HAL
open science

Les lauréates du CAP petite enfance par la validation des acquis de l'expérience dans la région des Hauts-de-France : une diplomation aux effets contrastés

Hélène Balitout

To cite this version:

Hélène Balitout. Les lauréates du CAP petite enfance par la validation des acquis de l'expérience dans la région des Hauts-de-France : une diplomation aux effets contrastés. Education. Université de Picardie Jules Verne, 2021. Français. NNT : 2021AMIE0099 . tel-03986854

HAL Id: tel-03986854

https://theses.hal.science/tel-03986854v1

Submitted on 13 Feb 2023

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

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

Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation

présentée à l'École Doctorale en Sciences Humaines et Sociales :
EDSHS 586 de l'Université de Picardie Jules Verne
par

Hélène Huchet épouse Balitout

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Picardie Jules Verne

Les lauréates du CAP petite enfance par la validation des acquis de l'expérience dans la région des Hauts-de-France. Une diplomation aux effets contrastés.

Soutenue le 7 décembre 2021, après avis des rapporteurs, devant le jury d'examen :

M. Charles Frédéric, Professeur, Université de Picardie Jules Verne,	Directeur de thèse.
Mme Maillard Fabienne, Professeure, Université, Université Paris VIII,	Co-directrice.
M. Quenson Emmanuel, Professeur, Université d'Évry,	Rapporteur.
Mme Lemarchant Clotilde, Professeure, Université de Lille,	Rapporteure.
M. D'enfert Renaud Professeur, Université Picardie Jules Verne à Amiens,	Président du jury.

REMERCIEMENTS

La thèse est un travail de longue haleine, à la fois professionnel et personnel, qui mobilise beaucoup de temps et d'énergie, il doit être considéré avant tout comme une aventure collective. Je tiens à remercier toutes celles et ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail.

Cette thèse est le fruit d'un apport d'expertise, de conseils, de curiosités, de critiques prodigués par mes deux directeurs de thèse Frédéric Charles et Fabienne Maillard, tous deux spécialistes des sciences de l'éducation. Nos échanges toujours très fructueux ont nourri mon intérêt pour ce travail, qui s'interroge à la fois sur le genre, la division du travail et sur les métiers « du care », en accordant une importance particulière aux rapports de domination. Mettre en lumière la place de ces femmes dominées (pour la plupart assistantes maternelles), qui utilisent la VAE comme un outil d'émancipation, pour obtenir un diplôme, dont elles ont besoin et dont elles espèrent tirer profit sur le marché du travail, pour trouver un emploi hors de leur domicile, et échapper ainsi aux rapports de domination a suscité tout mon intérêt. La richesse de cette thèse tient à la multitude des thèmes abordés qui touchent l'ensemble de ces femmes, notamment la plupart du temps une éducation dans une classe sociale des milieux populaires, le rapport symbolique à l'école, le travail « du care » et ses difficultés, les rapports de genre, les rapports sociaux de sexe, l'émancipation, la réussite professionnelle espérée. Merci infiniment à mes directeurs de thèse d'avoir brillamment guidé mes pas dans tous ces méandres complexes abordés qui touchent la sociologie. Leur confiance, leur patience, leur soutien ont été déterminants dans l'aboutissement de ce travail.

Je tiens à remercier les services du DAVA et de l'Éducation nationale pour leur collaboration et leur aide, mais aussi les relais assistantes maternelles qui m'ont facilité les démarches auprès des professionnelles de la petite enfance.

Ce travail doit beaucoup aussi à mon engagement dans des causes humaines et sociales qui ont mobilisé ma détermination à les mettre en lumière et à les dénoncer. Il doit aussi énormément aux sacrifices consentis par ma famille, en particulier mon époux et mes enfants, qui ont parfois mal vécu cet engagement et le temps long consacré à l'écriture de cette thèse.

Enfin, un grand merci aussi à mes amis et aux membres de ma famille qui ont tous participé de près ou de loin à cette thèse.

Une dernière pensée ira à certains membres de ma famille aujourd'hui disparus, notamment mes parents qui m'ont donné le goût de l'effort pour poursuivre toujours plus loin ma détermination à réussir mes projets. Mais aussi à ma belle-mère, qui m'a sensibilisée aux difficultés rencontrées dans l'exercice de son activité d'assistante maternelle. Disparue trop tôt, je pense que la VAE, aurait été pour elle un formidable outil d'émancipation.

SOMMAIRE

Remerciements p. 3

Sommaire p. 7
Tableaux et illustrations p.12
Abréviations/sigles p.14
Introduction générale p.19

PARTIE I : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE p.27

CHAPITRE 1 : CONSTRUCTION DE L'OBJET ET PROBLÉMATISATION p.29

1. Un objet en lien avec la certification. p.31
1.1. La VAE une révolution juridique et cognitive au cœur de la certification p.32
1.2. La complexité du dispositif VAE p.34
2. Des femmes relevant du secteur « du care » p.38
3. Questionner les rapports de domination dans ces professions p.40

CHAPITRE 2 : LES DIFFÉRENTES APPROCHES MOBILISÉES p.43

1. Socialisation et bifurcation biographique p.43
2. La Sociologie du genre p.45
3. La sociologie de l'éducation p.48
4. La sociologie du travail p.49
5. Assistante maternelle, une activité, un métier ou une profession ? p.52

CHAPITRE 3 : REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES p.57

1. Un intérêt très personnel p.57
2. Une recherche documentaire limitée par un certain tarissement des publications p.59
3. Délimitation du terrain d'enquête, choix des méthodes et des échantillons p.60
4. Difficultés et limites de la méthode p.64

PARTIE 2 : UNE SOCIO HISTOIRE DE LA VAE p.67

CHAPITRE 4 : RETOUR SUR LA FORMATION CONTINUE p.69
1. Un projet politique, économique et social longtemps reporté p.69
1.1. La formation comme enjeu politique et économique p.70
1.2. Les promesses de l'éducation populaire p.74
2. Les enjeux politiques portés par la formation p.77
2.1. L'État souhaite pacifier les rapports sociaux via la formation professionnelle p.78
2.1.1. Moderniser la société grâce à la formation p.78
2.1.2. Des nouveaux modes de gestion du personnel à la promotion sociale p.80
2.2. Vers l'institutionnalisation de la formation continue p.83

2.2.1. Des négociations sur la formation professionnelle continue (FPC) p.83
2.2.2. La loi sur la FPC : avènement d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social p.86

3. **Les limites de la formation continue** p. 87

CHAPITRE 5 : LA VAE UNE RÉPONSE INABOUTIE AUX LIMITES DE LA FPC ? p. 91

1. Les ambitions initiales de la VAE p. 91
1.1. La VAE : un dispositif d'accès à la certification pour compenser les défauts de la formation p. 92
1.2. La VAE : un dispositif en faveur des publics les moins diplômés ? p. 96
1.2.1. Des enjeux sociaux forts pour les individus p. 96
1.2.2. De nombreux freins sociaux pour accéder à la VAE et au titre envisagé p. 99
2. Limites et critiques p.101
2.1. Un dispositif regardé à la loupe p.102
2.1.1. Des rapports d'étape alarmants p.102
2.1.2. Une évolution législative pour tenter d'améliorer les résultats du dispositif VAE p.106
2.2. Des chercheurs critiques avec ce dispositif p.109
2.2.1. La rupture entre la formation et la certification dans le dispositif VAE p.109
2.2.2. La marchandisation des diplômes à travers le dispositif VAE p.112
3. Le CAP Petite enfance obtenu via la VAE : un diplôme qui a un fort succès parmi les diplômes obtenus via ce dispositif p.113
3.1. Le référentiel de certification de la VAE du CAP Petite enfance p.114
3.2. La place du CAP Petite enfance dans le dispositif VAE p.116
3.2.1. Un bilan de la VAE depuis sa création p.117
3.2.2. La place des différents ministères dans l'obtention de la VAE p.117
3.2.3. Au MEN, un dispositif novateur qui décolle les premières années pour se stabiliser ensuite p. 119
3.2.4. La double face du CAP Petite enfance obtenu par la VAE p.120

PARTIE 3 : UNE SOCIOGRAPHIE DES LAURÉATES DU CAP PETITE ENFANCE p.127

CHAPITRE 6 : DES FEMMES ANCRÉES DANS UNE RÉGION CARACTÉRISÉE PAR UNE PAUVRETÉ PERSISTANTE ET DE FORTS CONTRASTES RÉSIDENTIELS p.131

1. Les Hauts de France, la deuxième région la plus pauvre après la Corse p.132
1.1. Des inégalités territoriales marquées qui affectent l'activité des professionnelles de la petite enfance p.134
1.2. Une région avec un taux de chômage très élevé qui fragilise les lauréates dans leur carrière professionnelle p.135

2. La configuration territoriale impacte l'activité des professionnelles de la petite enfance p.135

2.1. Le dynamisme du sud des Hauts-de-France qui facilite l'activité des assistantes maternelles p.137

2.2. Un territoire rural qui contrarie leur activité professionnelle p.140

CHAPITRE 7 : DES LAURÉATES EN MAJORITÉ ISSUES DES MILIEUX POPULAIRES, D'UNE FAMILLE NOMBREUSE ET AUX PARCOURS SCOLAIRES SOUVENT MEDIOCRES p.145

1. Des origines sociales très populaires p.146

1.1. **Des parents majoritairement ouvriers et employés** p.147

1.1.1. Des pères issus du monde ouvrier p.149

1.1.2. Des mères essentiellement employées, ouvrières ou mères au foyer p.150

1.1.3. Le faible capital scolaire des parents limite les possibilités de sortir de leur condition ouvrière p.153

2. Des femmes issues dans leur très grande majorité de familles nombreuses p.155

3. Qui a pour conséquence une socialisation précoce et très importante au rôle de mère dans l'éducation des lauréates p.157

4. Des parcours scolaires souvent courts et marqués par des difficultés p.162

4.1. Pour certaines des difficultés scolaires aggravées par le manque d'aide parentale p.163

4.2. Une orientation souvent subie p.166

4.3. Un niveau de diplôme relativement faible chez une très forte majorité de lauréates p.168

4.4. Une fraction des lauréates caractérisée par des parcours scolaires favorables p.171

4.5. Les femmes issues de l'immigration : un groupe relativement important parmi les lauréates interviewées p.175

5. Des femmes qui fréquemment ont fondé une famille nombreuse et vivent en milieu rural p.178

5.1. Des femmes généralement en couple avec des enfants p.178

5.2. Avec un conjoint caractérisé par une situation professionnelle stable et relativement bien rémunérée p.183

CHAPITRE 8 : L'ACCES AUX EMPLOIS DE LA PETITE ENFANCE : DU DISCOURS VOCATIONNEL A LA CONTRAINTE SOCIALE p.189

1. Des parcours professionnels non linéaires, sans grands liens avec les diplômes obtenus p.190

2. L'accès à l'emploi d'assistante maternelle : un "rêve" pour les mères… quand il n'y a pas d'autres opportunités p.193

2.1. L'appel du métier ou une vocation socialement transmise p.194

2.2. Mais aussi un choix réalisé souvent faute de mieux p.198

3. Des femmes dominées dans le secteur professionnel « du care » p.202

3.1. Un emploi soumis à la concurrence et à des employeurs multiples et exigeants p.202
3.1.1. La quête des contrats pour obtenir une rémunération décente p.203
3.1.2. Une précarité imposée par l'État p.206
3.1.3. Des parents qui sont parfois de "mauvais employeurs" p.210
3.2. Des conditions de travail difficiles p.215
3.2.1. Des contraintes d'organisation et d'accueil qui dépendent des parents p.216
3.2.2. Des conditions d'emploi qui génèrent un recours fréquent au chômage p.219
3.2.3. Un espace privé professionnalisé qui contraint la vie familiale p.222
3.2.4. Une face cachée du travail d'assistante maternelle : la gestion administrative p.225

4. Les raisons avancées pour travailler dans une crèche familiale p.228

5. Une profession confrontée parfois à des rapports de domination multiples p.229
5.1. Les rapports avec la responsable de la PMI : des relations parfois tendues p.229
5.2. La relation avec les parents ou la confrontation avec des modèles éducatifs différents p.234
5.3. Une profession qui peut renforcer une vision traditionnelle de la femme au foyer p.235

6. Des compétences sous-estimées et à faire valoir p.239

7. D'une activité facile d'accès à un métier en quête de reconnaissance : la professionnalisation un processus en cours p.244
7.1. Des professionnelles peu visibles et isolées p.244
7.2. Ignoré ou mal perçu, l'emploi d'assistante maternelle se rapproche du «sale boulot » p.245
7.3. Une professionnalisation en cours qui durcit l'accès et le maintien dans l'emploi pour certaines femmes p.251

PARTIE 4 : LES MODALITÉS D'ACCES A LA VAE ET SES EFFETS SUR LES LAURÉATES p.259

CHAPITRE 9 : LES DIFFÉRENTES MODALITÉS D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF VAE ET D'OBTENTION DU DIPLÔME p.261

1. Découvrir la VAE par diverses voies et se sentir légitime pour s'y lancer p.262

2. Le financement : une condition souvent nécessaire pour se lancer dans la VAE p.267

3. Les manières dont ces femmes appréhendent le dispositif VAE p.273
3.1. Surmonter la complexité du dispositif VAE un défi pour certaines p.274
3.2. Un obstacle de taille : trouver du temps pour travailler sa VAE p.278
3.3. Les acquis scolaires antérieurs déterminants pour la réussite en VAE p.281

4. Des raisons liées à la situation de femmes dominées dans le secteur « du care » p.283
4.1. Trouver un emploi hors du domicile p.283
4.2. Une évolution professionnelle espérée p.287

5. L'accompagnement une étape souvent nécessaire longue et exigeante p.291
5.1. Une étape vécue différemment en fonction du capital scolaire acquis p.293
5.2. Des aides multiples pour secourir les plus en difficulté p.298
5.3. L'accompagnateur : un acteur essentiel pour réussir en VAE p.303
5.4. Le soutien de la famille, de collègues ou d'un ami : un facteur de réussite p.310

6. Des compétences tirées de l'expérience en lien avec le diplôme visé p.316

7. La bienveillance du jury pour les candidates non diplômées ou âgées p.321

CHAPITRE 10 : L'OBTENTION DU CAP EN VAE : PLUS UNE RÉUSSITE SYMBOLIQUE QU'UNE ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE p.327

1. Un bilan en demi-teinte au niveau professionnel : les freins limitant une évolution p.327
1.1. Une stagnation professionnelle et financière mais plus de responsabilités p.329
1.2. Le CAP une première étape pour travailler à l'extérieur parfois insuffisante p.335
1.3. Un faible capital scolaire qui limite les possibilités d'évolution p.340

2. Une reconnaissance symbolique forte p.344
2.1. Une image plus positive de soi p.344
2.2. La reconnaissance des proches p.348
2.3. Une satisfaction personnelle qui redonne du courage pour aller plus loin p.350
2.4. Une reconnaissance professionnelle appréciée à faire valoir p.352

3. L'accès à un diplôme par la VAE, un signe et une source d'émancipation p.354
3.1. Compenser les difficultés scolaires passées et les difficultés d'accès à la formation continue p.354
3.2. Une évolution qui bouscule légèrement les rapports de domination p.356
3.3. La poursuite des chimères par le projet d'une nouvelle VAE p.359

Conclusion p.367

Bibliographie générale p.373

Annexes p.391

Annexe 1 : loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. JORF du 18 janvier 2002 p.392

Annexe 2 : Principes de la VAE et décret du 5/04/2002 p.398

Annexe 3 : Enquête par questionnaires réalisés auprès des lauréates du CAP Petite enfance p.403

Annexe 4 : Liste des lauréates du CAP Petite enfance interviewées p.414

Annexe 5 : Grille d'entretien destinée aux lauréates du CAP Petite enfance p.416

TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Évolution entre 2006 et 2015 des titres et diplômes obtenus par la VAE selon les ministères certificateurs p. 118

Tableau 2 : Les dix certifications les plus présentées en jury en 2015, selon le ministère certificateur, par ordre décroissant p. 119

Tableau 3 : Évolution entre 2008 et 2018 du nombre de candidats pour les sept premiers diplômes examinés en VAE au MEN et du poids de CAP Petite enfance dans ces diplômes p.121

Tableau 4 : Les dix premiers diplômes examinés en VAE, en 2018 p.122

Tableau 5 : Évolution de la répartition des diplômés CAP Petite enfance selon le type de candidature entre 2002 et 2018, en % p.123

Tableau 6 : Activités des parents des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête p.148

Tableau 7 : PCS occupés par les parents des lauréates du CAP VAE Petite enfance de l'enquête p.148

Tableau 8 : Comparaison de la taille de la fratrie dans la famille des lauréates VAE du CAP petite enfance de l'enquête avec celle des familles en France en 1990 p.155

Tableau 9 : Diplômes initiaux des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaire selon le PCS de leur père p.168

Graphique 1 : Évolution entre 2002 et 2019 du nombre de candidats à la VAE ayant obtenu un diplôme ou des unités constitutives de celui-ci au ministère de l'Éducation nationale p.120

Graphique 2 : Évolution des effectifs de diplômés du CAP Petite enfance selon le type de candidature entre 2002 et 2018 p.124

Graphique 3 : Évolution depuis 2008 des taux de validation totale pour les neuf diplômes les plus demandés en VAE p. 124

Figure 1 : Âge des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaire en % p.147

Figure 2 : Emplois occupés par les lauréates CAP petite enfance de l'enquête par questionnaires p.153

Figure 3 : Perception de l'orientation des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête p.166

Figure 4 : Situation matrimoniale des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires p.179

Figure 5 : Nombre d'enfants des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires p.181

Figure 6 : PCS des époux des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par entretiens p.184

Figure 7: Emplois occupés par les lauréates du CAP petite enfance de l'enquête par questionnaires p.194

Figure 8 : Raisons pour engager une VAE chez les femmes de l'enquête par Questionnaires p.284

Figure 9 : Changements professionnels pour les lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires p.329

Figure 10 : Changements personnels pour les lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires p.345

ABRÉVIATIONS/SIGLES

AAH : allocation aux adultes handicapés

AESH : Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap

AFAP : Association française pour la productivité

AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes

AFPMO : Association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre

ALSH : Accueil de loisirs sans hébergement

ANDCP : Association nationale des directeurs et chefs de personnel

ANI : accord national interprofessionnel

ANIFRMO : Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main d'œuvre

ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi

APL : Allocation personnalisée au logement

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

BAFA : Brevet d'aptitude à la fonction d'animateur

BAFD : Brevet d'aptitude à la fonction de Directeur

BEP : Brevet d'études professionnelles

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAF : Caisse d'allocations familiales

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAP AEPE : Certificat d'aptitude professionnelle « Accompagnant éducatif petite enfance »

CAP PE : CAP Petite enfance

CCEO : Centre Confédéral d'Éducation Ouvrière

CCP : Certificat de Capacité Professionnelle

CDD : Contrat à durée déterminée

CDI : Contrat à durée indéterminée

CE1 : Cours élémentaire première année

CE2 : Cours élémentaire deuxième année

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes Actives

CEP : Certificat d'études primaires

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CFTC : Confédération française des travailleurs chrétiens

CFDT : Confédération française démocratique du travail

CGC : Confédération générale des cadres

CGT Confédération Générale du Travail

CIF : Congé individuel de formation

CIO : Centre d'information et d'Orientation

CLAJ : Centres Laïcs des auberges de Jeunesse

CLSH : Centre de loisirs sans hébergement

CMU- C : Couverture maladie universelle complémentaire

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CNCP : Commission nationale de la certification professionnelle

CNDIFF : Centre national d'information sur les droits des femmes et des familles

CP : Cours préparatoire

CPF : Compte Personnel de Formation

CQP : Certificat de qualification professionnelle

CRAM : Caisse Régionale d'Assurance Maladie

CUCES : Centre universitaire de coopération économique et sociale

CUI : contrat unique d'insertion

DARES : Direction de l'Animation de la recherche, des Études et des Statistiques

DAVA : Division académique de validation des acquis

DEAMP : Diplôme d'État d'aide médico-psychologique

DEAP : Diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture

DEAS : Diplôme d'État d'Aide-Soignant

DEAVS : Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale

DEES : Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé

DEME : Diplôme d'État de moniteur-éducateur

DEP : Direction de l'éducation permanente

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DIF : Droit individuel de formation

DRESS : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

EHPAD : Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes,

L'EP1, l'EP2 et l'EP3 : Épreuves professionnelles 1,2, 3

ESAT : établissement et service d'aide par le travail

FO : Force ouvrière

FPC : formation professionnelle continue

GARF : Groupement des amicales de responsables de formation

GRETA : Groupements d'établissements

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

IGAS : Inspection générale des affaires sociales

IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale

INED : Institut national d'études démographiques

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

IUT : Institut Universitaire de Technologie

JAC : Jeunesse Agricole Chrétienne

JOC : Jeunesse Ouvrière Chrétienne

MAM : Maison d'Assistantes Maternelles

MAP : modernisation de l'action publique

MRP : Mouvement républicain populaire

MSA : Mutualité sociale agricole

NTIC : Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication

OCDE : Organisation de Coopération pour le Développement Économique

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles

PIB : Produit intérieur brut

PMI : Protection maternelle et infantile

PSC1 : Prévention et secours civiques de niveau 1

PTP : Projet de transition professionnelle

RAE : Reconnaissance des acquis de l'expérience

RAP : Le référentiel des activités professionnelles

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

RSA : Revenu de solidarité active

SES : Section d'éducation spécialisée

SMIC : Salaire minimum de croissance

SMIG : Salaire minimum interprofessionnel garanti

SNCF : Société Nationale des Chemins de Fer Français

STO : Service du travail obligatoire

TAP : Temps d'activités périscolaires

TER : Train express régional

TUC : Travaux d'utilité collective

UIMM : Union des Industries Minières et Métallurgiques

UNAFAM : Union Fédérative Nationale des Associations de Familles d'Accueil et Assistants Maternels

UPJV : Université Picardie Jules Verne

URSSAF : Union de Recouvrement pour la Sécurité Sociale et les Allocations Familiales

VA : Validation des acquis

VAE : Validation des acquis de l'expérience

VAP : Validation des acquis professionnels

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse s'intéresse à une population de femmes titulaires d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) Petite enfance obtenu par la voie de la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce dispositif d'accès à un diplôme sans exigence de formation formelle ni d'examen a été mis en place en 2002[1] pour donner une chance d'obtenir un diplôme à des personnes qui en sont démuni. Dans un contexte économique évolutif et mouvant, marqué par un taux de chômage très élevé[2], où l'activité féminine ne cesse de croître[3], où un nombre croissant de jeunes sortent généralement de leur scolarité de plus en plus tard et souvent diplômés de l'enseignement supérieur[4], la détention d'un diplôme devient un impératif pour accéder au marché du travail ou s'y maintenir. Comme le montre Fabienne Maillard, une politique étatique a été menée visant à élever le niveau d'éducation et de certification en France, pour répondre aux injonctions européennes et généraliser l'accès au diplôme, la démocratisation des titres se substituant progressivement à celle du système éducatif[5]. Le diplôme est ainsi devenu un attribut nécessaire sur le marché du travail ; même s'il ne garantit pas à lui seul l'accès à l'emploi, il y participe grandement et en être dépourvu constitue désormais ce qui est considéré comme un handicap et « *un problème social* [6] ». Dans la mesure où la détention d'un diplôme est devenue une norme sociale, même pour ce qui relève des emplois peu qualifiés comme ceux qu'occupent ces femmes, qui travaillent dans le secteur de l'aide à la personne et sont principalement assistantes maternelles, la VAE constitue à priori une opportunité. Elle repose cependant sur un certain nombre d'épreuves, qui seront abordées tout au long de la thèse, et ce dispositif ne tient pas forcément toutes ses promesses. La place détenue par le diplôme est cruciale au sein de cette thèse, puisqu'il constitue un atout souvent indispensable pour trouver ou conserver un emploi sur le marché du travail[7].

La VAE, une opportunité pour des femmes travaillant dans le secteur « du care »

Les femmes qui valident le CAP étudié dans cette recherche travaillent ou ont travaillé dans le secteur « du care »[8]. Cette activité à la limite du ménager, du sanitaire, du social et de l'éducatif, s'inscrit dans ce que l'on désigne sous le terme de « care », et perpétue une division

[1] Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, JORF du 18 janvier 2002.
[2] Selon les données Insee : En moyenne sur le quatrième trimestre 2018, le taux de chômage est de 8,8 % de la population active en France (Hors Mayotte), *Insee conjoncture*, n° 36, paru le 14/02/2019.
[3] Maruani M. (2015), *Travail et emploi des femmes*, Paris, La découverte.
[4]Millet M., Moreau G. (2011), « Le XXe, siècle des diplômes », in Millet M., Moreau G. (sous la direction de), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, p.14.
[5] Maillard F. (2008), *Des diplômes aux certifications professionnelles, Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, PUR.
[6] Maillard F. (2015), *La Fabrique des diplômés*, Lomont, Le Bord de l'eau, Coll « 3e culture ».
[7] Rose J. (1998), Les *jeunes face à l'emploi,* Paris, Desclée de Brouwer.
[8] Paperman P. (2009), *Qu'est-ce que « le care » ?* Paris, Payot.

sexuelle du travail préjudiciable à l'ensemble des femmes[9]. Aujourd'hui encore, ce sont elles qui soignent et éduquent les jeunes enfants et qui sont chargées des missions domestiques et familiales. À travers les emplois qu'elles occupent, les lauréates du CAP Petite enfance, qui sont principalement assistantes maternelles, mais aussi Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, employées de crèches ou de collectivités, déploient des qualités dites naturelles attribuées aux femmes, ce qui contribue à un déni de compétences et de formation. Le CAP intervient par conséquent pour combattre ce déni et faire la preuve que des savoirs et des savoir-faire sont en jeu dans les activités professionnelles dédiées à la petite enfance. Nous éclairerons la situation des assistantes maternelles, car elles représentent la majorité des lauréates du CAP Petite enfance. Dans cette thèse, nous cherchons à comprendre qui sont ces femmes qui se lancent dans la VAE du CAP Petite enfance pour décrocher un diplôme, alors qu'elles sont engagées dans leur vie active et familiale et que certaines ont déjà obtenu un ou plusieurs diplômes lors de leur scolarité ? Pour saisir les évènements qui ont amené ces femmes à se confronter à ce dispositif, il faut revenir sur leur trajectoire de vie, depuis l'éducation qu'elles ont reçue dans leur famille d'origine, les diplômes détenus et les métiers exercés par leurs parents, en passant par leurs parcours scolaire et professionnel, jusqu'à la préparation et l'obtention du CAP. Ainsi pour développer une approche compréhensive, il nous a semblé important de mener des entretiens de type biographique, même s'ils ne relèvent pas d'histoires de vie. Dans ces entretiens, nous avons cherché à savoir de quel milieu social elles étaient issues, dans quel type de famille elles avaient grandi, si elles avaient été entourées par une fratrie restreinte ou nombreuse, si leurs parents étaient en mesure de les aider ou de les conseiller à l'école, Si elles avaient connu des difficultés à l'école. De même, nous avons abordé la question de leur orientation scolaire et des emplois éventuellement occupés avant qu'elles se tournent vers le secteur de la petite enfance. D'une certaine manière, nous avons cherché à comprendre, comment elles étaient arrivées dans ce secteur.

À travers ce dispositif de VAE, ce diplôme et son public féminin, il s'agit d'éclairer d'une part un mode de certification peu commun et peu connu, un diplôme situé au bas de la hiérarchie des diplômes auquel les chercheurs portent peu attention, et d'autre part, une population de femmes salariées pour qui les emplois de l'assistance maternelle sont souvent parmi les seuls auxquels elles puissent avoir accès. Cette thèse veut ainsi mettre au jour des inégalités qui touchent durement les femmes, en leur donnant une parole dont elles sont souvent privées. Il est important de comprendre les raisons qui poussent ces femmes à valider un diplôme à l'âge adulte et d'identifier les modalités qu'elles mettent en œuvre pour y parvenir.

[9] Cresson G., Gadrey N. (2004), « Entre famille et métier : le travail du care », *Nouvelles Questions Féministes*, n° 3, (Vol. 23), pp. 26-41.

Au cours de l'histoire, si les femmes ont toujours travaillé, elles ont été en revanche jusqu'à une période encore récente, économiquement ignorées et socialement occultées. Par ailleurs, si le travail des femmes a été souvent rendu invisible[10] et le reste encore pour une large part, c'est encore plus vrai pour celles qui travaillent à domicile. Cette forme de production est devenue centrale dans l'analyse des féministes portant sur les inégalités hommes/femmes.

Au cours de leur activité, les assistantes maternelles peuvent être confrontées à diverses difficultés[11], qui ont été pointées par plusieurs recherches[12]. Dans la majorité des cas, les assistantes maternelles exercent leur activité à domicile, ce qui brouille les frontières existant entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Cette fonction s'exerce dans la cellule familiale et s'inscrit dans le modèle de la femme au foyer selon Liane Mozère[13]. Anne Unterreiner pointe que « *les assistantes maternelles effectuent un travail invisible rythmé par différentes fonctions d'accueil du jeune enfant*[14]». Cette activité professionnelle exercée au domicile de la famille, mobilise l'ensemble de ses membres, qui doivent s'adapter à des intrusions étrangères. La perturbation de l'univers domestique peut donner lieu à la survenue de tensions dans la famille. Les parents qui sont aussi les employeurs doivent respecter un certain nombre d'obligations fixées contractuellement sur les conditions de garde de leurs enfants. Par ailleurs, cette activité est conditionnée à l'obtention d'un agrément délivré par les services de la Protection maternelle infantile du département. Son renouvellement passe souvent par d'éventuelles exigences provenant de la directrice de la PMI, auxquelles l'assistante maternelle doit se soumettre pour pouvoir poursuivre son activité professionnelle. Il s'agira ici de comprendre comment les assistantes maternelles répondent à ces injonctions qui sont susceptibles de remettre en cause leur activité professionnelle. On peut donc supposer que ces professionnelles peuvent être soumises à différentes formes de domination, notamment celles des parents/employeurs, des directrices de la Protection Maternelle Infantile (PMI), et des conjoints.

Lorsqu'elles se lancent dans la VAE, que recherchent ces femmes ? De quelles manières utilisent-elles le dispositif VAE ? Quels sont les éléments qui les caractérisent et contribuent à

---

[10] Perrot M. (1978), « De la nourrice à l'employée. Travaux de femmes dans la France du XIXe siècle », *Le mouvement social*, n° 105.

[11] Tesson C., Bideau G., Besacier M. (2010), Les assistantes maternelles en 2008 : des accueils et des salaires variés, *Politiques sociales et familiales*, n° 99, p. 97-106.

[12]Avril C. Ramos Vacca I. (2020), « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *Travail, genre et sociétés*, n° 43, pp.87-102.

[13] Mozère L. (2000), « Maman sérieuse cherche enfants à garder., Petits métiers urbains au féminin », Les *Annales de la recherche urbaine*, n° 88, Des métiers pour la ville, pp. 82-89.

[14]Unterreiner A. (2018), « Les assistantes maternelles au quotidien un travail invisible rythmé par différentes fonctions d'accueil du jeune enfant », Revue *des politiques sociales et familiales*, n° 126, Dossier « Formes de parenté », p. 75-82.

les distinguer ? Quels sont leurs projets et comment les expriment-elles, selon quels principes de justification ? Dans l'opportunité que représentent la VAE et l'obtention d'un diplôme spécialisé, cherchent-elles une forme d'émancipation, et si c'est le cas par rapport à quoi/qui ?

Espèrent-elles par exemple trouver un emploi à l'extérieur de leur domicile, obtenir une promotion, une augmentation de salaire ? Désirent-elles revaloriser leur image et améliorer l'estime d'elles-mêmes, en raison d'une scolarité et d'un parcours professionnel chaotiques ?

Au moment où elles se lancent dans la VAE, elles doivent appréhender un dispositif complexe, dans lequel il faut concilier leurs contraintes professionnelles et un travail académique de réflexion sur leur activité professionnelle, puis de rédaction, et enfin de passage devant un jury. Comment ces femmes appréhendent-elles à la fois le dispositif VAE et le travail qu'il exige, en même temps qu'une activité professionnelle chronophage ?

Une fois le diplôme obtenu par la voie de la VAE, dans quelle mesure parviennent-elles à le valoriser et en quoi consiste à leurs yeux cette valorisation, qui peut prendre plusieurs formes ?

Un Choix d'objet inspiré par des motifs personnels

Le choix de cet objet de recherche tient à mon expérience personnelle de candidate à la VAE, mais aussi à mon souhait d'éclairer la situation de ces femmes qui utilisent ce dispositif et qui souffrent d'inégalités liées à leur sexe, à leur origine sociale et à leur situation professionnelle. L'originalité de cette thèse repose sur le fait que la reconnaissance des acquis de l'expérience fait encore peu l'objet de travaux de recherche dans le milieu atypique du travail au foyer, dédié majoritairement aux femmes. Les faibles niveaux de qualification sont également peu étudiés dans le cadre du dispositif de la Validation des acquis de l'expérience, notamment le CAP Petite enfance, qui permet de travailler à domicile en qualité d'assistante maternelle ou dans des structures collectives de la petite enfance, alors que paradoxalement les chiffres montrent que ce diplôme a été longtemps le plus convoité en VAE au Ministère de l'Éducation nationale[15]. Un autre paradoxe tient au fait que ce sont des femmes disposant en général d'un faible niveau scolaire qui valident ce diplôme, alors que son taux de réussite est très important.

[15] Le CAP Petite enfance présente une double caractéristique. Parmi les diplômes préparés en VAE au MEN il est d'une part le diplôme le plus souvent demandé/préparé. D'autre part, parmi l'ensemble des personnes qui obtiennent le CAP Petite enfance, ceux qui l'obtiennent par la VAE n'en constituent qu'une petite fraction (9,4 %).*. Hors baccalauréats technologiques et hors BEP. Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte). Source : MEN-DEPP, enquête n° 62, réf. : *Note d'information*, n° 19.51© DEPP, Décembre 2019.

Les hypothèses de recherche phares, la problématisation et son inscription dans le courant féministe

L'une de mes hypothèses de départ est que la VAE représente un outil d'émancipation pour ces femmes. Les rapports symboliques à l'école, à la réussite professionnelle, aux rapports de genre, aux rapports sociaux de sexe, à l'émancipation, se trouvent au cœur de ma problématique, détaillée dans la première partie.

Comme nous l'avons évoqué, le diplôme est crucial sur le marché du travail, puisqu'il permet de trouver un emploi ou de conserver éventuellement celui détenu. D'une certaine manière, le nouveau diplôme obtenu par la voie de la VAE symbolise aussi la place déterminante qu'il occupe aujourd'hui dans notre société. L'hypothèse centrale retenue est la suivante : les lauréates du CAP Petite enfance et en particulier les assistantes maternelles, se sont lancées dans le dispositif VAE pour obtenir un diplôme et renforcer leurs capacités d'employabilité. Les notions de certification, d'expérience professionnelle ou personnelle, d'accompagnement, de reconnaissance, de validation se trouvent au cœur de la réflexion menée sur le dispositif VAE étudié. L'appropriation de ce dispositif par ces femmes travaillant dans le secteur « du care », victimes de diverses inégalités liées à leur sexe et à leur origine sociale, mais aussi à leur situation professionnelle, permet de réfléchir à nouveaux frais aux modalités de la reproduction sociale et des conditions éventuelles de son affranchissement.

