

Aequitas

Revue de développement humain, handicap et changement social
Journal of human development, disability, and social change



La reconnaissance des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés : un dispositif de formation fondé sur la reconnaissance sociale des savoirs expérientiels communs

Recognition of the acquired experience of disabled workers: A training system based on the social recognition of experiential knowledge

Philippe Mazereau

Volume 31, Number 1, June 2025

Les savoirs expérientiels : une révolution tranquille du sens et des possibles

Experiential Knowledge: A Quiet Revolution of Meaning and Possibility

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1119328ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1119328ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)

ISSN

2563-1268 (print)

2563-1276 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mazereau, P. (2025). La reconnaissance des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés : un dispositif de formation fondé sur la reconnaissance sociale des savoirs expérientiels communs. *Aequitas*, 31(1), 126–147. <https://doi.org/10.7202/1119328ar>

Article abstract

This article aims to highlight the way in which a professional training system, dedicated to the Recognition of Acquired Experience of disabled workers (RAE), sheds light on a modality of social shaping of daily experiential knowledge acquired in the work. It is based on materials from cooperative research whose objective was to evaluate the effects of RAE in terms of social participation. Firstly, we contextualize the emergence of this training system, supported by the association Différent et Compétent Réseau (DCR) at the intersection of public policies on Lifelong Training (FTLV) and disability. Then we present the main results of the survey concerning the device and its effects for RAE recipients, observed by their supervisors, and those declared by the interested parties themselves, collected during interviews. Based on a secondary analysis of these materials, our analysis finally focuses on the mechanisms for updating the experiential knowledge of disabled workers and the way in which their accreditation takes place, both subjective and social.

Tous droits réservés © Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH), 2025

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

La reconnaissance des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés : un dispositif de formation fondé sur la reconnaissance sociale des savoirs expérientiels communs

Recognition of the acquired experience of disabled workers: a training system based on the social recognition of experiential knowledge

PHILIPPE MAZEREAU¹

1- Professeur émérite, CIRNEF (EA 7454), Université de Caen Normandie (UNICAEN) (France)

Savoirs académiques • Academic Knowledge



Résumé : Cet article vise à mettre en évidence la manière dont un dispositif de formation professionnelle, dédié à la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience des travailleurs handicapés (RAE), nous éclaire sur une modalité de mise en forme sociale des savoirs expérientiels communs acquis dans le travail. Il s'appuie sur des matériaux issus d'une recherche coopérative dont l'objectif était d'évaluer les effets de la RAE en termes de participation sociale. Dans un premier temps, nous contextualisons l'émergence de ce dispositif de formation, porté par l'association Différent et Compétent Réseau (DCR) au croisement des politiques publiques de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV) et du handicap. Nous présentons ensuite les principaux résultats de l'enquête concernant le dispositif et ses effets pour les lauréats d'une RAE, observés par leurs accompagnateurs, et ceux déclarés par les intéressés eux-mêmes, recueillis au cours d'entretiens. Sur la base d'une analyse secondaire de ces matériaux, notre analyse se concentre enfin sur les mécanismes de mise à jour des savoirs expérientiels des travailleurs handicapés et la manière dont s'opère leur accréditation à la fois subjective et sociale.

Mots-clés : Travailleurs handicapés, Savoirs expérientiels, Apprentissage tout au long de la vie, Participation sociale

Abstract: This article aims to highlight the way in which a professional training system, dedicated to the Recognition of Acquired Experience of disabled workers (RAE), sheds light on a modality of social shaping of daily experiential knowledge acquired in the work. It is based on materials from cooperative research whose objective was to evaluate the effects of RAE in terms of social participation. Firstly, we contextualize the emergence of this training system, supported by the association Différent et Compétent Réseau (DCR) at the intersection of public policies on Lifelong Training (FTLV) and disability. Then we present the main results of the survey concerning the device and its effects for RAE recipients, observed by their supervisors, and those declared by the interested parties themselves, collected during interviews. Based on a secondary analysis of these materials, our analysis finally focuses on the mechanisms for updating the experiential knowledge of disabled workers and the way in which their accreditation takes place, both subjective and social.

Keywords: Workers with disabilities, Experiential knowledge, Long life learning, Social participation



Introduction

Cet article interroge l'existence d'un lien entre la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience (RAE), telle que pratiquée au sein d'un dispositif de formation professionnelle à destination de travailleurs handicapés et la stimulation de leur participation sociale : « terme générique consacré par les organisations internationales et l'Organisation mondiale de la santé, comme par la loi française, pour parler de la vie et de la place dans la société des personnes handicapées » (Ravaud, 2014, p. 1). Conçu par l'association Différent et Compétent Réseau (DCR), ce dispositif met en œuvre, dans le cadre de la formation tout au long de la vie (FTLV), la reconnaissance des compétences professionnelles des travailleurs handicapés accueillis en Établissements ou Services d'Accompagnement par le Travail (ESAT) qui constituent en France le secteur du travail protégé. Ce dispositif est conforme au décret n°2009-565 du 20 mai 2009 relatif à la formation, à la démarche de reconnaissance des savoir-faire et des compétences et à la validation des acquis de l'expérience des travailleurs d'ESAT.

Notre travail s'appuie sur l'analyse d'une partie des matériaux d'une recherche menée à l'instigation de l'association DCR par une équipe du centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF)¹. La demande du réseau visait à cerner les effets de la RAE sur les lauréats, sur le plan de leur engagement dans le travail et au-delà, dans leur vie quotidienne familiale et citoyenne.

La recherche a été pilotée par un comité composé de chercheurs, de la directrice du réseau et de correspondants de l'association DCR dans trois régions (Picardie, Île-de-France, Aquitaine). Un tel dispositif se réfère au vaste champ des recherches interventions (Marcel, 2016) dans le sens général d'une interdépendance entre recherche et demande sociale. Il convient cependant d'en préciser les termes. En l'espèce, le processus coopératif a consisté, pour le réseau, à donner accès à ses statistiques, à participer à l'élaboration d'un questionnaire à destination des accompagnants de la RAE, à recruter les travailleurs handicapés lauréats d'une RAE, volontaires pour des entretiens individuels, ainsi que des professionnels pour un *focus group*. D'un point de vue épistémologique, l'équipe de recherche a tenu la position qui consiste à rester au plus près des catégories de l'entendement des acteurs dans la description de leurs pratiques et procédures de formation, afin de stabiliser un langage commun. L'enquête a recueilli et analysé un important ensemble de données (voir encart méthodologique). Dans cet article, nous contextualisons dans un premier temps le dispositif de RAE porté par l'association DCR à la rencontre des politiques publiques concernant la formation professionnelle et le handicap et du mouvement de promotion des compétences des travailleurs d'ESAT initié par des militants associatifs du secteur médico-social. Nous restituons ensuite quelques-uns des résultats de l'enquête dans leur dynamique systémique. Nous procédons enfin à une analyse secondaire des différents matériaux afin d'approfondir les mécanismes de la mise en forme des savoirs expérientiels communs des travailleurs handicapés.

