



# La reconnaissance en formation

Anne JORRO

Professeure émérite en Sciences de l'éducation et de la formation des adultes

Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP), Cnam

[anne.jorro@lecnam.net](mailto:anne.jorro@lecnam.net)

La reconnaissance, question vive du monde contemporain, est devenue un concept mobilisateur en sciences humaines et sociales. L'actualité de ce concept s'explique sans doute parce qu'il permet de traduire les attentes de bon nombre d'acteurs entrevoyant l'absence de reconnaissance comme « un mal » de la société actuelle, sans doute aussi parce que la reconnaissance porte un message de confirmation identitaire qui peut conforter les acteurs dans leurs modes d'action. C'est aussi la promesse que les relations humaines se développent grâce au respect mutuel et à l'estime sociale.

Cependant, la reconnaissance suscite une approche contrastée puisqu'elle se caractérise aussi par son incertitude. En effet, la complexité du processus de reconnaissance se révèle en situation intersubjective et les signes de reconnaissance peuvent être perçus de façon plus ou moins positive. Sur le versant positif, la reconnaissance peut irriguer des processus de formation et permettre une émancipation des acteurs, leur donnant la possibilité de mener à bien leur projet.

A l'inverse, le déni de reconnaissance peut générer un profond malaise, voire de la souffrance. La perception de la reconnaissance est donc sujette à de fortes variations. Cette notion englobante qui constituerait un phénomène social total (Caillé, 2007) accueille deux grandes approches que nous allons présenter avant de préciser les fondements théoriques qui soutiennent la reconnaissance en formation.

## Deux paradigmes de la reconnaissance

Penser la reconnaissance c'est être confronté à un foisonnement de textes irrigués par deux grandes manières de voir, de parler et de concevoir les processus de considération, d'estime sociale et de reconnaissance des acteurs. Des systèmes de valeurs et des positionnements énonciatifs se distinguent et permettent de différencier deux grands paradigmes.

Un premier paradigme souligne le positionnement engagé de l'acteur dans le monde. Ce dernier, impliqué dans un espace social et politique, traversé de forces contradictoires, tente de faire valoir son point de vue avec détermination (opposition, contestation, réprobation). Cette première approche ouverte à la dimension agonistique met en évidence l'idée de lutte pour la reconnaissance. Un second paradigme présente le positionnement du sujet dans sa singularité, cherchant à mieux se connaître et, ainsi, à mieux se comprendre. Cette seconde approche met en évidence l'idée d'un sujet animé par une quête de reconnaissance. La fécondité de ces deux approches dans le champ de la formation nous conduit à les considérer comme deux paradigmes de la reconnaissance en formation.

Du côté du paradigme de la lutte pour la reconnaissance, la littérature scientifique mobilise en particulier des cadres d'analyse issus de la sociologie (Fraser, 2005 ; Caillé, 2007) et de la philosophie politique (Butler, 2006 ; Honneth, 2000 ; Le Blanc, 2009 ; Renault, 2007 ; Taylor, 1992). Elle met en évidence les tensions dues aux inégalités sociales (Fraser, 2005), à la pérennité de processus de stigmatisation, au déni de reconnaissance que subissent les cultures dites minoritaires et qui régissent les rapports sociaux. Cette première acception fait l'objet de publications qui revendiquent une autre conception de la place des minorités culturelles, et qui défendent un principe de visibilité fondant une égale dignité humaine. Mais la lutte pour la reconnaissance concerne d'autres dimensions du champ social. C'est dans le monde du travail que la lutte pour la reconnaissance prend de l'ampleur et fait l'objet de nombreuses recherches en sciences humaines et sociales avec la mise au jour de situations professionnelles insatisfaisantes (Dejours, 2000, 2003, 2007 ; Lantheaume & Hélou 2008 ; Uhalde, 2013). Le lieu de formation est souvent propice pour interroger le rapport polémique que constitue la lutte pour la reconnaissance.