Ainsi, la thèse s'interroge à la fois sur la formation, la certification, le genre, la division du travail et sur les métiers « du care », en accordant une importance particulière aux rapports de domination. Elle s'inscrit dans le courant féministe et particulièrement dans celui des féministes matérialistes. À partir des années 1970, les sociologues féministes ont dénoncé les rapports sociaux de sexes[16], où l'homme exploite la femme à son profit à travers l'exécution des tâches domestiques. Le courant féministe matérialiste a rassemblé des théoriciennes majeures de la sociologie du genre, qui se sont inspirées largement des conceptions marxistes de la société. Il s'agit notamment de Christine Delphy, Danièle Kergoat, Colette Guillaumin, ou Nicole Claude Mathieu, dont l'approche porte sur la domination et l'exploitation des femmes. D'ailleurs, le concept porté par Christine Delphy est l'exploitation patriarcale, qui est un mode de production domestique qui opprime les femmes[17]. Les réflexions qu'elles ont

[16]Kergoat D. (2010), « Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », in Bidet-Mordrel A. (sous la direction de), Les *rapports sociaux de sexe*, Presses Universitaires de France, pp. 60-75.

[17] Delphy C. (2001), *L'ennemi principal. Penser le genre*, *Nouvelles questions féministes*, Paris, Éditions Syllepse.

menées éclairent les motivations qui poussent les lauréates du CAP Petite enfance à se lancer dans une VAE pour échapper à leur condition de femmes dominées dans le secteur du « care ».

Une thèse composée de quatre parties

Cette thèse est composée de quatre parties et de 10 chapitres.

La partie 1, composée de 3 chapitres, présente les éléments de problématique et la méthodologie. Le chapitre 1 est consacré à la construction de l'objet, lequel est en lien avec la certification et un mode d'accès aux diplômes très particulier, la VAE, système juridique novateur complexe dont les chercheurs se désintéressent depuis quelques années, après y avoir porté leur attention. Le chapitre 2 met en lumière les différentes approches mobilisées dans cette thèse et ses ancrages théoriques, sous l'égide de la sociologie. Le chapitre 3 expose la méthodologie choisie, qui repose sur une première enquête par questionnaires ayant permis de recueillir 100 réponses exploitables de femmes ayant acquis le CAP Petite enfance via la VAE et dont 80% provenaient de la région des Hauts de France. Une seconde enquête a été conduite par entretiens biographiques auprès de 33 femmes lauréates du CAP Petite enfance, résidant dans cette région.

Comprendre la genèse du dispositif VAE et les causes de son avènement passe par un retour socio-historique, développé dans la partie 2, qui comprend deux chapitres. Le chapitre 4 revient sur l'histoire de la formation continue, dont le projet politique longtemps différé porte des enjeux économiques et sociaux forts, mais inégalement atteints. La mise en place de la VAE en 2002, objet du chapitre 5, est l'une des réponses proposées par les politiques publiques aux limites de la loi considérée comme fondatrice du système français "moderne" de formation des adultes, la loi du 16 juillet 1971. La VAE visait en effet à corriger les inégalités d'accès à la formation et surtout à la certification, en compensant ce que différentes réformes n'étaient pas parvenues à réaliser à savoir la favorisation de l'accès du plus grand nombre à la formation post-scolaire, indépendamment du statut (salarié, indépendant, bénévole, demandeur d'emploi) et de l'âge. Ce chapitre se termine par une analyse de la place du CAP Petite enfance dans le dispositif VAE. Nous verrons que ce diplôme y occupe une place importante.

La troisième partie de la thèse, composée de trois chapitres, est consacrée à la sociographie des lauréates du CAP Petite enfance appréhendée avec nos deux enquêtes. Le chapitre 6 met le focus sur la région des Hauts-de-France, dans laquelle vivent les lauréates du CAP Petite enfance interrogées. Cette région, la troisième plus peuplée de France, est constituée

au nord de zones urbaines très denses, rassemblées en des pôles métropolitains. Elle compte quelques villes, préfectures ou sous-préfectures de départements relativement importantes, mais le reste du territoire se caractérise par des zones rurales peu peuplées. La région des Hauts-de-France est impactée par la pauvreté et le chômage, caractéristiques qui touchent directement l'activité des assistantes maternelles, surtout celles qui exercent dans des zones rurales peu peuplées, en raison du peu d'enfants à garder et des tarifs de garde qui doivent être adaptés au contexte économique local.

L'origine sociale, les typologies des familles d'origine et le parcours scolaire des lauréates font l'objet du chapitre 7. Ces femmes sont issues principalement de familles de milieux populaires, familles souvent nombreuses, mais elles se distinguent néanmoins par leurs parcours scolaires et leurs diplômes, qui leur offrent des dispositions différentes pour affronter la procédure de VAE, comme le montrera la 4ème partie. Le chapitre 8 est consacré aux trajectoires professionnelles de ces femmes, qui ont généralement exercé divers emplois non qualifiés, sans grands liens entre eux, avant de travailler avec les enfants. Ce chapitre éclaire le chemin qui a conduit certaines lauréates vers le métier d'assistante maternelle, souvent présenté sous le registre vocationnel. Il montrera aussi les différents types de difficultés qu'elles rencontrent en l'exerçant.

La partie 4 s'intéresse aux modalités d'accès à la VAE et à ses effets sur les lauréates. Le chapitre 9 s'attache à analyser les différentes modalités d'appropriation du dispositif VAE et d'obtention du diplôme, en particulier la découverte du dispositif, les raisons qui poussent les lauréates à y recourir et la manière dont ces femmes l'appréhendent. L'accès à l'information et au dispositif ne sont en effet pas simples, contrairement à ce que supposent les ambitions compensatrices de ce dispositif. En outre, comme nous le verrons, la phase d'accompagnement des candidates n'est pas systématique et s'avère plus ou moins nécessaire, en fonction des acquis scolaires et culturels détenus par la candidate, mais aussi des aides dont elle peut disposer, celle de son conjoint comme d'autres "alliés". Nous verrons que la réussite lors du passage devant le jury dépend largement du capital scolaire et culturel qu'elle détient. Enfin, le chapitre 10 est consacré aux effets de la VAE. Nous analyserons les effets de l'obtention du diplôme et les portes qu'elle a permis d'ouvrir éventuellement. Nous chercherons à savoir si elle vient contrer ou adoucir la domination subie par ces femmes et dans quelles mesures les promesses de la VAE ont été tenues pour notre population étudiée.

PARTIE I : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1 : CONSTRUCTION DE L'OBJET ET PROBLÉMATISATION

Dans une période marquée par une activité féminine qui ne cesse de croître[18], malgré un taux de chômage très élevé[19] et par un nombre croissant de jeunes diplômés sortant du système scolaire[20], la détention d'un diplôme pour accéder au marché du travail ou s'y maintenir a pris une importance cruciale. Selon Guy Brucy : « *Le diplôme n'est plus à proprement parler un titre dont peut se prévaloir le salarié. Il est devenu une norme qui signale sa conformité aux exigences de l'entreprise dont il dépend et aux intérêts de laquelle il est censé se dévouer en permanence*[21] ». Pour les personnes sorties sans diplôme du système éducatif, la VAE constitue l'une des solutions mises en place par les pouvoirs publics pour favoriser l'accès à un titre. Cette procédure, qui permet d'obtenir un diplôme sans condition de formation ni d'examen, est mobilisée entre autres par des femmes issues de milieux populaires, qui ont souvent connu une scolarité difficile et ne possèdent pour certaines, aucun diplôme ni aucune certification professionnelle. Ces femmes occupent des emplois précaires et peu reconnus, souvent intégrés dans la catégorie des emplois non qualifiés, et ont peu accès à la formation continue. Elles s'emparent de la VAE pour obtenir le diplôme le plus accessible pour elles, grâce à leur expérience professionnelle.

Le CAP Petite enfance est le diplôme le plus souvent passé par la VAE, mais aussi le plus obtenu, en l'occurrence par des femmes. Il concerne essentiellement des femmes de bas niveaux de formation, qui ont souvent prolongé leur rôle de mère, sans forcément avoir suivi une formation préalable, à travers principalement le métier d'assistante maternelle à domicile, ou qui travaillent plus rarement dans les structures de la petite enfance, en collectivités ou en établissements. Ces femmes, très souvent de milieux populaires, possèdent un capital scolaire et un capital culturel plutôt faible et vivent pour certaines en milieu rural, cantonnées dans un univers domestique. Elles exercent, pour la plupart, à domicile une activité d'aide à la personne, relevant « du care », dont les compétences sont encore souvent associées à des

[18] Maruani M. (2015), *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte, p.5.
[19] En moyenne sur le quatrième trimestre 2018, le taux de chômage est de 8,8 % de la population active en France (hors Mayotte), selon l'Insee « Le taux de chômage diminue de 0,3 point au quatrième trimestre 2018 », *Insee conjoncture*, n° 36.
[20] Millet M., Moreau G. (2011), « Le XXe, siècle des diplômes », in Millet M et Moreau G. (sous la direction de), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, p.14.
[21] Brucy G. (2011), « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », In Millet M et Moreau G, (sous la direction de), La *société des diplômes*, Paris, la Dispute, pp. 35-36.

« compétences naturelles » acquises grâce à leur rôle de mère de famille. Comme le fait observer Clotilde Lemarchant : « *Les secteurs de la petite enfance, du service aux personnes restent des bastions féminin*[22] ». À travers ces femmes et leur quête d'obtention d'un diplôme par la voie de la VAE, cette thèse vise à mettre au jour les inégalités de genre, scolaires, sociales, les politiques éducatives qui les reproduisent, le rôle de la diplomation en lien avec le marché du travail, mais aussi les rapports de domination qui s'exercent tant au sein de leur famille que dans leur activité professionnelle. Il s'agit de se servir du dispositif VAE pour aborder les questions relatives aux inégalités et principalement celles que subissent les femmes des milieux populaires. Pourquoi ces femmes choisissent-elles à l'âge adulte de s'engager dans la procédure VAE en vue d'obtenir ce CAP ? S'engagent-elles dans cette procédure pour essayer de se maintenir sur le marché de l'emploi, voire changer d'emploi ? Pour accéder à une forme de promotion professionnelle ? Faire la preuve qu'elles détiennent des compétences professionnelles bien spécifiques ? S'émanciper de leur condition professionnelle, voire sociale ?

Dans la société actuelle, les inégalités passent aussi par le diplôme, attribut mais aussi barrière qu'il faut franchir pour accéder à un emploi, s'y stabiliser, échapper au chômage, même quand on a de l'expérience professionnelle. Censée pouvoir résoudre les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par des personnes faiblement ou non diplômées, la VAE permet l'accès à un diplôme aux plus démunis au nom du principe qu'ils possèdent des savoirs, des savoir-faire issus de l'expérience, qui n'entrent pas dans les canons académiques, mais sont pourtant bien des savoirs à proprement parler. Les savoirs sont multiples : académiques, tirés de l'expérience personnelle, professionnelle ou bénévole, et c'est l'enjeu de la VAE de révéler ces savoirs et de les valider à travers un diplôme. Engagées dans un processus dynamique de rattrapage social particulièrement ardu, ces femmes se lancent dans le dispositif pour obtenir un diplôme professionnel. Hormis tous les aspects de reconnaissance professionnelle, de valorisation de leur image, les questions que soulève la VAE sont à la fois théoriques, politiques, économiques et sociales, puisqu'elles portent sur les politiques éducatives, la formation et la certification professionnelle, l'insertion dans la vie active, le travail et l'emploi.

[22] Lemarchant C. (2007) « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques ». *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n°2, pp.47-64.

1. Un objet en lien avec la certification

L'obtention d'un diplôme se trouve au cœur de notre réflexion, ce qui amène à interroger les approches théoriques de la certification. En France, la certification prend différentes formes puisqu'il existe des diplômes, des titres professionnels, des certificats de qualification professionnelle (CQP) ainsi que d'autres certifications délivrées par des organismes publics comme privés. Nous parlerons ici uniquement du CAP Petite enfance, diplôme du ministère de l'Éducation nationale et donc délivré au nom de l'État, en l'intégrant dans une réflexion plus générale sur l'emprise de la certification sur les individus.

Si l'intérêt des chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie porte plus souvent sur l'éducation scolaire et la formation continue que sur la certification, des travaux de recherche apportent différents éclairages sur l'évolution croissante de la certification en France et sur ce qu'elle revêt. L'approche de Fabienne Maillard sur la généralisation de la certification nous aidera à comprendre la volonté étatique d'élever le niveau d'éducation pour répondre à différents objectifs comme aux injonctions européennes. Cette évolution s'inscrit dans un contexte économique et social marqué par un chômage important et différentes tensions sociales dont certains mouvements de contestation récents se sont faits l'écho. La généralisation de la certification relève, comme l'a montré Fabienne Maillard, d'une politique volontariste[23] incarnée par une réforme profonde du système éducatif lancée au milieu des années 1980 et poursuivie de manière continue, qui vise à élever le niveau d'éducation en France mais également à doter les actifs d'un titre valorisable sur le marché du travail. Si la nécessité d'obtenir une certification devient de plus en plus prégnante, au point d'être considérée comme une injonction, en être dépourvu devient alors « un problème social[24] ». Les jeunes sortants du système éducatif sans diplôme se trouvent stigmatisés et mis en marge de la société, étiquetés « sans qualification », ce qui rend leur insertion professionnelle très difficile[25]. Comme le fait observer Fabienne Maillard : « *Très rapidement au regard de notre histoire, le diplôme est ainsi devenu un attribut nécessaire, à la fois attestation d'un parcours scolaire abouti et sésame d'entrée dans la vie active*[26] ». Nous serions ainsi entrés dans une *Société des diplômes*[27], ce qui interroge les usages sociaux des diplômes mais aussi leur valeur sur le marché du travail. L'inflation des diplômes contribue à durcir l'accès au marché du

[23] Maillard F. (2008), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, PUR, p.21.
[24] Maillard F. (2015), *La Fabrique des diplômés*, Le Bord de l'eau. Lormont, Coll « 3e culture ».
[25] Bernard P.Y. (2017), « Le décrochage scolaire, une délimitation problématique », In Bernard P-Y, *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 5-22.
[26] Maillard F. *Op. Cit.* p.9
[27] Millet M., Moreau G. (dir) (2011), *La Société des diplômes, Paris*, La Dispute, coll « États des lieux », 280 p.

travail, surtout pour ceux qui en sont dépourvus ou pour les diplômés de bas niveaux. Si le diplôme est devenu une norme de sortie du système scolaire, force est de constater, que cette exigence est relativement nouvelle, c'est pourquoi une part des lauréates du CAP Petite enfance via la VAE n'en possèdent aucun, sans que cela ait été considéré comme un problème lors de leur sortie du système éducatif.

La volonté étatique d'accroître la délivrance des diplômes est relativement récente, puisqu'elle se trouve au cœur des ambitions nationales depuis les années 1980, ambitions traduites par une grande réforme éducative, visant à élever le niveau d'éducation, à moderniser le système productif et à rendre la main-d'œuvre plus adaptable et plus efficiente. Au nom de l'emploi, la multiplication des diplômés est devenue un enjeu politique majeur, puisque la France s'est engagée à réduire le nombre de sortants sans diplôme du système éducatif, pour répondre aux accords européens de Lisbonne signés le 13 décembre 2007, qui avaient l'ambition de développer en Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde et visant à améliorer de manière significative l'accès à l'emploi[28]. Parce qu'il atteste des connaissances, des savoir-faire et des capacités, le diplôme est ainsi devenu une norme sociale, même s'il n'est toujours pas suffisant pour l'accès des jeunes à l'emploi, comme le souligne José Rose[29]. Ainsi que le montre cet auteur, la valeur du diplôme dépend à la fois de ses conditions de définition et d'attribution, et de ses conditions de valorisation. L'espace, l'ampleur et la durée de la reconnaissance jouent un rôle clé dans la valeur prédictive détenue par le diplôme. Les objectifs ambitieux portés par le système éducatif pour réduire le nombre de sortants sans diplôme et améliorer l'entrée des jeunes dans la vie active se heurtent par conséquent au fonctionnement du marché du travail, de plus en plus sélectif. Les non-diplômés affrontent ainsi des difficultés majeures d'insertion, et la trajectoire de nombreux non diplômés est désormais marquée par le chômage et la précarité[30].

1.1. La VAE une révolution juridique et cognitive au cœur de la certification

C'est pour répondre à ces difficultés, qui s'adressent tout autant aux jeunes sortants du système éducatif qu'aux actifs non-diplômés ou peu diplômés, que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 vise à développer la certification et à contribuer à la multiplication

[28] Gaillard M. (2018), « De la stratégie de Lisbonne à la stratégie Europe 2020 », Direction de l'information légale et administrative, *Vie Publique*, p.1.
[29] Rose J. (1998), Les *jeunes face à l'emploi,* Paris, Desclée de Brouwer.
[30]Gaubert E., Henrard V., Robert A., Rouaud P. (2017), « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013 - Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés », *Bref du Céreq*, n° 356 juin 2017, p.3, et Dupray A., Quenson E. (2018), Sept *ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes*, Paris, Céreq, Octarès.

des détenteurs d'un titre. Le terme de "certification" auquel cette loi recourt revêt une dimension plus large que celle de "diplôme", puisqu'elle désigne à la fois les diplômes d'État, les certificats de qualification professionnelle (CQP), les titres professionnels délivrés par le ministère du travail et les nombreux titres délivrés par le réseau consulaire ou par les organismes privés. Les certifications doivent figurer dans le Répertoire National de la Certification professionnelle (RNCP). L'accès à la certification, quels que soient l'âge, le parcours scolaire et la condition sociale, vise à augmenter significativement le nombre de titrés. Un processus de réformes s'appliquant à la fois à l'éducation et à la formation, mais aussi à la labellisation des compétences, via la certification,[31] a donc été instauré pour faciliter et généraliser cet accès. Les nouveaux outils prendront la forme notamment, du dispositif de Validation des acquis de l'expérience, institué par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, qui est au cœur de cette thèse. La VAE représente en effet une révolution juridique et cognitive au sein de la certification.

La VAE constitue un changement de paradigme majeur, puisqu'elle permet d'obtenir une certification sans suivre une formation ni passer un examen. Après la formation initiale et la formation continue, la VAE est devenue le troisième mode d'accès à la certification en France (sans parler des candidatures libres, qui ne concernent cependant qu'une faible part des diplômes accessibles en France, en l'occurrence les diplômes de la voie professionnelle du ministère de l'Éducation nationale). Ainsi, les salariés à temps plein ou partiel, les travailleurs indépendants, les demandeurs d'emploi, les bénévoles, peuvent obtenir une certification grâce à la constitution d'un livret, retraçant une expérience professionnelle acquise pendant une durée d'un an au minimum[32]. Un diplôme obtenu par ce biais a la même valeur juridique que s'il est décroché après avoir suivi une formation. Pascal Caillaud en propose la définition suivante : « *Document élaboré ou validé par les autorités publiques et, à ce titre, pénalement protégé en tant que tel, un diplôme certifie que son titulaire possède des connaissances et des aptitudes, notamment professionnelles. Le diplôme délivré par l'État accorde à son titulaire*

[31] Maillard F. *Op.Cit.*

[32] Article 49.3, la « Loi Travail » ou « Loi El Khomri » a été promulguée en Août 2016. Elle est maintenant connue sous le nom de « LOI n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels. Avant la loi Travail, pour qu'une demande de VAE soit recevable, il fallait justifier d'au moins 3 ans d'expérience, en rapport direct avec la certification visée. Il suffit désormais d'1 an d'expérience, exercée de façon continue ou non (expérience professionnelle salariée ou non, de bénévolat). Le décret du 4 juillet 2017 met la partie règlementaire du Code de l'Éducation en conformité avec les nouvelles règles s'appliquant en matière de VAE. Suite à la réforme opérée par la loi du 8 août 2016, sont prises en compte les activités exercées pendant une durée d'au moins un an, de façon continue ou non, en rapport direct avec le diplôme ou titre à finalité professionnelle ou le certificat de qualification professionnelle pour lequel la demande est déposée. Ce décret modifie les dispositions de la Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002, Chapitre II : Développement de la formation professionnelle, Section 1 : Validation des acquis de l'expérience, notamment l'article 134.

un certain nombre de droits garantis par les autorités publiques[33] ». Si ce dispositif est relativement récent, il est né d'un processus historique et social sur lequel il nous faudra revenir, afin d'éclairer le chemin emprunté jusqu'à l'avènement de cette loi. Nous appuierons notre approche sur différents travaux historiques, dont ceux de Guy Brucy, Pascal Caillaud, Emmanuel Quenson et Lucie Tanguy sur la formation continue[34], de Noël Terrot dont l'ouvrage exposant l'histoire de la formation continue depuis la Révolution a fait date, mais également de Bernard Charlot et Madeleine Figeat sur la formation professionnelle des ouvriers[35]. La division entre la formation initiale et la formation continue a été mise en lumière par Antoine Prost, qui souligne que les premiers cours de formation continue donnés par les instituteurs le soir s'adressent en fait à des jeunes gens qui n'ont pas terminé leur scolarité et éprouvent des difficultés en littératie et numératie, autrement dit la formation ne s'adresse pas à des actifs expérimentés en mal de savoir-faire ou de savoirs complémentaires, comme elle l'a souvent été envisagée au XXème siècle[36]. La formation a évolué par à-coups, au gré du besoin des entreprises, accompagnée d'une médiation molle de l'État qui ne s'est engagé que très tardivement dans sa régulation, puisque la loi de référence sur la formation professionnelle a été promulguée en 1971. Comme l'a souligné Claude Dubar, l'inégalité des chances d'accès à la formation continue, puis son inefficacité à apporter des solutions aux exclusions sociales marquent le bilan des lois et des réformes qui se sont succédé depuis 1971, à quoi était censé répondre le dispositif de VAE[37].

1.2. La complexité du dispositif VAE

La découverte du dispositif constitue un préalable avant de se lancer dans la VAE. Il faut en effet remplir certaines conditions pour y avoir droit. Si la personne candidate est à priori éligible au dispositif, elle pourra solliciter le livret 1, et fournir toutes les pièces justificatives, puis attendre la recevabilité. Ensuite, elle recevra le livret 2, à compléter qui constituera la pièce maitresse évaluée par le jury. Les lauréates du CAP Petite enfance sont passées par toutes ces étapes et se sont heurtées pour certaines à des difficultés et à la complexité du dispositif. Ces femmes qui visent un diplôme de bas niveau de qualification, qui ont pour certaines quitté l'école depuis longtemps, doivent trouver les ressources culturelles et la confiance en elles pour se lancer dans le dispositif. Mais qui sont ces femmes ?

---

[33] Caillaud P. *Op.Cit.* pp. 65-66.
[34] Brucy G., et alii. (2007), *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004),* Paris, Éditions La Découverte.
[35] Charlot B., Figeat M. (1985), *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984),* Paris, Minerve, 614 p.
[36] Prost A. (2001), Introduction au dossier jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France, *Darès. Travail et Emploi* n° 86.04/2001.
[37] Dubar C. (2000), *La formation professionnelle continue,* Collection Repères, Paris, La Découverte.

Quelle éducation ont-elles reçue ? Quel a été leur parcours ? Pourquoi ont-elles besoin de ce diplôme à l'âge adulte, alors que certaines en ont déjà obtenu un ou plusieurs durant leur scolarité, et pour quel usage ? Comment les lauréates du CAP Petite enfance ont-elles appris l'existence du dispositif et comment ont-elles réussi à se l'approprier ? Quelles difficultés ont-elles rencontrées et comment ont-elles réussi à les surmonter ?

Comprendre le dispositif VAE passe avant tout par en comprendre ses rouages, ses enjeux et sa spécificité. La Validation des acquis de l'expérience est un carrefour d'enjeux multiples et bouscule l'ordre établi suscitant diverses réactions contradictoires. Ainsi, selon Luc Pasquier : « Cette *deuxième voie d'accès à une certification, à côté des cursus traditionnels de formation, s'est plus ou moins amplifiée suivant les secteurs d'activités, mais elle a suscité ici et là tantôt enthousiasme, tantôt résistance ou pour le moins une très grande méfiance*[38] ». Composée d'un ensemble juridique et normatif complexe, la Validation des acquis de l'expérience s'appuie sur des concepts qui remettent en cause les principes précédemment établis : l'apprentissage n'est pas assuré essentiellement pas les institutions éducatives et formatives mais se réalise lors de la vie professionnelle et sociale de l'individu. Ces savoirs non acquis par la formation sont difficilement mesurables, puisqu'ils sont incorporés dans l'individu. Pour autant, ces acquis doivent être mesurés pour être validés, c'est tout le paradoxe de la Validation des acquis de l'expérience. Selon Jean-Paul Géhin : « *La VA repose sur un double postulat : il est possible de se former hors de l'école ; L'école doit reconnaître ses acquis sous forme de diplômes. Dit autrement, la VA, au moment où elle leur retire leur monopole de la formation, attribue à l'école et aux institutions éducatives une nouvelle fonction, celle de reconnaître (et ce faisant évaluer) des acquis et des apprentissages réalisés en dehors d'elles*[39] ». Le paradoxe est en effet notable : le dispositif VAE vise une plus forte articulation entre l'éducation et le travail et tente de légitimer l'entreprise comme instance de formation, il revient toutefois au système éducatif de reconnaitre et de légitimer ces acquis. Le bouleversement induit par la Validation des acquis de l'expérience requiert un individu doté de capacités intellectuelles lui permettant de mener une auto-analyse de ses pratiques et capable de réflexibilité. On entrevoit ainsi toute la complexité de ce dispositif et les possibles difficultés rencontrées par les candidates au CAP Petite enfance. La VAE repose sur la rédaction d'un dossier et réclame des compétences en littératie à l'origine de nombreuses critiques portées à cette procédure. Elle repose sur une responsabilité individuelle

[38] Pasquier L. (2009), « La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples », In Boutinet J-P, dir. *l'ABC de la VAE*, Paris, Editions Eres, p.13.

[39] Géhin J-P. (2007), « La Validation des acquis : Quelles inflexions du modèle français d'articulation éducation/travail ? In Neyrat F. (2007), *La Validation des acquis de l'expérience la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, pp. 110-111.

qui rend le candidat acteur de son parcours. La VAE, comme l'importance attribuée à la certification professionnelle s'inscrit, selon Fabienne Maillard, dans un « *nouvel ordre certificatoire (qui) tend à exiger des individus de toujours faire leurs preuves « tout au long de la vie*[40] ». Les procédures académiques consistant à juger les compétences d'un candidat sur la base de ses aptitudes, à les analyser et à en rendre compte par écrit sont au cœur du dispositif, reproduisant de fait les attendus du système scolaire.

L'exigence de la procédure VAE se révèle à travers la constitution d'un dossier souvent complexe et volumineux, rédigé par un candidat avec l'aide d'un accompagnateur, quand l'accompagnement est demandé, sur lequel le jury fondera sa décision de délivrance - complète ou partielle ou refusée - d'un diplôme[41]. Pour un dispositif présenté par ses promoteurs comme correcteur des inégalités de formation initiale et continue, la reproduction du schéma académique habituel apparaît plutôt paradoxale et déroutante. On comprend alors toute la complexité que soulève ce dispositif pour des personnes à la scolarité courte et les obstacles qu'il leur faut franchir pour valider le diplôme, notamment la rédaction du livret 2, qui nécessite des compétences rédactionnelles et grammaticales solides. Comment les lauréates du CAP Petite enfance sont-elles parvenues à rédiger le livret 2 ? Ont-elles bénéficié d'un accompagnement ? D'une aide extérieure ? La phase d'accompagnement peut s'avérer cruciale dans la réussite du candidat, qu'apporte-t-elle ? Des savoirs nouveaux ? De nouvelles compétences ? L'approche des cliniciens du travail, en particulier celles d'Yves Clot[42] et de Bernard Prot[43], avec l'apport de Vygotski[44], nous apportera un éclairage utile pour comprendre ce qui se joue lors de l'accompagnement en VAE et ses conséquences sur l'usager. D'autres auteurs seront également mobilisés, entre autres, Maéva Paul dans son approche de la construction d'une « autoformation collaborative[45] », lors de l'accompagnement en VAE. L'accompagnateur va se révéler un acteur essentiel, surtout pour les candidates les moins dotées scolairement. Comment cet accompagnateur va-t-il parvenir à

---

[40]Maillard F. (2007), « Les exigences du diplôme : un obstacle au développement de la VAE ? Les paradoxes de la massification », in Neyrat F. *La validation des acquis de l'expérience la reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p.106.

[41] Géhin J-P. *Op. Cit*. pp. 121-122.

[42] Clot Y. (1999), La *fonction psychologique du travail,* Paris, Puf.

Clot Y., Ballouard C., Werthe C. (2000), « La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement », Direction de l'Enseignement scolaire, MEN.CPC Documents 99/4 et 2000/4.

Clot, Y. (2000), La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, *In Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, p.138.

[43] Prot B. (2005), L'expérience d'accompagnement en validation des acquis permet-elle de développer des connaissances ? Colloque L'accompagnement en VAE : enjeux, pratiques et perspectives, Acte du colloque à Orléans, p.30.

Prot B. (2001), « Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail », *Education permanente* n°146.

[44] Clot Y. (1999), (sous la direction). *Avec Vygotski,* Paris, La Dispute.

[45] Paul M. (2009), « Accompagnement », In Boutinet JP. *L'ABC de la VAE, Toulouse,* Éditions Erès, p.53.

aider le candidat à réussir sa VAE ? Les travaux menés par Jean-Marie Gaudin et Véronique Guinaudeau[46] sur l'accompagnement donneront des pistes de réponse à cette question.

L'expérience repose sur des acquis antérieurs dont il faut prendre conscience, l'approche de Patrick Mayen et Catherine Mayeux[47] qui s'inspire des travaux de John Dewey le prouvera. Les travaux de Benoît Raveleau nous apporteront un éclairage précieux sur les capacités à agir susceptibles d'être développées. La prise de conscience de son expérience, sa mise en mots par le candidat se révèlent souvent des obstacles à franchir. Comment le candidat à la VAE va-t-il y parvenir ? L'approche de Bernard Gourmelen sur l'expérience réflexive[48]apportera un éclairage utile. Par ailleurs, la certification ne peut être obtenue qu'après le passage devant un jury chargé d'évaluer les compétences requises par le diplôme[49]. Les candidats doivent souvent surmonter leur stress, essayer de ne pas perdre leurs moyens pendant l'entretien qui les replonge parfois au cœur de leurs échecs scolaires passés. Le capital scolaire détenu s'avère déterminant pour faciliter l'échange verbal avec le jury, puisqu'il s'agit de savoir expliquer clairement et précisément ses activités professionnelles. La qualité du discours, couplée à une richesse d'élocution, contribue à convaincre le jury et favorise la réussite de l'épreuve du jury VAE, comme le précise Sandrine Cortessis[50]. Mais comment réussir un exercice aussi difficile lorsque le capital culturel détenu est faible ? L'approche de Pierre Bourdieu[51] enrichira cette analyse. Comment les candidates au CAP Petite enfance en VAE les moins dotées culturellement affrontent-elles les exigences académiques du dispositif ? Comme nous le verrons, il ressort des données un véritable engouement pour le CAP Petite enfance via la VAE. En étudiant la sociographie du public qui valide ce diplôme et les usages sociaux liés à celui-ci, nous essayerons de comprendre la nature de cet engouement.

---

[46]Gaudin J-M. Guinaudeau V. (2009), « Accompagnateur (trice) de candidat (e) », In Boutinet J-P. *L'ABC de la VAE*, Paris, Editions Erès, « Éducation - Formation », pp. 50-52.

[47] Mayen P., Mayeux C. (2003), « Expérience et formation », *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation pour adultes*, Paris, Editions l'Harmattan, p. 19. Mayen P. « Expérience », in Boutinet J-P. (2009), *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Éditions Erès, pp. 139-140.

[48] Gourmelen B. (2006), La *validation des acquis de l'expérience*, Éditions l'Harmattan, Paris, p. 154.

[49]Lamy Y. (2007), « La VAE ou la preuve par l'expérience », In Neyrat F. (dir). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p.451.

[50] Cortessis S. (2013), « L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE ». *Questions Vives* [En ligne]. Vol.10 n°20, Mis en ligne le 16 décembre 2013.consulté le 23 août 2020.URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/1374 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.1374.

[51] Bourdieu P. (1993), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges politiques*, Paris, Fayard.
Bourdieu P., Passeron J-C. (1993), *La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de minuit.

2. Des femmes relevant du secteur « du care »

Comme le fait observer Michelle Perrot[52], si les femmes ont toujours travaillé, elles n'ont en revanche pas toujours exercé des « métiers » reconnus comme tels. Les missions domestiques et familiales restent attachées au sexe féminin, elles ont dépassé le cadre privé pour devenir les principaux emplois des femmes, lesquels restent très inégalement valorisés malgré leur caractère indispensable et les lois en faveur de la parité et de l'égalité professionnelle. Les activités d'assistante maternelle s'inscrivent ainsi dans le travail « du care » dédié aux femmes. Ainsi, ces métiers « dits féminins » s'inscriraient dans le prolongement de leurs qualités naturelles. Les femmes aident, soignent, éduquent : enfants, vieillards, malades et pauvres à travers les activités d'institutrices, d'infirmières, d'assistantes sociales, d'assistantes maternelles, etc. C'est le cas des lauréates du CAP Petite enfance qui travaillent principalement en qualité d'assistantes maternelles, d'ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles), d'employées de crèches ou de collectivités. Une majorité de ces femmes devient assistante maternelle après la naissance de leurs enfants. Qui sont-elles ? Quelles sont les motivations qui les poussent à assumer cet emploi ? Quelles sont les conditions de travail de ces professionnelles qui travaillent à domicile ? L'évolution de ce métier permettra d'éclairer notre réflexion.

Les femmes gardent depuis très longtemps des enfants qui ne sont pas les leurs. Dans les sociétés modernes, la prise en charge des enfants n'incombe pas seulement à la famille, mais aussi à des puéricultrices, baby-sitters, assistantes maternelles, pédiatres, éducatrices de jeunes enfants... Une qualité de service est améliorée avec un travail d'évolution des pratiques engagées entre « les professionnels qui sont en contact au quotidien avec les assistantes maternelles et les accompagnent dans leur recherche de professionnalisation et de qualité[53] ». Les multiples compétences et les difficultés des conditions de travail des assistantes maternelles ont été pointées par Liane Moser, pour qui « *Ces métiers impliquent en effet une soumission, économique, culturelle et subjective aux normes sociales les plus conservatrices pour ce qui est des rapports sociaux de genre*[54] ». Les difficultés des conditions de travail ont également été pointées par d'autres auteurs[55]. Ces relations de services oscillent souvent entre

[52]Perrot M. (1987), Qu'est qu'un métier de femme ? *Le Mouvement social*, n° 140, Les éditions ouvrières, Juillet-Septembre 1987.

[53]Cresson G., Delforge S., Lemaire D. (2012), « La qualité du travail » dans le métier d'assistante maternelle, Le point de vue des « régulateur « de ce métier, *Politiques sociales et familiales*, Synthèses et statistiques n° 109, Septembre, pp.79-86.

[54] Mozère L. (2001), Comment se configurent les compétences dans un métier au féminin ? Le cas des assistantes maternelles, *Recherches féministes*, 14 (2).

[55] Unterreiner A. (2018), « Les assistantes maternelles au quotidien, un travail invisible rythmé par différentes fonctions d'accueil du jeune enfant », *Revue des Politiques sociales et familiales*, N° 126, 1er trimestre 2018. Bouve C., Sellenet C. (2011), *Confier son enfant. L'univers des assistantes* maternelles, Paris, Autrement.

confiance et gestion des conflits[56]. Nos femmes enquêtées rencontrent-elles les mêmes situations dans leurs pratiques professionnelles ?