¹ Philippe Mazereau (dir.), Michelle Frémont, Matthieu Laville, Maude Hatano-Chalvidan. Les chemins de la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle des personnes en situation de handicap : le dispositif Différent et Compétent vecteur de participation sociale? [Rapport de recherche] Université Caen Normandie. 2019. (hal-02367161)

I. La reconnaissance de l'expérience : un enjeu de la formation professionnelle tout au long de la vie

La reconnaissance des acquis de l'expérience s'inscrit dans un courant d'idées et de pratiques internationales pour le développement de la FTLV. Ce mouvement combine des aspirations à la fois éducatives et économiques, dans la veine de la constitution de la formation comme bien universel (Tanguy, 2007). La création au sein de l'UNESCO d'un Observatoire mondial de la reconnaissance des acquis fait une place aux acquis de l'apprentissage non formel et informel. Elle promeut la mise en visibilité de compétences méconnues, acquises par les individus de diverses manières dans leur expérience de vie et de travail (Fortier, 2017). Dans les discours d'incitation, la formation continue est réputée favoriser le développement personnel et professionnel tout en dynamisant l'économie de certains territoires. Par ailleurs, les politiques d'accès à l'emploi des personnes fragiles, portées par l'Union européenne depuis la recommandation de 2012², mettent l'accent sur les instruments de transparence des compétences et des qualifications quels que soient leurs contextes d'acquisition. Dans ce cadre, les situations de travail et d'emploi se sont progressivement vu attribuer une valeur formative (Quenson, 2012, Bourgeois et Enlart, 2014). Ces évolutions sont à rapporter aux mouvements d'approfondissement et d'extension de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) instaurée par la loi de modernisation sociale en 2002. Il existe en France plusieurs formes juridiques de RAE :

- La reconnaissance de l'acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) mise en place par la loi de modernisation de la fonction publique en 2007 (circulaire du 30 mars 2007).
- La reconnaissance de l'expérience professionnelle dans la fonction publique territoriale en 2007 (REP)
- Le décret n°2009-565 du 20 mai 2009 relatif à la formation, à la démarche de reconnaissance des savoir-faire et des compétences et à la validation des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés accueillis en établissements ou services d'accompagnement par le travail.

Cependant, la notion d'expérience ne joue pas le même rôle dans ces réglementations. Dans les deux premiers cas, la reconnaissance de l'expérience dispense seulement de la possession d'un titre pour accéder à l'inscription à des concours ou examens, lesquels demeurent la voie d'accès aux emplois des fonctions publiques.

Dans le troisième cas, la reconnaissance est décrite comme une démarche instaurant un continuum entre formation et VAE³. En autorisant, de façon dérogatoire, l'accès aux fonds de la formation professionnelle continue, le décret sur la RAE a eu un effet amplificateur d'initiatives plurielles qui jusque-là restaient circonscrites à des innovations localisées dans le secteur médico-social (Leguy,

² Recommandation du conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01).

³ « Art. D. 243-19.-La démarche de reconnaissance des savoir-faire et des compétences a vocation à favoriser l'accès des travailleurs handicapés accueillis à un parcours de qualification professionnelle au moyen notamment d'actions de formation en lien avec leur projet individuel et la recherche ultérieure d'une certification dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience ».



2009, 2013). Sans pouvoir être exhaustif sur les développements des dispositifs de reconnaissance/validation de l'expérience, on distingue 3 types de démarches dans le secteur médico-social. Le premier consiste à s'en tenir au droit commun de la VAE, en prévoyant des aménagements et des compensations lors des épreuves dans l'esprit de la loi de 2005. Le second type concerne les organismes de formation professionnelle : l'Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), pilotée par le ministère du Travail et les groupements d'établissements (GRETA) de l'Éducation nationale. L'AFPA se concentre sur la reconnaissance des savoir-faire professionnels (RSFP), à partir de l'observation du candidat en situation de travail par un jury. Pour les GRETA il s'agit, sur la base d'un recueil des compétences dans un portfolio de répondre à des demandes en termes d'élaboration de parcours professionnels et de formation à destination des personnes handicapées. Enfin, le troisième type de démarche est issu de modèles nés et développés au sein des ESAT depuis 2001 à l'initiative de militants associatifs. Les pratiques de reconnaissance de l'expérience s'affirment donc comme intersectorielles et s'inscrivent dans le mouvement général de l'accès au droit commun de la formation professionnelle pour les travailleurs handicapés, tel que l'organise désormais la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel de septembre 2018⁴.

A. Le dispositif DCR : reconnaître plus que valider

La RAE promue par le dispositif de l'association DCR présente certaines caractéristiques propres au secteur médico-social à travers une ingénierie qui associe étroitement l'engagement du travailleur et l'accompagnement du moniteur dans une pratique réflexive. Par ailleurs, bien que modeste, la diffusion de la RAE vers les publics de salariés en Entreprise Adaptée (EA) ou d'Insertion par l'activité économique (IAE) et des jeunes en formation en Institut médico-éducatif (IME) témoigne d'une volonté d'universalisation de la démarche en faveur d'une accessibilité des certifications professionnelles.

Ce dispositif de RAE apparaît donc comme une des émanations originales de la rencontre entre l'évolution des politiques publiques du handicap et de la FTLV. Il est porté par un réseau associatif très large, transversal aux fédérations traditionnellement impliquées en France dans la coopération concurrentielle avec l'État pour la gestion de la politique du handicap (Stiker, 2009 ; Baudot, 2016). Il actualise selon nous une forme de promotion d'une anthropologie de l'être capable (Génard et Cantelli, 2008) couplée à la notion d'*empowerment* (Cantelli, 2013). Fondée sur la distinction entre capacité et performance, la RAE s'accorde avec le principe qui consiste à ne jamais fermer *a priori* les marges de progression des personnes handicapées en vertu du principe d'éducabilité. Ceci implique de « mettre en avant les réserves de devenir de l'individu » (Bidet et Macé, 2011, p. 398) comme le concrétisent les initiatives d'insertion dans l'emploi dans le champ du handicap, notamment psychique (Pierrefeu et Pachoud, 2014).

⁴ Voir Titre 3, Des dispositions relatives à l'emploi Chapitre 1 : Favoriser l'entreprise inclusive

1. Un dispositif intégré

Du fait de sa double dimension qui associe formation et accompagnement social, la RAE se présente comme un dispositif intégré qui prend en compte les caractéristiques propres au travail protégé en ESAT. Sa mise en œuvre au sein d'un établissement est donc conditionnée par la formation préalable de la direction et des encadrants qui vont réaliser l'accompagnement des candidats, afin de prévenir une éventuelle marginalisation de la démarche au sein de la structure. S'agissant des encadrants, leur formation de 10 jours est répartie sur 6 moi. Elle s'appuie sur le suivi et l'accompagnement en cours de formation de deux candidats à la RAE dans leur établissement, selon le principe de l'alternance intégrative aujourd'hui largement pratiquée, notamment dans le secteur social et médico-social (Cereq, 2014). L'autre pivot de la démarche traduit une volonté d'accessibilité universelle, en cohérence avec le principe cadre de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances et des droits des personnes handicapées. Contrairement à la VAE où le candidat doit se plier au référentiel métier ou à un bloc de compétences qu'il souhaite valider, avec la RAE, c'est le référentiel métier qui est mis à la portée du candidat. Ce sont donc les référentiels métiers qui sont rendus accessibles à travers la déclinaison de chacun de leurs items selon trois modalités intitulées « concret » « abstrait » « transfert » dans la terminologie du dispositif, chacune de ces modalités correspondant à un niveau de maîtrise de la tâche. De plus, le candidat peut faire valoir ce qu'il sait faire indépendamment de l'organisation du référentiel. Il s'agit d'une démarche inconditionnellement positive destinée à mettre en valeur les compétences maîtrisées au quotidien par les travailleurs handicapés. A ce jour 27 référentiels métiers ont été déclinés par un groupe de travail comprenant moniteurs d'atelier et formateurs de la discipline, accompagnés par un spécialiste de l'analyse cognitive de la tâche.