En effet, les contextes institutionnel et organisationnel peuvent produire les conditions d'un brouillage de reconnaissance, lorsque les changements institués laissent place à de grandes incertitudes. Ainsi, Hinault, Kaddouri et Uhalde (2013) mettent en évidence des contextes institutionnels de déficit de reconnaissance : certains contextes de changement institutionnel, provoquant des incertitudes au niveau des missions des agents devant intégrer les logiques managériales et gestionnaires dans l'activité professionnelle, occasionnent du désengagement, de l'usure, de la souffrance au travail en traversant des champs de pratiques et en particulier les métiers adressés à autrui. Le sentiment d'injustice, celui du mépris traduisent les points critiques d'une absence de reconnaissance. Dès lors, la reconnaissance professionnelle renvoie aux attentes de valorisation de la personne – au travail, de considération pour les collectifs de travail ainsi qu'aux revendications et luttes qui inscrivent le respect des singularités et l'estime sociale au premier plan. La lutte pour la reconnaissance prend à témoin la scène publique comme un espace d'expression. La formation peut permettre l'élaboration de grilles d'analyse de contextes professionnels plus ou moins ouverts à la reconnaissance des acteurs au travail.

Avec le paradigme de la quête de reconnaissance (Ricœur, 2003), des travaux de recherche soulignent l'importance des processus d'émancipation à travers des démarches à dominante herméneutique sous différentes formes (individuelles et institutionnelles). Dans le contexte de la formation tout au long de la vie (Baudoin, 2011 ; Cifali & André, 2007 ; Delory-Monberger, 2005 ; Niewadomski & Delory-Monberger, 2013), la quête de reconnaissance renvoie alors à un travail personnel conduit par l'acteur (qui peut prendre appui sur des dispositifs d'accompagnement). En formation, la reconnaissance peut représenter, à travers le désir de confirmation existentielle et de considération, une visée émancipatrice pour les acteurs. Ces derniers, cheminant dans un parcours de formation, sont inévitablement confrontés aux transactions de reconnaissance : le fait de se comprendre dans ses processus de changement, de valoriser son nouveau positionnement devant autrui assure à l'acteur une reconnaissance de soi par soi, et dans le cadre d'une interaction avec un ou des tiers, une reconnaissance de soi par autrui. Cependant, le parcours vers la reconnaissance de soi et la reconnaissance d'autrui est tout autant une épreuve individuelle qu'une épreuve collective.

Il importe alors de distinguer ces acceptions différentes et de saisir ce qui résonne comme une lutte, une nécessité pour l'acteur individuel ou collectif et ce qui s'apparente à une quête ou un désir de reconnaissance. Si la reconnaissance capte des intentionnalités distinctes entre lutte et quête, les valeurs d'égalité, de respect, de dignité lui donnent un apprêt symbolique et moral commun.

## **Fondements philosophiques et socio-politiques de la reconnaissance**

Le concept de reconnaissance a pris source dans la pensée européenne au 19<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>, notamment du côté de la philosophie allemande, en particulier chez Hegel, avant de s'étendre à d'autres champs

---

<sup>1</sup> Durant la période antique, la reconnaissance était conçue comme un passage de l'ignorance vers la connaissance. La reconnaissance (*anagnôrisis*) désigne une « opération cognitive par laquelle on identifie un objet ou une

disciplinaires comme la sociologie et la philosophie politique et de devenir un enjeu des débats philosophiques outre-Atlantique.

En Europe, le concept de reconnaissance prend appui sur l'idée hégélienne de lutte pour la reconnaissance qui tend à mettre en évidence une dimension anthropologique : la destinée de l'homme ne consisterait pas à lutter uniquement pour sa survie ou à assouvir un besoin utilitaire, mais plutôt à satisfaire une aspiration à la conscience de soi par soi et à la conscience de soi réfractée par autrui, ce qui par conséquent impliquerait la question de la reconnaissance, puisqu'une conscience ne peut se sentir exister que reconnue par une autre conscience de soi. Cette conception a eu un fort retentissement parce qu'elle faisait advenir une part de subjectivité dans l'agir humain et qu'elle introduisait la possibilité d'un conflit dans l'espace social.