Dans le monde anglo-saxon, le terme « care » possède un registre sémantique vaste et ne possède pas d'équivalent dans notre langue. Au-delà de prendre soin et de se soucier d'autrui, il englobe aussi la notion de la conduite à tenir pour répondre à ses besoins et à ses attentes, en manifestant une grande sollicitude[57]. Cette notion a fait l'objet de multiples travaux et publications scientifiques mêlant à fois la philosophie, la sociologie et la médecine. Elle prend son origine dans une étude publiée aux États-Unis en 1982 par Carol Gilligan, dans une approche inédite et fondatrice. À travers une enquête de psychologie, elle met en évidence des critères de décisions morales différents chez les hommes et les femmes. En effet, les hommes réagissent dans une logique de calcul, tandis que les femmes privilégient les relations avec autrui, dans la construction d'un lien interpersonnel et développent les interactions sociales. Gilligan établit le nouveau paradigme moral du « care » sur la base de cette observation qui s'établit comme la « *capacité à prendre soin d'autrui », « souci prioritaire des rapports avec autrui. Loin de se réduire à une « éthique féminine* », « *la postérité de ce nouveau paradigme a dépassé les frontières des études féministes pour éclairer d'une lumière neuve l'anthropologie morale et l'éthique contemporaine. Notamment, en interrogeant l'articulation entre la dimension interpersonnelle de la relation et sa dimension sociale, jusqu'à se demander comment prendre soin de la société et du monde dans lequel nous vivons*[58] ». Nous nous appuierons sur cette approche mais aussi sur celle portée par Joan Tronto, philosophe américaine, qui définit le « care » de cette manière : « *Activité caractéristique de l'espèce humaine, qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nos personnes et notre environnement, tout ce que nous cherchons à relier en un réseau complexe en soutien à la vie*[59] ». Plus récemment, certains auteurs se sont intéressés à l'éthique « du care » et particulièrement à sa dimension morale en défendant l'idée que les individus vulnérables à un certain moment de leur vie, en l'occurrence pendant la petite enfance, la vieillesse, ou la maladie, dépendent des autres pour

---

Bloch F., Buisson M. (1998), *La Garde des enfants, une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération*, Paris, L'Harmattan.

[56] Enquête thématique « Etude exploratoire sur les pratiques des assistantes maternelles, Produite par l'Unaf et l'Ufnafaam, Note de synthèse n° 13, Janvier 2020.

[57] Zielinski, A. (2010), « L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin », *Études*, 12, (Tome 413), p. 631-641.

[58] Gilligan C. (1982), *Une Voix différente : Pour une éthique du care*, (trad. Annick Kwiatek et Vanessa Nurock. Préf). Laugier S. et Paperman P. (2008), Le soucis des autres, Éthique et Politique du care, Paris, Flammarion, Coll. « Champs Essais », 1ère édition 1982, p.37.

[59] Tronto J. (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, Éditions la Découverte, p.13-143.

assurer la satisfaction de leurs besoins vitaux. Des théoriciennes « du care », telles que Patricia Paperman et Sandra Laugier soulignent l'importance « du care », en raison de la prise en charge des personnes vulnérables[60]. Comme le montrent ces auteurs, dans l'activité professionnelle développée par les assistantes maternelles, « le care » ne se réduit pas à une activité domestique maternelle mais se traduit par la mise en œuvre de compétences professionnelles.

3. Questionner les rapports de domination dans ces professions

Travailler dans le secteur « du care » implique une prestation rendue à un usager. Dans le secteur de la petite enfance les professionnelles interviennent soit à domicile, soit dans des structures (crèches, multi-accueil, haltes garderies, écoles maternelles, collectivités). Les professionnelles qui travaillent dans les structures dédiées à la petite enfance sous la responsabilité d'une directrice ou d'une responsable de structure, doivent justifier leur activité à cette dernière. Elles sont tenues d'informer les parents sur les activités exercées avec leurs enfants durant le temps de garde. Ces dispositions sont inscrites dans le cadre d'un règlement intérieur qui fixe les droits et obligations des usagers et des professionnelles. Les assistantes maternelles qui détiennent un statut d'indépendantes, exercent leur activité après avoir obtenu un agrément du Conseil départemental, elles doivent répondre aux contraintes exigées lors de sa délivrance. Elles exercent ainsi sous la dépendance de règles établies par le Conseil départemental et doivent s'y soumettre pour conserver leur agrément. Au fil du temps, accompagnant une volonté étatique de professionnalisation des assistantes maternelles, la délivrance de l'agrément s'est durcie, imposant à celles-ci des règles de plus en plus drastiques[61]. Si ces conditions impliquent d'emblée des situations de domination, les assistantes maternelles jouissent toutefois d'une certaine autonomie dans l'organisation de leurs tâches professionnelles, tout en rendant des comptes aux parents au sujet de la garde des enfants qui leur sont confiés. Les dispositions qui engagent les différentes parties sont fixées dans le cadre de contrats signés par les parents et les professionnelles, qui stipulent les droits et obligations des signataires. Quelles obligations entraine la garde des enfants au domicile des assistantes maternelles ? L'entretien du domicile, consacré lieu professionnel, devient un vrai enjeu d'exercice de l'activité. Comment s'organisent-elles dans la réalisation des tâches ménagères en dehors des heures de travail ? Sont-elles ou non aidées par leurs conjoints ?

[60] Paperman P., Laugier S. (2006), Le *souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'école des Hautes Études en sciences sociales.
[61] Décret du 23 octobre 2018 relatif à la formation et au renouvellement d'agrément des assistants maternels.

Comment concilier un lieu de vie familiale et un lieu professionnel dans la même maison ? Le mélange des genres interroge et pose un certain nombre de problèmes. Comment l'assistante maternelle va-t-elle s'y prendre pour endosser à la fois la casquette de la professionnelle de la petite enfance, celle de la mère de famille et de l'épouse dans un même lieu ?

Danièle Kergoat souligne la double domination qui frappe les ouvrières, or celle-ci s'applique également à ces employées que sont les assistantes maternelles : « *L'univers du travail des ouvrières forme un système où capitalisme et patriarcat se relayent pour exploiter en dominant et dominer en exploitant*[62] ». D'autres formes d'oppression ou de domination pourraient-elles être trouvées chez les assistantes maternelles ? Comment gèrent-elles leurs activités professionnelles et domestiques et les règles qui leur incombent, formelles comme informelles ? Comment délimiter les soins et les formes particulières qu'ils peuvent engendrer (par exemple faire face aux urgences en cas d'enfants malades, de blessures, d'accidents domestiques, etc…). ? Le nombre d'enfants accueillis est réglementé dans le cadre de l'agrément délivré par le Conseil départemental. L'activité peut effectivement devenir fluctuante, puisque les assistantes maternelles peuvent perdre des contrats suite au départ des enfants, et ne pas forcément en retrouver d'autres à garder. Soumises à la fluctuation de leur activité, avec un taux de tarif horaire relativement bas, sont-elles sujettes à la précarité ? Les conditions de travail et de salaire de ces professionnelles constituent des questions phares de cette thèse. L'activité d'assistante maternelle peut prendre des formes diverses, en fonction des propriétés sociales et du rapport au travail entretenu par les femmes concernées.

La thèse s'interroge à la fois sur le genre, la division du travail et sur les métiers « du care », en accordant une importance particulière aux rapports de domination. Appartenant principalement aux classes populaires, les assistantes maternelles, lauréates du CAP Petite enfance, sont employées par les parents et subissent dans leur métier une triple domination : la première est liée au système patriarcal qui leur a toujours réservé une place inférieure au sein de la famille ; la deuxième, tient à l'exercice d'un métier soumis à la délivrance d'un agrément, donc, dépendant des décisions prises par la responsable de la PMI ; la troisième provient des pressions exercées par les parents sur l'activité de garde (horaires, exigences, salaire). L'une de mes hypothèses de départ est que la VAE représente un outil d'émancipation pour ces femmes, d'autant plus efficace en cas d'obtention du diplôme convoité, même si les données disponibles sur la reconnaissance des diplômes montrent que celle-ci n'est jamais automatique sur le marché du travail. Le rapport symbolique à l'école, à la réussite professionnelle, aux rapports de genre, aux rapports sociaux de sexe, à l'émancipation, se

[62] Kergoat D. (2012), *Se battre, disent-elles….* La Dispute, Paris, p.44.

trouve au cœur de ma problématique. Pourquoi à un moment donné de leur vie, ces femmes se tournent-elles vers la VAE ? Que cherchent-elles ? Comment utilisent-elles le dispositif VAE et dans quel but ? Espèrent-elles trouver une clé pour sortir de l'enfermement domestico-professionnel, dans un métier qui leur offre en outre peu d'avenir ? Espèrent-elles une promotion, une augmentation de salaire ? Souhaitent-elles revaloriser leur image et améliorer l'estime d'elles-mêmes, en raison d'une scolarité et d'un parcours professionnel chaotiques ? Autrement dit, pour quelles raisons les candidates au CAP Petite enfance se saisissent-elles du dispositif VAE, avec toutes les contraintes que cela suppose : continuité de leur activité professionnelle, prise de risques de se plonger dans un travail académique, tâches de réflexion, de rédaction, de préparation au passage devant le jury, tout en s'occupant de leur famille, de leur mari, de l'éducation des enfants, de l'entretien de la maison ? Comment s'y prennent-elles pour mener à bien cette VAE ?

La place du diplôme dans notre société est cruciale dans la réflexion menée au sein de cette thèse. Le nouveau diplôme obtenu par la voie de la VAE symbolise la place essentielle qu'il occupe dans la société et notamment sur le marché du travail pour trouver un nouvel emploi ou conserver éventuellement celui détenu. L'hypothèse-phare retenue est la suivante : les lauréates du CAP Petite enfance et en particulier les assistantes maternelles, se sont lancées dans le dispositif VAE pour obtenir un diplôme et renforcer leurs capacités d'employabilité. À leur âge, vu leur éloignement de leur scolarité, leur situation sociale, familiale, professionnelle et financière, la VAE constitue la seule réponse possible pour obtenir un diplôme, gage des compétences détenues. Les notions de certification, d'expérience professionnelle ou personnelle, d'accompagnement, de reconnaissance, de validation se trouvent au cœur de la réflexion du dispositif VAE. Le croisement de ce dispositif avec ces femmes travaillant dans le secteur « du care », victimes de plusieurs dominations et de diverses inégalités liées à leur sexe et à leur origine sociale, mais aussi à leur situation professionnelle, permet de réfléchir à nouveaux frais aux modalités de la reproduction sociale.

CHAPITRE 2 : LES DIFFÉRENTES APPROCHES MOBILISÉES

Pour aborder et comprendre les enjeux sociétaux contenus au cœur de cette thèse, différentes approches sociologiques sont mobilisées.

1. Socialisation et bifurcation biographique

Les dispositions pour exercer le métier d'assistante maternelle sont analysées dans le cadre de processus sociaux. La socialisation désigne, selon Muriel Darmon : « *L'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné», « fabriqué », « conditionné » - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement*[63] ». Les effets de la socialisation influent sur les prises de décision, tant au cours du parcours scolaire, que professionnel. Ce phénomène a largement été étudié par les sociologues qui s'accordent sur cette analyse : « *Les modes de socialisation et l'adhésion ou le rejet qu'elle suscite, déterminent en partie les destins sociaux, scolaires et professionnels des individus*[64] ». La socialisation n'est pas homogène mais au contraire très variable en fonction des différents contextes sociohistoriques, familiaux, mais aussi des divers groupes sociaux. Différentes instances interviennent dans la socialisation, instances dans lesquelles les individus évoluent et se construisent : la famille, l'école, les pairs, les objets, les pratiques. La socialisation primaire pourrait expliquer l'intérêt des filles pour le métier d'assistante maternelle, à travers le rôle transmis par leur mère par les attitudes, habiletés…Les lauréates du CAP Petite enfance ont-elles déjà la « vocation » pour le métier d'assistante maternelle et pour le secteur de la petite enfance, à travers leur socialisation primaire genrée, acquise lors de leur socialisation primaire, puis secondaire ? On peut faire l'hypothèse que la socialisation primaire est très sexuée chez les lauréates du CAP Petite enfance, préparées dès l'enfance, à leur futur rôle de mère.

Il faut cependant s'interroger également sur leur parcours scolaire, a priori court puisqu'elles sont employées non qualifiées et candidatent à un CAP, mais cela reste à vérifier.

[63] Darmon M. (2006), La *socialisation*, Paris, Armand Colin, p.6.
[64] Darmon M. (2010), La *socialisation, domaines et approches*, Paris, Armand Colin, (2e édition).

Qu'est-ce qui les a conduites à l'activité d'assistante maternelle ? Leur socialisation professionnelle, qui ne provient pas forcément d'une seule activité professionnelle, est aussi en jeu. Les lauréates du CAP Petite enfance ont-elles travaillé dans d'autres domaines avant de devenir assistantes maternelles ? Sont-elles devenues assistantes maternelles à l'occasion d'une bifurcation biographique, peut-être quand elles sont devenues mères ? Selon Catherine Négroni[65], un évènement marquant peut avoir induit une bifurcation professionnelle. Ainsi, des choix de vie, comme les conversions religieuses, les changements d'affiliation politique, les changements de professions peuvent également donner lieu à des bifurcations biographiques[66]. Les parcours professionnels des femmes enquêtées font-ils l'objet d'une bifurcation biographique ? La VAE est-elle l'occasion de l'une de ces bifurcations biographiques ? Nous nous appuierons sur l'approche de Sophie Denave qui montre que les bifurcations professionnelles sont souvent liées à des bifurcations biographiques[67]. Certaines périodes de la vie constituent des moments charnières dans la socialisation, comme le passage de l'enfance à l'adolescence, la mise en couple, l'entrée dans la vie professionnelle, puis l'arrivée des enfants qui modifie le statut de l'individu. Cette socialisation conjugale et familiale fonde de nouveaux rôles et consacre l'apprentissage acquis lors de la socialisation primaire, notamment les places et les rôles liés aux genres masculin et féminin.

Certaines activités, notamment de soin ou d'entretien, sont plus facilement proposées aux femmes, d'ailleurs leur socialisation les y prépare souvent (les jeux du papa et la maman, l'infirmière…). Les activités sexuées sont souvent l'affaire de spécialistes qui assignent l'homme et la femme dans leur pré carré. Ainsi, selon Marie Buscatto : « *Les hommes plus que les femmes, auraient les moyens de déléguer une partie des tâches domestiques à autrui en raison des inégalités de salaires entre femmes et hommes ; les femmes plus que les hommes seraient soumises au regard social qui les inciterait, sous peine de réprobation et de remise en cause identitaire, à faire attention à leur intérieur ou à s'occuper de leurs parents malades*[68] ». L'analyse des parcours professionnels des assistantes maternelles s'appuie sur le postulat, formulé par Bernard Lahire, que : « *Certaines dispositions (hétérogènes, issues d'expériences socialisatrices différentes ou d'aspects différents des mêmes expériences socialisatrices) se combinent entre elles pour rendre possible tel ou tel comportement, tel ou tel choix, telle ou telle orientation et, plus généralement, former un style particulier de*

[65] Negroni C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 119, n°. 2, pp. 311-331.
[66] Grossetti M., Bessin M et Bidart C. (2010), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
[67] Denave S. (2015), Reconstruire sa vie professionnelle, Sociologie des bifurcations biographiques, Paris, PUF, Coll. « *Le lien social* », 2015. 305 p.
[68] Buscatto M. (2019), *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, p.87.

conduites et d'attitudes, style toujours difficile à résumer sous la forme d'une formule génératrice[69] ».

2. La sociologie du genre

Le genre se trouve au cœur de notre réflexion, c'est pourquoi les travaux menés par les féministes depuis de nombreuses années seront mobilisés dans nos analyses. La sociologie du genre s'intéresse principalement à l'oppression des femmes par les hommes. Déjà, en 1949, Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* met en évidence que le sexe est une construction sociale : « *L'on ne naît pas femme, on le devient*[70] ». Pour elle, l'homme et la femme ont des qualités équivalentes. En revanche, l'homme, produit d'une idéologie, développe un rapport de domination qui asservit la femme pour la rendre esclave. Simone de Beauvoir utilise la dialectique du maître et de l'esclave, développée par Hégel dans *la Phénoménologie de l'esprit*. Plusieurs conceptions du genre sont portées par différents auteurs scientifiques. Dans les années 1970 apparait en France un courant de sociologie féministe qui décrit et analyse les processus de hiérarchisation et de différenciation des sexes et l'exprime en des termes fondateurs, tels que « rapports sociaux de sexe », « patriarcat », « domination masculine ». Les sociologues féministes mettent en évidence l'exploitation des femmes et les rapports de domination au sein d'un univers basé sur le patriarcat. Leurs réflexions portent sur l'articulation entre les sphères domestiques et professionnelles, or les assistantes maternelles doivent articuler ces deux sphères dans un espace où elles se confondent, puisque l'espace privé/domestique est aussi l'espace de travail.

Les théoriciennes du courant féministe matérialiste : « *conçoivent une société, dans laquelle une classe d'hommes et une classe de femmes s'opposent. Les hommes exercent un pouvoir de domination sur les femmes et les exploitent en s'appropriant les fruits de la production domestique. Le concept principal est celui de rapports sociaux de sexe*[71] ». Tout au long de cette thèse, nous nous inscrirons dans l'approche défendue par les féministes matérialistes, inspirées par les conceptions marxistes de la société : Christine Delphy, Colette Guillaumin, Danièle Kergoat ou Nicole Claude Mathieu, qui défendent l'idée que « *tant dans l'activité professionnelle que dans la sphère domestique les hommes et les femmes s'opposent dans des rapports sociaux inégalitaires*[72] », dans lesquels les hommes exploitent le travail des femmes. Colette Guillaumin va même plus loin, puisqu'elle crée le terme de « sexage » « (*en*

[69] Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, p. 410.
[70] Beauvoir S. (1949), Deuxième *Sexe*, Paris, Gallimard.
[71] Buscatto M. *Op. Cit.* p.74.
[72] Buscatto M. *Op.Cit.* p.75.

référence au servage et à l'esclavage) pour désigner les formes spécifiques de l'oppression des femmes, à savoir l'appropriation collective de toute la classe des femmes par la classe des hommes (l'usage du corps des femmes est disponible à l'ensemble du groupe des hommes) doublée de l'appropriation privée par un individu (mari ou père)[73] ».

Dans les années 1970, on ne parlait pas de genre, puisque le concept scientifique « gender », né dans les années 1950 aux États-Unis s'est progressivement imposé en France à la fin des années 1990. La sociologie du genre est relativement récente et les premiers travaux dans lesquels ont été étudiées les « normes » de comportements différents inculquées aux garçons et aux filles, s'inscrivent dans deux ouvrages phares : *Du côté des petites filles,* publié en 1973 par Elena Belotti et *La fabrication des mâles,* en 1977 par Georges Falconnet et Nadine Lefaucheur. Le genre induit des rapports entre les sexes qui investissent l'ensemble du champ social et prennent diverses dimensions. Selon Isabelle Clair, *« Tout l'intérêt du terme genre réside dans son efficacité conceptuelle : condenser plus de trente ans de théorisations et de débats sur la place du sexe et/ou de la sexualité dans l'explication du monde social (et pas seulement sa description). Le genre révèle une logique globale qui organise la société, jusque dans ses moindres recoins. Il ne se contente pas de désigner une appartenance à un groupe de sexe*[74] ».

La socialisation de genre est un processus par lequel les individus apprennent à se comporter au sein d'une société hiérarchisée, selon des formes socialement associées à leur sexe. À travers l'apprentissage de gestes, de réflexes, de sentiments, de manières d'éprouver le monde et ses divisions, nourri par l'expérience au travers de multiples activités assignées aux différents sexes, l'enfant construit son appartenance au genre masculin ou féminin. Les psychologues et sociologues ont étudié et mis en évidence les injonctions parentales en fonction du sexe de leur enfant. Ainsi, dès l'enfance, les filles plus que les garçons sont beaucoup plus retenues dans l'espace de la famille et sont stimulées pour contribuer aux travaux domestiques. Il sera important de vérifier ces points auprès des femmes interrogées.

Les tâches domestiques doivent être réalisées en dehors des créneaux de garde, car lorsque les enfants arrivent le matin, la maison doit être rangée et nettoyée. Le lieu de vie de la famille utilisé à des fins professionnelles doit être entretenu soigneusement. Le travail domestique fait partie d'une forme d'obligation contractuelle implicite, qui peut être formulée ou non au sein du contrat signé avec les parents. Les métiers exercés dans l'univers domestique

[73] De Rudder V. (2017), « Colette Guillaumin. Une sociologue française (1934-2017) », *Journal des anthropologues,* Vol. 150-151, n° 3, pp. 181-183.
[74] Clair I. (2015), *Sociologie du genre,* Paris, Armand Colin, p. 9.

mettent en jeu des compétences qui s'acquièrent dans la sphère privée, dans l'espace familial et quotidien, renvoyant à l'invisibilité et à la gratuité du travail des femmes, qui s'opposent aux savoirs masculins acquis dans le milieu professionnel extérieur à la maison, valorisés, qualifiés et rétribués, notifiant la visibilité, la valeur et la reconnaissance du travail exercé par les hommes. Le travail domestique dévalué passe inaperçu et ne donne pas lieu à rémunération, mais fait partie des activités sociales ordinaires, comme par exemple l'élaboration des repas. Pour Pierre Bourdieu : *« Le fait que le travail domestique de la femme n'a pas d'équivalent en argent contribue en effet à le dévaluer, à ses yeux mêmes, comme si ce temps sans valeur marchande était sans importance et pouvait être donné sans contrepartie, et sans limites, d'abord aux membres de la famille, et surtout aux enfants* [75] ».

Beaucoup de chercheuses féministes ont mis en évidence dès les années 1970, le partage inégalitaire des tâches domestiques au sein des couples, qui selon elles, constitue un travail effectif qui pourrait même être rémunéré, ce qui n'est pas le cas. Selon Michelle Perrot : « *Le travail domestique résiste aux évolutions égalitaires. Entre hommes et femmes, il se partage peu. Plusieurs traits le caractérisent : il est invisible, fluide, élastique. C'est un travail physique, qui met le corps en jeu, peu qualifié et peu mécanisé en dépit des changements contemporains*[76] ». À travers les témoignages des femmes enquêtées, nous essayerons de comprendre le partage des tâches domestiques, les délégations susceptibles d'être exercées par les hommes, sous contrôle ou non de leur épouse. A priori, dans les jeunes générations, les pères participent davantage aux tâches ménagères, mais agissent souvent sous le contrôle de leur épouse. Les travaux menés dans les années 1980 par Danièle Chabaud-Richter, Dominique Fougeyrollas-Schwebel, Françoise Sonthonnax[77], sur l'espace et le temps du travail domestique, montraient que la division du travail entre les sexes était toujours d'actualité. Dans *La trame conjugale*, ouvrage publié en 1992[78], Jean-Claude Kaufmann pointe cependant que l'idée d'égalité entre l'homme et la femme dans le couple semble de plus en plus partagée. Toutefois en prenant le linge comme analyseur, il met en lumière que ce principe n'est pas toujours clair, puisque ce sont les femmes qui sont généralement chargées de ce travail. Dans la réalité des situations quotidiennes, des tensions suscitent des attitudes, puis des stratégies mises en œuvre pour les résoudre. Dans un article plus récent, Jean-Claude Kaufmann[79] montre que les modes de vie au sein des familles ont changé, du fait que la femme

[75] Bourdieu. P. *Op. Cit*. p. 105.
[76] Perrot M. (2008), Mon *histoire des femmes*, Lonrai, Éditions du Seuil, p. 154.
[77] Chabaud-Rychter D., Fougeyrollas-Schwebel D., Sonthonnax F. (1985), *Espace et Temps du Travail Domestique.* Paris, Librairie des Méridiens.
[78] Kaufmann J-C. *(*1992), *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 216 p.
[79] Kaufmann J-C. (2014), « À l'épreuve de l'individualisme », *L'école des parents*, Vol. 609, n° 4, pp.35-39.

s'active sur tous les fronts et doit concilier différentes contraintes, à la fois professionnelles et familiales.

Le curseur a néanmoins bougé par rapport au récit d'Olivier Schwartz dans *Le monde privé des ouvriers*. Cette évolution du partage des tâches domestiques est pointée par Marie Cartier, Muriel Letrait et Mathéo Sorin, mais il s'agit d'un rééquilibrage, puisque les femmes des milieux populaires y consacrent moins de temps et que les hommes s'investissent davantage. Cependant, les auteurs constatent également un certain conservatisme de la division du travail domestique dans les classes populaires[80]. À travers les entretiens des personnes interviewées, nous nous attacherons à évaluer l'impact éventuel des contraintes ménagères sur la vie familiale et professionnelle des lauréates du CAP Petite enfance, puis leurs possibles conséquences. Pour comprendre les processus sociaux à l'œuvre, il faut s'intéresser préalablement à leur genèse née lors de l'éducation familiale et scolaire.

3. La sociologie de l'éducation

Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'école est un instrument de la reproduction sociale[81], affirmation régulièrement mobilisée par les concepteurs de la formation continue et encore plus spécifiquement de la VAE, comme on le verra dans la seconde partie socio-historique, pour légitimer et valoriser la formation et la certification des adultes. La VAE a en effet été présentée comme une réponse aux inégalités générées par l'école et reproduites par la formation continue. Or, pour Pierre Bourdieu, « L*a famille est l'un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations*[82] ». Dans cette filiation, nous nous attacherons à partir des parcours scolaires des lauréates du CAP Petite enfance, à évaluer l'influence de l'origine sociale sur leur réussite ou leur échec à l'école. Ce parcours est-il nécessairement marqué par des difficultés scolaires et une scolarité courte ? Si c'est le cas, peut-on y voir un effet d'un certain déterminisme social ? Jean-Pierre Terrail montre que « *L'école unique a tout à la fois assuré la reproduction de la domination sociale, et contribué de façon peu contestable à la*

[80] Cartier M., Letrait M., Sorin M. (2018), « Travail domestique : des classes populaires conservatrices ? », *Travail, genre et sociétés*, Vol. 39, n° 1, pp. 63-81.
[81] Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), La *Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Collection Le sens commun, 284 p.
[82] Bourdieu P. (1993), « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, p. 35.

promotion d'une partie des classes populaires, en conférant la plus grande légitimité au principe de l'égalité des chances[83] ». Il met également en valeur le lien entre la taille de la fratrie et la réussite scolaire des enfants mais aussi entre le niveau élevé du diplôme du père et une petite famille[84]. D'autres auteurs ont établi un lien entre le capital culturel de la mère et la réussite scolaire des enfants[85], sachant que les femmes s'occupent davantage du suivi scolaire des enfants[86]. Retrouverons-nous ces caractéristiques dans les parcours biographiques de nos interviewés ?

Il existe un lien très étroit entre le travail et la scolarité, ainsi selon Margaret Maruani, « *La féminisation du marché du travail ne peut se comprendre que si l'on regarde ce qui s'est passé dans le système scolaire* [87] ». Face aux évolutions du système éducatif, dont les filles ont largement bénéficié, comme à celles de l'emploi, qu'en est-il pour les lauréates du CAP Petite Enfance ?

4. La sociologie du travail

La sociologie du travail étudie également des rapports sociaux de sexe dans le domaine du travail des femmes, qui doit s'entendre tant dans l'univers de la production, que celui de la reproduction, qui englobe de nombreuses dimensions. Le travail des femmes salariées se combine et se superpose avec le travail domestique et s'est considérablement développé depuis les années 1960. Selon Margaret Maruani, malgré le chômage qui gangrène la France depuis plus de quarante ans et contre toutes les prévisions, l'activité féminine ne cesse de croître. Elle impute cette évolution sociale cruciale à des facteurs multiples : « *Pas essentiellement quantitative cette évolution est portée par des changements structurels massifs et durables : la féminisation du salariat et la montée en puissance du secteur tertiaire, les transformations du rapport à l'emploi et des comportements d'activité féminins, la réussite des femmes dans le système scolaire et universitaire constituent les principaux ingrédients de cette mutation*[88]».

[83] Terrail J-P. (2002), De *l'inégalité scolaire,* Paris, La dispute, p 333.
[84] Terrail J-P. (1984), *Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980),* In : Revue française de sociologie, pp. 421-436.
[85] Caille J-P., Rosenwald F. (2006), « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », in France, Portrait social, INSEE, pp.115-137.
[86] Gouyon M. (2004), « Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 : l'aide aux devoirs apportée par les parents », Insee Première, N° 996.
[87] Maruani M. (2011), *Travail et emploi des femmes*, Collections Repères, Paris, La Découverte, p.24.
[88] Maruani M. (2015), Travail *et emploi des femmes*, Paris, Collection Repères, p. 5.

Qu'en est-il pour les mères des lauréates du CAP Petite enfance ? Dans quelles conditions familiales, financières ont-elles pu élever leurs enfants ? Avaient-elles du temps à leur consacrer ? Devaient-elles se faire aider dans l'éducation des enfants par une ou plusieurs tierces personnes ? Étaient-elles salariées ? Longtemps tenues à l'écart du salariat, les femmes ont néanmoins toujours travaillé[89], et ont fini par conquérir des droits qui sont cependant largement inférieurs à ceux des hommes dans le monde du travail d'aujourd'hui. Si l'augmentation de l'activité professionnelle des femmes est un phénomène incontestable, le caractère différentiel de cette activité par rapport aux hommes l'est tout autant. Ainsi, « *Quasiment la moitié des emplois occupés par les femmes sont concentrés dans une dizaine des 86 familles professionnelles : aides à domicile et aides ménagères, assistantes maternelles, agentes d'entretien, aides-soignantes, infirmières et sages-femmes, secrétaires, vendeuses, employées administratives de la fonction publique, enseignantes, employées de la comptabilité, employées administratives d'entreprise, employées de maison. On y trouve une part élevée de femmes (77,5% en moyenne) et leurs effectifs y sont très importants (516 000 femmes en moyenne*)[90] ». Le moindre accès des femmes aux échelons les plus élevés de la hiérarchie socio-professionnelle est analysé en matière de ségrégations genrées verticales.

L'engagement professionnel des mères de famille est par ailleurs souvent impacté par leur implication auprès des enfants et dans la sphère domestique. Toutefois, on enregistre des variations, en fonction du niveau de diplôme, du statut socio-professionnel et de la classe sociale de la femme mère de famille. Si les femmes célibataires ont un taux d'activité supérieur et occupent les postes les plus élevés, les femmes diplômées mères de famille conservent un taux d'activité supérieur à celles qui n'ont pas obtenu de diplôme, sachant que « *Pratiquement, seules les femmes mariées et mères de famille très qualifiées restent actives au-delà de deux enfants*[91]».

Les difficiles conditions de travail des assistantes maternelles ont fait l'objet de travaux menés par Carine Tesson, Gérard Bideau, Martine Besacier[92], qui soulignent la précarité de cette activité, impactée par des employeurs multiples. Sarah Lecomte montre quant à elle que cette activité « *n'est ni synonyme d'accès à un statut professionnel, ni d'accès à un statut social*[93]». En revanche, les conjoints des assistantes maternelles occupent des emplois plus

[89] Battagliola F. (2004), *Histoire du travail des femmes,* Paris, Éditions la Découverte, p.10.
[90] Buscatto M. *Op. Cit.* p.111.
[91] Chaudron M. (1991), « vie de famille, vie de travail », in *La Famille, l'état des savoirs* (sous la dir. De F. de Singly), Paris,La Découverte.
[92] Tesson C., Bideau G., Besacier M. (2010), Les assistantes maternelles en 2008 : des accueils et des salaires variés, *Politiques sociales et familiales*, n° 99, p. 97-106.
[93] Lecomte S. (1999), « L'accès à l'emploi : un mirage pour les assistantes maternelles ? », *Travail, genre et sociétés,* Vol. 2, pp. 71-90.

favorables et mieux rémunérés comme le fait observer Marie-Hélène Lechien[94]. Le travail à temps partiel constitue également une forme de précarisation souvent subie par les femmes, comme le montrent les travaux menés par Danièle Kergoat en 1984 sur le travail des femmes à temps partiel[95], ceux menés par Margaret Maruani en 2000 sur le travail et l'emploi des femmes[96], ceux de Margaret Maruani et de Chantal Nicole-Drancourt sur la flexibilité à temps partiel[97], ou de Michel Lallement qui pointe que : « *le temps partiel favorise la différence de classification et de salaire, suscite des trajectoires et des carrières divergentes, remet en cause la reconnaissance inégale au sein des collectifs de travail, et entraîne un risque accru de précarité*[98]». Le travail à temps partiel impacte t'il l'activité des assistantes maternelles ? Incarnent-elles la complexité de l'emploi féminin en France et certains de ses paradoxes les plus cruciaux ? Orientées vers les pratiques de soins, les assistantes maternelles sont les seules intervenantes dans le champ professionnel de la Petite enfance « *à ne posséder aucun diplôme spécifique en matière d'éducation, de socialisation, de pédagogie et de psychologie de l'enfant, lorsqu'elles débutent dans leur activité*[99] ». La seule expérience acquise pendant l'éducation de leurs propres enfants, en lien avec leur rôle de mère, suffit-elle pour exercer cette activité ? Ces femmes mobilisent-elles d'autres compétences ? La disqualification sociale dont souffre cette activité rend invisibles leurs compétences. Pour mieux identifier la complexité de leur travail, l'approche sociologique d'Everett Hughes, qui porte sur les interactions entre les différents protagonistes dans une relation de travail[100], apparaît particulièrement adaptée.

La division morale du travail hiérarchise les tâches valorisantes, qui s'appuient sur la maîtrise d'un savoir reconnu et les moins prestigieuses qui symbolisent le « sale boulot ». Les médecins, qui appartiennent à une profession prestigieuse, s'octroient par exemple les tâches valorisantes, ils laissent le « sale boulot » aux infirmières (pansements, piqûres, points de suture), qui elles-mêmes se déchargent des missions les plus ingrates sur les aides-soignantes. Selon Marie-Christine Le Floch : « *Le travail social et plus précisément l'univers très féminin de la Petite enfance représente une myriade de compétences, mais aussi de hiérarchies de*

---

[94] Lechien M-H. (2013), « Stratégies de défense ou de résistance à la domination ? Le cas des assistantes maternelles », *Savoir Agir*, Vol. 26, n°. 4, pp. 17-22.
[95] Kergoat D. (1984), *Les femmes et le travail à temps partiel*, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Document Travail et Emploi, Paris, La Documentation Française.
[96]Maruani M. *Op. Cit.*
[97]Maruani M., Drancourt C.N. (1989), *La flexibilité à temps partiel. Conditions d'emploi dans le commerce,* Paris, La documentation française.
[98] Lallement M. (2000), « En poste à temps partiel », *Travail genre et société* n°4, p.134-155.
[99]Tirmache-Issemann A. (2011), *L'institutionnalisation de la fonction d'assistante maternelle. La reconfiguration de l'économie domestique*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Strasbourg, p.8.
[100] Hughes E. C *(1997), Le regard sociologique*, Paris, MSHJ, p. 68.

mépris[101]». Personne ne veut faire le sale boulot, mais certains sont chargés de son exécution, dans le cadre de missions informelles déléguées plus ou moins implicitement. L'étude fine des liens de subordination inscrits dans l'activité des assistantes maternelles constitue une clé de compréhension des rapports de domination, qui se construisent à partir des interactions professionnelles. Nous verrons à travers leurs témoignages, comment s'incarne pour elles « le sale boulot ». Nous nous appuierons sur les travaux menés par Christelle Avril et Irène Ramos Vacca dont « les approches font écho à celle d'Everett Hughes lorsqu'il suggère de ne pas réduire l'étude du travail aux tâches et aux postes mais invite à s'intéresser aux rôles joués sur la scène professionnelle et à la division morale du travail. Lorsqu'elle approfondit l'étude des liens entre tâches, rôles, division morale et construction du pouvoir, l'approche du sale boulot peut permettre, d'interroger ce qui fait un "*métier de femme* " [102].