Tableau 1

Exemple de déclinaison des items selon les 3 modalités de traitement intellectuel de l'information. Extrait du référentiel agent de fabrication industrielle (CSI)

<i>Rubrique 1. S'informer. Item « 1.3 Dans le recensement des consignes et des procédures de sécurité »</i>	
❖ En respectant les consignes de sécurité transmises verbalement	❖ Concret
❖ En identifiant et décodant les consignes et les procédures (symboles ou écrits)	❖ Abstrait
❖ En différenciant les consignes de sécurité à l'égard des personnes, des biens et de l'environnement	❖ Transfert

La RAE se déroule selon une ingénierie fondée sur l'accompagnement de l'engagement du travailleur tout au long de la formation. Cette ingénierie comprend des phases symboliques très structurantes (voir Tableau 2). L'engagement de la démarche est acté officiellement entre le travailleur, son accompagnant et le directeur de l'établissement. La mise en œuvre de la formation est initiée par le choix des compétences que le travailleur souhaite faire reconnaître, puis par la confection d'un dossier de preuve, destiné à être le support de la présentation devant le jury. Celui-ci peut prendre des formes variables : recours à l'écrit, support



audio ou vidéo, présentation orale ; il repose sur l'explicitation de l'activité professionnelle du travailleur. Le passage devant le jury fait l'objet d'une préparation blanche avant de se dérouler en vraie grandeur devant des valideurs agréés. L'entretien est ponctué par une interrogation sur les suites que le travailleur entend donner à sa RAE en termes de projet personnel et/ou professionnel. Le cycle de la reconnaissance s'achève enfin par une cérémonie officielle de remise des attestations qui se déroule en public et regroupe les lauréats d'une région géographique.

Tableau 2

Les différentes étapes de la démarche RAE par Différent et Compétent Réseau

1	L'engagement tripartite	Signature officielle entre le travailleur, l'accompagnant et le directeur de l'établissement
2	Auto et co-positionnement	Appropriation du référentiel décliné
3	Réalisation du dossier de preuve	Analyse de l'activité par explicitation
4	Entretien de valorisation blanc	Simulation de jury
5	Entretien de valorisation (jury)	En présence de deux valideurs extérieurs (Éducation nationale/Agriculture/Entreprise et représentant du collectif)
6	Mise en perspective	Projection du candidat pour la suite de son parcours. Formulations proposées par les membres du jury.
7	Cérémonie	Remise officielle de l'attestation descriptive de compétence en présence des autres lauréats, de leurs accompagnants et de leurs proches

2. Le métier support de réflexivité

A la différence de la VAE, l'expérience hors travail n'est pas prise en compte, l'objet de la reconnaissance ne porte que sur les savoirs expérientiels communs détenus par le travailleur dans le cadre de son activité quotidienne afin de les rendre commensurables avec le travail en milieu ordinaire, au moyen de l'artefact symbolique du référentiel métier. La déclinaison des référentiels en trois registres de compétence traduit la volonté d'instaurer un continuum entre la description de l'activité réalisée et la maîtrise plus générale des environnements de travail dans lesquels elle s'insère. Comme le souligne (Coulet, 2011), la capacité de description est une première compétence, elle suppose de faire des choix pertinents, d'utiliser le vocabulaire approprié. Elle prend place dans une séquence de décomposition hiérarchique et de progressivité des compétences. En privilégiant l'accessibilité des référentiels (cf. Tableau 1) et leur appropriation par les travailleurs handicapés, le dispositif DCR s'appuie sur la dimension de l'identité de métier. Par ailleurs, en maintenant un déroulé très proche de celui de la VAE, avec la confection d'un dossier de preuve et la présentation devant un jury, il stimule la réflexivité. En effet, les travailleurs handicapés et leur accompagnant sont amenés à effectuer un travail d'ajustement pédagogique, de description et d'argumentation, qui relie fortement cette procédure à l'image sociale de l'épreuve de certification.

II. Problématique : reconnaître le travail, une question d'identité

En examinant les connexions entre la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth et certaines propositions de la psychodynamique du travail, Emmanuel Renault (2007, 2013) offre un cadre d'analyse adapté à notre questionnement sur la RAE et la participation sociale des travailleurs d'ESAT. La question de la reconnaissance a fait l'objet de nombreux développements en philosophie et sciences humaines (Ricoeur, 2004). Pour Honneth, elle se déploie selon trois sphères que sont l'intimité, les droits et la valeur sociale des activités des personnes (Honneth, 2001). Le travail protégé, bien que fournissant un milieu sécurisé et valorisant pour l'activité des personnes handicapées, souffre d'une image dépréciée par rapport à la norme du travail en milieu ordinaire aujourd'hui renforcée par l'orientation des politiques internationales⁵. En plaçant l'expérience acquise par les travailleurs handicapés au cœur de la reconnaissance, la RAE offre donc l'occasion de donner une valeur sociale aux capacités des travailleurs d'ESAT. Le dispositif DCR de reconnaissance de l'expérience porte exclusivement sur le « faire » en situation de travail. Ce faisant, il se propose de contribuer de façon positive à l'identité professionnelle en l'inscrivant en référence à un métier socialement reconnu. Ainsi la RAE installe une solution de continuité entre reconnaissance « du faire » et reconnaissance « de l'être ». Comme le souligne (Flahaut, 2004), il existe une différence entre la reconnaissance de la valeur de l'autre et celle de son identité. Si la première se doit d'être inconditionnelle, elle ne représente qu'une part du processus, la seconde part étant la reconnaissance d'une « identité », laquelle est éminemment sociale. Cette seconde forme est quant à elle conditionnelle, et doit passer par des formes sociales de la reconnaissance que sont le travail, le diplôme, etc. C'est en fait la conjonction de ces deux modalités de reconnaissance qui génère un rapport positif à soi. La reconnaissance du travail des personnes en situation de handicap et de son utilité sociale, opérée par la RAE, joue donc en même temps sur l'identité du travailleur et sur le statut du travail protégé. Elle établit un rapport d'équivalence potentielle entre le travail en ESAT et en entreprise ce qui renforce la lutte contre la stigmatisation. De plus, en adoptant une procédure en partie analogue à la VAE, le dispositif DCR offre au travailleur handicapé l'occasion de mettre en scène son engagement personnel et sa capacité à mobiliser des aides grâce à l'accompagnement des moniteurs. En cela les mécanismes à l'œuvre, aussi bien dans la RAE que dans la VAE, viennent réparer le préjudice du manque de reconnaissance de leur travail subi par les personnes handicapées (Bureau et Tuschziner, 2010). Que la procédure du dispositif DCR soit de bout en bout soutenue par les interactions avec un moniteur ne scelle pas pour autant une relation de dépendance. A rebours d'une vision spontanée, c'est la présence même de ce partenaire dans l'interaction réglée par le dispositif qui institue le travailleur comme capable de réflexivité et d'échanges sur les gestes accomplis dans l'activité. L'interaction avec autrui devient ici un encouragement à l'autonomie en ce qu'elle étaye le rapport positif à soi (Renault, 2009).

L'hypothèse que nous avons voulu documenter de façon exploratoire dans notre recherche pose que la RAE, telle que pratiquée par DCR, en replaçant le travail protégé, effectué en personne (Bidet, 2011), dans la sphère normative du travail en entreprise, produit des effets en termes de participation sociale (Ebersold, 2002). Ce qui confirmerait que : « le travail est par lui-même un vecteur d'unification de facteurs

⁵ Union de l'égalité : la stratégie en faveur des droits des personnes handicapées 2021–2030 <https://eur-lex.europa.eu>



affectifs, pratiques et cognitifs, et un vecteur d'articulation des formes de vie au travail et hors du travail » (Renault, 2013, p.140). Cependant, au-delà des potentiels effets de la RAE sur la participation sociale des travailleurs handicapés, dont nous rendons compte dans l'exposition des principaux résultats, nous voudrions documenter plus avant les ressorts sur lesquels se fonde la RAE pour assurer le passage entre une expérience incorporée et des savoirs professionnels socialement reconnus.