Depuis les années 2000, ce sont surtout les travaux du sociologue Honneth (2000) qui ont marqué la réflexion en sciences humaines et sociales et, en particulier, en sciences de l'éducation et de la formation. Ces travaux, qui ont permis de comprendre l'importance socio-politique de la reconnaissance, mettent à l'étude ses effets dans trois sphères par lesquelles les individus se sentent exister et éprouvent un rapport positif à eux-mêmes. Il s'agit de la sphère privée, porteuse de confiance en soi, permettant la construction d'une identité, de la sphère juridique, assurant le respect de soi, et de la sphère sociale ouvrant à l'estime de soi et l'estime sociale. En contrepoint, l'absence de reconnaissance conduit à l'invisibilité et au mépris. Dans le contexte du travail, ces effets sont particulièrement ressentis par des acteurs dont les activités ou les métiers sont peu valorisés ou encore peu établis comme c'est le cas par exemple pour certains métiers de service. Élargie aux sphères sociales et politiques, la reconnaissance rend compte d'un processus qui met en tension des acteurs dans leur recherche de considération pour leur existence dans leurs actions, leur travail, la société.

Dans un espace théorique distinct, celui de la philosophie morale, le philosophe Ricœur (2003) développe une approche herméneutique de la reconnaissance avec l'étude de trois modalités de la reconnaissance : la reconnaissance de soi par soi, la reconnaissance de soi par autrui, la reconnaissance mutuelle qui appelle un point de vue éthique. Ricœur conceptualisera la reconnaissance à partir de distinctions qui nous semblent majeures du point de vue du champ de la formation. Il étudiera tout d'abord la part d'identification dans le processus de reconnaissance comme étant ce par quoi on met en relation d'identité deux éléments. La reconnaissance d'un objet mobilise une lecture des traits génériques tandis que la reconnaissance du sujet implique une caractérisation de ses spécificités. Il construira ensuite l'idée d'une reconnaissance comme un processus d'attestation permettant au sujet de porter à son crédit ce qui fait l'objet de la reconnaissance.

Autrement dit, la reconnaissance – attestation consisterait pour l'acteur à rendre compte de ce qu'il fait. Cette mise à plat de l'agir suppose un travail approfondi d'analyse et de communication de cet agir pour soi et pour autrui. Pour le philosophe le fait de pouvoir faire, pouvoir dire, pouvoir raconter et se raconter participent de la reconnaissance. Enfin la reconnaissance de soi par soi suppose selon Ricœur que le sujet assume la responsabilité de ses actes. Le terme d'imputation caractérise cette prise en charge et cette montée en responsabilité du sujet devant son agir.

Avec Ricœur, la théorie de la reconnaissance implique le sujet dans une posture éthique et l'engage non seulement à rendre compte de son agir mais également à en porter la responsabilité. L'approche du philosophe semble particulièrement éclairante pour comprendre les situations de formation au cours desquelles les acteurs travaillent à leur propre projet professionnel ou encore construisent un rapport nouveau à eux-mêmes et au monde environnant.

D'autres travaux à l'échelle internationale, développés sur le continent indien ont permis de rendre compte de la problématique des capacités qui sont restreintes pour les femmes cantonnées dans des tâches informelles et peu valorisées socialement. Sen (2009) et Nussbaum (2008) ont décrit les

---

personne quelconque », elle « comporte aussi un aspect affectif et émotionnel : elle est liée à un coup de théâtre et porte essentiellement sur des relations de parenté ou d'amitié » (Guéguen & Malochet, 2014, p. 8). Le coup de théâtre dans la tragédie grecque signe un dévoilement soudain qui reconfigure des relations entre personnages de la tragédie (cf. Ulysse que l'on croyait mort).

« empêchements à vivre » des femmes indiennes et s'attachent à souligner le poids des injustices dans des cultures et coutumes qui limitent le pouvoir d'agir des femmes. L'absence de reconnaissance du pouvoir d'agir des femmes dans le domaine de l'éducation, de la santé, de la vie politique produit une absence de reconnaissance de leur liberté de s'accomplir.