Si les femmes peu qualifiées exercent le sale boulot, celui-ci peut aussi dans certains cas donner lieu à une valorisation. Pauline Seiller et Rachel Silvera montrent ainsi que le sale boulot « *produit et reproduit des inégalités de genre au travail et qu'il témoigne de la dévalorisation de certaines tâches dévolues aux femmes*[103]», mais également que dans certains métiers, notamment chez les aides à domicile, les femmes se saisissent du sale boulot pour favoriser la reconnaissance de leur métier, en matière d'utilité sociale. En sera-t-il de même chez les assistantes maternelles interrogées, qui appartiennent à des générations différentes et donc plus ou moins sensibles à cette lutte pour la reconnaissance ? D'emblée, l'exercice de la fonction d'assistante maternelle se révèle difficile à qualifier, car on utilise à la fois le mot métier et celui de profession, pour présenter une activité salariée liée à un statut.

5. Assistante maternelle, une activité, un métier ou une profession ?

Comment qualifier l'activité d'assistante maternelle, doit-on la nommer activité de service, profession ou métier ? Selon Catherine Sellenet, « *le métier d'assistante maternelle est un métier ancestral régi par les lois de 1977, puis de 1992, donnant à ces femmes un véritable statut*[104] ». Selon Eliot Freidson, la profession se distingue du métier parce : « *qu'elle a acquis le droit d'exercer son contrôle sur son propre travail et le droit de déclarer illégitime*

[101] Le Floch M-C. *Op.Cit.* pp. 31-48.
[102] Avril C. Ramos Vacca I. (2020), « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *Travail, genre et sociétés,* n° 43, Avril, pp.87-88.
[103] Seiller P., Silvera R. (2020), « Sales boulots », *Travail, Genre et Sociétés,* N°43, pp.25-30.
[104] Sellenet C. (2003), « Les procédures d'agrément des assistantes maternelles », *Connexions,* Vol. n°79, pp. 35-45.

et intolérable un jugement, qui est porté du dehors[105]».Claude Dubar et Pierre Tripier précisent cette définition des professions : « *1. Elles traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles, 2. leurs matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique, 3. Qui comportent des applications pratiques et utiles, 4. Et sont transmissibles par un enseignement formalisé, 5. Les professions tendent à l'auto-organisation dans des associations, 6. Et leurs membres ont une motivation altruiste*[106] ». L'activité des assistantes maternelles ne peut dès lors pas être considérée comme une profession dans sa définition traditionnelle fonctionnaliste. Leurs savoirs, savoir-faire, et savoir être ne relèvent ni de connaissances théoriques, ni de la science, mais plutôt d'une puériculture pratique[107], aucun diplôme n'est requis pour exercer l'activité et les professionnelles ne sont pas organisées en groupe établi et autonome De plus, c'est l'État qui fixe le cadre d'exercice des activités et des rémunérations des assistantes maternelles.

Dans son approche la plus simple un métier peut être défini, selon Françoise Piolet, comme le seul fait d'exercer une activité salariée pour répondre à ses propres besoins, en d'autres termes, il s'agit de l'occupation d'un emploi[108]. En revanche, pour Michèle Descolonges le métier est bien plus exigeant et relève de l'œuvre : *« L'élaboration de la matière, qui par le dire d'une société devient un objet en projets, c'est-à-dire une œuvre*[109]». Un métier est ici caractérisé par une invention technique, un travail réalisé, une capacité à agir, qui se concrétise par la mise en œuvre de compétences se traduisant par des savoir-faire particuliers en matière d'économie domestique (élevage des enfants et activités au sein de l'univers domestique) conduisant à la structuration de compétences originales et d'un savoir-être maternel. Au savoir transmis lors de la socialisation primaire, par des représentations et par mimétisme, se couple l'assimilation de schèmes de perception, qui vont contribuer à rendre les actions réalisées par les assistantes maternelles naturelles et évidentes. Ces pratiques mises en œuvre par une activité mentale reposent sur des schèmes d'habitude et ne sont pas acquises par la théorie, « *Le corps représentant un pense-bête qui les dote de sens pratique*[110] ». Toutefois, elles pourront monnayer leurs compétences issues de la mise en pratique de leurs connaissances dans le champ de la Petite enfance et obtenir le CAP Petite enfance par la voie de la VAE.

---

[105] Freidson E. (1984), La *profession médicale*, Saint-Amand-Montrond, Paris, Éditions Payot, pp.81.82.
[106] Dubar C. Tripier P. (2003), La *sociologie des professions*, Albin Colin, Liège, 1ère édition 1998, p 9.
[107] Gojard S. (1999), « Les soins aux jeunes enfants –Entre normes de puériculture et normes familiales, une étude de cas », *Politics, Culture and Society*, Vol 17, N° 3-4, Summer/Fall, pp. 134-152.
[108] Piotet F. (2002), *La révolution des métiers*, Collection le Lien social, Vendôme, PUF, 362 p.
[109] Descolonges M. (1996), *Qu'est-ce qu'un métier* ? Collection Sociologie d'aujourd'hui, Vendôme, PUF, p.203.
[110] Bourdieu P. *Op*. p.115.

Dans l'état actuel des choses, la fonction nourricière ne peut pas s'entendre comme un métier. Toutefois, la volonté politique vise à professionnaliser les assistantes maternelles, c'est pourquoi les bases de professionnalisation engagée pourraient aboutir à un métier en devenir. Depuis 1992, les conditions d'exercice de l'activité sont évaluées par des travailleurs sociaux, spécialistes de la Petite enfance, qui délivrent au nom du Département, un agrément valable 5 ans. La loi de 2005 qui porte sur la professionnalisation, l'exercice de la profession, notamment la réforme de la formation, vise à développer la profession d'assistant maternel. Elle a de même considérablement fait évoluer les obligations des conditions d'exercice du métier permettant de garantir dans les conditions d'accueil la sécurité, la santé et l'épanouissement des enfants accueillis. Cette loi a également durci les conditions de délivrance de l'agrément par les services de la Protection maternelle infantile, a institué une formation obligatoire, dont une première partie doit être dispensée avant l'accueil du premier enfant et une formation aux gestes de premiers secours. Selon Anne-Sophie Vozari, s'il ne requiert aucun diplôme, l'accès à ce métier non qualifié n'est pas « donné à toutes les candidates ». *Ainsi, « aujourd'hui ce mode de garde le plus répandu en France, cet emploi qui ne requiert aucun diplôme spécifique est néanmoins conditionné par l'obtention d'un agrément (forme de certification non qualifiante – délivré par le président du Conseil général) après évaluation des services départementaux de Protection maternelle et infantile (PMI). Devenir assistante maternelle ne se fait ainsi qu'à l'issue d'un processus de recrutement qui encadre l'accès au métier*[111]*»*. Elodie Alberola souligne que « *la professionnalisation des assistantes maternelles est un processus en cours »,* car l'analyse du discours des assistantes maternelles révèle « l'émergence d'une certaine identité professionnelle ». En revanche, les assistantes maternelles pointent « *un manque de reconnaissance professionnelle de l'activité qui est parfois mal vécu*[112]*»*. Si la question de la professionnalisation a fait avancer l'exercice de l'activité d'assistante maternelle, en revanche, comme le font observer Jeanne Fagnani et Antoine Math : le point de vue de ces professionnelles oscille « *entre scepticisme et incertitude*[113] ».

L'avancée vers une professionnalisation suppose que plusieurs paramètres convergent, pour instituer un référentiel métier institutionnel[114]. À travers les entretiens réalisés dans notre

[111] Vozari A. (2014), "Recruter de bonnes assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Société contemporaine, Paris,* Presse de Sciences Po, n° 95, pp.29-54.
[112] Alberola E (2009), La professionnalisation des assistantes maternelles, *Politiques sociales et familiales,* n° 97, p.71.
[113] Fagnani J., Math A. (2012), « Des assistantes maternelles mieux formées et plus qualifiées. Les parents consentiraient-ils à augmenter la rémunération ? » In : *Politiques sociales et familiales*, n°109, p.60.
[114] Dubar C., Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 256 p.

enquête et l'analyse des textes réglementaires, nous rechercherons des indices en faveur d'une professionnalisation et les facteurs favorables à un tel processus.

CHAPITRE 3 : REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES.

1. Un intérêt très personnel

Mon intérêt pour la VAE est beaucoup plus intime et ancien que ce travail de thèse. Il est né lors de ma confrontation directe avec la VAE, en 2006, lorsque j'ai décidé de tenter l'aventure et de me lancer dans le dispositif en qualité de candidate, dans l'objectif de valider une Licence Professionnelle « Management des collectivités territoriales ». J'ai obtenu ce diplôme en 2006, en essuyant les plâtres, puisque j'étais la première candidate VAE à me présenter dans le département de la Licence Professionnelle de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT), de Creil. La directrice de la Licence a découvert le dispositif presque en même temps que moi et nous avons cheminé ensemble, pour intégrer les attendus d'une VAE à l'Université. Elle m'a donné le référentiel du diplôme, puis s'est chargée de la préparation du jury et de sa constitution. Le jury VAE qui se réunissait la première fois dans le département de la Licence Professionnelle « Management des collectivités territoriales », n'était pas à cette époque, rôdé à cet exercice. Il était constitué de professeurs et d'un professionnel issu des finances publiques (percepteur en retraite). Alors que l'entretien avec le jury VAE est destiné à vérifier la réalité de l'expérience du candidat, par rapport au référentiel du diplôme visé, celui auquel j'ai été soumise a pris la forme d'un contrôle de connaissances. Comme j'avais anticipé cette situation en prenant connaissance des cours de cette Licence Professionnelle, j'ai pu répondre aux questions posées et décrocher le diplôme malgré toutes ces embûches mais cette expérience m'a conduite à me poser diverses questions sur les attendus du dispositif VAE. J'ai voulu savoir si d'autres candidats s'étaient heurtés à ces incohérences du dispositif.

Quelques années plus tard, grâce à la Licence Professionnelle obtenue par la VAE, j'ai pu m'inscrire en Master Sciences de l'Éducation à l'Université Picardie Jules Verne, et ai préparé un master professionnel puis un master recherche. Trois enquêtes en trois ans de Master ont abouti à l'écriture de trois mémoires, portant sur le thème de la VAE. Le premier travail visait à mettre en évidence que la VAE est tout sauf simple et qu'elle se heurte à des idées reçues, à des préjugés, des lourdeurs et des dysfonctionnements, qui entravent sa marche en avant. Il s'agissait de réaliser un bilan de ce dispositif pour son dixième anniversaire. L'enquête a été réalisée auprès de cent candidats à la VAE, des responsables de la Division académique de validation des acquis (DAVA), des accompagnateurs, des enseignants chercheurs. Elle a mis en évidence un dispositif trop complexe, une déperdition des candidats

tout au long du parcours L'année suivante, en Master 2 professionnel « Ingénierie de la formation des adultes », j'ai travaillé sur le dispositif Reconnaissance des Acquis de l'Expérience (RAE), destiné à un public porteur de handicaps. Ce dispositif ne repose pas encore aujourd'hui sur un texte législatif, mais sur une expérience réussie, dans laquelle se sont engagées certaines Académies. Ainsi, des certifications ont été accordées à certains publics ne pouvant pas accéder directement à un titre par la Validation des acquis de l'expérience. La Reconnaissance des acquis de l'expérience apparaît donc comme un préalable à la Validation des acquis de l'expérience. J'ai mené des enquêtes auprès des acteurs du dispositif RAE au DAVA d'Amiens et j'ai interviewé 6 directeurs d'Établissement et service d'aide par le travail (ESAT), 1 directeur d'Institut Médico-Professionnel (IMPRO), 9 moniteurs, 8 travailleurs usagers de l'ESAT, 4 membres de jury, 5 membres du réseau « Différent & Compétent ». Tous les entretiens m'ont éclairée sur la mise en œuvre du dispositif, les attentes des différents acteurs, leurs motivations et leurs doutes, mais aussi les espoirs suscités par sa réussite. J'ai réalisé des observations dans les jurys RAE de l'Éducation nationale et du ministère de l'Agriculture. Les résultats obtenus confirment que la réussite à la RAE lance les travailleurs dans une dynamique positive qui leur donne envie de progresser.

L'année suivante en Master 2 recherche, j'ai mené une enquête visant à analyser l'efficacité du dispositif VAE à donner une deuxième chance aux lauréats, comme l'affirment ses promoteurs. J'ai sélectionné un échantillon diversifié d'acteurs, pour interroger des intervenants situés dans différents espaces du dispositif. J'ai pu m'entretenir au total avec 15 personnes, responsables VAE, accompagnateurs, membres et Présidents de jurys, une responsable de Ressources humaines à la Société Nationale des Chemins de Fer Français (SNCF), et le Chargé de Mission Nationale VAE au Ministère de l'Éducation Nationale. Parallèlement, j'ai souhaité étudier le dispositif VAE à l'Université, car celle-ci délivre les diplômes de la Licence au Doctorat. J'ai ainsi fait passer un questionnaire par la Direction de l'éducation permanente (DEP), de l'université Picardie-Jules Verne, qui l'a adressé à des anciens candidats. J'ai également interviewé des membres de la DEP, chargés de la gestion et de l'accompagnement des candidats à la VAE. J'ai aussi rencontré des enseignants-chercheurs de l'Université Picardie Jules Verne, membres de jurys. J'ai décidé d'enquêter auprès des DAVA dans plusieurs académies, avec l'aide du Ministère de l'Éducation Nationale. Le questionnaire a été envoyé à des lauréats des DAVA d'Amiens, de Lille, d'Aix Marseille et de Grenoble. Les objectifs de cette recherche visaient à appréhender des perceptions différentes, suivant le statut et la position des individus dans la VAE, mais surtout d'effectuer des interviews longues dans une perspective microsociologique, me permettant de comprendre davantage les parcours de vie des personnes interrogées. Les résultats de

l'enquête montrent que si les employés réussissent majoritairement la VAE, en revanche ce n'est pas le cas des ouvriers, qui constituent pourtant une des catégories que la loi prétendait cibler. Certains se retrouvent exclus du dispositif VAE, soit parce qu'ils ne connaissent pas son existence, soit parce qu'ils s'auto-excluent. Si la plupart des enquêtés ont déclaré ne pas avoir constaté de changements en matière de carrière ou de salaire à l'issue de leur réussite en VAE, en revanche, ils manifestent dans leurs propos un changement qui s'apparente très certainement à une reconnaissance symbolique.

Ce travail au long court a contribué à défricher le terrain, m'a permis d'analyser le dispositif sous divers angles, m'a apporté des réponses sur la VAE, me permettant de réfléchir à une suite de ces travaux.

J'ai voulu poursuivre cette quête de connaissances par l'étude de publics différents, pour apporter des éclairages inédits sur l'objet VAE. Le CAP Petite Enfance étant le diplôme le plus souvent présenté et obtenu en VAE, j'ai choisi d'enquêter sur le public de ce diplôme et de questionner la dimension du genre, les femmes étant plus nombreuses que les hommes à tenter une VAE, alors qu'elles sont moins nombreuses à accéder à la formation continue. Ma belle-mère, assistante maternelle durant vingt-cinq ans, décédée en 2003, m'a confié les difficultés qu'elle avait rencontrées dans l'exercice de son activité. Elle aurait peut-être été tentée de se lancer dans l'aventure de la VAE pour obtenir son premier diplôme.

Pour trouver des éléments concernant la population de l'enquête, j'ai pris contact auprès d'une accompagnatrice VAE du DAVA d'Amiens, que je connaissais depuis que j'avais effectué un stage dans ce service, lors de mon Master 2. Elle m'a indiquée qu'elle accompagnait depuis plus de dix ans des lauréates du CAP Petite enfance, et qu'elle avait constaté que la quasi-totalité des personnes accompagnées était des femmes exerçant l'activité professionnelle d'assistante maternelle. Elle m'a conseillé de cibler des assistantes maternelles à travers les lauréates du CAP Petite enfance.

2. Une recherche documentaire limitée par un certain tarissement des publications

Peu après sa mise en place, la VAE a suscité de nombreuses productions statistiques, diverses évaluations institutionnelles et des travaux de recherche. La lecture des textes de lois concernant la VAE, la petite enfance, les assistantes maternelles, les rapports de l'observatoire national de la petite enfance, les rapports sur les assistantes maternelles, les dossiers d'études produits par la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF), l'Assmat (la revue

d'informations professionnelles des assistantes maternelles et assistantes familiales) ont nourri ma réflexion et contribué à la construction de mon objet. Les études émanant de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DRESS), ont complété utilement cette réflexion, avec des éléments provenant de la Direction de l'Animation de la recherche, des Études et des Statistiques (DARES), de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), et de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). J'ai également pu mobiliser des analyses produites par le DAVA d'Amiens, qui m'ont informée sur le profil des candidats, sur les types de diplômes demandés en VAE, sur les éléments financiers liés au dispositif et sur le nombre de diplômes délivrés par ce biais depuis 2002.

Cependant, si la recherche documentaire a dû affronter un matériau abondant, c'est moins vrai pour ce qui concerne les publications scientifiques consacrées à la VAE. Importante dans les cinq premières années qui ont suivi la création du dispositif, cette production s'est quelque peu effritée au fil du temps.

3. Délimitation du terrain d'enquête, choix des méthodes et des échantillons

Tout au long de cette recherche, j'ai opté pour un cumul de différentes méthodes. L'utilisation de l'approche quantitative et qualitative dans une démarche comparative, m'apparaissait heuristique. Défi méthodologique autant qu'épistémologique, la comparaison est une approche exigeant une forte vigilance dans sa construction[115].

Initialement, j'avais décidé de mener des enquêtes par questionnaires dans plusieurs académies. Je me suis adressée au DAVA d'Amiens, car j'avais gardé des contacts avec le personnel du service où j'avais effectué mon stage de Master 2 professionnel « Ingénierie de la formation des adultes » en 2013. Déjà, lors de mes précédentes enquêtes de Master, les services de ce DAVA avaient accepté de m'aider dans ma démarche d'enquête auprès de leurs usagers. J'ai donc envoyé une demande dans ce service pour lancer une enquête quantitative auprès des lauréates à la VAE du CAP Petite enfance. Je ne pouvais directement avoir accès au fichier des lauréates, eu égard à la Loi Informatique et Liberté, qui protège les données personnelles. J'étais donc tout à fait dépendante du bon vouloir des services du DAVA dans la réussite de cette démarche. Même si j'avais gardé d'excellents contacts avec l'ensemble des

[115] Demazière D., Giraud O., Lallement M. (2013), « Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche », *Sociologie du travail,* Vol. 55, n° 2, p. 136-151.

employés, y compris les cadres et la direction, je me suis heurtée à plusieurs types de difficultés. La personne ressource, en l'occurrence le directeur, qui connaissait très bien, eu égard à son ancienneté dans le poste, le dispositif VAE, était parti à la retraite. Un nouveau directeur, que je ne connaissais pas, a été affecté partiellement sur deux services : le DAVA et le Rectorat. Il lui a donc fallu découvrir le service du DAVA, tout en étant missionné sur un autre demi-poste au Rectorat. Une autre difficulté est survenue, du fait de la réorganisation des services académiques, causée par la création de la grande Région « Hauts de France », qui regroupe les trois départements Picards : la Somme, l'Oise, l'Aisne, ainsi que ceux du Nord et du Pas de Calais. En raison du surcroit de travail généré par cette nouvelle organisation territoriale, les services n'ont pas eu beaucoup de disponibilité pour s'occuper de mon enquête, ils avaient d'autres priorités. J'avais aussi gardé contact avec le Chargé de Mission Nationale à la VAE du ministère de l'Éducation Nationale, que j'avais rencontré dans le cadre de mes recherches en Master 2. Il a accepté d'envoyer mon questionnaire à tous les DAVA de France. Certains DAVA m'ont répondu par mail, pour m'indiquer qu'ils allaient se charger d'envoyer mon questionnaire à des lauréates du CAP Petite enfance, mais je n'ai jamais eu de nouvelles. En revanche, les services des DAVA d'Amiens, de Lille et de Reims ont envoyé le questionnaire aux lauréates du CAP Petite enfance et j'ai obtenu des retours quelques mois après.

J'ai reçu 35 questionnaires du DAVA d'Amiens, 20 questionnaires de celui de Lille et 9 de celui de Reims, soit au total 64 questionnaires. Le DAVA d'Amiens m'a fourni une liste de 20 personnes, et celui de Lille une liste de 10 ; celles-ci avaient été contactées préalablement par les services académiques et ont accepté de me recevoir pour réaliser un entretien. Pour arriver à un total d'environ 100 questionnaires, j'ai relancé plus tard par mail le Chargé de Mission Nationale à la VAE, en lui demandant de recontacter les responsables des DAVA de toutes les Académies, pour que soient renvoyés des questionnaires aux lauréates du CAP Petite enfance. Il a de nouveau accepté bien volontiers de m'aider et j'ai reçu au fil des mois les questionnaires manquants à mon enquête. La difficulté pour accéder à ma population s'est révélée majeure, car je ne pouvais pas contacter les lauréates directement.

Le questionnaire porte sur l'ensemble des conditions de scolarisation des lauréates, sur leurs diplômes, les raisons qui les ont amenées à la VAE, les modalités du parcours et ses résultats. Il comporte également des questions sur l'origine et la trajectoire sociale des parents, puis sur les parcours des enfants. Les réponses aux questionnaires ont été analysées par le logiciel SPSS. J'ai réalisé ensuite une analyse de tous les paramètres pour mettre en lumière un certain nombre de constats.

L'étude s'est décomposée en deux temps : le premier consacré au questionnaire élaboré pour les lauréates de la VAE, l'autre centré sur des entretiens semi-directifs menés avec certaines d'entre elles. J'ai mené trente entretiens approfondis, d'une durée comprise entre une et deux heures. Les objectifs de cette recherche visent à appréhender des perceptions différentes, suivant le statut et la position des individus dans la VAE, mais surtout d'effectuer des interviews longues pour approfondir les aspects sociologiques de lauréates à la VAE dans une perspective microsociologique, me permettant de comprendre davantage des parcours de vie.

À la demande des assistantes maternelles, je suis venue mener les entretiens à leur domicile. La notion de conversation pour rentrer dans « l'intimité affective et conceptuelle » de l'interviewé existe aussi dans l'entretien compréhensif de Jean-Claude Kaufmann[116]. Les premiers entretiens ont été l'occasion de tester cette méthode et d'instaurer un échange constructif. Après quelques tâtonnements, j'ai réussi à m'introduire de plus en plus facilement dans l'univers privé et professionnel des assistantes maternelles. Il fallait que je m'adapte à toutes les situations diverses et variées, liées au métier d'assistante maternelle, en particulier les contraintes horaires (entretien les mercredis souvent jour de repos, ou d'autres après-midis de la semaine, durant l'heure de la sieste), mais aussi aux obligations liées à l'activité (change de l'enfant, cris et pleurs de celui-ci, retour de l'école, arrivée des parents, etc…). Lorsque l'enfant pleurait, je devais interrompre mes questions pour laisser le temps à l'assistante maternelle de le calmer par un jeu, ou un câlin. Lorsqu'un enfant se réveillait, l'assistante maternelle le levait et je me faisais plus discrète pour ne pas gêner son travail. Je me sentais tout à fait bien accueillie, mais mon attitude devait être empreinte de souplesse, d'adaptation et de discrétion.

Tous les entretiens ont été enregistrés, décryptés avec le logiciel de reconnaissance vocale Dragon Home Windows, puis analysés. Les personnes interviewées ont spontanément adhéré et collaboré à ma démarche de recherche. J'ai choisi de poser d'abord des questions ouvertes, permettant à la personne interviewée de parler librement de son expérience. Ensuite, j'ai guidé légèrement l'entretien pour parvenir au questionnement du cœur de ma problématique : connaître le parcours de la candidate, ses propriétés sociales, essayer de comprendre quels chemins l'ont entraînée vers la VAE, et appréhender les changements induits par la réussite à ce diplôme.

[116] Kaufmann J-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, p.51.

Au fil des entretiens, certains points ont été creusés, notamment le parcours de vie des lauréates à la VAE, leur trajectoire sociale, leur histoire familiale, les motivations qui les ont animées, les difficultés qu'elles ont rencontrées, les espoirs nourris, après l'obtention d'un diplôme, leurs attentes, leur réussite ou leur déception. Le déroulement des entretiens m'a permis de recueillir des parcours biographiques d'une grande richesse. Il s'agissait de comprendre le déroulement chronologique des principaux évènements marquants, tant dans leur sphère privée, que publique. À la fin de l'entretien, je remplissais avec la personne interviewée un tableau biographique avec des moments phares de sa vie et les années correspondant à sa naissance, son arrivée à l'école, à l'obtention de son ou ses diplômes, à sa sortie de l'école, son entrée dans la vie active, la rencontre de son conjoint, la mise en couple, la naissance de ses enfants, son arrivée dans le métier du secteur de la petite enfance, jusqu'à l'obtention du diplôme par la VAE. Ces tableaux biographiques donnent une vision des trajectoires de vie favorisant des comparaisons et des classements (par âge, niveau de formation, condition familiale, durée du parcours professionnel). À l'aide de tous ces éléments, j'ai élaboré des tableaux récapitulatifs comprenant les principaux éléments recueillis lors des entretiens.

Les entretiens réalisés aux domiciles des assistantes maternelles ont constitué une occasion privilégiée d'observer des lieux à la fois personnels et professionnels. Très vite, ces observations et les matériaux collectés par cette voie me sont apparus intéressants, car selon Howard Becker : « *L'observation attentive vous montre des choses auxquelles vous n'aviez jamais pensé à propos d'une situation que vous croyiez jusqu'ici bien connaître*[117]». Cette incursion dans des lieux intimes et professionnels, les observations clandestines réalisées m'ont permis de recueillir un matériau important.

J'ai aussi décidé d'interviewer deux accompagnatrices du DAVA qui accompagnent des candidates du CAP Petite enfance et qui étaient susceptibles de m'apporter des éléments sur l'aide qu'elles apportaient aux candidates. J'ai interviewé deux responsables du DAVA qui sont aussi membres de jury VAE, pour connaître les exigences du jury VAE envers les candidates du CAP Petite enfance. J'ai réalisé des entretiens avec trois directrices du Relais assistantes maternelles (RAM)[118], qui accompagnent des assistantes maternelles dans leur activité professionnelle et qui quelquefois assurent l'encadrement informel de leurs parcours

[117] Becker H. (2014), « Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes », *Recherches qualitatives*, Vol. 33, n° 1, p.7.
[118] Le Relais assistantes maternelles est un lieu d'échanges, d'informations, d'écoute où les assistantes maternelles et les parents employeurs peuvent se rendre pour obtenir des conseils.

VAE. J’étais curieuse de connaître la part que prenaient ces directrices dans l’élaboration du livret 2.

4. Difficultés et limites de la méthode

Comme l’accès à ma population ne pouvait se réaliser directement, j’ai dû faire parvenir au Rectorat un courrier explicatif à transmettre aux lauréates pour expliquer ma démarche, demander leur participation à cette enquête, courrier accompagné d’un questionnaire à compléter et à me renvoyer. Après avoir trouvé, non sans mal, le moyen de faire passer les questionnaires à ma population, par le biais des DAVA, je me suis vite heurtée à de grandes difficultés pour les collecter. En effet, ceux-ci me sont parvenus en nombre au début, puis, un mois plus tard l'envoi a commencé à se tarir. Le moment s'avérait peu propice, puisque c'était la pleine période de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires, tant décriée et si difficile à mettre en application. D’une part, le personnel académique était mobilisé sur cette priorité et était soumis d’autre part, à une forte pression liée à des objectifs à atteindre, fixés par leur hiérarchie. En effet, la lutte contre le chômage était redevenue une cause nationale (cheval de bataille du Gouvernement Hérault, Valls puis Philippe) et l’Éducation Nationale se trouvait en première ligne pour mettre en œuvre de nouvelles réformes visant à améliorer les résultats scolaires des élèves. La période très tourmentée où le gouvernement comptait, entre autres, sur le système éducatif pour trouver des solutions au chômage de masse, a rendu mon entreprise particulièrement difficile. Dans un tel contexte, solliciter les services académiques et obtenir leur aide s’est révélé particulièrement épineux. Malgré tout, j’ai continué mes relances régulières auprès des services académiques, qui n’étaient pas toujours en mesure d’envoyer les questionnaires aux lauréates de la VAE, puis de me les retourner. Néanmoins, ma ténacité a fini par payer, car le Chargé de Mission Nationale a envoyé des mails de rappel à toutes les Académies. À chacune de ses interventions, la situation s'est provisoirement débloquée et j'ai ainsi obtenu des réponses me permettant de tirer un faisceau d'indices que j'ai pu confronter aux entretiens que j'ai réalisés.

En m’appuyant sur une liste que m’avait fournie le DAVA d’Amiens, j’ai contacté les personnes à interviewer qui habitaient le plus près de mon domicile, puis au fur et à mesure, j’ai dû faire de plus en plus de kilomètres, jusqu’à partir des journées entières, vers un périmètre distant de trois heures de route, pour obtenir dans le meilleur des cas deux, voire trois entretiens. La technique et la posture à adopter lors d’un entretien de recherche nécessitent une expérience scientifique à acquérir. En effet, au cours des entretiens, il faut

savoir relancer, reformuler et inciter les enquêtés à clarifier certains points. Certaines lauréates du CAP Petite enfance hésitaient à répondre, notamment concernant les changements à introduire au sein du dispositif. Les entretiens se sont toujours très bien déroulés, durant 1 h à 1 h 30, voire 2 h et jusqu'à 3 h 30 pour le plus long. Les difficultés d'approche ne se sont donc pas traduites par des problèmes dans les interactions, car j'ai veillé à instaurer un climat de confiance, à obtenir l'adhésion des enquêtés et à recueillir leurs témoignages, parfois proches de confidences.

Le nombre limité d'interlocuteurs peut être considéré comme une des premières limites de l'enquête. L'enquête aurait pu être menée en ciblant les lauréates exerçant le métier d'ATSEM, avenir souvent envisagé par l'assistante maternelle à plus long terme. Le nombre d'enquêtés étant restreint, j'ai souhaité obtenir des entretiens plutôt longs, pour recueillir les informations les plus importantes et permettre aux interviewées de s'exprimer sans entraves.

Par ailleurs, je n'ai pas pu utiliser certains matériaux que j'avais collectés et qui pourtant auraient mérité d'être pris en compte, car la thèse aurait été beaucoup plus longue et ce type de travail doit faire l'objet de choix.

PARTIE 2 : UNE SOCIO HISTOIRE DE LA VAE

Pour éclairer le chemin qui a présidé à l'avènement de la Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, créant la validation des acquis de l'expérience, il convient de revenir préalablement sur l'institutionnalisation de la loi fondatrice du système français de formation continue (dite loi Delors), qui fut promulguée le 16 juillet 1971. Cette dernière, basée sur la contribution des entreprises a lié de fait, la formation et le travail, privilégiant les stages courts d'adaptation à l'emploi au détriment des formations longues centrées sur l'éducation permanente, l'accès à la culture émancipatrice et à la citoyenneté (idées centrales développées dans les travaux de Condorcet qui sont restés au stade de projet)[119]. Des motifs très précis ont contribué à l'avènement de la Loi sur la formation professionnelle continue. Comprendre son origine, son institutionnalisation, ses évolutions, ses points clés, mais aussi les problèmes qu'elle a générés, jalonneront la démarche du chapitre 4. Le chapitre suivant sera consacré à la création de la VAE, comme réponse aux inégalités d'accès à la formation continue et à l'influence/prégnance de plus en plus forte du système éducatif sur les trajectoires professionnelles. Il dressera un bilan mitigé de la VAE, qui n'a pas toujours tenu les promesses de ses promoteurs et il abordera la place importante du CAP Petite enfance dans le dispositif VAE.

[119] Dubar C. (2008), « Les changements possibles du système français de formation continue », *Formation emploi*, n°101, p.167-182.

CHAPITRE 4 : RETOUR SUR LA FORMATION CONTINUE

L'histoire de la formation professionnelle continue, relativement récente, s'inscrit dans des moments tourmentés de l'histoire, où la nécessité a prévalu sur une réelle volonté d'améliorer les conditions de travail et d'assurer une promotion sociale des travailleurs. La formation professionnelle des ouvriers a fait l'objet d'âpres luttes entre l'État et les entreprises, qui portaient essentiellement sur deux questions : qui devait former ? Et qui devait reconnaître le savoir acquis ? Une autre question sous-jacente animait ces débats : qui devait financer la formation ? Ces questions restent sensibles aujourd'hui, malgré les diverses évolutions qu'a connues la formation continue, devenue formation professionnelle continue (FPC) et désormais intégrée dans la "formation tout au long de la vie ". Quelques dates phares balisent le développement de la formation professionnelle, qui s'incarne dans des lois fondatrices ou réformatrices.

1. Un projet politique, économique et social longtemps reporté

La scolarisation de la majeure partie des formations professionnelles constitue une particularité du système éducatif français. Elle est le fruit d'une collaboration entre deux composantes qui ont défendu des intérêts antagonistes, en l'occurrence la haute fonction publique et le patronat des secteurs les plus modernes de l'industrie et du commerce[120]. L'État a répondu aux attentes formulées en matière de formation par le patronat pour favoriser le développement des secteurs vitaux de l'économie, tout en imposant la création d'un diplôme ouvrier en 1919, le CAP (certificat d'aptitude professionnelle), qui sanctionne une formation dédiée à un individu envisagé comme une personne et un citoyen, et pas seulement comme un travailleur. Comme l'a montré Guy Brucy[121], ce diplôme a été d'abord très mal accueilli par les fractions patronales, qui n'en voyaient pas l'intérêt, mais redoutaient plutôt les exigences salariales des diplômés. Le diplôme s'est cependant développé, avec le soutien de l'Union des

[120] Brucy G., Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? » *Revue française de pédagogie,* Volume 13, p. 9-21.
[121] Brucy G. Troger v. *Op. Cit.* p. 9-21.

Industries Minières et Métallurgiques (UIMM), alors premier patronat de France, les employeurs étant partie prenante de la définition des curricula et de l'évaluation. Cette caractéristique a généré la multiplication des CAP départementaux, parfois réclamés par une seule entreprise, ce qui eut pour conséquence de limiter leur reconnaissance et la mobilité des diplômés. C'est pourquoi durant la période du gouvernement de Vichy, l'État a repris la main : il imposa un règlement national des diplômes et des examens et s'octroya alors le monopole de la délivrance de ses diplômes. L'interventionnisme de l'État se confirme après la guerre, autant dans la gestion de la formation initiale et des diplômes professionnels, que dans la régulation de la formation professionnelle des adultes. Des réformes successives ont été mises en place pour développer la formation continue, dont l'efficacité n'a cependant jamais cessé d'être remise en cause. C'est au nom de ces résultats insuffisants que le dispositif de VAE a pris place, suscitant, on le verra, autant d'espoirs que de critiques.

1.1. La formation comme enjeu politique et économique

Historiquement, la formation professionnelle passe par la formation sur le tas mais aussi par l'apprentissage, soumis au pouvoir et à la régulation des corporations. Cependant, le décret d'Allarde et la Loi Le Chapelier de mars et juin 1791, à l'origine de la liberté d'entreprise et de commerce et de la fin des corporations, signent le déclin de l'apprentissage artisanal. La Révolution de 1789 fait naître des projets sur l'éducation pour tous, comme celui de Condorcet en 1792, pour qui il s'agit de former des citoyens éclairés leur permettant de décider en toute connaissance de cause de leur avenir. Pourtant, le projet Condorcet[122], portant sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792 ne sera jamais appliqué. Il préconise une formation durant toute la vie, mais aussi une égalité des chances devant l'instruction, une formation professionnelle destinée à suivre l'évolution de l'industrie et des sciences, une formation citoyenne permettant à l'individu de devenir acteur de sa vie[123]. Selon Condorcet, l'égalité des individus passe par l'instruction[124]. Si le projet d'émancipation des individus exploités n'a pas abouti durant la Révolution, en revanche il a contribué à l'émergence d'idées nouvelles portant sur l'éducation du peuple qui feront leur chemin. La Révolution Française de 1789 n'apportera dans le

[122]Projet Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique (20 et 21 avril 1792). Site en ligne de l'Assemblée Nationale.