III. L'enquête et ses principaux résultats

Encart méthodologique : les différents matériaux recueillis

Le questionnaire : avait entre autres objectifs de recueillir le point de vue des accompagnants et des responsables de structure sur les effets constatés chez les lauréats de la RAE. Les répondants étaient invités à identifier et hiérarchiser les modifications observées dans les domaines de l'engagement au travail, de la vie professionnelle, sociale et familiale. Les questions ont été élaborées par deux chercheurs et une conseillère technique du réseau assistée d'une stagiaire. Cette coopération fut précieuse pour ajuster la formulation des questions aux pratiques et au vocabulaire du réseau et éviter des réceptions erronées. Le questionnaire a ensuite été testé auprès d'un échantillon d'accompagnants du réseau puis diffusé en ligne dans le réseau sur l'ensemble du territoire. L'absence de renseignement sur la situation géographique de l'établissement a permis de garantir l'anonymat des répondants. Ces derniers, au nombre de 383, sont des hommes pour 53% et des femmes pour 47 %. Ce sont des professionnels très majoritairement issus des ESAT à 84% et des IME à 11%. Les statuts professionnels dominants sont les moniteurs d'atelier (77%) et les directeurs (23 %).

Les notes réflexives : à l'issue de la formation au dispositif DCR, il est demandé à chaque participant de rédiger une note réflexive en forme de bilan de formation. Cette exigence n'est assortie d'aucune norme en termes de taille et de contenu. La consigne est simplement de revenir sur les éléments qui retiennent l'attention du formé dans son parcours d'initiation à la RAE. Au cours d'un comité de pilotage, l'idée a germé d'analyser certains de ces écrits afin de dégager les thèmes les plus saillants issus des observations des accompagnants à propos des évolutions des travailleurs handicapés au cours de la démarche ou à la suite de leur RAE. La base de données du réseau archivant les notes réflexives depuis 2012, nous avons constitué un échantillon aléatoire par tirage au sort de 30 notes réflexives par année sur 2012, 2014, 2016, 2018. C'est ce corpus de 120 notes que nous avons analysé.

S'agissant des entretiens individuels, 14 lauréats se sont déclarés volontaires sur la sollicitation des représentants des trois régions au Copil. On compte cinq femmes et neuf hommes, la moitié ont entre 23 et 30 ans, cinq ont entre 36 et 54 ans, deux ont 60 ans. Tous travaillent en ESAT mais deux ont commencé la démarche de RAE alors qu'ils étaient en IME. Trois personnes ont réalisé deux RAE. Toutes les RAE concernées se situent entre 2012 et 2018. Le guide d'entretien comprenait quatre rubriques principales : le déroulement de la RAE, ses effets dans le cadre du travail, ses effets hors du cadre de travail, le parcours antérieur scolaire ou professionnel. Compte tenu des difficultés d'expression de certaines personnes, les entretiens ont duré de 25 à 70 minutes. Nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens (Blanchet et Gotman, 2003, p. 98) selon la démarche qui consiste à repérer dans l'ensemble du corpus les thèmes transversaux, puis à les réorganiser dans une présentation guidée par la problématique de la recherche.

Le groupe de discussion a réuni cinq accompagnants RAE (trois femmes et deux hommes) avec un chercheur. Trois des participants totalisaient chacun trois accompagnements, les deux autres plus de 20. La consigne introductive fut la suivante : « Comment percevez-vous à différents niveaux les effets de la RAE sur les lauréats... soit en termes de compétences, soit en termes de confiance en eux... soit d'évolution en général ? ». Les échanges ont duré 1 h 27 minutes.

Ces matériaux ont servi à documenter d'une part le fonctionnement de la RAE en tant que dispositif socio-technique de formation (Albero, 2010) autorisant une diversité d'appropriations subjectives par les travailleurs lauréats (Laville et Mazereau, 2021). D'autre part, ils ont permis de souligner les formes de réciprocité éducative entre travailleurs handicapés et moniteurs accompagnants, à travers les processus de professionnalisation conjointe instaurée par la RAE (Hatano-Chalvidan, 2021). En effet, la formation à la RAE se déployant sous une forme d'alternance intégrative, c'est-à-dire en s'appuyant sur le suivi concret de deux candidats en cours de formation, instaure une forme de nécessité réciproque, créatrice de liens cognitifs et émotionnels, dans laquelle la situation d'accompagnement devient le support de la réflexivité. Nous avons donc affaire à une forme de couplage d'activité (Thievenaz, 2017) qui débouche sur une transformation de la relation formative. Celle-ci peut aller jusqu'à un renversement de l'asymétrie où autrui en situation de vulnérabilité devient le détenteur de l'autorité du fait même de son impuissance. « Dès lors, la sollicitude, déployée par l'accompagnateur à partir de la vulnérabilité reconnue en lui-même, vise à créer un espace de réciprocité, où il reçoit autant qu'il donne, ce qui reconfigure le rapport entre les partenaires de la relation et compense la dissymétrie initiale » (Boucenna, 2017, p. 63).

L'implication subjective des accompagnants dans le processus de formation à la RAE confère une pertinence à leurs observations ; elle nous conduit à porter une égale attention aux différents matériaux recueillis, qu'il s'agisse des observations consignées dans le questionnaire, des récits de fin de formation pour les accompagnants (notes réflexives), ou encore du groupe de discussion. Ainsi, la mise en regard de ces données avec le retour subjectif des travailleurs lauréats au cours des entretiens offre des éclairages directs et indirects sur les transformations multiples dont le dispositif de RAE est le catalyseur.