## **La reconnaissance en formation**

La problématique de la reconnaissance en formation d'adultes relève à la fois d'un « souci de soi » par lequel le sujet est en mesure de se comprendre mieux et autrement et d'un pouvoir d'agir constituant une perspective de travail en termes de développement, de pouvoir d'accomplissement rendu possible par l'existence d'un regard appréciatif de soi et d'autrui. Cette attention portée à soi-même implique un processus de transformation dont chaque acteur, engagé en formation, fait l'expérience. Ce processus de transformation permet une meilleure connaissance de soi, mieux, une acceptation de soi en vue de se développer à partir de la prise de conscience de ses potentialités. Ce processus suppose également un contexte propice à la connaissance et à la reconnaissance, ainsi que des leviers constitués par des démarches et médiations particulières qui seront présentées plus loin.

Des travaux précurseurs avaient déjà analysé les enjeux transformateurs, voire émancipateurs de la formation pour des individus limités dans leurs manières de penser ou encore assujettis par les systèmes socio-politiques. Les auteurs prônant l'éducation comme lieu d'émancipation comme Freire (1968), Boal (1998) ont souligné la perspective transformatrice des processus de formation. De même, les processus d'éducabilité tout au long de la vie ont été au cœur des travaux de Mezirow (1990). La conscience de l'acteur sur sa situation sociale devenant un levier de son émancipation.

Avec la question de la reconnaissance, il ne s'agit pas seulement de favoriser une prise de conscience de ses entraves, de ses mécanismes de défense, il est plutôt question de restaurer un pouvoir d'agir qui puise sa force dans la compréhension de soi et dans les transactions sociales qui relèvent de la considération, de l'estime, de l'appréciation. Les travaux de recherche conduits dans le champ des sciences de l'éducation tentent d'éclairer les conditions de possibilité d'un tel processus par des médiations spécifiques, des processus d'accompagnement et des dispositifs institutionnels pensés depuis la loi de modernisation sociale de 2004.

La reconnaissance en formation ne concerne pas seulement la construction des sujets, elle renvoie également aux démarches de validations des acquis de l'expérience par lesquelles les savoirs du quotidien prennent un autre statut. Dans une perspective proche, la problématique de la reconnaissance permet de porter un autre regard sur la nature des savoirs. Ainsi, en est-il des savoirs profanes longtemps sous-estimés au profit des savoirs scientifiques.

### **• Reconnaissance de soi en formation**

La reconnaissance en formation devient un enjeu de construction identitaire, de réappropriation de soi, voire d'acceptation de son histoire de vie. Autrement dit, la reconnaissance en formation participe de la construction existentielle du sujet. Comme l'identité se recompose continuellement tout au long de ses expériences, l'acteur est en quête d'une compréhension de soi qui peut parfois s'avérer longue et douloureuse. L'approche herméneutique vise la compréhension de soi, de son parcours, dans une visée d'émancipation. Le processus de dévoilement conduisant à faire l'expérience de la reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui.

En formation, la reconnaissance revêt une importance centrale puisqu'elle résulte de la capacité de l'adulte à mieux se comprendre et à définir ses enjeux de développement professionnel.

L'*ethos* professionnel, qui traduit la capacité du praticien à revenir sur ses différentes postures (Jorro, 2002, 2006), sur son positionnement relativement aux valeurs du métier (jugement de beauté et

d'utilité, Dejours, 1995), est un des objets de la reconnaissance professionnelle. L'engagement du professionnel tout au long de sa pratique sera analysé en fonction des critères d'adhésion, de participation, de coopération, d'investissement dans la durée (de repli, de contournement, de laisser-faire, de désengagement). Par ailleurs, la reconnaissance professionnelle concerne les dynamiques identitaires des praticiens. Comment les professionnels se voient-ils dans le métier, quelle place occupent-ils ?

