payot.
- Lahire B. (1993), *La raison des plus faibles*, Lille, PUL.
- Legrand M.-O. & Saielli Ph. (2013), « La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes », *Formation Emploi*, 122, pp. 31-50.
- Lévi-Strauss C. (1949), « L'efficacité symbolique », *Revue de l'histoire des religions*, tome 1, 135, pp. 5-27.
- Malochet, G. (2007), « Reconnaissance et mobilisation collective », *Idées*, 149, pp. 27-31.
- Maurel Ch. (2010), *Éducation populaire et puissance d'agir*, Paris, L'Harmattan.
- Mayen P. & Pin J.-P. (2013), « Conditions et processus de l'engagement en VAE », *Formation Emploi*, 122, pp. 13-29.
- Merle V. (2006), « La Validation des acquis de l'expérience dans le travail social. Un risque ou une nouvelle chance ? », *Informations sociales*, 135, pp. 84-95.
- Neyrat F. (2007a), « De l'engagement à la reconnaissance : la validation différentielle des expériences "sociales" », in Dardy C. & Frétygné C. (coord.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*, Paris, L'Harmattan.
- Neyrat F. (2007b), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Paris, Éditions du Croquant.
- Osty F. (2003), *Le désir de métier. Engagement, reconnaissance et identité au travail*, Rennes, Presses universitaires.
- Personnaz E., Quintero N. & Séchaud F. (2005), « Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine », *Céreq Bref*, n° 224.
- Pinte G. (2010), « Le conseiller en VAE : nouveau métier de la formation des adultes ? », *Savoirs*, 21, pp. 96-112.
- Poyraz M. (2015), *Intervention sociale et animation*, Paris, L'Harmattan.

- Poyraz M. (2004), « Mutation de l'animation socioculturelle », *Agora débats/jeunesse*, 35, pp. 76-87.
- Redjimi G. (2020), « Problématiser l'impératif de professionnalisation. Modalités d'appréhension des problèmes dans un processus individualisé de formation », in Fabre M. (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Paris, L'Harmattan.
- Redjimi G. (2018), « Temporalités en formation dans l'animation », *Empan*, n° 110/2, pp. 133-139.
- Redjimi G. (2016), « Parcours de formation et production identitaire : des animateurs socioculturels engagés en VAE », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 1, 49, pp. 37-61.
- Redjimi G. (2009), « Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'identité professionnelle », *Recherche et Formation*, 61, pp. 145-160.
- Renault É. (2007), « Reconnaissance ou validation ? La reconnaissance entre critique et idéologie », in Neyart F. (Dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Paris, Éditions du Croquant, pp. 279-294.
- Roquet P. (2009), « L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de l'accompagnement », *Recherche et Formation*, 62, pp. 13-24.
- Rose J. (2012), *Qu'est-ce que le travail non qualifié ?*, Paris, La Dispute, coll. « Travail et salariat ».
- Tajfel H. & Turner J.C. (1985), "The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour", in Worchel S. & Austin W.G. (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, 2nd Edition, Nelson Hall, Chicago, pp. 7-24.