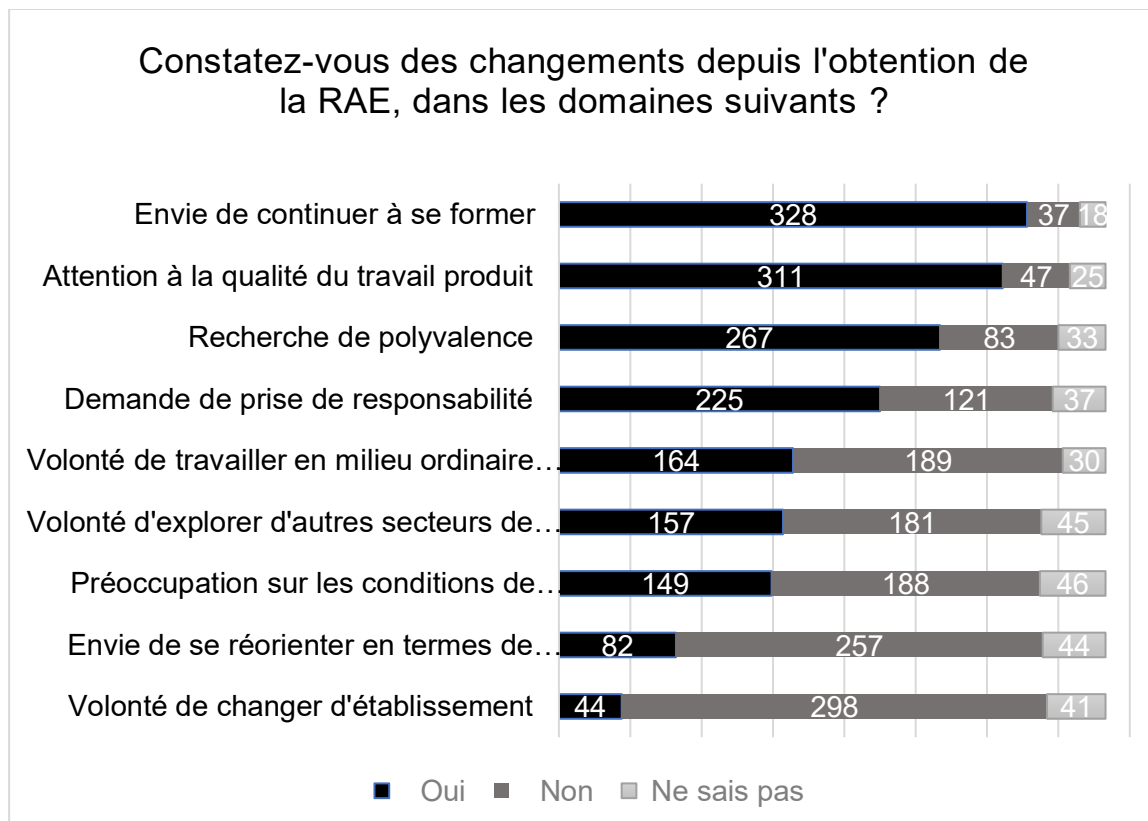
A. Les changements du rapport au travail et à soi des lauréats vus par les accompagnants

Notre questionnement portait essentiellement sur des aspects liés aux changements d'attitude des lauréats. Nous avons cherché à solliciter les répondants de façon graduelle sur des observations concrètes liées aux situations de travail, puis sur les changements d'attitudes des travailleurs sur des aspects liés aux relations sociales et familiales. Nous avons procédé au traitement à plat des réponses au questionnaire. Certains croisements ont été effectués pour distinguer les réponses des directeurs et des accompagnants ainsi que pour différencier les accompagnants en fonction de leur expérience (de 1 à 4 suivis, de 4 à 10 et plus). Les réponses sont très homogènes : aucune différence statistiquement significative n'apparaît selon la position professionnelle (directeurs/accompagnants) ou l'expérience en termes de nombre de suivis.

Nous présentons ci-dessous les données correspondant aux deux polarités de nos interrogations, à savoir d'un côté les modifications du rapport au travail (graphique 1), de l'autre les modifications du rapport à soi et à l'entourage des lauréats de la RAE (graphique 2).

Graphique 1

Changements observés dans le rapport au travail



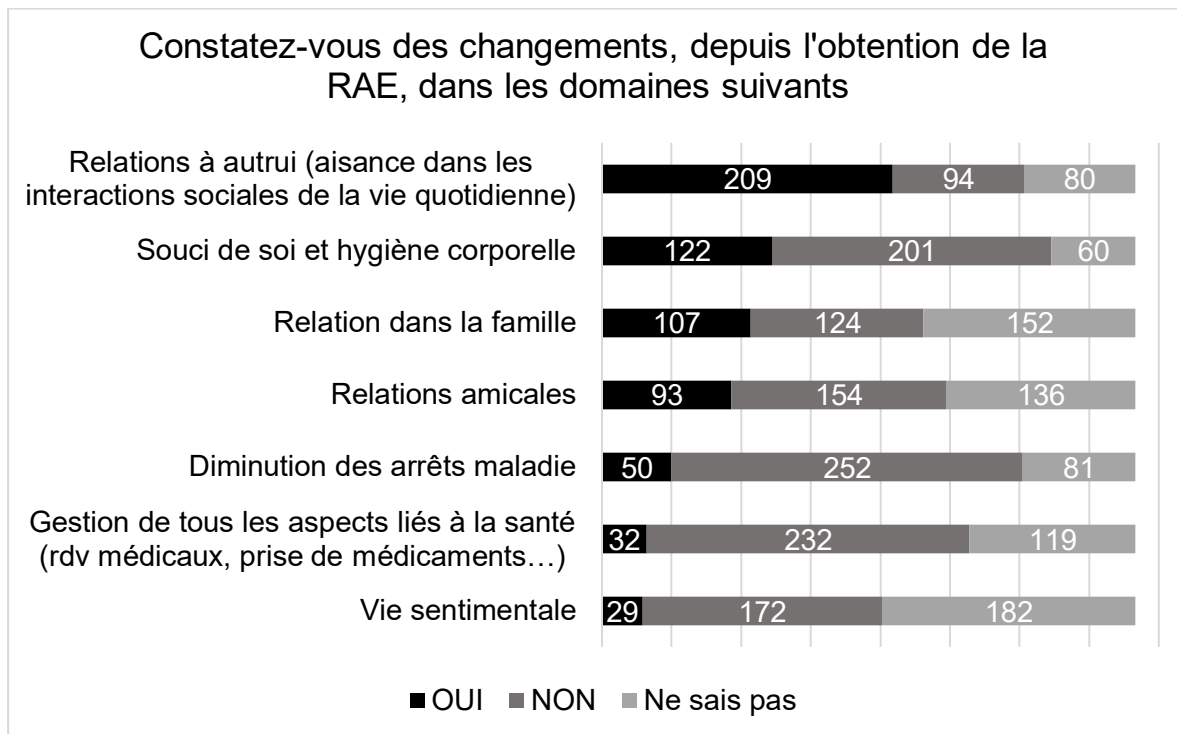
Dans ce premier domaine, la montée en compétence et l'attention au travail produit apparaissent au premier plan. La polyvalence dans le travail et la prise de responsabilité sont les domaines où se manifestent également les changements observés. Viennent ensuite deux items qui traduisent une volonté de changement post-RAE de la part des travailleurs : soit une orientation vers le milieu ordinaire, soit un changement d'activité. Tout se passe donc comme si la RAE avait un effet de prise de confiance stimulant une volonté de quitter le milieu du travail protégé, en tout cas d'explorer de nouveaux possibles (autre travail, autre secteur de production).

À mesure que l'on s'éloigne des préoccupations liées au travail pour aller vers le domaine relationnel, le nombre de réponses positives chute de façon importante au profit de la réponse « ne sait pas ». Si les manifestations de changement dans le rapport à soi et à l'environnement familial et amical des travailleurs sont très souvent observées, les aspects plus liés à l'intimité des travailleurs sont peu connus (graphique 2). Sur ce point, il semble que nous touchons à un principe de la division du travail dans le secteur médico-social qui veut que les domaines de la

vie privée des usagers soient respectés et délégués aux intervenants psychosociaux.