La quête de reconnaissance des acteurs cherchant à se professionnaliser porte également sur l'incorporation de compétences et sur la mobilisation de gestes professionnels qui leur donnent le sentiment d'un pouvoir d'agir. C'est aussi, au plan des savoirs la possibilité de se sentir assuré d'une maîtrise des connaissances qui pourront être mobilisées en situation. Enfin, au plan social et politique, c'est la possibilité de s'affirmer comme acteur social dans un environnement donné même si cet environnement est évolutif et instable. Le projet de construire des compétences théoriques et pratiques est assorti d'une quête de reconnaissance ayant un impact sur l'engagement en formation et en situation de stage (Jorro & De Ketele, 2011).

Des démarches pédagogiques sont alors conçues pour favoriser de tels processus. C'est le cas de situations cliniques d'analyse de pratiques, de vidéoscopies qui, par l'analyse des activités mises en œuvre, contribuent à une meilleure connaissance de soi dans des contextes variés. Ce sont aussi les démarches d'écriture qui permettent de mettre à plat l'expérience vécue qui restait diffuse et qui ne permettait pas aux sujets de se comprendre et de se découvrir autres (Cifali & André, 2007 ; Jorro, 2014). Les liens unissant récit et reconnaissance ont été mis en évidence par de nombreux auteurs (Baudoin & Pita, 2011 ; Delory-Monberger, 2005). Pour Delory-Monberger, les démarches biographiques permettent aux acteurs d'explorer les expériences vécues et de comprendre leur cheminement. D'autres auteurs ont mis en évidence la dimension formative des processus biographiques.

Le récit biographique prend un sens particulier pour le sujet, il joue donc un rôle de premier plan par l'agencement des moments de vie, des expériences discontinues de l'individu. Il participe à une forme de thématization, d'ordonnancement, d'homogénéisation de ce qui restait diffus et disparate pour l'individu. C'est une appropriation de sa propre trajectoire de vie qui est enjeu. Les histoires de vie permettent « la reconnaissance... de savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en œuvre dans l'expérience de leur vie et dans leurs rapports sociaux (Delory-Monberger, 2005, p. 60) ». Ces démarches ont un pouvoir transformateur sur l'acteur qui a le sentiment de conduire sa vie et d'être le pilote de son propre projet. Les démarches réflexives de constitution de portfolio permettent aux stagiaires en formation de porter une réflexion approfondie sur leur parcours de formation et leur expérience de mise en situation professionnelle (Mehran, 2009). L'écriture du portfolio constitue un enjeu de connaissance et de reconnaissance de soi. Nombre de stagiaires décrivent leur processus d'apprentissage et reviennent sur les changements de postures vécus pendant leur année de formation.

## • **Reconnaissance et processus d'accompagnement**

Les situations d'accompagnement professionnel et les formes tutorales constituent des enjeux de reconnaissance professionnelle dont on commence à prendre la mesure après que bien des travaux ont mis en évidence les impasses d'une relation avec un tuteur expert qui se cantonne à adopter une posture modélisante. Ces situations sont traversées par des enjeux interpersonnels où les transactions de reconnaissance peuvent avoir un effet bénéfique sur les interactants. Les attentes de reconnaissance par les pairs mobilisent les stagiaires dans leur effort d'apprentissage par-delà la perspective d'accroissement des savoirs (Olry & Cuvillier, 2007). La reconnaissance de soi serait rendue possible par un processus d'accompagnement ouvert à la réflexivité de l'accompagné et de l'accompagnant. Dans cet espace dialogique, les échanges peuvent conduire à des prises de conscience, des repositionnements, des remaniements identitaires qui produisent chez l'accompagné un sentiment de congruence.

## • **Reconnaissance et processus de VAE**

La reconnaissance en formation renvoie également aux dispositifs dits de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (RVAE). Ces dispositifs proposent des dispositions qui ont vocation à encadrer et instituer la reconnaissance de l'expérience acquise, en particulier l'expérience professionnelle. En organisant la possibilité de certifier des acquis issus de l'expérience professionnelle au même titre que les acquis développés en milieu formel, scolaire ou universitaire, la VAE introduit une nouvelle façon d'appréhender les acquis, donnant ainsi à voir et reconnaître ce qui constitue la professionnalité de la personne. Les nombreux dispositifs de reconnaissance (RVAE, VAE, certification des compétences) qui se sont développés ces dernières années marquent cette institutionnalisation croissante de la reconnaissance professionnelle.