[123] Coutel C., Kintzler C. (1994), *Condorcet Cinq mémoires sur l'instruction publique, [1791*], Paris, GF-Flammarion, p.104.

[124] Le Chapelain C. (2010), « Progrès économique et réflexions sur la notion de capital humain », *Revue économique*, Vol. 61, pp. 281-298.

domaine de la formation professionnelle, que la création de grandes écoles qui existent encore aujourd'hui (Polytechnique, Mines, Ponts et Chaussées), mais aussi celle du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), d'abord dédié aux ingénieurs ou aux gros industriels. Quant au peuple, il reste « *tenu à l'écart des grandes mutations économiques, sociales et culturelles qui s'amorcent*[125]». La Révolution Française va abolir la société d'ordre et porter une attention prioritaire à l'éducation et à la formation. Elle va ainsi instaurer « *l'établissement du libéralisme économique au sein duquel l'éducation et la formation deviennent un enjeu politique essentiel. La forme scolaire est retenue, dont le contrôle en France a été disputé jusqu'à la fin du XIXème siècle entre l'église catholique et l'État*[126] ». Dans les entreprises, des écoles professionnelles et des formations sont mises en place, organisées et contrôlées par les patrons dès la première moitié du XIXe siècle. Toutefois, comme le précise Bernard Charlot et Madeleine Figeat : « *l'exploitation des jeunes sous couvert de formation professionnelle associant la théorie et la pratique se perpétue*[127]*»*. En réponse à ces formations en entreprises organisées par le patronat, des cours professionnels ouvrent sous l'égide des syndicats ouvriers. « *La lutte des classes*[128] *»* s'exprime au sein de la formation professionnelle dès le XIXe siècle. Les amicales mutuelles et coopératives nées dans les années 1810-1820 sont à l'origine de la création du mouvement ouvrier.

La formation professionnelle commence à s'institutionnaliser en France, alors que des besoins liés à l'économie émergent du fait de la modernisation du pays : former la main-d'œuvre devient alors un impératif. À la fin du XIXe siècle, alors que la révolution industrielle bat son plein, les ouvriers doivent s'adapter aux nouvelles méthodes de production permises par la mécanisation et à de nouvelles activités. Il est également nécessaire de former des contremaîtres pour diriger les équipes dans les usines et les manufactures. Des réunions publiques vont contribuer à diffuser des idées républicaines et, en 1871, la Commune de Paris va décréter certaines réformes sur l'enseignement laïc et gratuit, les travailleurs vont dispenser l'enseignement professionnel. En 1880, après le drame qu'il a vécu sous la commune, le mouvement ouvrier se réactive et devient un mouvement qui compte. La loi du 11 décembre 1880 crée la direction de l'enseignement technique instituant les écoles manuelles d'apprentissage pour répondre aux besoins en main-d'œuvre qualifiée, générés par la poussée industrielle et la mécanisation[129]. À cette époque, de vives polémiques s'élèvent dans les

[125] Dubar C. *Op.cit.*, p. 11.
[126] Troger V. (2001), « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et Emploi* n°86, p.10.
[127] Charlot B. Figeat M. (1985), *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984, Paris,* Minerve, p.132.
[128] Charlot B. Figeat M. *Op. Cit.*p.13.
[129] Charmasson, T. Lelorrain A.M & Ripa Y. (1987), *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours,* Textes officiels avec introduction, notes et annexes, Tome I : De la Révolution à 1926, Paris, INRP –Economica.

milieux patronaux au sujet de la formation des ouvriers, en raison de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Les employeurs des branches les plus importantes réclament l'organisation d'un apprentissage indépendant de l'État et s'opposent à la formation dans des établissements d'enseignement technique. Le législateur répond à ces réclamations en développant la formation professionnelle sous les auspices de l'État et crée en 1911, un diplôme dédié aux ouvriers, le Certificat de Capacité Professionnelle (CCP)[130], utilisé « *comme marque de la reconnaissance sociale des efforts consentis par les jeunes qui fréquentaient les cours, comme attestation des connaissances pratiques, théoriques et techniques*[131]». La Première Guerre mondiale viendra interrompre cette dynamique certificatrice. Dans l'urgence, il faut répondre aux besoins de l'industrie de l'armement, et trouver de la main-d'œuvre. Des femmes, des enfants, des étrangers sont formés à la hâte pour remplir ces missions, alors que les hommes sont partis se battre sur le front. La plupart des femmes réintégreront le foyer au retour des soldats, d'autres resteront actives par nécessité, leurs époux ayant été tués aux combats ou blessés, voire mutilés gravement. La reconstruction des zones touchées par la guerre, l'économie mise à mal par quatre ans de conflit, les pertes humaines considérables nécessitent l'intervention d'une main-d'œuvre qualifiée qui manque cruellement à la France.

Après la Première Guerre mondiale, la Loi Astier du 15 juillet 1919, qui est présentée comme « la charte de l'enseignement technique[132]» va être promulguée. Cette loi prévoit la création de cours professionnels destinés aux apprentis, cours qui aboutissent à l'obtention d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle, lequel remplace le CCP. Plus tard, en 1926, des cours de perfectionnement sont dédiés aux ouvriers titulaires d'un CAP et désireux d'être promus via un nouveau diplôme réservé aux actifs, le Brevet professionnel, qui jouera longtemps un rôle de promotion sociale. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'instauration d'un diplôme pour les ouvriers et les employés fut l'objet d'âpres conflits, à l'origine de concessions mutuelles arrachées aux deux forces opposées[133]. De vifs débats s'engagèrent entre les syndicalistes ouvriers, qui portaient l'idée que les savoirs ouvriers devaient être sanctionnés par un certificat obtenu après un examen, et les employeurs qui pensaient au contraire, qu'il était inutile, voire néfaste, de l'octroyer. Il fut enfin décidé, que les savoirs ouvriers seraient reconnus par l'obtention d'un diplôme, obtenu après une formation et un examen[134]. Des cours professionnels, obligatoires et gratuits d'une durée variant de quatre à huit heures par semaine,

---

[130] Certificat de Capacité Professionnelle (CCP).
[131] Rapport du Président de la République précédant le décret du 24 octobre 1911 portant création du CCP. Bulletin de l'enseignement technique T XIV. 1911. pp. 360-362. Cité par Brucy G. *Op. Cit.* p. 19.
[132] Combes M-C. (1986), « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », In: *Formation Emploi*, N°15, pp. 18-32.
[133] Brucy G. *Op.Cit.*
[134] Brucy G. *Op.Cit.* p.19.

destinés aux jeunes déjà en emploi de moins de 18 ans, vont leur permettre de se préparer efficacement au CAP. Son fonctionnement ne repose sur aucun financement et c'est la loi de finances du 13 juillet 1925, qui en instaurant la taxe d'apprentissage comblera ce manque[135]. Pourtant, malgré l'instauration de la taxe d'apprentissage, les cours professionnels n'apportent qu'une solution limitée à la formation des ouvriers qualifiés. Ainsi, « *en 1939, sur les 184 000 élèves inscrits dans l'ensemble des trois années de scolarité, seulement 40 000 se présentent aux CAP et 26 000 obtiennent le diplôme*[136] », ce qui se révèle très insuffisant par rapport aux besoins de l'économie. De plus, même si l'État a créé ce diplôme, l'organisation des cours professionnels est laissée à l'initiative des milieux privés. Les freins rencontrés par l'institution du CAP tiennent certainement des rapports confus entretenus entre l'école, les employeurs et les élus locaux, la Confédération Générale du travail (CGT), tous acteurs de la politique de formation. En effet, les patrons veulent garder des prérogatives et ne souhaitent pas que l'État s'en mêle, puisqu'ils se déclarent les plus qualifiés pour juger des besoins en main-d'œuvre nécessaire au sein de leurs entreprises. Ces divisions ne jouent pas en faveur d'un développement du nombre de certifiés, du coup les détenteurs du CAP deviendront des ouvriers d'élite, peu nombreux par rapport à la masse des ouvriers.

À la suite d'un mouvement social, conduisant à la première grève générale, les Accords de Matignon, signés, en 1936, octroient les premiers congés payés et la semaine de 40 heures, c'est une avancée sociale considérable. Un bouleversement important intervient aussi durant cette période, par la création des conventions collectives au sein des entreprises, qui consacrent une mise en relation du système de formation avec celui de l'emploi. Ainsi, les négociations pour la signature des conventions collectives débouchent sur des « intitulés standardisés d'emplois et de niveaux de qualifications ». En conséquence, les ouvriers titulaires d'un CAP sont considérés comme des ouvriers qualifiés et obtiennent des primes à l'embauche de manière presque systématique. Cette reconnaissance du diplôme comme élément de la qualification professionnelle représente une étape essentielle dans l'histoire de la formation et des diplômes. À cette époque, la main-d'œuvre qualifiée manque cruellement aux entreprises, vu l'inefficacité de la formation professionnelle.

C'est à la veille de la Seconde Guerre mondiale que l'État va reprendre la main sur la formation professionnelle. Ainsi, le décret-loi du 24 mai 1938 qui structure l'orientation et la formation Professionnelle, rend obligatoire les cours professionnels pour les enfants de quatorze à dix-sept ans, et il impose aux entreprises d'en accueillir un nombre proportionnel à celui des ouvriers et employés adultes embauchés. Néanmoins, « *la France compte*

---

[135] Brucy G. (2005), « L'enseignement technique et professionnel français », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* 4, pp.15.
[136] Terrot N. *Op.cit.* p. 182-183.

6 millions d'ouvriers en 1939 et seulement 26 000 d'entre eux obtiennent le CAP[137]». Ensuite, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée générés par la Seconde Guerre mondiale, liés à la mobilisation des ouvriers, ouvriers qualifiés, techniciens et agents de maîtrise, différentes mesures sont prises. Le gouvernement de Vichy crée des centres de jeunesse, portant des objectifs idéologiques et des centres de formation professionnelle, sachant qu'une partie du grand patronat pousse au développement industriel. Avec la loi du 4 octobre 1943, l'État s'octroie le monopole de la délivrance des diplômes professionnels[138]. Parmi la masse des ouvriers, dont la plupart sont des oubliés de l'école, une partie d'entre eux va se tourner vers la formation ouvrière et populaire.

1.2. Les promesses de l'éducation populaire

Portée par les idées humanistes nées durant la Révolution Française, l'éducation populaire va d'abord prendre la forme des cours pour adultes, qui sont une extension des cours primaires. En effet, après les lois Ferry, des années 1880, qui instituent l'enseignement laïc, gratuit et obligatoire de 6 à 13 ans, les cours d'adultes se développent, dispensés le soir par les instituteurs et portés par la Ligue de l'Enseignement. Dès le XIXe siècle, l'éducation populaire prend corps, elle promeut une éducation en faveur du peuple, visant à améliorer le système social à travers le développement individuel des personnes tout au long de la vie. L'éducation populaire et l'éducation ouvrière vont se mettre progressivement en place, souvent pour pallier les manques de la formation initiale et l'absence de formation pour les adultes. Elles reposent toutes les deux sur un idéal humaniste qui prend son fondement dans la Révolution Française, mais en revanche ne poursuivent pas le même but. « *L'éducation populaire veut former des citoyens, permettre l'accès aux richesses culturelles, tandis que l'éducation ouvrière veut la formation de producteurs, de militants*[139] ».

Certains Catholiques vont s'intéresser à la question sociale et souhaitent apporter au peuple, et notamment à la classe ouvrière qui est plutôt hostile à l'église depuis 1848, une éducation, ce sera le Christianisme social. Ce mouvement donnera plus tard naissance aux auberges de jeunesse, puis à la Confédération française des travailleurs chrétiens (CFTC).
L'éducation populaire va s'organiser autour de trois courants idéologiques : les mouvements

[137] Terrot N. *Op.cit.* p. 182-183.
[138] Brucy G. (2007), « Formation, certification : les métamorphoses de la reconnaissance » in Neyrat F. (dir), La *Validation des acquis de l'expérience*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p 31.
[139] Mercier L. (2009), « Universités populaires et éducation ouvrière » in *Mouvement ouvrier et formation, Genèses : de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris, Éditions l'Harmattan, p 80.

laïques portés par la Ligue de l'enseignement, celui du Christianisme social, notamment par l'apport intellectuel du personnalisme à travers la revue Esprit, sous l'égide du démocrate-Chrétien Marc Sangnier, enfin celui des ouvriers, à travers la CGT et ses organismes spécialisés. Des associations portant les idées laïques se développent et portent des initiatives en faveur de l'éducation populaire. En 1866, Jean Macé, journaliste républicain crée la Ligue de l'enseignement. Le mouvement Chrétien social réunit de jeunes ouvriers, de jeunes paysans mais aussi des notables qui luttent contre la misère, au sein d'un courant d'abord protestant et qui se préoccupent de l'éducation. Sur son versant catholique, Marc Sangnier crée le journal le Sillon, qui à travers ses articles prend des positions qui dérangent l'église (l'exploitation des femmes…). À la fin des années 1870, on constate cinq temps forts en faveur de l'éducation populaire : « *Les œuvres post-scolaires, les actions du christianisme social, les universités populaires, les bourses du travail et l'éducation ouvrière*[140] ». Pour prendre en charge les jeunes trop peu formés et les adultes ayant peu fréquenté l'école, « Les milieux de l'éducation et de la culture se sont mobilisés[141] », il s'agit déjà des prémisses d'une formation continue.

On est alors loin, cependant, d'une formation telle qu'on l'entend aujourd'hui. Les cours d'adultes vont « *s'orienter de plus en plus vers le perfectionnement des connaissances enseignées à l'école primaire et la formation civique des citoyens*[142]». Si ces cours étaient promus par la Ligue de l'Enseignement et notamment par son fondateur Jean Macé, ils seront officiellement créés par une circulaire du 10 juillet 1895 de Raymond Poincaré, ministre de l'Instruction publique. Selon Antoine Prost : « *Trois lieux, trois centres d'initiatives, peuvent être distingués, afin de regrouper les acteurs très divers qui interviennent dans la progressive émergence de la formation permanente : les milieux de l'éducation et de la culture, les entreprises, les pouvoirs publics*[143] ». Des intellectuels vont créer les universités populaires pour instruire les ouvriers, à partir du 1899. Elles partagent des valeurs communes, portées par la Gauche, notamment l'anticléricalisme, le positivisme et la liberté[144]. Le syndicalisme ouvrier va se développer à travers les bourses du travail, puis de la CGT après 1905. Les bourses du travail dispensent un enseignement aux ouvriers en plus d'offrir des offres d'emploi. Après les massacres, intervenus lors de la Première Guerre mondiale, l'idéologie patriotique portée par l'école républicaine est critiquée par le peuple. La création du Parti communiste né en décembre 1920 constitue une des réponses à ces contestations. Ce parti va

[140] Terrot N. *Op.Cit*.p.110.
[141] Prost A. (2001), Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France (1920-1980), *Travail et Emploi* N°86, p.5.
[142] Terrot N. *Op. Cit*. p. 113.
[143] Prost A. *Op.Cit*. p.5.
[144] Terrot N. *Op. Cit*. p. 135.

porter les idées marxistes à travers des formations dispensées dans des écoles dédiées. L'entre-deux-guerres constitue une période particulièrement riche dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi, selon Vincent Troger : « *La croissance des expérimentations pédagogiques nouvelles est un fait marquant de l'entre-deux-guerres, tant dans le secteur de la formation professionnelle, que dans ceux de l'éducation populaire, des formations post-scolaires, de la formation syndicale, et même de l'éducation scolaire initiale*[145] ». Par ailleurs, au sein du Christianisme social, la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC), et la Jeunesse Agricole Chrétienne (JAC), créées en 1925, vont contribuer à développer la conscience sociale de la jeunesse, surtout dans les zones rurales. Quant à la formation ouvrière, elle va connaître un temps fort dans l'entre-deux-guerres, car une formation des militants ouvriers, apparaît, grâce à la création du Parti communiste et des structures éducatives promues par la CGT, à partir de 1932. L'éducation syndicale va se structurer à travers la mise en place de l'Université ouvrière, qui n'est plus réservée qu'aux seuls militants et qui se propose de diffuser les idées marxistes, puis du Centre Confédéral d'Éducation Ouvrière (CCEO), qui va proposer des enseignements généraux[146].

La période du Front Populaire, qui s'ouvre en 1936, avec l'arrivée du premier gouvernement socialiste de la IIIè République dirigé par Léon Blum, va contribuer au développement de nouvelles initiatives en faveur de l'éducation populaire. Un secrétariat d'État aux Sports et à l'organisation des Loisirs auprès du ministre de la Santé Publique constitue une première dans un Gouvernement en France. Deux structures d'inspiration laïque vont être créées : le Centre d'Entraînement aux Méthodes Actives (CEMEA) qui va prendre en charge les enfants en vacances, puis les Centres Laïcs des auberges de Jeunesse (CLAJ) qui proposent aux jeunes des activités de plein air. Le Front Populaire est une période particulièrement riche dans le domaine de l'éducation populaire, comme le montre Vincent Troger : « *La création des Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives (CEMEA) en 1936, en passant par les auberges de jeunesse, les centres de reclassement pour chômeurs ou l'école de Célestin Freinet, c'est plus d'une quinzaine d'initiatives nouvelles qui peuvent être recensées et qui obtiennent souvent un succès significatif : en 1937, le dixième anniversaire des Jeunesses Ouvrières Chrétiennes (JOC) réunit 100 000 participants*[147]*»*. Ces mouvements partagent des valeurs idéologiques communes : le pacifisme, l'anticolonialisme et l'importance d'appartenir à un collectif pour lutter contre une école républicaine, « *dont la forme scolaire est jugée responsable de l'asservissement du peuple aux élites, qui ont conduit*

[145] Troger V. *Op. Cit.* p. 10.
[146] Brucy G. (2001), « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte de classes (1945-1955) », Darès, *Travail et Emploi* n° 86, pp.65-86.
[147] Troger V. *Op.Cit.* p.10.

à la guerre et qui laisse advenir le nazisme et le fascisme[148] ». Bien que les références politiques soient parfois radicalement opposées, on retrouve des constantes, tant dans le scoutisme, dans les auberges de jeunesse, dans la démarche marxiste ou dans le mouvement Peuple et Culture, qui sont toutes empreintes d'idéalisme et d'idées nouvelles.

Durant la période du Front Populaire, l'État tente de professionnaliser les interventions liées à l'éducation populaire, la formation devient aussi pour lui une priorité. D'ailleurs, « *Le décret-loi du 12 novembre 1938 définit les objectifs de la formation professionnelle, et celui du 6 mai 1939, garantit un salaire aux stagiaires et règlemente les centres de formation* [149] ». Il s'agit là, des prémisses de la formation professionnelle continue, puisque les stagiaires se forment et sont en même temps rémunérés. Sous le gouvernement de Vichy, les chantiers de jeunesse française[150] et les Écoles des cadres[151]forment à la hiérarchie, à la discipline, dans un esprit de vénération du chef, sous l'influence du Maréchal Pétain. La mise en place du Service du travail obligatoire (STO) en 1942 va stopper les chantiers de jeunesse, dont les membres sont soit envoyés en Allemagne, soit entrent dans la clandestinité, voire la Résistance ou les Forces Française libres via l'Espagne. Pendant la guerre, les activités liées aux mouvements d'éducation populaire sont stoppées, elles renaîtront à la libération, portées par des valeurs pacifistes et de nouvelles aspirations humanistes, notamment « *le mouvement Peuple et Culture, qui a constitué l'un des pôles d'attraction privilégiés de cette génération de militants de la formation des adultes*[152] ». À la fin de la guerre, la formation professionnelle devient un enjeu crucial, compte tenu du contexte et des besoins liés à la reconstruction du pays.

2. Les enjeux politiques portés par la formation

À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la relance de la productivité nécessite l'intervention d'une main-d'œuvre qualifiée et formée. Les rapports de forces politiques ont changé suscitant l'espoir de la population de vivre dans une société plus juste, plus humaine, plus pacifique. La formation, qui fait alors l'objet d'un relatif consensus sur sa nécessité, va

[148] Troger V. *Op. Cit.* p.10.
[149] Ministère du travail, direction de la main-d'œuvre : Activités de la sous-direction de la formation professionnelle (1946-1967).
[150] Pécout C. (2008), « Les jeunes et la politique de Vichy. Le cas des Chantiers de la Jeunesse », *Histoire et Politique*, Vol. 4, n° 1, pp.9-9.
[151] L'école des chefs d'Uriage (Isère) qui devient l'école nationale des cadres de la jeunesse en 1940, est fondée par le Saint-Cyrien Pierre Dunoyer de Seconzac, elle est inspirée par le courant Chrétien de Marc Sangnier et d'Emmanuel Mounier. (Cité par Troger V. *Op. Cit*. p.12).
[152] Troger V. *Op. Cit.* p.13.

alors devenir un élément pour pacifier les rapports sociaux (Tanguy, 2007)[153]. Un long processus politique va s'engager, conciliant la volonté étatique, celles des élites, du patronat et des partenaires sociaux, à travers une négociation qui aboutira à l'institutionnalisation de la loi sur la formation professionnelle continue en 1971.

2.1. L'État Souhaite pacifier les rapports sociaux via la formation professionnelle

La période de guerre, puis la libération de la France font naître des espérances en un monde meilleur, où le peuple vivrait dans des conditions plus favorables, avec l'avènement d'une démocratie économique et sociale. Les projets portés par le Conseil national de la Résistance vont dans ce sens, pourtant ils n'aboutiront pas. La bataille pour la productivité devient un enjeu national, il faut reconstruire la France et moderniser la société, la formation représente un outil pour y parvenir. La formation servira aussi à pacifier le climat social très vif dans la période d'après-guerre. En réponse, des politiques de mobilité sociale par la promotion sont mises en œuvre par l'État. De nouvelles méthodes de gestion du personnel, venues des États-Unis se mettent en place dans les entreprises visant à développer la productivité. La promotion ouvrière est favorisée par des cours de perfectionnement. Ils permettent à des ouvriers de devenir agents techniques, puis techniciens. L'éducation ouvrière et la formation syndicale font l'objet de lois, instaurant de nouveaux droits.

2.1.1. Moderniser la société grâce à la formation

À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les destructions causées par les bombardements sont énormes, surtout dans le nord et l'ouest de la France. Les difficultés rencontrées par l'économie française sont causées principalement par un manque de matériel moderne, de matières premières indispensables, mais aussi et surtout par un manque de main-d'œuvre qualifiée[154]. En septembre 1944, des propositions émanent du Conseil National de la Résistance, portées par les organisations politiques dominantes (Communistes, Socialistes, Mouvement républicain populaire (MRP) et Syndicats), pour instaurer une démocratie économique et sociale. Ces propositions visent « *Le retour à la nation des grands moyens de*

[153] Tanguy L. (2007), « La fabrication d'un bien universel », in Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L. *Former pour réformer*. *Retour sur la formation permanente (1945-2004),* La Découverte, Paris, 272p.
[154] Dechamp C. (1948), « Les difficultés de l'économie française et le problème des charges sociales », *Revue Française du Travail*. Cité par Galant H-C. (1955), « Histoire politique de la Sécurité Sociale Française 1945-1952 », *Cahier de la Fondation Nationale des Sciences Politiques*, Paris, Armand Colin.

production monopolisés, fruit du travail commun. Le droit d'accès dans le cadre de l'entreprise, aux fonctions de direction et d'administration, pour les ouvriers possédant les qualifications nécessaires, et la participation des travailleurs à la direction de l'économie[155] ». Des initiatives limitées sont prises dans quelques entreprises pour changer les rapports sociaux et développer la gestion ouvrière. Toutefois, dans le contexte politique de l'époque, ce type d'initiative a ouvert la voie à des nationalisations et incite le gouvernement à la création de comités d'entreprise. À cette époque le Parti Communiste, qui a largement participé à la résistance, est le premier parti de France, d'ailleurs trois ministres issus de ses rangs entrent au gouvernement, avec d'autres composantes de gauche socialistes, représentant une force de gauche, dont il faut tenir compte.

La CGT, qui a repris son activité en août 1944, représente une force politique qui pèse dans le rapport de force. Dans le domaine de la formation « *la Fédération Générale de l'Enseignement, qui deviendra la Fédération de l'Éducation Nationale en 1946 appartient à la CGT* [156] ». La grande bataille pour la production devient le thème-phare portée par le Parti Communiste et la CGT en septembre 1944, or cette bataille requiert une main-d'œuvre formée et qualifiée. Pour la CGT, la formation professionnelle et la rééducation professionnelle deviennent un enjeu national crucial, d'autant que beaucoup de centres dédiés à celles-ci étaient d'origine privée et formaient relativement peu d'ouvriers et d'employés qualifiés. Vu le manque de main-d'œuvre après la guerre, la formation professionnelle accélérée des adultes devient prioritaire, le décret du 17 novembre 1946 crée donc 44 centres de formation. La CGT, qui propose son propre plan de développement de l'apprentissage, est favorable à la formation professionnelle accélérée, ce qui convient tout à fait au patronat. L'association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre (AFPMO) est créée en 1945, elle deviendra ensuite, en 1949 : l'association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO), puis enfin l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) en 1966. L'AFPA est une association privée, qui relève juridiquement de la loi de 1901. Elle est simultanément considérée comme un démembrement du ministère du Travail, elle dépend à 80% de subventions publiques. Politiquement, elle connaît une gestion tripartite associant le patronat, les syndicats et l'État. En 1947, la France compte près de 200 centres qui forment plusieurs dizaines de milliers d'ouvriers[157].

C'est dans ce contexte d'après-guerre, où la reconstruction de la France s'impose, que Jean Monnet, Commissaire général du plan, élabore, en 1946, un premier plan quinquennal

---

[155] Brucy. G. *Op. Cit*. p.66.
[156] Brucy. G. *Op. Cit*. p.67.
[157] Santelmann, P. (2007), « Enjeux syndicaux. L'enlisement de la formation professionnelle continue », *La Revue de l'Ires*, vol. 53, n° 1, pp. 51-81.

d'équipement et de modernisation de la France (1946-1950), adopté par Charles de Gaulle, en 1946[158]. Dans ce plan, la formation constitue un enjeu de premier ordre pour développer la productivité. Peu après, en 1947, le plan Langevin Wallon qui prévoyait une réforme plus juste du système éducatif, consacre un chapitre à l'éducation populaire dans le but de donner « *la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale* ». Il ne sera jamais appliqué, mais inspirera différentes réformes tout au long du XXè siècle.

En Juin 1947, l'arrivée du Plan Marshall fait basculer la France dans la guerre froide et referme les espoirs humanistes nés depuis la fin de la guerre. En effet, ni l'État, ni le patronat ne souhaitent de réformes d'envergure de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, l'utilisation massive d'une main-d'œuvre juvénile et d'ouvriers spécialisés est privilégiée[159]. Les gouvernements de la quatrième République doivent assurer à la fois la reconstruction, le relèvement de l'économie, tout en apaisant la classe ouvrière qui s'est illustrée dans les grèves insurrectionnelles de l'automne 1947[160]. Cette dernière, consciente de ne pas percevoir le fruit de ses efforts, va inciter le gouvernement à mettre en place une politique qui visera à encourager la mobilité sociale par la promotion.

2.1.2. Des nouveaux modes de gestion du personnel à la promotion sociale

Des missions de productivité, visant à l'accroître, sont menées par l'Association française pour la productivité (AFAP), créée en 1950. Ces missions regroupent des acteurs divers, des patrons, des ingénieurs, des cadres, des hauts fonctionnaires, des représentants syndicaux, hormis la CGT (qui est opposée aux travaux menés par l'AFAP)[161]des économistes, des sociologues, des psychologues, qui tous apportent leur expertise à l'accroissement de la productivité[162]. Les conclusions de ces missions laissent apparaître que l'accroissement de la productivité repose sur un facteur humain, dont les relations humaines, la psychotechnique et la formation en constituent les piliers, méthodes employées par les Américains pour développer la productivité.

---

[158] Chapoulie, J-M. (2007), « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* Vol. 54-4, n°4, pp. 7-38.
[159] Charlot B et Figeat M. *Op.Cit.*
[160] Tanguy L. (2001), « Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971) », *Travail et Emploi*, Darès, n°86, p.28.
[161] « La CGT refuse toute collaboration aux efforts du gouvernement et du patronat, inspiré d'ailleurs par les trusts américains, en vue de développer la productivité », In Brucy G..*Op.Cit.* p. 79.
[162] Boltanski L. (1981), « América, américa, le plan Marshall et l'importation du management », *Acte de la recherche en sciences sociales* n° 38.

Contrairement aux autres syndicats, tels FO, la CFDT, la CGC, qui œuvrent en faveur des missions de productivité importées des États-Unis entre 1949 et 1953, la CGT, elle, n'y participe pas, car « la CGT s'oppose à la productivité et au savoir américain[163] ». Elle prône davantage pour un projet mêlant à la fois la formation initiale et la formation permanente. Même si ses propositions sont restées lettre morte, en revanche la force acquise par la CGT durant la période de guerre, puis d'après-guerre, lui donne une expression syndicale, en osmose avec le climat politique et social de l'époque[164].

Dans les entreprises, les nouvelles organisations du travail vont générer des confrontations entre des acteurs animés d'intérêts divergents, le patronat et les syndicats. Au sein de ces luttes, les cadres des entreprises vont jouer un rôle de médiation. Des accords d'entreprises négociés avec les syndicats, « *dont l'élément moteur est la CGT* [165] » sont signés en 1955 chez Renault, puis dans d'autres entreprises. Une fonction spécifique destinée à encadrer le personnel se met en place dans les entreprises, par la création des chefs du personnel, reconnus par la direction et les syndicats, pour harmoniser et faciliter les relations dans les entreprises. Des réseaux vont se constituer, notamment l'ANDCP (Association nationale des directeurs et chefs de personnel) créée en 1947, puis les GARF (Groupement des amicales de responsables de formation) qui jouent un rôle clé dans « *l'émergence et l'affirmation de la fonction formation*[166] ». Ces réseaux de cadres, acteurs militants, partagent des projets basés sur le changement des relations sociales au sein des entreprises, et promeuvent dans cet objectif un instrument : la formation. Celle-ci est utilisée pour fédérer autour d'un projet commun : la modernisation des entreprises, à l'aide d'une méthode basée sur les relations humaines, visant à anticiper les conflits, à les résoudre grâce à la négociation entre les dirigeants des entreprises et les représentants du personnel. À ce titre, les cadres ont joué le rôle de médiateur entre ces différentes parties au sein des entreprises[167]. Pour former les cadres et les dirigeants d'entreprises, des dispositifs sont mis en œuvre, tels que les instituts de promotion supérieure du travail, les centres régionaux du conservatoire national des arts et métiers, les instituts d'administration des entreprises. Des dispositifs concernent également les moins qualifiés, notamment la mise en place des cours de perfectionnement par l'arrêté du 15 avril 1948, qui conduit à la promotion ouvrière visant à permettre à chacun de pouvoir évoluer professionnellement. De même, la création de l'examen spécial d'entrée à l'université

[163] Serdais J. (1950), Les Comités d'entreprise et la productivité, *Revue des Comités d'entreprise,* n° 26, pp.9-15. Cité par Brucy G. (2001), La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte des classes (1945-1955), *Travail et Emploi* n° 86, p.79.
[164] Brucy G. *Op.Cit.* p.85.
[165] Tanguy L.*Op.Cit*.p.31.
[166] Prost. A. *Op.Cit*.p.8.
[167] Tanguy. L. *Op.Cit.* p.45.

des non-bacheliers, le 27 novembre 1956, ouvre les études supérieures à ceux qui n'avaient pas réussi le baccalauréat, à une époque où les études supérieures étaient réservées à une élite sociale[168]. Dans le même esprit, la loi du 23 juillet 1957 reconnaît aux salariés le droit au congé d'éducation ouvrière et de formation syndicale, donne droit à un congé non rémunéré de 12 jours ouvrables par an, pour participer à des stages d'éducation ouvrière et de formation syndicale[169]. Elle pose aussi le principe du droit à la formation pendant le temps de travail. Même si les milieux de l'éducation populaire s'intéressaient à la culture de l'homme pour en faire un citoyen éclairé et pas seulement un travailleur, ils portaient aussi de véritables projets visant la conquête de l'autonomie des salariés. D'ailleurs, « *entre les années 1956 et 1959, des rapprochements s'opérèrent entre le mouvement Peuple et Culture, principalement tourné vers l'éducation populaire, et le monde du travail par l'intermédiaire des ingénieurs et cadres des entreprises publiques, d'inspiration chrétienne sociale qui cherchaient à modifier les rapports sociaux par la formation*[170] ». D'ailleurs, beaucoup de responsables de Peuple et Culture ont siégé dans la préparation du 4e plan, qui a été l'occasion d'un rapprochement entre les ambitions modernisatrices du gouvernement gaulliste et les tenants de l'éducation populaire. La mise en scène politique de la formation se poursuivra dans le but d'apaiser le climat social et se révèlera un outil très utile pour les gouvernements de la quatrième et de la cinquième République. Le 6 juin 1959, Jean Berthoin, Ministre de l'Éducation nationale signe l'ordonnance qui marque le début de la transformation de la structure du système scolaire. La démocratisation de l'enseignement du second degré devient une préoccupation des gouvernants de la Vème république[171]. Cette réforme fondatrice, qui reporte à 16 ans l'âge de fin de scolarité obligatoire, élargit l'accès au collège et élève le niveau général d'instruction des jeunes, sera prolongée par celles de Fouchet-Capelle (1963)[172] et de Haby (1975)[173], qui généralisent l'accès au collège puis au lycée, produisant une explosion scolaire qui s'inscrit dans un processus de démocratisation de la scolarisation. La politique gaulliste menée au cours de la Ve République amorcera aussi les conditions d'une institutionnalisation de la formation continue.

---

[168] Brucy G. *Op.Cit. p.* 13-14.

[169] Loi n° 57-821 du 23 juillet 1957 accordant des congés non rémunérés aux travailleurs en vue de favoriser l'éducation ouvrière. Version consolidée au 18 avril 2020.

[170] Tanguy L. (2007), *Former pour réformer Retour sur la formation permanente (1945-2004),* Paris, La Découverte, p.25.

[171] D'Enfert R, Kahn P. (2011), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République*. Grenoble, Presses universitaires, 206 p.

[172] Création des CES, filière menant au baccalauréat, puis à l'entrée à l'université.

[173] Cette réforme constitue l'aboutissement du processus d'unification et de démocratisation en instaurant le collège unique.

2.2. Vers l'institutionnalisation de la formation continue

À la fin des années 1950, l'État prend l'initiative législative pour instaurer plusieurs lois visant la formation et la promotion sociale. Il élabore l'architecture de la formation professionnelle d'aujourd'hui. Les évènements de mai 1968 vont contribuer à lancer la réflexion sur un dispositif de formation professionnelle continue financé par les entreprises, établissant une formation durant le temps de travail.