Graphique 2

Changements observés dans les rapports à soi et à l'entourage



Cependant, l'interrogation sur des domaines extérieurs au travail était suivie d'un espace ouvert pour recevoir des exemples illustrant les réponses. Nous avons procédé à une classification thématique des verbatims en six rubriques (Bardin, 2013) comme illustré dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3

Classification des verbatims recueillis sur les changements d'attitude des lauréats RAE

Expression personnelle-Communication	Modification d'image dans la famille	Participation sociale interne à l'ESAT	Confiance en soi -Image de soi	Gestion santé-hygiène	Participation sociale hors travail
32%	17%	15%	14%	13%	8%
Certains sont plus à l'aise dans leurs relations avec les autres, n'hésitent pas à prendre la parole en groupe.	Des parents ont insisté pour avoir des photos de la cérémonie et de leur fils reconnu dans ses compétences. Ils étaient très émus de sa réussite et ont fêté cela en famille.	L'une des 3 personnes est impliquée dans le CVS (conseil à la vie sociale).	Ils sont plus soucieux de leur présentation lors d'événements	Souci de soi et hygiène corporelle : la RAE a donné lieu à des formations sur site sur l'image de soi.	Autonomie sur le plan social avec suivi régulier d'une activité de détente "théâtre impro" pour une personne et bénévolat au sein de la Croix-Rouge pour une autre.
La RAE permet de briser certaines barrières relationnelles en lien avec l'acceptation des différences et des particularités de chacun.	Le frère d'un des lauréats l'a accompagné pour la remise des attestations et a été agréablement surpris et fier de son aisance. La mère de ce même candidat a pu constater le professionnalisme de son fils sur les travaux paysagers.	Certains se sont présentés en tant que candidat "représentants" des ouvriers.	Les deux jeunes concernés montrent actuellement une plus grande aisance, notamment un qui était plutôt introverti, fait preuve de plus d'ouverture dans sa relation avec les adultes.	Une jeune fille a désormais pris l'habitude de prendre soin de son apparence et son hygiène depuis l'oral de la RAE.	Participation à des loisirs et surtout organisation des vacances.
Plus d'aisance pour expliquer des choses, parler à des inconnus sur ce qu'il fait quotidiennement.	Une des personnes accompagnées a pu, grâce à la RAE, renouer des liens avec sa famille. Il a pu se valoriser auprès d'eux et montrer son savoir-faire et ses compétences.	Diminution des arrêts maladies	Ils font plus attention à l'image de soi	Une personne qui ne se lavait pas, se lave maintenant	Prise de rendez-vous seul chez le médecin.

Le tableau 3 présente le résultat de la classification thématique assorti de trois exemples de verbatim de répondants illustrant la catégorie. A noter que cette question ouverte a recueilli 30% de réponses sous la forme « aucun exemple », « rien à signaler », « pas de changements ». Il s'agit là d'un indicateur indirect de

ce que la RAE ne produit pas de changements systématiques ou observables chez tous les lauréats.

En conclusion, les résultats du questionnaire attestent essentiellement que la qualité de vie au travail est le premier domaine où les évolutions sont les plus sensibles chez les lauréats d'une RAE. Elles se signalent principalement dans des changements d'attitudes, de présentation de soi et d'engagement dans le travail. Les statistiques montrent également que les lauréats d'une RAE sont plus fréquemment membres des conseils de vie sociale de leur établissement⁶, ce qui est un indice probant d'une participation sociale accrue.

B. Un dispositif adapté à une pluralité de parcours individuels

L'analyse thématique des entretiens fait apparaître trois thèmes dont l'articulation rend compte de la dynamique de la RAE : l'accompagnement, la volonté d'inscription dans un parcours de formation et l'ouverture sociale.

Le thème de l'accompagnement actualise une réciprocité éducative (Labelle, 1996) entre le moniteur accompagnant et le travailleur en formation : une réciprocité en termes de professionnalisation dont la dimension émotionnelle est soulignée de nombreuses fois.

« Au jury j'ai expliqué pour ce que je faisais, quand on est sorti elle a pleuré, fier oui j'ai bien construit quelque chose dans le dossier » (Interview, Fabien, 36 ans, ouvrier espace vert).

« Quand elle avait un petit moment (ma référente), ben elle m'appelait et elle me disait viens on va travailler un peu sur ta RAE [...] j'étais contente moi du coup. Même ma référente elle avait les larmes aux yeux » (Interview, Angèle, 46 ans, atelier conditionnement).

La RAE suscite une volonté de poursuite de la formation qui prend sens dans un parcours personnel avec, pour certains lauréats, la perspective de rejoindre le milieu ordinaire.

« J'ai envie de faire la modalité après stage en milieu ordinaire je vais au pôle soutien de l'ESAT » (Interview, Kader, 27 ans, ouvrier travaux paysagers).

« Ma perspective : travailler dans une mairie en milieu ordinaire » (Interview, Donatien, 26 ans, jardinier paysagiste)
« La RAE ça conforte le moral, si jamais je peux passer un examen, pour pouvoir aller en entreprise » (Interview, Jérôme, 45 ans, métiers des services administratifs).

⁶ Les conseils de vie sociale (CVS) sont des structures participatives instaurées par la loi de 2002 où siègent des représentants élus des usagers et des professionnels. L'enquête établit que 72% des CVS des établissements ayant répondu au questionnaire comprennent au moins un travailleur titulaire d'une RAE.



S'agissant des effets subjectifs, certains lauréats font explicitement le lien entre reconnaissance et ouverture en termes de vie sociale.

« Ça m'a aidé, j'aime bien prendre des risques, là je suis dans un studio autonome alors que je pourrais être en foyer accompagné » (Interview, Guillaume, 25 ans, ouvrier en blanchisserie).

« Avant que je fasse ma RAE, je n'étais jamais gaie, tout ça quoi... J'étais un peu timide... Puis depuis que je suis mariée, que j'ai passé ma RAE, ils m'ont dit que j'étais plus euh... » (Interview, Angèle, 46 ans, atelier conditionnement).

La RAE est donc susceptible de produire des effets subjectifs chez les travailleurs handicapés au-delà de la sphère du travail, en raison du rôle essentiel et structurant de la reconnaissance sociale « du » et « au » travail des personnes. Suivant en cela les propositions d'Emmanuel Renault (2009, 2013) selon lesquelles la reconnaissance du « faire » emporterait avec elle une reconnaissance de « l'être ». Ce mécanisme signe au passage l'efficacité du dispositif qui « réalise le renversement, caractéristique d'une action réussie, et réattribue à l'acteur la paternité de l'action en ramenant son rapport au dispositif technique à une relation instrumentale » (Akrich, 1993, p.17).

« Même si c'est drôle, dans les candidats, alors c'est peut-être un effet de hasard, on sent que l'accompagnement c'est important mais quand on les interroge eux, c'est en gros, c'est comme s'ils avaient fait tout ça tout seuls (*Rires*) - Ah ben tant mieux, tant mieux. On est des outils de toute façon. » (*Focus group extrait*, Fabrice, moniteur en menuiserie, 8 accompagnements).

Les travailleurs instrumentalisent (Rabardel, 1995) la RAE en fonction de leur parcours rappelant que « le développement professionnel ne saurait se réduire à la professionnalisation, au développement de compétences ou de carrière, mais signifie un processus multidimensionnel qui intègre le développement personnel » (Véro et Zimmermann, p. 145).

« Je pense que cela leur donne quand même une certaine assise dans la société. C'est des gens qui étaient chez maman et qui ont basculé au foyer, qui ont voulu leur indépendance quand même. Des gens qui ont basculé en foyer, des gens qui se sont installés, qui ont été parents... mais est-ce que c'est un lien direct ? Je ne peux pas vous le dire. Je pense une certaine assise sur l'extérieur. Des gens qu'on rencontre dans la rue comme des personnes lambda. Ils sont installés, ils ont leur petite maison, ils ont leur enfant, voilà. » (*Focus group*, extrait, Pauline, éducatrice technique spécialisée, 12 accompagnements, atelier conditionnement).

IV. La RAE : une modalité de mise en forme sociale de la connaissance expérientielle

Les résultats présentés ci-dessus attestent en premier lieu de la logique systémique de la RAE, c'est-à-dire un dispositif de formation qui produit des effets sur le parcours des travailleurs handicapés, à la fois sur le plan du travail et sur celui de leur trajectoire subjective. Nous voudrions dans cette dernière partie nous intéresser à ce qui somme toute constitue le cœur de la démarche : le régime de production des savoirs d'expérience reconnus par la RAE et les modalités de leur accréditation subjective et sociale. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse secondaire des différents matériaux empiriques recueillis, afin d'explorer plus avant les mécanismes intimes de la transition entre des connaissances expérientielles ancrées et des savoirs professionnels.