## • **Reconnaissance des savoirs informels dans la formation des acteurs**

Les savoirs profanes occupent une place spécifique dans l'action. Ils peuvent apparaître comme des savoirs informels, des savoirs cachés (Huber & Chautard, 2001), des savoirs tacites, des savoirs locaux découlant du bricolage de l'acteur confronté à la complexité des situations. Ils peuvent traduire une métis professionnelle que la formation professionnalisante tente de valoriser à travers de nouvelles grilles de lecture conceptuelle (Jorro, 2014) et de nouvelles démarches orientées vers l'analyse de l'expérience. Ces savoirs qui résultent de configurations de gestes professionnels, de trouvailles, d'astuces ne sont pas sans rappeler les savoirs profanes mis en évidence en ethnologie. Les travaux de Lévi-Strauss (1992), de Descola (2005) ont montré la complexité des savoirs des peuples indigènes, notamment l'importance des classifications animales et végétales dans leur vie quotidienne. De même, les travaux de Delbos et Jorion (1984) ont permis de mettre au jour le décalage des savoirs académiques dans les pratiques professionnelles des conchyliculteurs et l'importance des savoirs expérientiels transmis entre générations. Les recherches ethnologiques tendent à montrer que les savoirs obéissent à des paradigmes différents qu'il s'agit de caractériser pour reconnaître leur validité en contexte.

Si la formation professionnalisante consiste à transmettre les gestes du métier, gestes récurrents d'une pratique professionnelle, il revient à l'acteur d'agir et de mobiliser des savoirs qui ne se donnent pas à voir tels qu'ils lui ont été présentés dans un contexte de formation. Ces savoirs mutent au cœur même de l'activité. Les savoirs construits tout au long d'une pratique ont à voir avec les savoirs d'expérience, peu transmissibles et qui demandent un temps de réflexion pour pouvoir être conscientisés. C'est au moment de situations d'entretien avec un maître formateur ou un accompagnateur que ces savoirs reprennent forme sous le travail d'analyse qui est alors conduit. Ces savoirs d'expérience ont donc une pertinence contextuelle car ils apparaissent dans des visées d'ajustement de l'agir professionnel. Les savoirs profanes trouvent alors leur pleine justification, ils sont composites parce que la situation suppose des combinaisons entre les savoirs.

La reconnaissance institutionnelle des savoirs profanes dans les institutions de formation suppose qu'une place non négligeable soit accordée aux situations d'analyse des pratiques. Yvon et Durand (2012) entrevoient les liens entre recherche et formation par l'analyse de l'activité et valorisent l'existence de savoirs issus de ou générés par l'activité conduite par les acteurs. La visibilité des savoirs profanes dépend alors de l'aménagement de situations de transmission d'expérience, d'analyse d'expérience. Autant de situations qui en appellent au récit, et par conséquent à une forme d'approche des savoirs qui met en valeur la narration. Dès lors l'apprêt des savoirs profanes est bien différent de celui des savoirs académiques qui sont abstraits, synthétiques, hiérarchisables.

## **Perspectives de reconnaissance en formation**

Poussés par des considérations personnelles, sociales et socio-professionnelles, les acteurs qui s'engagent en formation sont en quête de reconnaissance. Leurs aspirations visent plusieurs plans : le plan épistémique des savoirs, le plan herméneutique de l'identité, des affects et des émotions, le



plan praxéologique des compétences, le plan socio-professionnel des métiers ou professions envisagés. La quête de reconnaissance se nourrit de ces différentes dimensions.

C'est aussi en portant une réflexion sur les enjeux politiques et sociaux de la lutte pour la reconnaissance que la formation peut offrir des cadres d'analyse. Les deux paradigmes de la reconnaissance que nous avons identifiés comme des voies d'entrée et d'exploration en formation peuvent apparaître successivement lorsque le formé se positionne sur un plan social et politique puis évolue vers un travail plus herméneutique. L'inverse est aussi possible quand le travail de compréhension de soi débouche sur un positionnement social plus affirmé. Le mouvement de la lutte vers la quête ou celui de la quête vers la lutte reflètent des positionnements existentiels qui en formation ont des incidences fortes car les processus identitaires, émotionnels interpellés mobilisent la réflexivité du formé. Les démarches d'accompagnement sont de ce point de vue pleines de promesses.