2.2.1. Des négociations sur la formation professionnelle continue (FPC)

De 1959 à 1961, trois Lois régissant le travail, les relations sociales et la culture feront date dans l'évolution des droits accordés aux salariés. Tout d'abord, va être votée la Loi du 31 juillet 1959[174], portée par Michel Debré, relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale et à la formation des militants syndicaux[175]. Elle institue la promotion sociale pose les principes d'aide financière de l'État aux stagiaires, puis le conventionnement entre l'État, les centres de formation et la coordination des politiques de formation au niveau du Premier ministre. Toutefois, si la période gaulliste met la promotion sociale au cœur de la loi du 31 juillet 1959, l'ascension professionnelle promise vise selon Noël Terrot : « davantage *à créer une société promotionnelle seule à même de contrecarrer la lutte des classes et d'aboutir à l'unité sociale*[176] ». Pour Philippe Fritsch, la CGT qui lutte pour la promotion ouvrière et son émancipation par l'éducation syndicale de masse dénonce : « *le bluff de la promotion sociale gaulliste*[177] ». Et pour Guy Brucy, il s'agit de former pour promouvoir les plus démunis, contenir les revendications du Parti Communiste et maintenir l'unité sociale par la promotion[178]. La Loi du 28 décembre 1959[179] favorise la formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales, tandis que celle du

---

[174] Loi n°59-960 du 31 juillet 1959 relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale. JORF du 6 août 1959. p.7828. Site Légifrance.
[175] Benoist P. (2004), Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971, *Histoire de l'Éducation*, n° 101.
[176] Terrot N. (2004), « 1959-1971 : Apparition et mise en place du système français de formation permanente » in de Lescure E, *La construction du système français de formation professionnelle continue, Retour sur l'accord du 9 juillet 970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan, p.49.
[177]Fritsch P. (2004), « Sur les traces du « discours de l'éducation des adultes ». In de Lescure E, *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan, p. 8.
[178] Brucy G. *Op.Cit.* p.16.
[179] Loi n° 59-1481 du 28 décembre 1959 tendant à favoriser la formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales. JORF du 29 décembre 1959. p. 12476. Site Légifrance.

29 décembre 1961[180], accorde des congés non rémunérés aux travailleurs salariés et apprentis, en vue de favoriser la formation des cadres et animateurs pour la jeunesse. Elle pose également le principe du droit à la formation sur le temps de travail pour les cadres de l'éducation populaire.

Entre 1963 et 1968 l'impératif industriel marginalise l'éducation populaire. Le patronat s'intéresse de manière plus pressante à la formation des adultes. Il faut souligner : « *qu'au début des années 1960, la main-d'œuvre est plutôt ouvrière et peu qualifiée. En 1962, elle représente 7,4 millions, soit 39% de la population en emploi (en comparaison, aujourd'hui on recense tout au plus 6 millions d'ouvriers, ce qui représente un emploi sur quatre)*[181] ». Certains secteurs de l'économie vont mal, notamment l'industrie minière, aussi, la fermeture des mines françaises paraît-elle inéluctable. En 1963, la reconversion des bassins lorrains occasionne de nombreux licenciements parmi les mineurs. Des grèves éclatent et le mouvement social s'intensifie par d'autres actions de contestation, qui entrainent l'adhésion du peuple à la cause des mineurs. Une solution est avancée pour mettre fin au conflit industriel et résoudre un problème d'emploi, c'est la formation. Selon Lucie Tanguy, « *La première action collective sera menée par Bertrand Schwartz et ses collaborateurs du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale)*[182]. La formation intervient pour apaiser un climat social tendu et favoriser la modernisation économique. Les actions menées par les pionniers de l'éducation permanente, par la première génération des directeurs du personnel dans les grandes entreprises et par les experts de la planification, sont à l'origine d'un vaste mouvement social favorable à la formation permanente et ont contribué à « *fabriquer un bien universel* » selon Lucie Tanguy[183].

Au début de l'année 1968, alors que la France connaît depuis la fin de la guerre une prospérité due à une forte croissance économique, on déplore tout de même 500 000 chômeurs et 2 millions de travailleurs payés au SMIG[184]. Ces oubliés de la prospérité vivent de plus en plus mal les injustices et les inégalités sociales. C'est dans ce contexte social très perturbé que vont éclater les évènements de mai 1968, portés par des mouvements syndicaux, qui vont réunir à la fois des travailleurs, mais aussi des étudiants et vont aboutir à une grève générale

---

[180] Loi n° 61-1448 du 29 décembre 1961, accordant des congés non rémunérés aux travailleurs salariés et apprentis en vue de favoriser la formation de cadres et animateurs pour la jeunesse. JORF du 30 décembre 1961. p. 12172. Site Légifrance.

[181] Marchand O. (2010), « *50 ans de mutations de l'emploi*, Direction des Statistiques démographiques et sociales », Insee Première N° 1312.

[182] Tanguy L. (1999), « Reconversion industrielle ou conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960 », In : *Sociétés contemporaines* n°35, pp. 43-70. Cité par Tanguy L. (2007), « La Fabrication d'un bien universel », in Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L. *Former pour réformer Retour sur la formation permanente (1945-2004*), Paris, La Découverte, pp. 37-38.

[183] Tanguy L. *Op.Cit.*p.31-67.

[184] Le Point. fr, Mai 68 expliqué en une minute. Publié le 25/05/2016.

et des manifestations de masse[185]. Cette révolte sociale trouve une issue avec les accords de Grenelle âprement discutés avec les organisations syndicales, signés le 27 mai 1968. Ils prévoient une augmentation de 30% du SMIG et une augmentation de 10 % des salaires réels, mais aussi une négociation sur la formation professionnelle. Trois jours plus tard, le président Charles de Gaulle dissout l'Assemblée nationale et organise des élections législatives, qui seront largement gagnées par la droite. Après cette période particulièrement agitée « *la contractualisation des rapports sociaux constitue l'un des axes prioritaires de l'action gouvernementale* [186] ». Les évènements de mai 1968 ont engendré la peur d'une Révolution, ils constitueront une opportunité pour les élites favorables à la formation, qui vont bousculer les réticences des milieux responsables de la vie économique et sociale[187]. Les dispositifs de la loi du 31 décembre 1968 stipulent, qu'une contribution de l'État peut être accordée pour cinq types de stages de formation professionnelle : notamment des stages de conversion pour les salariés licenciés ou menacés de l'être, des stages pour les salariés visant une promotion, pour ceux qui envisagent d'actualiser leurs qualifications, et enfin des stages pour adapter les jeunes au premier emploi. Ces décisions positives pour la formation professionnelle restent toutefois de faible portée. En 1969, le nouveau Président de la République Georges Pompidou met à la tête du gouvernement Jacques Chaban-Delmas, qui veut rénover la société française. Celui-ci nomme Jacques Delors conseiller social de son cabinet. Ce dernier est un spécialiste des questions de formation[188]. Selon lui, associer une politique de formation permanente à celle de la formation professionnelle répondait à plusieurs objectifs : « *préparer les actifs aux changements rencontrés dans la vie professionnelle, « contribuer à la lutte contre les inégalités des chances, faire évoluer le système d'enseignement pour le rendre plus efficace et moins inégalitaire* [189] ».

La politique menée par le Premier ministre Jacques Chaban-Delmas, dans les respects des objectifs définis par le Président Pompidou, va s'efforcer de pacifier les rapports sociaux pour éviter des confrontations, dans une société soumise aux lois du marché capitaliste libéral[190]. Toutefois, les négociations qui débutent le 5 mai 1969, se révèlent particulièrement

---

[185] Gobille, B. (2008), « L'événement Mai 68. Pour une sociohistoire du temps court », *Annales, Histoire, Sciences Sociales,* Vol. 63e année, n°. 2, pp. 321-349.
[186] Brucy G. (2004), « Le contexte politique de la loi de 1971 », in Emmanuel de Lescure, *La construction du système français de formation continue : retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et sur la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan, p. 23.
[187] Delors J. (1991), « Genèse d'une loi et stratégie du changement », Formation *Emploi* n° 34, pp. 31-38. Ce texte est la reproduction intégrale de l'article du même titre publié dans *Connexions* n° 17.1976 complété par des citations de « Au-delà des illusions ». *Esprit* n° 439, octobre 1974, p. 32.
[188] Vincent C. (2004), « Les relations sociales et les politiques d'emploi », in Emmanuel de Lescure, *La construction du système français de formation continue : retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et sur la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan, p.43.
[189] Delors J. *Op. Cit.* pp.31-38.
[190] Brucy G. *Op.Cit.*p.24.

tendues. Pour la CGT, la formation professionnelle continue n'est pas prioritaire[191], elle s'attache à d'autres revendications plus essentielles selon elle, notamment l'augmentation des salaires, l'amélioration des conditions de travail, la réforme du système éducatif, qui doit s'ouvrir davantage au peuple, leur délivrer des diplômes pour faciliter une ascension sociale[192]. Quant au patronat, il est très réticent à l'égard de l'obligation de financement de la formation par les entreprises et voit d'un mauvais œil le congé individuel de formation de longue durée rémunéré, qui selon lui, échappe au contrôle des entreprises et ne leur est pas utile. Pourtant, il est amené, malgré de vives résistances, à accepter la mise en place des deux dispositions[193].

2.2.2. La loi sur la FPC : avènement d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ?

Malgré les désaccords des différentes parties, l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 est instauré [194]. Il contient des avancées sans précédent en matière de formation professionnelle, puisqu'il permet son entrée dans le Code du travail et reconnaît chaque salarié le droit de suivre une formation de son choix sur son temps de travail, soit à l'initiative de la direction de l'entreprise, soit à l'initiative du salarié reconnue ou non par les commissions paritaires de l'emploi. L'objectif est donc déjà d'assurer non seulement la formation des salariés, *« mais également celle des chômeurs, des personnes en reconversion, des jeunes* »[195]. La Loi de 1971 est ensuite votée, elle est bien accueillie, les salariés accueillent le dispositif « *comme les congés payés en 1936* [196] ». La formation continue est présentée « *comme la voie de la seconde chance* [197]*».* Cependant, pour certains chercheurs, l'éducation populaire est sacrifiée au bénéfice de la formation professionnelle des travailleurs. C'est la position de Lucie Tanguy pour qui, en parlant de formation "professionnelle" continue, la loi évacue l'éducation populaire non professionnalisante[198]et réduit considérablement le champ de la formation des adultes. Si le terme éducation permanente est présent dans le titre de la Loi de 1971, il sera ensuite retiré dans les lois ultérieures portant sur la formation professionnelle. Par ailleurs, si

---

[191] Brucy G.*Op.Cit*.p.65.
[192] Isambert-Jamati V. (1998), « CGT et CFDT devant les dispositions sur la formation continue de 1970 », *In Genèse de la formation professionnelle continue*, CPC Document n°10, pp.79-111.
[193] Gelot D. (2019), « Les « compétences » au mépris de la qualification. Main basse sur la formation continue », *Le Monde diplomatique*, Février, p.8.
[194] Dubar C. (2000), La *formation professionnelle continue*, Paris, La découverte, p 21.
[195] Santelmann P. (2006), La *formation professionnelle continue*, La Documentation française, 175 p.
[196] Gelot D. *Op. Cit*, p. 8.
[197] Tanguy. L. *Op. Cit*. p. 26.
[198] Tanguy L.*Op.Cit*.

la loi impose une obligation de financement aux entreprises, elle n'instaure pas une obligation de résultats, d'où les critiques qui lui seront adressées et la somme de réformes qui viendront la corriger.

Selon Charlot et Figeat, comme pour Tanguy et Dubar, la loi de 1971 institue un grand marché de la formation financée en grande partie par les entreprises, mais aussi par l'État. Une question cruciale va se poser : qui contrôlera politiquement et financièrement cet énorme marché de la formation ? L'Éducation nationale n'assurera finalement qu'une partie assez faible des actions de formation, tandis que le patronat, qui entend contrôler la formation professionnelle continue, va créer de nombreuses associations de formation. L'essentiel de la formation professionnelle continue sera assuré par des organismes privés. Comme le montre Guy Brucy, le ministère de l'Éducation nationale a été exclu des négociations portant sur l'élaboration de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, alors qu'il est l'un des principaux certificateurs d'adultes en France, grâce au CAP et au BEP (Brevet d'études professionnelles). L'éviction du ministère de l'Éducation nationale est le signe d'une volonté politique de séparer à l'époque le monde de l'éducation de celui du travail, car ils poursuivent deux objectifs différents. Des contradictions apparaissent clairement, entre les intentions des réformateurs, entre les textes officiels, entre les analyses proposées par les auteurs, qui se divisent. Ce qui apparaît comme un instrument émancipateur à certains est considéré comme une victoire du patronat par d'autres.

3. Les limites de la formation continue

Ainsi, parce qu'elle s'adresse plus souvent aux travailleurs très qualifiés et aux hommes, la FPC fait l'objet de nombreuses mises en cause. Guy Métais s'interroge sur ce point dans un ouvrage intitulé : « *Formation professionnelle Réformes de 1971 : succès ou échec ?* [199] ». Selon Claude Dubar, il n'y a pas d'hésitation, la promotion sociale est enterrée, puisque la loi de 1971 ne met pas cette priorité dans ses objectifs. Elle n'a pas réduit les inégalités professionnelles et sociales, puisqu'elle a été conçue en réalité, pour adapter les compétences du salarié à l'entreprise, afin d'accentuer sa compétitivité économique. Depuis lors, malgré des réformes successives, la formation continue n'a pas joué le rôle de seconde chance qui lui a été attribué.

L'arrivée de la crise économique et la fin des Trente Glorieuses ont contribué à cet

[199] Métais G. (2006), *Formation professionnelle réformes de 1971 : succès ou échec ?* Paris, L'Harmattan.

échec. En effet, entre décembre 1973 et décembre 1975, le nombre de chômeurs passe de 600 000 à un million et le gouvernement doit proposer une solution rapide pour répondre à ce fléau. L'effort de l'État va se porter à partir de 1974 sur les demandeurs d'emplois et 100 000 d'entre eux vont entrer dans des dispositifs de formation. La formation des chômeurs devient une priorité de l'État, celle des salariés dans les entreprises va par ricochet être impactée par une réorientation des politiques de gestion. En contradiction avec sa mission d'origine, de donner une chance à tous, à partir des années 1980 la politique de formation professionnelle devient un outil au service de la politique de lutte contre le chômage des jeunes[200]. Une réorientation de la politique de la formation professionnelle destinée à favoriser l'accès à l'emploi et à assurer la sécurisation des parcours professionnels, est décidée par les pouvoirs publics dès les années 1980. Le traitement social du chômage devient une préoccupation majeure pour les pouvoirs publics à compter des années 1980, qui voient en la formation professionnelle une arme efficace pour résoudre ce problème sociétal. Les politiques d'emplois menées au début des années 1980 visent à la fois à accroitre le niveau de compétence de la population active, mais aussi à limiter le chômage des jeunes en encourageant leur poursuite d'études, pour leur permettre ensuite d'accéder plus facilement à l'emploi[201].

Dans les années 1990, le gouvernement demande au secrétaire général du groupe Renault, Michel de Virville, de réaliser un projet pour réformer en profondeur le dispositif de formation des adultes et le rendre plus performant. Le rapport, rendu public en octobre 1996, relève des failles importantes dans le dispositif de formation continue. Il pointe notamment que « *le système de formation continue n'est pas une alternative crédible à la formation initiale pour acquérir une qualification*[202] ». Ses préconisations portent notamment sur l'incitation de trouver une réponse adaptée aux demandes de formation des salariés, mais aussi sur la validation des compétences acquises à travers les parcours de formation, notamment qualifiants. Par ailleurs, le dispositif de Validation des acquis professionnels créé en 1992[203], qui dispense d'une partie des épreuves pour obtenir un diplôme, n'a pas été efficace pour aider les salariés à acquérir une qualification, puisque le candidat à ce dispositif validait certains modules et était contraint de retourner en formation, pour obtenir après un examen, les unités manquantes.

---

[200] Direction de l'Information légale administrative. Vie publique au cœur du débat public. Repères Politiques publiques. La formation professionnelle continue (1971-2009). 21.10.2009.
[201] Béduwé C., Germe J-F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation », In: *Formation Emploi*, n° 85, p.16.
[202] De Virville M. (1996), « Le rapport de Virville », *actualité de la formation permanente* n°145, p.6.
[203] Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'Education nationale. JORF n° 167 du 21 juillet 1992.

À la fin des années 1990, le gouvernement socialiste de Lionel Jospin amorce une réflexion pour réformer la formation professionnelle, réflexion confiée à Nicole Péry, Secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle. Un projet de loi visant à corriger la Loi Delors de 1971 doit être présenté en 1999. Ce travail mené collectivement par une équipe de hauts fonctionnaires et de conseillers aboutit au Livre blanc sur la formation professionnelle, qui établit son bilan, ses défis et ses enjeux. Ce livre blanc met en évidence l'échec de la loi sur la formation professionnelle continue, trente ans après sa mise en application. Jacques Delors, qui en est le principal inspirateur observait notamment que : « *Au lieu de corriger les inégalités, la politique de formation continue, telle qu'elle est aujourd'hui conçue, a plutôt tendance à les amplifier… Enfin, ce système n'a pas entamé son cheminement de la formation professionnelle vers l'éducation permanente*[204] ». En outre, l'augmentation du taux d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat, suite à la réforme de 1985 et à la deuxième explosion scolaire a créé un fort décalage entre des générations sans diplôme ou peu diplômées, fragilisées par la désindustrialisation, la diffusion des nouvelles Technologie de l'Information et de la communication (NTIC) et des générations de plus en plus diplômées.

Comme l'a montré Claude Dubar (2015)[205], les inégalités d'accès à la formation persistent, puisque cet accès dépend largement du secteur d'activité, de la catégorie socio-professionnelle, de l'emploi mais aussi du sexe des individus. Les inégalités de formation dépendent également de la taille de l'entreprise. En effet, les petites et moyennes entreprises organisent peu d'actions de formation, tandis qu'une grande majorité de très petites entreprises n'en organise pas du tout. En revanche, les grandes entreprises disposent de services dédiés à la formation. Les techniciens, les ingénieurs et les cadres accèdent facilement à la formation, contrairement aux ouvriers non qualifiés. Les employés accèdent plus que les ouvriers non qualifiés à la formation, mais largement moins que les ingénieurs ou les cadres. La formation professionnelle continue ne va pas chez les salariés les plus fragiles et non qualifiés, ce sont ceux qui sont déjà formés et qualifiés qui en profitent le plus. Or, les ouvriers sortis tôt du système scolaire ne possèdent souvent pas de diplômes, armes utiles, pour lutter contre le chômage et conserver leur employabilité sur le marché du travail. La formation continue est, en outre, rarement qualifiante et généralement de courte durée : elle ne permet donc pas l'obtention d'une réelle qualification reconnue en tant que telle, mais relève plutôt de l'adaptation au poste de travail[206].

---

[204] Péry N. (2009), *La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux*, Contribution du secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, pp.150-151.
[205] Dubar C. (2015), *La formation professionnelle continue,* Collection Repères, Paris, La Découverte.
[206] Péry N. *Op.Cit.*pp.150-151.

L'un des problèmes rencontrés par la formation, repose, en outre, sur la faible participation de certaines catégories de salariés, souvent expliquée par leur faible engouement à son égard. Si l'on élimine les défauts d'information et les possibilités inégales de mobiliser les droits dont disposent les salariés, il faut souligner que la formation, vue sous l'angle de la performance, peut faire peur à certains ouvriers ou employés non qualifiés, qui l'appréhendent comme le signe qu'ils ont des lacunes à combler. L'accès à la formation peut susciter d'importantes réserves. Et lorsque c'est l'employeur qui recommande une formation, la peur peut être plus forte encore. Dans des entreprises françaises touchées par les plans sociaux, être envoyé en formation, c'est pour beaucoup de salariés être identifié à une personne fragile qui pose problème, qui n'est pas rentable, et dont le maintien dans l'emploi pose question. Face à ce retournement de la fonction de la formation, qui ne permet plus à l'individu de progresser dans sa carrière, mais sert surtout à conserver son emploi, on comprend la pression qui pèse sur lui et qu'il vive la formation comme une épreuve, plutôt que comme un vecteur d'émancipation. La performance est au cœur des entreprises qui n'hésitent plus à se séparer d'employés vieillissants, peu enclins à suivre l'évolution des technologies, souvent réfractaires à se former à de nouvelles méthodes, de nouveaux outils ou dispositifs. Les mouvements à l'œuvre apparaissent alors clairement, la formation censée être positive, se révèle en réalité empreinte d'ambiguïtés déconcertantes. Un autre projet accompagne alors les réformes de la FPC : étendre l'accès à la certification pour compenser les failles de la formation continue.

CHAPITRE 5 : LA VAE, UNE RÉPONSE INABOUTIE AUX LIMITES DE LA FPC ?

La loi instaurant la validation des acquis de l'expérience ou VAE porte des ambitions fortes liées à la nécessité pour les individus d'obtenir des certifications, afin de répondre aux injonctions du marché du travail. L'enjeu de cette loi avec ce nouveau dispositif est d'essayer d'apporter une réponse à l'échec du système de formation continue, qui a créé des inégalités sociales. Ce nouveau dispositif, qui permet d'obtenir des certifications, est mis en œuvre et évalué par les certificateurs, il est donc très codifié et contient des exigences importantes. Il porte aussi des enjeux sociaux forts, en particulier donner une deuxième chance aux personnes pas ou peu diplômées qui ont connu une scolarité difficile, pour faciliter leur circulation au sein du marché du travail, avec la construction d'un parcours professionnel évolutif, répondant aux nécessités économiques de la société moderne. Pourtant, de nombreux freins sociaux vont gêner certains publics peu dotés scolairement pour qu'ils s'approprient pleinement et efficacement ce dispositif. L'accompagnement VAE prend alors tout son sens, pour aider le candidat à réussir au sein d'un dispositif qui souffre de lourdeurs et de complexité. Cependant, ce dispositif VAE, comme nous allons le voir, montre ses limites, puisque ses dysfonctionnements et ses mauvais résultats vont être soulevés par divers rapports, qui proposent des pistes d'améliorations. Par ailleurs, certains chercheurs critiqueront ce dispositif qui selon eux contourne la formation et tente d'industrialiser la certification.

1. Les ambitions initiales de la VAE

Dans la mesure où la fin de la période des Trente glorieuses et les récessions économiques qui l'ont suivie ont souligné la nécessité de détenir un diplôme pour accéder au marché du travail, ou y conserver une place, l'expansion de la certification des actifs devient une préoccupation majeure des pouvoirs publics, dans un contexte de chômage de masse. Les actifs qui ont commencé à travailler dans les années 1980 et au début des années 1990, qui n'ont pas profité de la démocratisation de l'éducation, sont en général relativement peu diplômés et doivent compléter leur formation pour répondre aux injonctions des entreprises. Plus tard, lors de leur recherche d'emploi, que ce soit en période de chômage, pour changer d'emploi ou d'entreprise ou bien être promus, ces actifs se retrouveront directement mis en

concurrence avec les générations de diplômés issues de la démocratisation du baccalauréat et de l'enseignement supérieur. Ces tensions vont trouver une réponse législative, qui s'inscrira dans l'avènement de la loi créant la validation des acquis de l'expérience, en 2002.

1.1. La VAE : un dispositif d'accès à la certification pour compenser les défauts de la formation

Fin mars 1998, le Premier ministre, Lionel Jospin, décidait de créer un secrétariat d'État à la Formation professionnelle auprès de Martine Aubry, Ministre de l'Emploi et de la Solidarité, et proposait à Nicole Péry d'entrer au gouvernement, pour en prendre la responsabilité. En 1999, Nicole Péry, Secrétaire d'État, présente en Conseil des ministres un livre blanc intitulé "*La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux* ». Dans ce rapport, il est constaté que le système de formation professionnelle continue est inefficace pour certifier les salariés, leur assurer une progression de carrière et une mobilité professionnelle. De même, ce rapport met en cause l'inadaptation de la loi de 1971 à répondre aux enjeux de la société. Le dispositif VAE doit permettre d'obtenir une certification sur la base de l'expérience professionnelle. La mobilité professionnelle constitue une réponse efficace pour déjouer l'instabilité du marché du travail, et l'obtention d'une certification reconnue représente un atout essentiel pour y parvenir[207], affirment Vincent Merle et Yves Lichtenberger dans leur analyse comparée de la loi de 1971 et de celle de 2002, qui a peiné à être votée. La reconnaissance des acquis de l'expérience a donc pour objectif de donner une deuxième chance aux actifs, qui n'avaient pas forcément obtenu un diplôme durant leur scolarité ou par la formation continue. Il s'agissait de lutter contre les inégalités d'accès à la formation et à la qualification, en compensant les dysfonctionnements du système de formation professionnelle continue. Si les sortants sans diplôme ont pu à une certaine époque se former sur le tas, aujourd'hui c'est de moins en moins le cas, car le diplôme est devenu souvent une injonction pour s'insérer sur le marché du travail. Depuis le début des années 80, les jeunes sortants sans diplôme sont souvent destinés à naviguer longtemps ou définitivement entre contrats précaires et minima sociaux[208]. On comprend l'importance pour ces publics d'obtenir un diplôme, sésame indispensable pour intégrer le marché du travail dans des conditions plus favorables. Les parcours professionnels ont changé depuis l'arrivée de la crise

[207] Merle V., Lichtenberger Y. (2001), » Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi », In : *Formation Emploi,* n° 76, Numéro spécial : 30 ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation, pp. 169-190.
[208] Lefresne F. (2003), « Les dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes », Florence Lefresne éd., *Les jeunes et l'emploi,* Paris, La Découverte, pp. 86-108.

économique et la montée du chômage, ils sont de plus en plus discontinus. Dans la période où a été élaboré le rapport Péry, la formation des demandeurs d'emplois révélait beaucoup « de limites, *en particulier un paysage complexe et peu lisible* [209] ». Les inégalités de formation touchent principalement les catégories d'exécution, notamment les femmes, qui restent pour une grande partie d'entre elles cantonnées dans des secteurs d'activité dits « féminin », et sont pour certaines particulièrement concernées par les formes d'emplois précaires, ou le travail à temps partiel. Le temps libéré par le temps partiel n'est en général pas consacré à la formation, mais plutôt aux activités familiales et domestiques. Pourtant, les femmes ne se désintéressent pas de la formation, puisque lorsqu'elles décident de s'y lancer, ce sont elles qui utilisent davantage que les hommes, le Congé individuel de formation[210]. Selon Christine Fournier, « *globalement au début des années 2000, les femmes salariées accédaient autant que les hommes à la formation continue, mais les inégalités étaient nombreuses*[211] *»*. Elle montre que si les femmes cadres, ou exerçant des professions intermédiaires dans le public, avaient un accès sensiblement équivalant à la formation, voire supérieur à celui des hommes, en revanche les femmes employées ou ouvrières dans le privé, souvent à temps partiel, avaient beaucoup moins accès à la formation que les hommes de la même catégorie socioprofessionnelle.

La loi instituant la VAE visait à réduire ces inégalités. De plus en plus aujourd'hui, dans le cas de formations lourdes destinées à changer d'emploi, les mères de famille sont contraintes de réorganiser leur vie familiale, deux fois plus souvent que les hommes, notamment au niveau de la garde des enfants, en raison des horaires et des lieux de formation. Cette réorganisation pénalise ces femmes, car elle leur occasionne des frais supplémentaires, liés notamment à la garde des enfants[212]. De plus, les femmes relèvent plus souvent de contrats à durée déterminée que les hommes, impactant de fait leur salaire et leur accès à la formation. Ce type de contrat ouvre trois fois moins à la formation que les contrats à durée indéterminée. Nicole Péry signale également que les femmes sont confrontées à la période de la maternité, qui ralentit ou interrompt parfois leur activité professionnelle pendant une période plus ou moins longue.

Deux types d'attitudes se révèlent à ce moment de leur vie : soit elles font passer leur vie professionnelle en premier et retardent le moment de leur maternité, soit elles privilégient leur famille, leurs enfants, et adaptent leur parcours professionnel en fonction[213]. Toutes les

---

[209] Rapport Péry N. *Op. Cit.* p.167.
[210] 40% des personnes bénéficiaire d'un congé individuel de formation en 1994 étaient des femmes. Rapport Péry N. *Op.Cit.* p.143.
[211] Fournier C. (2001), « Hommes et femmes salariés face à la formation continue, Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales », *Bref du Céreq*, n° 179, pp.1-4.
[212] Fournier C., Sigot J-C. (2009), « Concilier vie familiale et formation continue une affaire de femmes », *Bref du Céreq*, n° 262.
[213] Péry N. *Op. Cit.*

difficultés rencontrées par les femmes durant leur vie professionnelle impactent à la fois leur carrière et leur salaire. Une double contrainte pèse sur les femmes, elles doivent concilier le travail professionnel « *avec le temps irréductible consacré aux tâches domestiques, qui réduit pour une large part le temps effectivement libre* [214] ». La VAE apparaît ainsi comme une réponse à de multiples inégalités et déséquilibres. Et puisque la formation formelle contribue à ces problèmes, la VAE repose sur la formation non formelle.

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, dans son Chapitre II, relatif au développement de la formation professionnelle, va dans sa section 1 créer un nouveau droit à travers la Validation des acquis de l'expérience[215]. II est créé également un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et une Commission nationale de la certification professionnelle. L'article 133 du chapitre II de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 stipule : « *L'article L. 900-1 du Code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé : Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L.335-6 du Code de l'éducation. Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience* [216] ».

La validation des acquis de l'expérience produit les mêmes effets et les mêmes droits que les autres voies de certification. Les compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en lien direct avec le contenu du diplôme ou du titre entrent dans le champ de la validation. Pour satisfaire aux conditions du dispositif VAE, la durée d'activité ne doit pas être inférieure à trois ans (ramenée à un an par la loi du 8 août 2016)[217]. Le candidat rédige un dossier, qui sera évalué par un jury composé d'un nombre significatif de représentants qualifiés des professions concernées. Le texte de loi précise que *« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification* [218] *»*. S'il s'agit d'un dispositif législatif, en revanche sa mise en œuvre

---

[214] Fournier C. *Op. Cit.* p.3.
[215] Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. JORF du 18 janvier 2002.
[216]Loi n° 2002-73 de modernisation sociale du 17 janvier 2002. JORF du 18 janvier 2002.Article 134 I. modifiant les articles L. 335-5 et L. 335-6 du Code de l'Éducation.
[217]La durée d'activité passe de 3 ans à 1 an et ce, « que l'activité ait été exercée de façon continue ou non ». Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, dite « Loi Travail » ou « Loi El Khomri. JORF N° 0184 du 9 août 2016.
[218] Loi n° 2002-73 de modernisation sociale du 17 janvier 2002. JORF du 18 janvier 2002. Article 134 I. *Op.Cit.*

et son évaluation relèvent du certificateur. Les personnes intéressées par le dispositif vont contacter les services des ministères certificateurs ou les « points relais conseils » agréés par les préfectures de Région pour obtenir des renseignements sur les modalités du dispositif[219]. La première étape consiste à être orienté vers le diplôme le plus en phase avec son expérience, la deuxième à entrer en contact avec l'organisme certificateur. Ensuite, celui-ci émet un certain nombre de prescriptions à effectuer : remplir un dossier administratif de candidature, appelé livret 1 de recevabilité. La personne vérifie les conditions d'admissibilité, complète et envoie le dossier au service certificateur. Cependant, comme le rappelle Patrick Mayen, « *Devenir candidat signifie avoir appris l'existence du dispositif, entrevoir la possibilité d'obtenir un diplôme par la voie de la VAE et se mettre en action vers ce nouveau projet inédit* », conditions qui ne sont pas simples à remplir[220]. Les services du certificateur vérifient que le candidat remplit les conditions de recevabilité légale et pédagogique. Les acquis de l'expérience professionnelle du candidat sont mis à parité avec les connaissances et compétences définies dans le référentiel du diplôme choisi. Une fois le livret 1 déposé, une phase d'instruction va être engagée par les services du ministère certificateur, qui étudie les éléments du dossier et vérifie si le candidat remplit toutes les conditions pour se présenter à la procédure VAE. Si tous les éléments fournis sont probants, le ministère certificateur envoie au candidat le livret 2, qu'il doit rédiger en bénéficiant d'un accompagnement, s'il le souhaite. Cet accompagnement est payant et est généralement financé par les OPCA (Organisme Paritaire Collecteur Agréé), mais ce n'est pas systématique, car en cas de non-financement par un OPCA, le candidat peut le financer lui-même. La loi permet aux candidats à la VAE de se lancer dans la procédure sans être accompagnés, en revanche, il est vivement recommandé d'avoir recours à un accompagnement pour multiplier les chances de réussite au diplôme. Une fois le dossier VAE déposé dans les délais légaux, les membres du jury vont en prendre connaissance, puis organiser l'oral de validation. Cet oral ne repose pas sur l'évaluation de connaissances et ne doit pas prendre la forme d'un examen. Après la présentation de son expérience à travers son parcours professionnel, le candidat explicite les activités contenues dans son dossier, en lien avec les attendus du référentiel du diplôme. Il rappelle ensuite ses motivations à se présenter dans son parcours VAE, puis répond aux questions émises par le jury. À la fin de l'entretien, le jury délibère sur la prestation et le dossier du candidat, il décide la validation totale, partielle, ou le refus de validation. Le résultat de sa décision est communiqué au candidat par courrier, dans un délai d'une à trois semaines environ.

Les ambitions de la VAE sont multiples, ses enjeux sont autant individuels que sociaux.

---

[219] Aubret J. (2009), « Acteur(s) de la validation », In Boutinet J-P. *L'ABC de la VAE*. Paris, ERES, pp. 59-60.
[220] Mayen P. (2009), « Candidat(s) à la vae », In Boutinet J-P. *L'ABC de la VAE*. Paris, Erès, pp. 90-91.

Le développement de la VAE doit amener des changements significatifs, tant pour les salariés, que pour les entreprises et l'État, il doit répondre à des injonctions européennes liées à des programmes d'éducation et de formation très ambitieux. Selon Fabienne Maillard, la VAE s'inscrit dans un ensemble de réformes nationales et européennes qui contribuent à tendre vers une flexibilité des emplois et des travailleurs, destinée à placer l'Europe dans une bonne position au cœur de la concurrence mondiale. Et pour Jean-Louis Dayan, qui fut sous-directeur à la DARES, « Le paradigme de la « flexicurité » a été construit pour améliorer le fonctionnement de marchés du travail qui se rapprochent du plein emploi, où la question de l'appariement entre offre et demande de travail devient cruciale[221] ». La massification de l'accès à une certification professionnelle est l'un des axes fondateurs de la flexicurité professionnelle[222], c'est pourquoi le développement de la VAE a d'emblée été suivi de près par les experts.

1.2. La VAE : un dispositif en faveur des publics les moins diplômés ?

Toujours selon Fabienne Maillard : « *La VAE visait à munir la majorité des actifs d'une ou plusieurs certifications professionnelles. Il s'agissait également de réduire les inégalités de traitement entre les jeunes sortants du système éducatif, pour la plupart diplômés et à des niveaux de formation de plus en plus élevés, et les actifs des générations plus anciennes, au mieux titulaires d'un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle, diplôme de niveau V) ou d'un baccalauréat* [223] *».*

Dans un contexte marqué par l'incertitude économique, la volonté du législateur visait à doter massivement les actifs d'une certification, afin de sécuriser leur parcours professionnel.

1.2.1. Des enjeux sociaux forts pour les individus

Même pour ceux qui disposent d'un faible niveau de qualification initiale, grâce à la validation des acquis de l'expérience, la promotion sociale devient un enjeu envisageable, sans retourner à l'école. Dans son rapport de présentation du projet de loi de modernisation sociale en 2000, Martine Aubry, alors ministre du Travail présente la VAE comme un dispositif novateur, permettant à des salariés d'accéder à des certifications pour « *faciliter leur*

[221] Dayan J.-L. (2009), « La flexicurité est-elle une réponse à la crise ? » Note de veille n° 130, Centre d'Analyse Stratégique, p.1.
[222] Dayan J-L. *Op.Cit.* Cité par Maillard F. (2012), « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? » *Carrefour de l'Éducation* n°34, p. 38.
[223] Maillard F. *Op. Cit.* p. 37.

circulation sur le marché du travail et construire un parcours professionnel évolutif dans un marché du travail particulièrement serré et instable [224] ».