A. Les rapports entre expérience et savoirs

La notion d'expérience se trouve au cœur d'une réflexion renouvelée, notamment depuis la redécouverte dans le contexte français des travaux de John Dewey (Frega, 2006, Dewey, 2022). En donnant une dimension anthropologique à la nature des rapports entre l'homme et son environnement, Dewey établit la fonction active de la pensée et le primat de la pratique dans l'élaboration des connaissances. Considérée comme un gisement de savoirs incorporés, dont la mise en valeur est susceptible d'enrichir le processus de construction des connaissances, l'expérience fait aujourd'hui l'objet d'une attention particulière dans les domaines du soin (Jouet et al., 2010) et des situations de handicap (Gardien, 2019). Beaucoup mobilisée en matière de formation professionnelle, la notion d'expérience est également regardée du point de vue de son rôle dans l'apprentissage humain (Rogalski et Leplat, 2011 ; Zeitler et Barbier, 2012 ; Bourgeois, 2013, Barbier et Thievenaz 2013). Ainsi la question du statut des savoirs dont elle est la source fait l'objet d'interrogations stimulantes (Dutoit et al. 2016 ; Simon et al. 2019). Selon nous, le *modus operandi* de la RAE constitue une mise en forme sociale spécifique du passage entre connaissance et savoir, termes que le langage courant a souvent tendance à confondre. Or, Margolinas (2014) nous rappelle une distinction essentielle entre connaissance et savoir : la première vit dans une situation, la seconde dans une institution. En conséquence « il faut déconstruire les savoirs pour retrouver les connaissances et les situations qui permettent de lui donner un sens : ce qui fonde le *processus de dévolution* » (p.8). Nous sommes donc en présence d'un mouvement à double sens : celui qui va de la connaissance en situation au savoir institué et le mouvement inverse la dévolution. Cette proposition rejoint le point de vue développé par Eve Gardien, lorsqu'elle convoque les travaux de Berger et Luckmann (2002) pour illustrer le mouvement d'intériorisation par les individus des institutions produites par autrui. Celui-ci opère grâce à une sémantisation au moyen de laquelle : « l'individu peut créer par lui-même des significations connectant choses et mots relativement à son expérience singulière » (Gardien, 2017, p.105). Mais ce processus de sémantisation ne va pas de soi et l'expérience peut très bien rester dans le registre de l'idiosyncrasie. En effet, les connaissances incorporées dans le cours de la pratique ne sont pas toujours disponibles en tant qu'objets nommables ou définissables. Elles doivent faire l'objet d'une « biographisation » (Breton, 2017), laquelle ne peut résulter que d'un choix délibéré du sujet s'engageant dans une



démarche de reconnaissance. C'est précisément ce processus qu'exemplifie selon nous le dispositif de RAE élaboré par l'association DCR à travers ses deux premières étapes de la démarche (cf. Tableau 2). Cependant, une fois cet engagement scellé, il reste que « l'un des obstacles rencontrés par le sujet pour dire ses savoirs d'expériences est qu'il n'en dispose pas en tant qu'objets physiques, ni même objets de pensée. Ces savoirs le constituent, impliqué qu'il est dans les situations qu'il vit et traverse. Il les mobilise dans le cours de la vie sans nécessairement les nommer, les définir et les catégoriser » (Breton, 2017, p. 27).

C'est précisément sur ce mécanisme de nomination des connaissances expérientielles que la lecture secondaire des notes réflexives, du groupe de discussion et des entretiens individuels des travailleurs nous fournit des éléments de compréhension. Nous avons identifié différents moments qui scandent le passage de la connaissance incorporée au savoir institutionnalisé dans l'interrelation entre le travailleur handicapé et son accompagnant au cours de la formation. Le phénomène le plus fréquemment évoqué du côté des accompagnants tient dans l'affirmation d'une découverte des personnes à travers leurs compétences à laquelle fait écho une prise de conscience de ces dernières par le travailleur :

« J'ai découvert deux personnes, que je connais déjà très bien. Elles se sont investies encore plus que je ne pouvais l'imaginer. Malgré le manque de temps que nous avons eu à construire leur dossier elles ont su s'adapter et prendre du plaisir. Quand nous avons rempli le référentiel métier elles ne pensaient pas qu'elles savaient faire autant de choses au sein de l'atelier. » (Monitrice restauration, 14 ans d'ancienneté, *notes réflexives, extrait*).

« Les futurs lauréats ne découvraient pas mais redécouvraient toutes les compétences qu'ils possédaient et dont ils ne se rendaient pas compte tellement elles pouvaient être nombreuses, variées et devenues banales à leurs yeux. » (Moniteur espace verts, ancienneté non communiquée, *notes réflexives, extrait*).

« La RAE ça m'a donné un soutien parce que j'ai vraiment expliqué mais ça ne m'a pas changé ce que je faisais d'habitude, mais j'ai évolué avec la connaissance de ma machine. » (Interview, Fabien, 36 ans, ouvrier travaux paysagers).

« Ils (le jury) nous ont posé des questions, sur le domaine du jardinage, sur la tonte, sur la maçonnerie, comment faire les bordures, les faire bien droites, le formateur était surpris que je savais sur la maçonnerie [...] ils (le jury) m'ont rajouté des croix. » (Interview, Stéphane, 29 ans, ouvrier en travaux paysagers).

Cette découverte ne résulte pas d'une quelconque maïeutique socratique mais d'une traduction des connaissances en situation qui soutiennent les savoir-faire du

travailleur. Cette traduction est médiatisée par l'artefact du référentiel métier qui fournit le vocabulaire adéquat.

« On découvre la personne. Enfin là où c'est révélateur et on découvre que finalement ils ont du vocabulaire dans leur métier ou alors c'est tout l'inverse... Cela commence vraiment là avec le référentiel, on les découvre. » (François, moniteur menuiserie, expérience 8 accompagnements, *extrait groupe de discussion*).

« Par rapport justement quand on fait tous les dossiers, quand ils cherchent leurs mots, qu'ils cherchent leurs phrases. En fait donc avec la RAE on apprend en même temps qu'eux. » (François, moniteur menuiserie, expérience 8 accompagnements, *extrait groupe de discussion*).

On note au passage un nouvel indice de la professionnalisation conjointe entre moniteur et travailleur à travers la mise en mot opérée par le truchement du référentiel.

Enfin, le troisième moment relève de l'appropriation réflexive par les travailleurs des compétences qui leur sont reconnues et des modifications que cela entraîne.

« Pour moi ça m'a changé, ça m'a rajouté quelque chose comme quoi on fait du travail professionnel, c'est reconnu grâce à Différent et Compétent. Ça m'a changé au niveau de la confiance des décisions parfois je peux organiser comment on va travailler, avant je le faisais pas. » (Interview, Guillaume, 25 ans, agent d'entretien textile).

« Je sais ce que je sais faire et ce que je ne sais pas faire, ça met en lumière ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. » (Interview, Donatien, 26 ans, jardinier paysagiste).