La reconnaissance en formation synthétise à la fois la quête identitaire des acteurs en formation et les pratiques professionnelles qui relèvent de l'appréciation dans les contextes de travail et de formation (Jorro & Wittorski, 2013). En ce sens, reconnaître un sujet en formation, c'est construire une approche appréciative sur l'agir d'un acteur en ayant soin d'appréhender la personne dans son parcours, dans ses processus de transformation. Le processus de reconnaissance est ainsi traversé par des enjeux identitaires et des enjeux co et auto-évaluatifs.

## Références bibliographiques

- Baudoin, J.-M., & Pita, J.-C. (2011). Récit et formation : reconnaissance et biographie évaluative. Dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 83-97). De Boeck.
- Boal, A. (1998). *Théâtre de l'opprimé*. Éditions La Découverte.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. Éditions La Découverte.
- Caillé, A. (dir.). (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Éditions La Découverte.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience : Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (1995). Doctrine et théorie en psychosomatique. *Revue française de psychosomatique*, 59-80. <https://doi.org/10.3917/rfps.007.0059>
- Dejours, C. (2000). *Souffrance en France*. Éditions Seuil.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Éditions QUÆ.
- Dejours, C. (2007). Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. Dans A. Caillé (dir.), *La quête de reconnaissance* (p. 58-70). Éditions La Découverte.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Éditions Economica-Anthropos.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Éditions Gallimard.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New left Review*, 107-118.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Éditions La Découverte.
- Freire, P. (1968). *Pédagogie des opprimés*. Éditions La Découverte.
- Guéguen, H., & Malochet, G. (2014). *Les théories de la reconnaissance*. Éditions La Découverte.
- Hinault, A.-C., Kaddouri, M., & Uhalde, M. (2013). Les dynamiques intégratives de reconnaissance. Dans M. Uhalde (dir.), *Les salariés de l'incertitude. Solidarité, reconnaissance et équilibre de vie au travail* (p. 109-125). Éditions Octarès.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Éditions Le Cerf.
- Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?* Éditions L'Harmattan.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.

- Jorro, A. (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. Dans G. Figari, P. Rodrigues, M.-P. Alves, & P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissage expérientiels : savoirs, modèles et méthodes* (p. 143-151). Édition Éduca.
- Jorro, A. (2014). Écrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches & éducations*, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1893>
- Jorro, A. & De Ketele, J.M. (dirs.). (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck.
- Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 11-22. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-4-page-11.htm&wt.src=pdf>
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Éditions Presses Universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *La pensée sauvage*. Éditions Plon.
- Merhan, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'université. Enjeux et significations. Dans F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 205-229). Presses de l'Université du Québec.
- Mezirow, J. et al., (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. Editions Jossey Bass.
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (dir.). (2014). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Éditions Presses Universitaires du Septentrion.
- Nussbaum, M. (2008). *Femmes et développement humain. L'approche des capacités*. Éditions Des femmes.
- Olry, P. & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maître d'apprentissage. *Éducation Permanente*, 45-60.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 119-135. <https://www.cairn.info/revue-travailler-2007-2-page-119.htm&wt.src=pdf>
- Ricœur, P. (2003). *Parcours de la reconnaissance*. Éditions Seuil.
- Sen, A. (2012). *Éthique et économie et autres essais*. Presses Universitaires de France.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Aubier.
- Uhalde, M. (dir.). (2013). *Les salariés de l'incertitude. Solidarité, reconnaissance et équilibre de vie au travail*. Éditions Octarès.
- Yvon, F., & Durand, M. (dir.). (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. De Boeck.

## Pour citer l'article

---



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels (FoAP) et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par hypotheses.org (ISSN : 2679-4985).