Très vite, un déséquilibre s'est créé et les non diplômés, même dotés d'une longue ancienneté sur le marché du travail, se sont trouvés rapidement mis sur la sellette. Certains ont perdu leur emploi avec l'arrivée du chômage et la désindustrialisation, puis ont été dans l'incapacité d'en retrouver un, du fait des tensions sur le marché du travail. La plupart d'entre eux ne disposaient pas dans leur jeunesse des moyens financiers, des soutiens familiaux, ou n'avaient tout simplement pas les capacités de suivre des études et avaient acquis leur expérience professionnelle sur le tas. Dans les années 1950/1960, il n'était pas rare que les enfants d'ouvriers commencent à travailler à l'âge de 14 ans. La plupart des jeunes des milieux populaires sortaient, de l'école soit sans diplôme, soit avec le certificat d'études, soit pour les mieux lotis avec le CAP.

À cette époque, le taux de chômage était bien moindre qu'aujourd'hui, puisqu'on se trouvait dans la période « des Trente glorieuses » comprise entre 1945 et 1975 caractérisée, entre autres, par son plein emploi.

Ainsi, selon les analyses du livre blanc de 1999 : « Même en période de chômage élevé, un diplôme confère à son titulaire davantage de chances d'accéder à un emploi. La tension du marché de l'emploi pénalisant surtout les plus récemment sortis ; l'avantage de posséder un diplôme s'affirme encore plus après quelques années d'expérience. Cinq ans environ après la fin de leurs études, le taux de chômage des diplômés du supérieur est inférieur à 10% (8% des diplômés des cycles longs et 9% des diplômés des cycles courts), alors qu'il atteint 18% en moyenne et 39% pour les jeunes sans aucun diplôme [225] ».

La VAE va donner la possibilité à ces publics de se lancer dans une certification pour tenter d'évoluer. Selon une Formatrice de la DEP qui accompagne aussi les candidats à la VAE :

> « On est même parfois très surpris de la motivation de ces publics qui ont été en difficulté, parfois certains me disent : « moi j'aurais bien aimé cela, mais j'ai été mal orienté, ou mes parents n'ont pas voulu que je fasse cela, ou je n'ai pas pu faire d'études », mais ils continuent pourtant à s'accrocher pour réussir. J'en ai même, qui sont partis du diplôme de DEAVS, qui après le diplôme d'aide soin ont fait le concours d'infirmière et sont maintenant infirmières, c'est une deuxième chance et c'est un élément déclencheur, parce que cela donne envie, parce que cela donne confiance en soi. On voit que finalement les portes ne sont pas fermées, c'est bien ce que disait Condorcet « toujours ouvrir la porte pour évoluer » et bien elles y sont ! À un moment elles prennent conscience qu'elles ont réussi cela, qu'elles sont peut-être encore capables de réussir autre chose et comme cela a bien marché, et bien elles vont plus loin, et c'est cela le côté positif ».
> (Maryline : formatrice de la DEP, présidente de jury VAE pour les diplômes d'AMP et

[224] Aubry M. (2000), Présentation du projet de Loi de modernisation sociale, p. 29.
[225] Péry N. *Op.cit.* p.198.

de DEAVS et accompagnatrice VAE, interrogée en février 2019).

Gage de réussite des études, le diplôme augure en général pour l'employeur une bonne adaptation dans le poste de travail. Le marché du travail étant un monde en évolution, pour avoir une chance d'avoir un emploi, de le garder ou de progresser, il est important d'acquérir un diplôme, qui ouvre des portes et permet l'accès à certains postes, source d'ascension sociale et d'augmentation de salaire. Dès lors, « *Au total, c'est bien cependant les mêmes constats de départ qui ont guidé Michel de Virville et Nicole Péry : celui de la prégnance des diplômes dans les trajectoires professionnelles et celui de l'impossibilité de mettre en place une vraie deuxième chance sans un système de reconnaissance des acquis de la formation continue et de l'expérience* [226] ». La loi visait en priorité les actifs sans diplôme, les femmes, les personnes fragiles sur le marché du travail, pour réparer les manques de la formation continue. En revanche, les textes sont restés muets sur la manière de prendre en charge cette population dans sa démarche de VAE, comme le précisent Chantal Labruyère et José Rose : « *Un certain consensus s'établit donc, assez rapidement, autour de l'idée que la VAE doit bénéficier en priorité aux actifs dépourvus de certifications professionnelles, alors qu'ils ont acquis un certain niveau de qualification grâce à leur expérience professionnelle. Pour autant, rien dans la loi, ni dans ses décrets d'application ne vient spécifier un quelconque traitement particulier de cette catégorie de population ou préciser des objectifs mesurables en ce domaine* [227] ». Pour les demandeurs privés d'emplois, ce manque constitue un frein certain à l'embauche dans une société gangrénée par un chômage de masse. En reconnaissant les savoirs et les compétences acquis durant leur parcours professionnel, le dispositif VAE leur permet d'obtenir un diplôme ou un titre correspondant à leur expérience passée. L'acquisition de cette nouvelle certification constitue un atout non négligeable, pour réussir une réinsertion professionnelle après un licenciement ou une période de chômage. L'acquisition d'un nouveau diplôme en cours de carrière peut également redynamiser un parcours professionnel au point mort, et redonner un nouvel élan à une carrière figée ou émaillée de périodes difficiles.

Selon une Formatrice à la DEP de l'UPJV rencontrée en entretien :

> « Lors des entretiens d'embauche, la possession d'un diplôme peut faire la différence, car en France, on est consommateur de diplôme et cela correspond tout à fait aux représentations des recruteurs, qui sont en général, forts diplômés, et sont donc allés à

[226] Merle V. *Op. Cit.* 2007. pp. 43-71.
[227] Labruyère C., Rose J. (2004), « Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées », *Céreq*, Marseille, Note emploi formation n°15, p. 21.

l'école longtemps. Ce sont les diplômés qui recrutent et voilà pourquoi, ils sont formatés sur le label diplômes à tout prix, ce qui n'existe pas au Canada ou aux États-Unis ». (Maryline : formatrice à la DEP, présidente de jury VAE pour les diplômes d'AMP et de DEAVS et accompagnatrice VAE, entretien de février 2019).

La VAE peut donner lieu à une obtention complète ou partielle du diplôme, en fonction de la décision prise par le jury. L'obtention partielle est souvent due à des manques de savoirs professionnels, qui seront à combler par une formation, encore faut-il que le salarié puisse y accéder. Ce qui s'avère particulièrement difficile pour les personnes disposant d'un faible capital scolaire.

1.2.2. De nombreux freins sociaux pour accéder à la VAE et au titre envisagé

Ainsi, la VAE va plus loin que la Validation des acquis professionnels (VAP) 92, car un diplôme peut être acquis dans sa totalité, contrairement à la VAP 92, qui permettait la délivrance d'unités partielles, ce qui signifiait toujours un retour en formation car ils ne pouvaient généralement pas quitter leur emploi pour la suivre, en raison de la nécessité de percevoir leur salaire pour assurer la vie familiale. Selon Chantal Labruyère et José Rose : « *La Loi sur la VAE peut être lue comme une loi visant à améliorer notablement la loi sur la VAP, en faisant sauter un certain nombre de verrous qui limitaient son champ d'application et, du coup, le public potentiellement intéressé* [228] ». Le chômage de masse, le besoin de qualification pour retrouver ou garder un emploi, voire pour envisager à un moment donné d'évoluer ou de changer d'entreprise, vont être déterminants dans le choix de certaines personnes pour se lancer dans une VAE.

Néanmoins, bien qu'elle lève certains obstacles, la VAE n'est pas dépourvue de freins. Si l'acquisition d'un titre ne repose pas sur le suivi d'une formation ni par le passage d'un examen, en revanche la rédaction du livret 2 réclame des compétences en littératie dont ne sont pas forcément pourvus les candidats peu dotés scolairement. La complexité du parcours est souvent soulignée par les acteurs, mais aussi par les auteurs, les validations sont longues, souvent complexes et le dispositif reste très mal connu du grand public. De plus, « *au-delà de la forme écrite, c'est l'activité réflexive du candidat qui est importante dans l'élaboration du dossier d'expérience, et sa capacité à orienter son contenu en fonction du référentiel du diplôme visé* [229] ». Ces étapes relèvent davantage du monde de la formation, que de celui du travail. Pour autant, le législateur a souhaité maintenir la maitrise de l'écrit, qui constitue une compétence exigée dans tous les examens, y compris pour ceux du niveau V. La maîtrise de

[228] Labruyère C. Rose J. *Op. Cit.*p.6.
[229] Labruyère C. Rose J. *Op. Cit.* p.22.

la lecture et de l'écrit sont indispensables au cours de la vie professionnelle, d'ailleurs de nos jours, les employeurs exigent ces deux compétences lors de l'embauche d'un salarié. Elles se révèlent indispensables pour lire les consignes, communiquer avec les collègues et les supérieurs, rendre compte de ses activités, mais aussi éventuellement les formuler dans des rapports ou des comptes rendus. Les compétences rédactionnelles se révèlent assez exigeantes dans le cadre de l'élaboration du livret 2, même avec l'appui d'un accompagnement. Cet accompagnement est « très formalisé » durant cette procédure, où un accompagnateur va suivre le candidat de manière individuelle ou en ateliers collectifs, pour lui enseigner « une méthodologie rédactionnelle du dossier très exigeante. Il corrigera, modifiera ou critiquera les travaux d'écriture du candidat [230] ». Ce travail critique peut être mal vécu par le candidat, surtout en cas de difficultés à formuler ou à rédiger ses activités professionnelles. Il peut même quelquefois être contreproductif et conduire à l'abandon des candidats, surtout pour les plus en difficulté avec l'écrit[231]. C'est pourquoi, dans « *sa stratégie en faveur des non diplômés, le Législateur a souhaité diversifier les modalités d'évaluation* [232] ». Cette diversification des moyens d'évaluation a été réfléchie lors de l'établissement du bilan de la VAE, car des freins entravaient l'entrée dans un parcours de validation : notamment la rédaction du livret 2. Alors que le dispositif de validation des acquis a été conçu pour lutter contre les inégalités de formation initiale et continue, il n'est pas accessible réellement à tout le monde. Pour faciliter cet accès, des mises en situation de travail ont donc été proposées. Le ministère du Travail a été habilité par la loi instituant la VAE, pour évaluer les candidats sur la base de mises en situation de travail, réelles ou reconstituées. Ses titres professionnels de niveau V sont accessibles par ce biais. Si la prestation du candidat se révèle probante, le jury déclare le candidat admis, puis le ministère délivre ensuite le titre convoité. Le système d'évaluation constitue une difficulté majeure pour les candidats, puisqu'il est très dépendant du dispositif scolaire ou universitaire, et que ce sont les responsables de cursus qui sont aussi souvent présidents de jury. Une autre source de difficultés pour les publics les moins dotés scolairement réside dans l'absence d'accompagnement, qui peut être due à des candidatures individuelles, un financement impossible par un OPCA ou un autre organisme Pôle emploi, Conseil Régional. Si le candidat n'obtient pas de financement par un organisme habilité, il décide souvent de se passer de l'accompagnement, hypothéquant d'autant ses chances de réussite. En effet, les candidats qui se présentent en VAE, pour briguer un diplôme de niveau V, ont souvent plus besoin que les autres d'un accompagnement de bonne qualité, or ce sont

[230] Paul M. (2009), « Accompagnement », in Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE,* Paris, Erès, p. 53-54.
[231]Kogut-Kubiak F., Morin C., Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2006), « Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation », *Relief* 12, p.65.
[232] Labruyère C. Rose J. *Op. Cit.* p. 21.

souvent les publics les plus fragiles, les moins dotés scolairement qui n'obtiennent pas de financement.

L'accompagnement ne consiste pas seulement en une aide ou un soutien lors de l'écriture du dossier, l'accompagnateur fait appel à la capacité réflexive du candidat sur sa pratique professionnelle. L'exercice d'écriture est ardu, car il faut au préalable que le candidat fasse émerger ses compétences à travers des situations professionnelles, il doit ensuite les analyser, puis les exprimer en mots le plus fidèlement possible, et enfin faire partager ce processus par un jury, ce qui n'est pas « une mince affaire ». Le candidat devra aussi utiliser la compétence réflexive pour rapprocher ses activités professionnelles avec les différents modules contenus dans le référentiel du diplôme. Cette étape qui fait appel à l'exploration des concepts quotidiens élaborés par Vygotski a été étudiée par les cliniciens du travail du CNAM, sous la direction d'Yves Clot[233]. C'est une méthode de lecture de l'expérience, puis de sa mise en valeur, à travers l'analyse. Cette phase éminemment complexe dans la procédure VAE, nécessite l'intervention d'un accompagnateur, d'autant plus si le candidat est peu ou pas doté culturellement. Le passage de l'oral à l'écrit représente de surcroit une autre difficulté de taille pour les candidats, dont le niveau de formation initiale est le plus faible. La nature même du dispositif, qui repose sur un parcours individuel et personnel, réclame du candidat un travail considérable, s'étalant dans le temps, qui nécessite une disponibilité physique, mais aussi d'esprit, pour réfléchir, se remémorer, revivre mentalement ses expériences professionnelles, pour faire surgir ses compétences.

La VAE a été créée pour répondre aux insuffisances de la formation continue, pour donner la possibilité à des publics peu qualifiés, à des publics éloignés de l'emploi d'obtenir un diplôme, visant à faciliter leur accès ou leur mobilité au sein du marché de l'emploi. Alors que la loi de modernisation sociale était censée réparer les inégalités causées par la formation initiale et la formation continue, ses modalités d'application sont source de difficultés et d'inégalités pour le candidat à la VAE. Elles sont aussi source de critiques.

2. Limites et critiques

La mise en place du dispositif VAE, en 2002, destiné à augmenter le nombre de certifications délivrées, va susciter des espoirs et des attentes institutionnelles. Une stratégie de suivi va être mise en place pour analyser les conditions du dispositif et ses résultats, dans

[233] Clot Y., Prot B. (2003), « Expérience et diplôme, une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°32.

le but de délivrer le maximum de certifications. Des modifications législatives vont rendre plus accessible le dispositif, tenter de corriger ses dysfonctionnements et ses freins. Ses limites restent cependant notables et sont régulièrement soulignées.

2.1. Un dispositif regardé à la loupe

Des adaptations au dispositif VAE vont être mises en œuvre dès l'année suivant sa mise en place. L'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003, exprime « *la volonté d'accroître de manière décisive et efficace l'accès de tous à la formation tout au long de la vie professionnelle* [234] ». Il s'agit de rendre le salarié acteur de son évolution professionnelle à travers une stratégie qui comprend trois outils : les entretiens professionnels, les actions de bilan de compétences ou de validation des acquis de l'expérience. L'information du salarié sur le dispositif VAE devient une priorité, ainsi que son accès à des CQP de branches. L'objectif consiste à favoriser l'accès des salariés à des VAE individuelles ou collectives pour accroître le nombre de certifications délivrées par cette voie.

2.1.1. Des rapports d'étape alarmants

Cette première étape visant le développement de la VAE signée par les partenaires sociaux a été suivie par l'instauration de la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social[235]qui va reprendre les dispositions de l'accord national interprofessionnel. Cette loi vise à favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, attribue aux salariés en CDI justifiant d'un an d'ancienneté un Droit individuel de formation (DIF)[236]. Ce droit, ainsi que le Congé individuel de formation peuvent être mis en œuvre, entre autres, lors d'une procédure VAE. Le financement des accompagnements VAE est aussi élargi. Selon Vincent Merle, il s'agit de : « *développer un*

[234] Accord National interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle. Annexe II.

[235] Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. JORF n° 105- du 5 mai 2004.

[236] DIF : Droit individuel de formation. Tout salarié titulaire d'un contrat de travail à durée indéterminée, à l'exclusion des contrats mentionnés au titre Ier du livre Ier et au chapitre Ier du titre VIII du présent livre, disposant d'une ancienneté d'au moins un an dans l'entreprise qui l'emploie, bénéficie chaque année d'un droit individuel à la formation d'une durée de vingt heures, sauf dispositions d'une convention ou d'un accord collectif interprofessionnel, de branche ou d'entreprise prévoyant une durée supérieure. Art. L. 933-1. Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. JORF n° 105- du 5 mai 2004.

espace de co-initiative entre l'employeur et le salarié », de faire cohabiter le plan de formation et les initiatives de formation personnelle pour susciter l'adhésion du salarié dans la construction d'un parcours professionnel, visant à la fois « le développement des aptitudes et des compétences à long terme », mais en respectant une démarche plus personnelle, à travers le recours à la validation des acquis de l'expérience[237]. Malgré ces initiatives, lourdeurs et difficultés persistent.

La mise en œuvre de la VAE fera l'objet de plusieurs rapports d'évaluation entre 2004 et 2008. Un plan destiné à développer le dispositif sera mis en place en 2006. Revenons sur les étapes phares de l'évaluation du dispositif VAE. En 2004, le Haut Comité éducation-économie-emploi, dans son rapport d'étape « VAE : construire une professionnalisation durable » pointe que « *les problèmes de financement constituent une dimension importante de l'égalité d'accès* ». Si la gratuité souhaitée par plusieurs membres du Haut Comité fait débat, « *la non-gratuité ne doit pas faire obstacle à l'accès à la VAE* [238] ». Si depuis 2002, beaucoup de VAE ont pu être financées par des organismes, on constate encore que certains candidats financent eux-mêmes leur VAE.

En 2005, une mission placée sous l'autorité du Professeur Benhamou, ainsi qu'un rapport général des affaires sociales (IGAS) critiquent la difficulté d'accès aux certifications publiques, pour les connaître d'abord, puis pour mener à terme la démarche de VAE, beaucoup d'abandons de candidats sont constatés tout au long du parcours. Bien que les ministères certificateurs aient élaboré les textes nécessaires pour rendre accessible la VAE, le paysage apparaît confus et les pratiques sont diverses d'un département ministériel à l'autre. Une instance de concertation a donc été instaurée par le décret N° 2006-166 du 15 février 2006 : le comité interministériel de développement de la VAE. Son but est de définir et de mettre en œuvre des actions de promotion relatives à la VAE et de proposer toutes les mesures susceptibles de concourir à son développement, de définir des objectifs dans un plan quadriennal négocié avec les entreprises et les syndicats et avec les instances « validantes » secteur par secteur. Un observatoire national de la VAE chargé d'analyser les résultats du dispositif est également créé. L'agence nationale pour la VAE, créée après le rapport Benhamou, a quant à elle pour mission de simplifier, d'harmoniser les pratiques de la formation continue et de la VAE, mais surtout de travailler à « l'industrialisation de la VAE » préconisée par le rapport Benhamou[239]. Le rapport Benhamou, en 2005, puis « le Comité de

---

[237] Merle V. *Op. Cit.* p.136.

[238] Rapport d'étape du Haut Comité éducation-économie-emploi « VAE : construire une professionnalisation durable ». Lassay-Les Châteaux, 2004, p.15.

[239]Maillard F. (2007), « Les exigences du diplôme : un obstacle au développement de la VAE ? Les paradoxes de la massification », in Neyrat F, *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant, p.85.

développement de la VAE, en 2006, veulent développer le dispositif. Selon Fabienne Maillard : « *Ce comité a des ambitions claires : multiplier le nombre des candidats et surtout des détenteurs d'un titre ou d'un diplôme, par le biais de la VAE, car très rapidement on est passé d'un nouveau droit individuel à la certification, à un programme étatique de massification* [240] ». Améliorer la lisibilité du dispositif, mieux accompagner les candidats et augmenter le nombre des certifications, telles sont les principales recommandations du rapport « Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE », remis le 4 septembre 2008 par Éric Besson, Secrétaire d'État chargé de la Prospective, de l'Évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique à Xavier Bertrand, ministre du Travail, des Relations Sociales, de la Famille et de la Solidarité. Le rapport pointe que 6 ans après la création du dispositif VAE, les résultats sont largement insuffisants. Le rapport invoque plusieurs raisons à cette déperdition : une information dispersée qui désoriente les candidats potentiels ; des certifications et des certificateurs trop nombreux et difficiles à identifier ; un accompagnement des candidats insuffisant et tardif dans le processus (il intervient après la recevabilité de la demande) ; des difficultés à réunir le jury qui allongent les délais de passage : 25% des candidats recevables en 2005 n'étaient toujours pas passés devant le jury en 2007, selon une étude de la Dares[241]. Enfin, les entreprises et les politiques de l'emploi exploitent peu la VAE.

Face à ce constat, qualifié de « demi-échec » par Éric Besson lui-même, un certain nombre de préconisations sont émises, notamment le lancement d'une campagne d'information destinée aux publics prioritaires, car 22% de personnes non diplômées et 15 % de demandeurs d'emplois affirment ne pas connaître la VAE[242]. Éric Besson propose donc d'améliorer la lisibilité des certifications et d'en réduire le nombre, sachant qu'en 2002, on dénombrait 15 000 certifications professionnelles reconnues ou non par l'État. Pour améliorer leur harmonisation, le rapport prône de renforcer le rôle de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), pour agir auprès des certificateurs. Raccourcir les délais de la procédure est également l'un des objectifs mentionnés dans le rapport, qui préconise une validation du dossier plus rapide, ainsi que des jurys plus nombreux et mieux formés. Il préconise également, un meilleur accompagnement des candidats. En conclusion de la présentation de son rapport, Éric Besson se déclare : « *lucide, et conscient que la VAE restera un outil complémentaire modeste face à la formation initiale, en alternance, et la formation continue, mais néanmoins essentiel au signalement des compétences dont la modernisation*

[240] Maillard F. *Op.Cit.* p.85.
[241] DARES analyses publication de la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques. Octobre 2011. N° 79.
[242] Besson É. *Op. Cit.*

du marché du travail a besoin [243] ». Deux groupes de travail, celui de Vincent Merle sur la VAE et celui de Charlotte Duda sur la qualité de l'offre de formation, ont ensuite remis leur rapport à Laurent Wauquiez, le 8 janvier 2009. Ces rapports sont le fruit de deux groupes de travail techniques, mis en place par Laurent Wauquiez et Christine Lagarde à l'automne 2008, dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle. Le rapport dirigé par Vincent Merle se prononce en faveur de treize préconisations : notamment, renforcer la coordination territoriale, sous l'impulsion des Conseils Régionaux, et mobiliser Pôle Emploi. Ces groupes de travail ont associé des représentants des partenaires sociaux, de l'État et des Régions ainsi que des acteurs qualifiés de la formation professionnelle.

Un rapport a été remis, en 2011 à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative et à monsieur le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche par l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, au sujet des fonctionnements des jurys de VAE. Une mission a été demandée à quatre Inspecteurs généraux de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche par les Ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, suite aux observations des rapports 2008 et 2009 du Médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement Supérieur et à la saisine de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), « qui attirent l'attention sur des difficultés observées dans le fonctionnement de la VAE, à la suite desquelles le sujet a été inscrit au programme annuel 2010/2014. L'angle d'observation qui n'avait pas été traité jusque-là, porte sur le fonctionnement des jurys à la VAE ». Un certain nombre de recommandations sont formulées dans ce rapport pour améliorer le fonctionnement des jurys de VAE.

En 2015, Manuel Valls, Premier Ministre confie à l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), à l'IGAENR et à l'IGAS, une mission, placée sous l'autorité conjointe des ministres de l'Éducation nationale et du Travail, destinée à établir le bilan du dispositif et à proposer des pistes d'amélioration.

En 2016, un rapport de l'IGAS et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche dresse un bilan du dispositif VAE au titre de la modernisation de l'action publique (MAP). Ce rapport indique que les finalités poursuivies par le dispositif sont d'en faire *« un instrument de sécurisation des parcours professionnels dans un univers professionnel marqué par la mobilité, les discontinuités et les ruptures, et d'autre part, un outil de promotion sociale* [244] *»*. Ce rapport signale que la VAE est efficace

[243] Besson É. *Op.Cit.*

[244]Chastel X., Le Pivert P., Menant I., Santana P., Sultan P. (2016), *Évaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience*, IGAS-IGAENR, p. 3.

au niveau économique, elle coûte moins cher que la formation classique, elle impacte aussi très faiblement l'organisation du travail, puisqu'elle se déroule en dehors du temps de travail. Toutefois, après une montée en puissance, le dispositif a marqué le pas en 2009, ce coup d'arrêt correspond à la période de la suppression du Comité interministériel de développement de la VAE. Le rapport préconise de créer un comité composé de représentants de chaque région, où chaque certificateur pourra suivre l'évolution du dispositif et proposer des pistes d'amélioration par région. Les validations collectives devront être favorisées, car portées par une volonté de l'entreprise, elles bénéficient de moyens financiers et d'une dynamique qui accompagne les salariés vers la réussite. Pour les premiers niveaux de qualification, la mission préconise une simplification du dispositif. Un guichet unique inter-certificateur serait chargé d'accompagner le candidat de l'orientation vers le ministère certificateur, jusqu'à la validation totale. Une formation pourrait être proposée pour compléter l'expérience du candidat et favoriser sa validation complète. La durée des recevabilités pourrait être écourtée et la fréquence des jurys augmentée. Cette volonté de simplification, d'aménagement et d'allègement du dispositif est sans doute susceptible d'améliorer les résultats de la VAE. Lesquels ne correspondent pas aux promesses de la loi de 2002 ni à celles qui l'ont suivie.

2.1.2. Une évolution législative pour tenter d'améliorer les résultats du dispositif VAE

Les rapports d'étapes sur la VAE ont révélé des résultats largement insuffisants du dispositif VAE, par rapport à l'objectif qui avait été fixé lors de sa création. En effet, « *ce sont 26 000 titres et diplômes qui ont été obtenus en 2006, loin de l'objectif initial des 60 000 titres* [245] ». Face à ses difficultés, et vu les enjeux de répondre au chômage en favorisant la certification, l'État va chercher des solutions qui s'inscriront à travers des réponses législatives.

Les partenaires sociaux ont conduit une négociation qui a abouti à la conclusion, d'un accord national interprofessionnel (ANI), du 5 octobre 2009 sur la modernisation du marché du travail qui s'attache au développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, à la professionnalisation et à la sécurisation des parcours professionnels[246]. Le but est d'apporter une réponse efficace aux insuffisances du système de formation professionnelle continue et de favoriser la certification des publics fragiles grâce au dispositif

[245] Besson É. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience, Une évaluation du dispositif de VAE,* Paris, Prospectives évaluation p.5.
[246] Accord national interprofessionnel du 5 octobre 2009 sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels.

VAE. L'ANI prévoit une meilleure lisibilité des certifications professionnelles et un développement de la VAE, toujours dans le but d'apporter une réponse aux travailleurs sans emploi. Il s'agit aussi de faire de la formation professionnelle tout au long de la vie un élément-phare de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. La loi du 24 novembre 2009 sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie pour les demandeurs d'emploi et le Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels va reprendre les dispositions de l'ANI, va créer des dispositifs en faveur des demandeurs d'emploi et instituer le DIF portable pour sécuriser les compétences des salariés sur le marché de l'emploi. En 2012, le bilan établi pour le dixième anniversaire instituant la loi du 17 janvier 2002 laisse apparaître que les objectifs définis lors de l'avènement de la VAE sont loin d'être atteints.

Depuis 2002, ce dispositif répond à une utilité sociétale capitale indéniable, il est en principe plus facile d'accès que la formation continue, puisqu'il naît d'une démarche individuelle, qui n'a pas à recevoir l'approbation d'un supérieur hiérarchique et il coûte moins cher que la formation continue. En revanche, son expansion quantitative n'est pas à la hauteur des enjeux. « *Malgré cette bonne réputation, force était de constater que les objectifs quantitatifs de 60 000 certifications devant être obtenues annuellement étaient loin d'être malheureusement atteints alors. Ils ne le sont toujours pas aujourd'hui. En 2010, environ 53 000 candidats se sont présentés devant un jury délivrant des certifications publiques, en baisse de 7% par rapport à l'année précédente, et seulement 30 000 d'entre eux ont décroché leur certification (- 6%). La moitié du fameux objectif fixé par le plan de relance de Gérard Larcher en 2006. Des chiffres qui stagnent à ce niveau depuis 2007, alors même qu'il y aurait 6 millions de personnes susceptibles de pouvoir valider leurs acquis de cette manière* [247] ». Des évolutions importantes de la VAE ont été apportées par les lois de 2014, 2016 et 2018. L'ANI du 13 décembre 2013, négocié par les partenaires sociaux, vise à sécuriser les parcours professionnels et à favoriser l'emploi. Le contexte de la crise économique va inciter le gouvernement à réfléchir sur une stratégie visant à poursuivre la politique de sécurisation des parcours professionnels et à réorienter les fonds de la formation professionnelle vers ceux qui en ont le plus besoin. La VAE sera un atout de choix dans cette stratégie gouvernementale pour certifier ceux qui sont le plus éloignés de l'emploi. La loi du 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, reprend les dispositions de l'ANI du 13 décembre 2013 et élargit entre autres, l'accès à la VAE à certains publics (aux représentants syndicaux et aux élus locaux), elle rend éligible l'accompagnement à la Validation au compte personnel de formation, elle élargit les conditions d'ouverture du droit

[247] Delamer B. (2012), « Les dix ans de la VAE, entre désabusement et nouvel élan », *Centre Inffo* n° 806.

au congé VAE aux personnes en CDD (Contrat à durée déterminée) et en contrats aidés. « *La Région organise l'accompagnement des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi et participe à son financement* [248] ». Suite au rapport réalisé par l'IGAS, à la demande de Manuel Valls, alors Premier ministre, la loi n° 2016-1088 du 8 août 2016, relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels[249]apporte de nombreuses modifications au dispositif VAE. L'objectif consiste à favoriser l'accès au dispositif VAE, à des populations en difficulté sociale, très éloignées de l'emploi. Les principales mesures portent sur la durée minimale d'activité pour présenter une VAE, qui est ramenée à un an au lieu de trois, la prise en compte des périodes de formation initiale ou continue en milieu professionnel et sur l'accompagnement renforcé de certains publics, financé par un accord de branche. La durée d'activité passe de 3 ans à 1 an et ce, « que l'activité ait été exercée de façon continue ou non [250] ». Avec la « loi Travail », le recours à la VAE devrait considérablement augmenter, puisque la durée minimale d'activité pour se présenter à la VAE a été réduite à un an. En revanche, cette réduction de la durée de l'expérience pour l'accès à la VAE, peut générer une méfiance de la part des employeurs envers des diplômes acquis dans des conditions plus souples qu'auparavant. Les parties de certification obtenues par le biais de la VAE, qui permettent des dispenses d'épreuves, sont définitivement acquises. L'acquisition possible par modules définitivement acquis peut permettre à un candidat de valider un diplôme à son rythme, au fur et à mesure, sans pression, plus comme auparavant où le candidat devait valider l'ensemble des modules dans une durée de cinq ans maximum. Pour les salariés qui n'ont pas atteint le niveau IV de qualification et dont le poste de travail est menacé par certaines évolutions économiques, la durée du congé pour VAE peut être prolongée après un accord collectif d'entreprise. Un accompagnement renforcé pour certains publics peut être prévu et financé par un accord de branche. La loi de 2018 pour la Liberté de choisir son avenir professionnel[251]va encore davantage assouplir les conditions d'accès. En effet, la durée minimale des activités réalisées tant en formation initiale, qu'en formation continue est redéfinie et assouplie. La loi de 2018 et les décrets d'application de 2019 achèveront temporairement le cycle de ces réformes destinées à ouvrir et à faciliter l'accès de la VAE à divers publics, à aider au financement de l'accompagnement et des frais inhérents à la procédure. L'ensemble de ces réformes vise à relancer le dispositif

[248] Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Articles 1 et 6. JORF n° 055 du 6 mars 2014.
[249] Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels. JORF n° 0184 du 9 août 2016.
[250] Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels. JORF n° 0184 du 9 août 2016.
[251] Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. JORF n° 02-05 du 6 septembre 2018.

et à évacuer les freins repérés dans les rapports d'évaluation. Toutes les préconisations des différents rapports constituent un corpus de réflexion, pris en compte par l'État, les Régions et les partenaires VAE, qui ont fait évoluer quelque peu le dispositif. La recherche a participé grandement à cette évolution par son approche critique. Diverses enquêtes et études ont été menées aboutissant à des articles et des ouvrages sur ce sujet.

2.2. Des chercheurs critiques avec ce dispositif

La VAE constitue un objet d'études, qui amène les chercheurs à se poser beaucoup de questions relatives aux droits qu'elle confère, à sa mise en œuvre, à sa légitimité et à la place qui est donnée au diplôme. Nouvelle voie d'accès à la certification, ce dispositif intrigue les chercheurs : au-delà de l'ingénierie de la validation et notamment des opérations cognitives qu'elle exige des candidats, des accompagnateurs et des jurys, ce sont aussi ses implications sur les champs de la formation et de la certification, mais également du travail et de l'emploi, qui interrogent le chercheur en sciences sociales.