Conclusion

Savoirs d'expérience et expérience du savoir

Au-delà de ce qui pourrait apparaître comme une pirouette verbale, nous pensons que l'inversion des termes correspond bien à la description de ce qui semble se jouer pour un certain nombre de travailleurs handicapés à l'occasion de l'obtention d'une RAE. En effet, le dispositif imaginé par DCR organise pour les lauréats d'une RAE le passage de compétences inscrites dans une pratique, d'une structure pré-langagière vers une expression socialisée consignée dans un référentiel métier. La reconnaissance sociale transite par le vécu de l'accréditation d'une connaissance en un savoir socialement institué au cours du jury, puis de la cérémonie. C'est donc l'expérience sociale d'être reconnu comme détenteur d'un savoir qui en retour produit des modifications identitaires et ouvre un avenir potentiel à l'expérience antérieure. Ces transformations ont ceci de remarquable qu'elles transitent la plupart du temps par des affects, dont nous avons montré qu'ils étaient parfois transitifs entre travailleur et accompagnants. De fait, c'est le plaisir partagé de faire surgir de l'expérience, des savoirs jusque-là voués à la méconnaissance ou à la négation, qui stimule le pouvoir d'agir. Le revers de ce constat tient dans la difficulté d'entretenir ces passions joyeuses dans le quotidien du fonctionnement des ESAT. En ce sens, nous pouvons souligner que ce sont moins les savoirs expérientiels communs en tant que tels qui importent, que le régime exceptionnel de production qui leur est offert par la RAE.

Références bibliographiques

- Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs : De la conception à l'action. Dans *Les objets dans l'action : De la maison au laboratoire*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.9879>
- Albero, B. (2010). « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 4-1. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/715>
- Barbier, J.M. et Thievenaz, J. (coord.) (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013). Chapitre II. Analyse de réponses à des questions ouvertes. Dans L. Bardin (dir.), *L'analyse de contenu* (p. 62-71). Presses Universitaires de France.
- Baudot, P. (2016). Le handicap comme catégorie administrative : Instrumentation de l'action publique et délimitation d'une population. *Revue française des affaires sociales*, 63-87.
- Berger, P. et Luckmann, T. (2002). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail : Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Presses Universitaires de France.
- Bidet, A. et Macé, M. (2011). S'individuer, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon). *Revue du MAUSS*, 38(2), 397-412.
- Blanc, A. (2015). Travail et handicap : deux frères ennemis ? Dans Joël Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap* (p.107-131). Presses universitaires de Grenoble.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ? *Phronesis*, 6(4), 60-70. <https://doi.org/10.7202/1043981ar>
- Bourgeois, É. et Enlart, S. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Presses Universitaires de France.
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. *Le sujet dans la cité*, N6, 23-39. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs06.0023>
- Bureau, M.C. et Tuchsirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail*, 52,1, 55-70.
- Cantelli, F. (2013). Deux conceptions de l'empowerment. *Politique et Sociétés*, 32(1), 63-87.
- Céreq Bref (2014). L'alternance intégrative de la théorie à la pratique, n° 328.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail humain*, 1, 1-30.

- de Pierrefeu, I. et Pachoud, B. (2014). L'accompagnement vers et dans l'emploi comme voie de rétablissement pour les personnes en situation de handicap psychique. Les ESAT de transition de l'association Messidor. *L'information psychiatrique*, 90, 183-190. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.1684/ipe.2014.1172>
- Dewey, J. (2022). XI. Expérience et pensée. Dans J. Dewey, *Démocratie et Éducation : suivi de Expérience et Éducation* (p. 223-235). Armand Colin.
- Différent et Compétent Réseau (2019). *Être reconnu au travail, oui mais comment ?* Chronique sociale.
- Dutoit, M., Isabel Arciniegas Cardoso, M., Barbier, J.M., Rémary, V., Adassen, N. et al. (2016). *Identifier et formaliser les savoirs d'expérience que les professionnel-le-s du Handicap Rare se reconnaissent, partagent et transmettent*. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, Groupement national de coopération handicap rare.
- Ebersold, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : Du désavantage à la participation sociale. *Analise Psicologica*, 20(3), 281-290.
- Flahault, F. (2004). Identité et reconnaissance dans les contes. *Revue du MAUSS*, 23, 31-56.
- Fortier, G. (2017). Les lignes directrices de l'Unesco pour la reconnaissance validation des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Dans B. Liétard et al. (coord.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience, enjeux modalités, perspectives* (p. 67-94). Chronique sociale.
- Frega, R. (2006) Pensée, expérience, pratique - Essai sur la théorie du jugement de John Dewey. L'Harmattan.
- Gardien, E. (2017). *L'accompagnement et le soutien par les pairs*. Presses universitaires de Grenoble.
- Gardien, E. (2019). Les savoirs expérientiels : entre objectivité des faits, subjectivité de l'expérience et pertinence validée par les pairs. *Vie sociale*, 25-26, 95-112. <https://doi.org/10.3917/vsoc.191.0095>
- Genard, J.L. et Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *SociologieS. Theory and research*.
- Hatano-Chalvidan, M. (2021). Accompagner des publics vulnérables dans la cadre de la RAE : un moyen de réinventer son métier de formateur. Dans M. Laville et P. Mazereau (dir.), *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels : les savoirs professionnels interrogés*. INSHEA Champ-social éditions.
- Honneth, A. (2001). Reconnaissance. Dans M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Presses universitaires de France.
- Jouet, E., Flora, L. et Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients, *Pratiques de formation-Analyses*, 58-59.

- Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Presses universitaires de France.
- Laville, M. et Mazureau, P. (2021). La reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle des travailleurs handicapés : les effets émancipatoires d'un dispositif de formation. *Recherche & formation*, 96, 37-50. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.4000/rechercheformation.7800>
- Leguy, P. (2009). *Travailleurs handicapés : reconnaître leur expérience*. ERES.
- Leguy, P. (2013). *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie : 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation*. ERES.
- Létiard, B., Piau A. et Landry, P. (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience*. Chronique Sociale.
- Marcel, J. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri éditions.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188. <http://journals.openedition.org/rfp/4530>
- Quenson, E. (2012). La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances. *Savoirs*, 28(1), 11-63.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Ravaud, J. (2014). Leçon inaugurale de la chaire « Participation sociale et situations de handicap ». Dans J.-F. Ravaud (dir.), *Handicap et perte d'autonomie : des défis pour la recherche en sciences sociales* (p. 41-72). Presses de l'EHESP.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 18(2), 119-135.
- Renault, E. (2009). Modèles du social et modèles de l'autonomie. Dans M. Jouan et S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ?*, 253-268. Presses universitaires de France.
- Renault, E. (2013). Autonomie et identité au travail. *Travailler*, 30(2), 125-145.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Stock.
- Simon, E., Halloy, A., Hejoaka, F. et Arborio, S. (2019). Introduction : La fabrique des savoirs expérientiels : généalogie de la notion, jalons définitionnels et descriptions en situation. Dans *Les savoirs expérientiels en santé. Fondements épistémologiques et enjeux identitaires* (p. 11-48). Presses universitaires de Lorraine.
- Stiker, H.J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Presses universitaires de Grenoble.



Tanguy, L. (2007). La fabrication d'un bien universel. Dans G. Brucy (dir.), *Former pour réformer : Retour sur la formation permanente (1945-2004)* (p.31-68). La Découverte.

Thievenaz, J. (2017). Le couplage d'activités comme situation d'apprentissage réciproque. Dans J.M. Barbier et J. Thievenaz (dir.), *Agir pour, sur et avec autrui. Les couplages d'activités* (p. 59-81).

Véro, J. et Zimmermann, B. (2018). À la recherche de l'organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47(2), 131-150.

Zeitler, A. et Barbier, J. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>