2.2.1. La rupture entre la formation et la certification dans le dispositif VAE

Une bienveillance générale a entouré l'avènement du dispositif VAE, car il portait dans ses principes une forme de réduction des inégalités induites par le système éducatif et la formation continue[252]. Pourtant, lors de sa mise en œuvre, les secteurs de l'éducation et de la formation ont été réticents à admettre que leurs certifications seraient accessibles sans le suivi préalable d'une formation. Ce système remettait en cause le travail des enseignants, des formateurs, puisque l'expérience remplace la formation et pouvait suffire à la délivrance de la certification. Ce bouleversement historique inspirait la méfiance, le scepticisme, mais aussi une certaine forme d'opposition implicite du corps des enseignants et des chercheurs. Le rôle de l'enseignant qui dispense ses cours suivant une logique pédagogique, et vérifie l'acquisition des connaissances par des contrôles, puis au final par un examen, tout ce système de formation, qui fonde la légitimité de l'enseignant, est contourné avec les principes édictés par le dispositif VAE. L'acquisition des mêmes diplômes, des mêmes titres, par la formation initiale, continue, ou la VAE, si elle n'a pas suscité d'opposition politique, a néanmoins

[252] Merle V. (2008), « La validation des acquis de l'expérience : la Loi a-t-elle tenu ses promesses ? », *Actualité de la formation permanente* n° 212, Centre Inffo, p. 21.

bousculé les fondements de l'école et de l'université. Selon Vincent Merle : « *Les résistances les plus fortes, notamment au sein du corps enseignant, ne portent d'ailleurs pas tant sur le principe même de la validation des acquis, mais sur cette sorte d'équivalence entre les manières d'apprendre que présuppose la loi en attribuant la même sanction à ces deux formes d'apprentissage* [253] ». Si une révolution était en marche dans le monde de la certification avec la mise en œuvre de la VAE, elle devait pour s'imposer, faire face à de sévères réticences et à une opposition larvée, qui peut sans doute expliquer une partie des difficultés qu'elle a rencontrées pour trouver sa place dans les milieux académiques. Les chercheurs qui sont aussi des enseignants ont sans doute éprouvé une forme de remise en cause de la valeur de leur formation et la crainte que les diplômes perdent leur valeur. Les réticences des chercheurs s'expriment aussi au sujet de la délivrance des diplômes, qui deviennent une marchandise monnayable à travers le dispositif (les propos de la présidente de jury VAE qui suivent ci-dessous, confirment la méfiance éprouvée par les enseignants-chercheurs envers le dispositif VAE). Cette marchandisation entraine aussi une massification des diplômes qui pose question. En effet, la massification des diplômes, qui répond à des impératifs économiques interroge sur « leur valeur ». Comment dissocier le système universitaire, qui repose essentiellement sur des évaluations, des connaissances et la Validation des acquis de l'expérience, qui elle certifie l'expérience professionnelle ? L'accès à un diplôme sans le suivi préalable d'une formation, remet en cause l'ensemble du système « certificatoire » existant jusqu'alors et induit une rupture entre la formation et la certification. « *À ce titre elle constitue une nouveauté radicale dans l'histoire de la formation professionnelle en France* [254] ». Comment évaluer justement une expérience professionnelle, au regard d'un référentiel de diplôme, en gommant l'ensemble des connaissances académiques associées ? Cette difficulté est au cœur des propos de cette présidente de jury VAE, formatrice et accompagnatrice VAE :

> « Moi, j'ai beaucoup travaillé sur la représentation. J'ai travaillé en parallèle avec un cadre de santé à l'hôpital local de R., quand elle a vu ce que c'était la VAE, l'investissement intellectuel que cela représentait de refaire un peu le film de sa vie, de tout restructurer, de bien se décrire dans l'action, elle a dit et bien, c'est plus difficile que d'avoir une évaluation après avoir appris le module. Mais tous n'ont pas compris cela, n'ont pas intégré et du coup ils considèrent que dans la VAE on donne un diplôme parce que les gens écrivent ou disent ce qu'ils ont fait, c'est cette notion de crédibilité-là qui pose problème. Beaucoup d'enseignants-chercheurs critiquent le fait qu'on obtient un diplôme sans suivre une formation. Ils pensent que l'évaluation est tronquée, puisqu'il est plus difficile de vérifier l'expérience, par rapport à un savoir académique. Du coup, leur travail pédagogique est en quelque sorte remis en cause, puisque l'expérience prime sur la formation. Beaucoup pensent aussi que les diplômes sont

[253] Merle V. *Op. Cit*. p. 134.
[254] Brucy G. (2007), Formation, certification : les métamorphoses de la reconnaissance, in Neyrat F. (dir), *La validation des acquis de l'expérience*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p.15.

acquis en payant la procédure VAE et deviennent d'une certaine façon une marchandise. Moi, je ne vois pas les choses ainsi. Je dis que c'est une sacrée démarche, il faut se remettre en fait en perspective, je montre, je prouve, je démontre, il faut construire son dossier, il faut aussi faire des retours sur sa pratique. Pour moi, c'est un vrai travail, ce n'est pas simple et si on sait bien faire ce travail intellectuel, on a d'autant bien compris ce qu'on faisait et on ne peut pas remettre en cause les compétences de quelqu'un. Ce que je pense : c'est que quelquefois, on n'a pas assez d'apports théoriques pour étayer les acquisitions pratiques, c'est notamment ce qu'on peut entrevoir auprès des publics en difficulté, qui n'ont pas un haut niveau de qualification et puis, je pense que ce n'est pas bien de dissuader les gens d'aller en formation. La VAE ne doit pas servir à cela, parce qu'il faut se former tout au long de sa vie, il ne faut pas être réfractaire à la formation. À partir du moment où c'est compris, la VAE a toute sa place et toute sa valeur, et le diplôme obtenu a autant de valeur que celui qui a été acquis pendant la formation ».
(Maryline : formatrice de la DEP, présidente de jury VAE pour les diplômes d'AMP et de DEAVS et accompagnatrice VAE, entretien de février 2019).

Ainsi, l'obtention d'un diplôme obtenu sur la base de l'expérience professionnelle du candidat bouscule les représentations du monde académique et interroge le mode d'évaluation institué par le dispositif VAE. Certains chercheurs se sont d'ailleurs exprimés dans ce sens, entre autres, Lucie Tanguy a exprimé son scepticisme : « *Les cursus universitaires définis à partir de savoirs disciplinaires, par les producteurs de ces savoirs eux-mêmes, les enseignants chercheurs, sont démembrés au profit de modules considérés comme des unités interchangeables sans considération des effets possibles sur les apprentissages intellectuels*[255] ». Selon elle, le démembrement de ces savoirs disciplinaires au profit d'unités capitalisables remet en cause les apprentissages intellectuels, mais surtout crée des inégalités d'accès au dispositif, en fonction des compétences détenues par les différents usagers. Ainsi, « *La standardisation et la simplification de ce type d'organisation occultent ses orientations instrumentales qui s'imposent avec plus ou moins de force selon les ressources économiques et culturelles de l'individu* [256] ».

La volonté d'accentuer le nombre des titulaires de diplômes a aussi créé un vaste marché au sein du système de formation continue dédié à la VAE, dans le suivi de l'accompagnement, mais aussi pour la préparation à l'oral et à l'organisation des jurys. Cette volonté du législateur de faire monter en puissance en industrialisant la VAE, comme l'a proposé Albert-Claude Benhamou dans son rapport sur la VAE de 2005[257] ,est destinée à répondre aux injonctions du marché du travail, au sein duquel l'insertion professionnelle réussie passe en partie par un diplôme, mais plus largement aux préconisations Européennes portant sur la fluidité des emplois au sein de l'Union.

[255] Tanguy L. (2007), « La fabrication d'un bien universel », in Brucy G, Caillaud P, Quenson E, Tanguy L, *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004),* Paris, La Découverte, p.61.
[256] Tanguy L. *Op.Cit.* p. 61.
[257] Albert-Claude Benhamou, la Validation des acquis de l'expérience en actes, Rapport de mission du 30 juin 2005.

2.2.2. La marchandisation des diplômes à travers le dispositif VAE

Les réticences des chercheurs s'expriment aussi au sujet de la délivrance des diplômes, qui deviennent une marchandise monnayable à travers le dispositif. Selon le sociologue Frédéric Neyrat : « *La VAE accentue le caractère marchand de la formation, en dissociant formation et certification, les certificateurs vont monnayer leurs certifications et le secteur public n'est pas en reste : il faut dire que l'État qui enjoint aux administrations certificatrices à développer la VAE n'a pas dégagé de financements spécifiques à cette fin. En tout cas, pas pour l'enseignement supérieur : dès lors, les certificateurs vont voir dans la Validation des Acquis de l'Expérience une nouvelle source de recettes. La façon dont les Universités se sont saisies de ce dossier est d'ailleurs emblématique. En effet, elles ont usé de leur autonomie pour pratiquer les tarifs les plus variés, facturant non seulement l'accompagnement qu'elles proposent aux candidats, mais souvent aussi l'activité pure de diplomation, rompant au passage le principe « d'égale dignité » des voies d'accès au diplôme et donc d'égal accès à ces voies qu'avait posé le législateur* [258] ». Le dispositif VAE a été entre autres conçu pour lutter contre les inégalités sociales, pourtant il est devenu objet de monétisation. En outre, les tarifs pratiqués, tant pour l'accompagnement, que pour l'organisation du jury, fluctuent dans les différentes universités. Les sources de bénéfice induit par la VAE seront de plus en plus recherchées, en raison de l'autonomie des Universités et parce que celles-ci, doivent trouver de nouvelles recettes pour équilibrer leur budget. Le dispositif VAE constitue également une source de revenus pour d'autres ministères, dont celui de l'Éducation nationale, mais il l'est aussi pour des écoles et des organismes privés. Le désengagement financier de l'État au sein de certains ministères va encore accentuer ce phénomène. La question financière abordée par une candidate VAE et membre de jurys VAE met en lumière ces pratiques :

> « Mon employeur a financé intégralement ma VAE, mais je sais qu'il y a d'autres personnes qui financent elles-mêmes leur VAE. Les gens que j'ai eus en tant que jury VAE, pour la plupart, c'étaient quand même des gens, qui avaient des financements pris en charge par l'employeur. Le coût d'un accompagnement VAE, tout dépend du diplôme, mais pour le mien c'est 1 000 € pour 10 heures, c'est très cher surtout pour une VAE. J'ai quand même posé la question, parce que l'accompagnement légal, c'est 24 heures, donc effectivement moi je n'ai eu que 10 heures d'accompagnement et voici la réponse qui m'a été faite : c'est au vu de votre livret 1 et de vos expériences, 10 heures ce sera largement suffisant. (…) Moi, en ayant été des deux côtés, je dirais que l'accompagnement VAE, c'est quelque chose qui coûte cher à une structure, c'est

[258] Neyrat F. (2007), « Une reconnaissance de la formation tout au long de la vie », In Neyrat (dir), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p.157.

pourquoi on a beaucoup d'écoles, de centres de formation, d'Universités, qui arrêtent l'accompagnement VAE, parce que cela leur coûte plus que cela ne leur rapporte. (…) Si j'avais dû payer de ma poche, j'aurais regardé à deux fois quand même. J'aurais peut-être fait la démarche, sauf que j'aurais été beaucoup plus exigeante, que je ne l'ai été là. Je pense que j'aurais demandé plus d'heures d'accompagnement, puisque c'était forfaitaire de toute façon. L'aspect financier peut être un frein bien sûr ».
(Francine, lauréate d'une VAE « Master 2 ingénierie de la formation des adultes », membre de jurys VAE du CAP Petite enfance, 52 ans, entretien mars 2018).

Le diplôme obtenu par la VAE est le même que celui délivré lors de la formation initiale, ou l'apprentissage. Il ne porte aucune mention spécifique et ouvre les mêmes droits. En d'autres termes, le statut juridique du diplôme est inchangé et sa construction n'est pas affectée en raison de sa délivrance par la voie de la VAE[259]. Le diplôme obtenu par la VAE a-t-il induit de nouveaux droits pour le salarié ? Les exigences de l'emploi en matière de détention de diplômes conditionnent les éléments du contrat de travail. Après une réussite en VAE, le lauréat peut-il espérer une évolution de carrière et, par conséquent, une progression de son salaire ? Les partenaires sociaux ont-ils intégré la VAE dans le champ de la négociation collective liée aux classifications et à la rémunération ? Il semblerait que non car selon « l'avenant relatif à la validation des acquis de l'expérience, pris en application de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003, aucune disposition ne porte sur les effets produits par les diplômes obtenus par cette voie[260] ». Faire reconnaître la valeur du parcours professionnel confirme la conception individualiste d'une candidature à la VAE. Ce dispositif qui soulève bien des questions est-il à la hauteur des attentes du législateur ? Pour mesurer ces résultats, il convient de faire un point diachronique sur le développement des diplômes obtenus via la VAE et focaliser notre attention sur la place spécifique qu'occupe le CAP Petite enfance parmi les diplômes préparés en VAE.

3. Le CAP Petite enfance obtenu via la VAE : un diplôme qui a un fort succès parmi les diplômes obtenus via ce dispositif

L'obtention d'un diplôme en formation initiale repose sur les aptitudes d'un candidat, qui est évalué sur ses connaissances et ses compétences, en lien avec un référentiel de certification d'un diplôme donné. Le référentiel de certification est un document juridique faisant autorité qui définit précisément les critères auxquels il est nécessaire de satisfaire pour

[259] Caillaud P. (2007), « L'influence de la VAE sur le statut juridique du diplôme », In Neyrat N (dir), *La validation des acquis de l'expérience,* La reconnaissance d'un nouveau droit, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.
[260] Caillaud P. *Op. Cit*. p. 75.

obtenir un certificat[261]. Le dispositif VAE repose également sur ce même document qui permet d'évaluer les connaissances et compétences du candidat. Nous allons aborder brièvement son référentiel.

3.1. Le référentiel de certification de la VAE du CAP Petite enfance

Le ministère de L'Éducation nationale a mis en place des référentiels pour ses diplômes professionnels dès 1980. Pour chaque diplôme est conçu un référentiel d'activités professionnelles, qui définit le champ d'activité du diplôme concerné et un référentiel de certification du domaine professionnel, qui précise les compétences et connaissances exigées pour décrocher la certification[262]. Des instances spécifiques sont chargées de construire les référentiels des diplômes au sein de chaque ministère : ce sont les Commissions professionnelles consultatives. Elles sont composées de quatre collèges : employeurs, salariés, pouvoirs publics, personnes qualifiées. Le travail des Commissions professionnelles consultatives est axé sur la certification, en raison de la diversité des candidats et des modes d'accès aux diplômes. Ces règles de construction des diplômes s'appliquent également à ceux délivrés au titre de la VAE depuis la loi de 2002. Le référentiel des activités professionnelles (RAP) du CAP Petite enfance contient un ensemble d'activités très larges et variées, qui nécessite de nombreuses compétences dans des domaines très divers liés à la Petite enfance et à son environnement professionnel : « *Le titulaire du CAP Petite enfance est un professionnel qualifié, compétent pour l'accueil et la garde des jeunes enfants. Avec les parents et les autres professionnels, il répond aux besoins fondamentaux de l'enfant et contribue à son développement, son éducation et sa socialisation. Il assure, en outre, l'entretien et l'hygiène des différents espaces de vie de l'enfant* [263] ». Ainsi, celui-ci peut intervenir soit à domicile, soit au domicile des parents, soit en structures collectives. Le référentiel des activités professionnelles est mis en relation avec les savoirs associés du diplôme. Le CAP Petite enfance a été créé par arrêté du 4 octobre 1991 et est paru au journal officiel le 11 octobre[264].

---

[261] Cherqui-Houot I. (2009), « Référentiel de certification », In Boutinet J.P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Éditions Erès, p. 198.
[262] Maillard F. (2003), « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue Française de Pédagogie* n° 145, pp. 63-76.
[263] MEN/CNDP. Référentiel : Petite enfance – Certificat d'Aptitude Professionnelle.
[264] Arrêté du 4 octobre 1991 portant création du certificat d'Aptitude Professionnelle Petite Enfance. JORF n°238 du 11 octobre 199. p. 13343.

Il a été modifié par décret en 2002, puis par deux arrêtés en 2003 et 2005. Enfin, un dernier arrêté du 30 novembre 2020 a créé le CAP « Accompagnant éducatif petite enfance » (AEPE)[265]. Le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite enfance, créé par arrêté du 22 novembre 2007, est très exigeant par rapport aux métiers, auxquels il permet l'accès. Il propose quatre champs d'activité : 1) l'accueil et la communication, 2) l'organisation et les réalisations liées aux besoins fondamentaux de l'enfant, 3) son accompagnement dans les actes de la vie quotidienne 4) et dans son éducation. Par ailleurs, les unités professionnelles exigées sont décomposées en 3 unités : Unité U1 – prise en charge de l'enfant à domicile, Unité U2 – accompagnement éducatif de l'enfant, Unité U3 – techniques de services à l'usager. D'un autre côté, la postulante doit valider 3 unités générales, UG1 – français et histoire-géographie, l'UG2 – mathématiques – sciences, et l'UG3 – éducation physique et sportive. Le référentiel des activités professionnelles, la mise en relation du référentiel des activités professionnelles et du diplôme et les savoirs associés qui représentent les unités constitutives du référentiel de certification sont répertoriés dans un document de trente pages, sans compter les annexes[266]. Le référentiel du CAP Petite enfance pour la délivrance de niveau 3, anciennement niveau V, de l'Éducation nationale est un document riche et exigeant, sur lequel repose la légitimité du diplôme.

L'ensemble des salariés n'ont pas automatiquement accès au référentiel du diplôme, dans le cadre d'une éventuelle procédure VAE. Pourtant, dans le cadre de l'ANI[267] de 2003, signé par les partenaires sociaux *« tout salarié doit pouvoir bénéficier de la validation des acquis de l'expérience dans le cadre du dispositif législatif et règlementaire en vigueur. Les signataires de l'ANI s'engagent à développer l'information des salariés et des entreprises sur ce dispositif*[268] ». Ce dernier est souvent détaillé dans les conventions collectives qui sont négociées au niveau des branches professionnelles. Les salariés n'ont pas forcément accès à ces informations, qui sont détenues par les partenaires sociaux ou qu'il faut aller chercher soi-même sur Internet. Les employeurs informent rarement leurs salariés sur le dispositif VAE, car ils craignent que ces derniers s'ils obtiennent leur diplôme ne les quittent. Du coup, les salariés qui entreprennent une procédure VAE apprennent souvent l'existence et le contenu du

[265] Arrêté du 30 novembre 2020 portant création de la spécialité « Accompagnant éducatif petite enfance » de certificat d'aptitude professionnelle et fixant ses modalités de délivrance. J.O du 12 décembre 2020.

[266] Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Service des formations. Sous-direction des formations professionnelles. Bureau de la réglementation des diplômes professionnels. Arrêté du 25 février 2005, portant définition du Certificat d'Aptitude Professionnelle Petite enfance et fixant ses conditions de délivrance. Référentiel du diplôme Certificat d'Aptitude Professionnelle Petite enfance.

[267] Accord national interprofessionnel.

[268] Caillaud P., Quintero N., Séchaud F. (2013), *Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ? La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Bureau des diplômes professionnels, Céreq, p. 54.

référentiel des activités professionnelles lors de leur premier entretien d'accompagnement.

Suite à la volonté du législateur de professionnaliser les services d'aide à la personne, le CAP Petite enfance se nomme depuis 2017, CAP Accompagnant éducatif Petite enfance (CAP AEPE). Ce nouveau diplôme constitue une passerelle permettant de travailler dans les différents secteurs de la Petite Enfance à savoir dans les établissements d'Accueil du Jeune Enfant (crèches, halte-garderies, centres multi-accueil), les écoles maternelles, le domicile privé (des parents ou de l'assistante maternelle, ou éventuellement une Maison d'Assistantes Maternelles – MAM). En revanche, pour valider ce diplôme par la voie de la VAE, il faut désormais obtenir les modules communs aux différents secteurs : domicile privé et établissements d'accueil de la Petite Enfance. Cette difficulté risque de constituer une barrière importante pour la validation du nouveau diplôme par la voie de la VAE par les assistantes maternelles, qui n'ont pas eu pour la plupart d'expériences professionnelles en structures de la Petite Enfance. Celles qui souhaiteront toutefois passer ce diplôme devront emprunter la voie de candidates libres, nécessitant au préalable : soit une formation, ce qui semble difficile en raison de l'emploi qu'elles occupent, soit un travail personnel sur des livres professionnels, pour combler leurs lacunes éventuelles. Les mieux dotées scolairement trouveront sans doute les ressources intellectuelles suffisantes pour se lancer dans ce challenge, en revanche les plus éloignées de l'école rencontreront sans aucun doute des difficultés pour se lancer dans une candidature libre afin d'obtenir ce nouveau diplôme.

3.2. La place du CAP Petite enfance dans le dispositif VAE

Pour analyser la place du CAP Petite enfance au sein du dispositif VAE, il est nécessaire d'analyser la place de ce diplôme parmi les autres certifications du ministère de l'Éducation nationale. L'analyse des résultats du CAP Petite enfance obtenu en VAE sur une période longue nous permettra d'évaluer l'importance occupée par ce diplôme parmi l'ensemble des diplômes délivrés via la VAE sur la période étudiée.

3.2.1. Un bilan de la VAE depuis sa création

Depuis la mise en place de la loi instituant la VAE en 2002, un peu plus de 330 000 personnes[269]ont obtenu une certification ministérielle par la voie de la validation des acquis de l'expérience. Les différents ministères ont aménagé progressivement leurs certifications afin de les rendre accessibles par la VAE. Les ministères en charge de l'Emploi, des Affaires sociales, de l'Éducation nationale, de l'agriculture, de la Jeunesse et des sports ont été les premiers à le faire dès 2002/2003. Puis, à partir de 2005, l'offre s'est élargie aux diplômes et titres des ministères de la Défense, de la Culture et de l'Écologie. Cependant, les certifications ne sont pas accessibles uniquement par le biais des ministères, puisque les branches professionnelles sont habilitées à délivrer des certificats de qualification professionnelle. S'ils sont inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), ces Certificats de Qualification Professionnelle ou CQP auront le label de l'État. Même, les diplômes délivrés par les Chambres consulaires (chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers et de l'artisanat et chambres d'agriculture) et par certains organismes privés peuvent être accessibles par la voie de la VAE. Il existe en effet des milliers de certifications accessibles par la VAE, certifiées ou non par l'État. Cependant, la possibilité d'un accès par la VAE est obligatoire pour toutes les certifications enregistrées dans le RNCP, autrement dit celles qui disposent du label de l'État. Dans notre propos, nous nous intéresserons aux statistiques fournies par les différents ministères, qui délivrent des certifications par la voie de la VAE. Pour obtenir une image significative de l'évolution du dispositif VAE et situer la place qu'occupe le CAP Petite enfance parmi l'ensemble des diplômes obtenus via la VAE avec les différents ministères, nous utiliserons les derniers bilans établis par les ministères en lien avec la DARES, et la DEPP.

3.2.2. La place des différents ministères dans l'obtention de la VAE

Le tableau 1 nous donne un bon aperçu de la distribution des titres et diplômes obtenus par la VAE, selon les différents ministères certificateurs. Sur la période considérée (2006-2015), trois ministères se détachent clairement. Les ministères de l'Éducation nationale, des Affaires sociales et de l'Emploi regroupent à eux trois 88,9% des titres et diplômes décernés via la VAE. Par ailleurs, le MEN arrive en tête avec 49% des diplômes délivrés, contre respectivement 22,8% et 17,1% pour le ministère des Affaires sociales et de l'Emploi. Sur la

[269]Validation des acquis de l'expérience Formation et emploi, *Insee* Références. Fiches- La formation tout au long de la vie édition 2018 – p.118.

période considérée, le MEN aura délivré en moyenne 13 700 diplômes chaque année, contre 6 400 et 4 800 pour les deux autres ministères.

Tableau 1 : Évolution entre 2006 et 2015 des titres et diplômes obtenus par la VAE selon les ministères certificateurs, en %.

	Ministères										
Année	**Éducation Nationale (du CAP au BTS)**	**Enseigne-ment supéri-eur et Recher che**	**Agri-culture**	**Affaires sociales et Santé**	**Emploi**	**Défense**	**Culture**	**Éco-logie**	**Jeune-sse et Sports**	**Total**	**Effectif**
2006	53,8	7,3	0,9	19,8	17,8	0,2	0,05	0,15	0	**100**	25 342
2007	46,9	7,3	0,9	24,8	18,5	0,2	1,35	0,05	0	**100**	29 522
2008	50	7,2	1,2	20,2	19,4	0,6	1,37	0,03	0	**100**	28 272
2009	46,8	6,8	1,3	26,3	17,6	0,8	0,3	0,02	0	**100**	31 628
2010	45,1	7,6	1,3	25,8	18,6	1,35	0,2	0,05	0	**100**	29 320
2011	45,5	8	1,5	23,6	19,1	1,2	1	0,1	0	**100**	29 813
2012	48,4	8,5	1,2	23,2	17	0,6	1	0,1	0	**100**	28 181
2013	50,3	9,3	1,2	22,3	14,2	0,4	0,7	0,1	1,5	**100**	27 464
2014	52,2	10,1	1,3	20,5	13,8	0,3	/	0,1	1,7	**100**	25 728
2015	53,3	10,5	1,1	20,1	12,4	0,4	/	0,1	1,9	**100**	24 642
Total	**49**	**8,2**	**1,2**	**22,8**	**17,1**	**0,6**	**0,5**	**0,1**	**0,5**	**100**	
Effectif	137 198	22 882	3 341	63 870	47 779	1 792	1 512	224	1 314		279 912

Sources : Insee Références, édition 2018 - Fiches - La formation tout au long de la vie.

Sur l'ensemble des ministères certificateurs, il apparaît que certains diplômes sont plus demandés que d'autres. Comme le montre le tableau 2, trois diplômes se distinguent particulièrement. Le CAP Petite enfance avec 7,2% du total des candidatures examinées en jury arrive en troisième position après le Diplôme d'État d'Aide-Soignant (DEAS, 9,3%) et le Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale (DEAVS, 8,6%). Au niveau du ministère de l'Éducation nationale, parmi l'ensemble des diplômes demandés via la VAE, en 2015, le CAP Petite enfance arrive en tête avec 16% du total, soit 2 993 candidates qui se sont présentées devant un jury VAE pour valider ce diplôme. Ces candidates représentent 69% des personnes visant un niveau V et 74% des personnes ayant choisi d'obtenir un niveau CAP[270].

[270] Branche-Seigeot A. Ballini C. (2017), « La validation des acquis de l'expérience en 2015 dans les ministères certificateurs le nombre de diplômés par la voie de la VAE continue de diminuer », *Dares. Résultats* N° 038, p. 5.

Tableau 2 : Les dix certifications les plus présentées en jury en 2015, selon le ministère certificateur, par ordre décroissant.

Ministères	Certifications	Nombre de candidatures examinées en jury	En % du total des candidatures examinées en jury toutes certifications confondues
Santé	**Diplôme d'État d'aide-soignant (DEAS)**	*3 834*	*9,3*
Affaires sociales	**Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS)**	*3 544*	*8,6*
Éducation nationale	**CAP petite enfance**	***2 993***	***7,2***
Éducation nationale	**Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES)**	*2 108*	*5,1*
Affaires sociales	**Diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture (DEAP)**	*1 568*	*3,8*
Éducation nationale	**Diplôme d'État de moniteur-éducateur (DEME)**	*1 116*	*2,7*
Affaires sociales	**Diplôme d'État d'aide médico-psychologique (DEAMP)**	*1 106*	*2,7*
Éducation nationale	**BTS Management des unités commerciales**	*1 000*	*2,4*
Affaires sociales	**Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE)**	*920*	*2,2*
Éducation nationale	**BTS Assistant de manager**	*835*	*2,0*
Total pour les 10 certifications les plus présentées		***19 024***	***45,9***
Total des candidatures examinées en jury toutes certifications confondues		***41 415***	***100,***

Sources : Ministères certificateurs (hors ministère de l'emploi et de la culture) ; traitement Dares. Champ : France entière. **Lecture** : en 2015, 3 834 candidats se sont présentés devant un jury en vue d'obtenir le diplôme d'État d'aide-soignant (DEAS) délivré par le ministère de la santé. Ils représentent 9,3% de l'ensemble des candidats des différents ministères qui se sont présentés devant un jury pour obtenir une certification par la voie de la VAE.

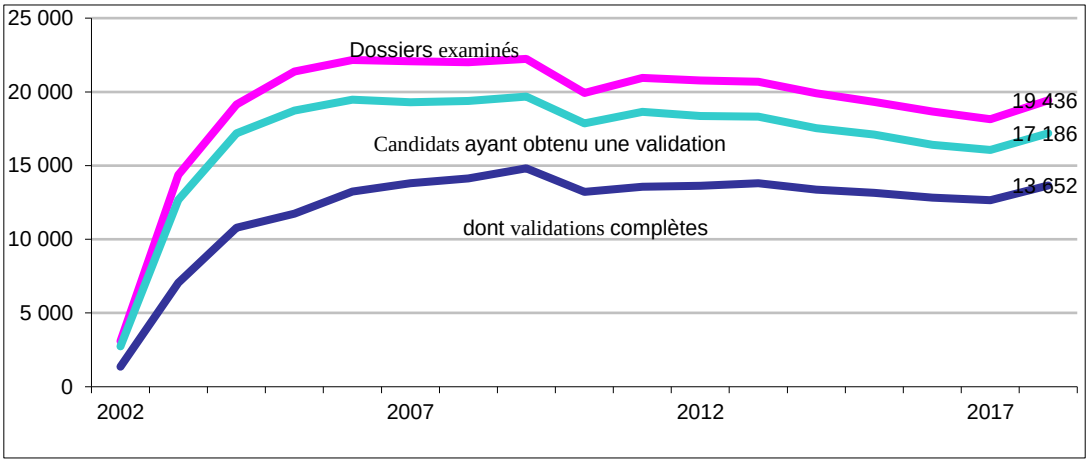
3.2.3. Au MEN, un dispositif novateur qui décolle les premières années pour se stabiliser ensuite

En 2012, dix ans après la création du dispositif VAE, plus de 250 000 personnes ont été certifiées par cette voie. Très vite cependant, il semblerait que le dispositif VAE ait atteint ses limites. C'est du moins le cas pour les VAE obtenues avec le ministère de l'Éducation Nationale (MEN). En effet, dans ce ministère, entre 2006 et 2009, ce sont autour de 22 000 dossiers qui sont examinés par an. Ensuite, à partir de cette date, le nombre des dossiers examinés connaît une baisse, légère mais continue au point qu'il sera inférieur à 20 000 à partir de 2014[271]. En 2018, l'activité des jurys repart à la hausse, ce qui entraîne une

[271] Abriac D., *art.cit*, 2014.

augmentation des diplômes délivrés par la VAE. Cette année-là, après quatre années de recul : 13 652 décisions de validation totale ont été prononcées par les jurys sur 19 436 candidatures examinées.

Graphique 1 : Évolution entre 2002 et 2019 du nombre de candidats à la VAE ayant obtenu un diplôme ou des unités constitutives de celui-ci au ministère de l'Éducation nationale.



Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte à compter de 2011).
Source : MEN-DEPP, enquête n° 62. Réf. : *Note d'information*, n° 19.51, DEPP.

3.2.4. La double face du CAP Petite enfance obtenu par la VAE

Le CAP Petite enfance présente une double caractéristique. Parmi les diplômes préparés en VAE au MEN il est d'une part le diplôme le plus souvent demandé/préparé. D'autre part, parmi l'ensemble des personnes qui obtiennent le CAP Petite enfance, ceux qui l'obtiennent par la VAE n'en constituent qu'une petite fraction (9,4%).

Tableau 3 : Évolution entre 2008 et 2018 du nombre de candidats pour les sept premiers diplômes examinés en VAE au MEN et du poids de CAP Petite enfance dans ces diplômes.

Diplômes examinés	2008	2010	2012	2014	2016	2018
CAP Petite enfance	3 513	3 520	3 233	3 003	2 734	3 657
Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES)	2 675	2 256	2 443	2 234	2 148	2 298
Diplôme d'État de moniteur éducateur (DEME)	87	755	1 042	1 032	1 106	1 134
BTS Management des unités commerciales	605	577	736	963	1 054	1 029
BTS Assistant de direction puis Assistant de manager	1 770	691	743	817	838	757
Assistant de gestion PME-PMI à référentiel européen	676	844	725	690	713	680
Brevet professionnel Coiffure	1 179	1 050	1 042	768	687	615
Total	10 055	9 693	9 964	9 507	9 280	10 170
% CAP petite Enfance/à l'ensemble des sept premiers diplômes examinés	**33,4**	**36,3**	**32,4**	**31,5**	**29,4**	**35,9**

Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte).
Source : MEN-DEPP, enquête n° 62. Réf. : *Note d'information*, n° 19.51© DEPP.

Sur la période considérée comme le montre le tableau 3, le CAP Petite enfance a toujours été en tête parmi les sept premiers diplômes examinés en VAE au MEN. La part de ce diplôme est relativement importante puisque sur cette période, il représente entre 29% et 36% de l'ensemble des sept diplômes examinés. D'un autre côté, comme l'indique le tableau 4, si on considère maintenant, la place occupée par ce diplôme parmi l'ensemble des diplômés du CAP Petite enfance, il ressort alors qu'elle est relativement faible. En effet, contrairement aux diplômes d'éducateur spécialisé et de moniteur éducateur pour qui la VAE représente respectivement 25,5% et 20,1% des diplômes délivrés en 2018, ce taux n'est que de 9% pour le CAP Petite enfance (Tableau 4).

Tableau 4 : Les dix premiers diplômes examinés en VAE, en 2018.

Intitulés des 10 premiers diplômes examinés en VAE	Candidatures examinées	Poids (%)/total diplômes examinés en VAE	Validations totales	Validations partielles	Aucune validation	Validations totales / candidatures examinées (%)	Évolution candidatures examinées/2017 (%)	Part de la VAE dans l'ensemble des diplômes délivrés en 2018
Petite enfance (CAP)	***3 657***	***18,8***	***2 782***	***586***	***289***	***76,1***	***35,5***	***9,0***
Éducateur spécialisé (diplôme d'État)	2 298	11,8	1 417	526	355	61,7	5,1	25,5
Moniteur éducateur (diplôme d'État)	1 134	5,8	736	237	161	64,9	4,4	20,1
Management des unités commerciales (BTS)	1 029	5,3	782	117	130	76,0	-0,3	4,9
Assistant de manager (BTS)	757	3,9	574	71	112	75,8	1,1	7,6
Assistant de gestion de PME-PMI à référentiel commun européen (BTS)	680	3,5	486	98	96	71,5	2,4	5,4
Coiffure (BP)	615	3,2	284	252	79	46,2	-1,0	6,3
Accueil-relation clients usagers (bac pro)	559	2,9	500	30	29	89,4	74,1	6,9
Commerce (bac pro)	548	2,8	482	34	32	88,0	4,6	2,2
Négociation et relation client (BTS)	464	2,4	365	64	35	78,7	-14,7	3,9
Total des diplômes examinés en VAE	**19 436**	**100,0**	**13 652**	**3 534**	**2 250**	**70,2**	**7,2**	**2,7***

*. Hors baccalauréats technologiques et hors BEP. Champ : France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte).
Source : MEN-DEPP, enquête n° 62. Réf. : *Note d'information,* n° 19.51© DEPP.

Entre 2002 et 2018, tous types de candidatures confondus, 350 421 CAP Petite enfance ont donc été délivrés. En 2002, 8 995 personnes l'ont obtenu contre 22 288 en 2010 et 30 855 en 2018. Il existe six types de candidatures/parcours pour l'obtention du CAP Petite enfance. Au cours de cette période, respectivement 56,2%, 15,4% ; 8,7% ; ***9,4%*** ; 6,5% et 4% des diplômés l'ont été en candidates libres, via la formation continue, la voie scolaire, *la VAE*, l'enseignement à distance et l'apprentissage. Si l'augmentation des lauréates au cours de ces 16 années a été régulière, elle l'a été néanmoins plus forte chez celles qui ont préparé ce diplôme individuellement. Leur nombre a été multiplié par trois depuis l'obligation faite, en

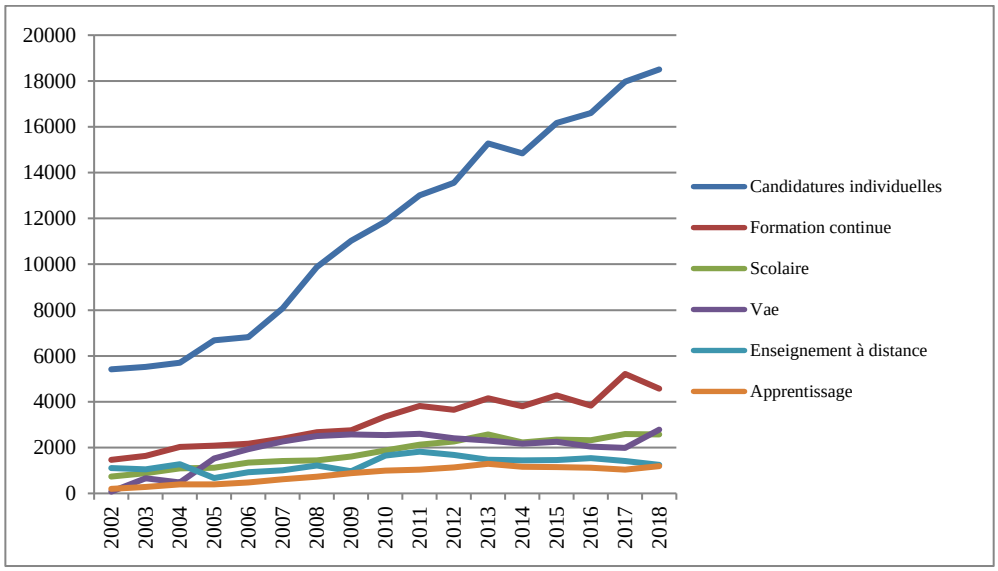
2005 aux assistantes maternelles de se présenter aux épreuves de l'unité 1 du diplôme, dans les cinq ans après leur premier agrément, pour pouvoir prétendre à son renouvellement. Dès lors, ces candidates libres en sont venues à représenter sept candidats sur dix et elles ont très souvent le même profil que les candidates à la VAE. Par ailleurs, le taux des diplômés via la VAE n'a pas été constant au cours de ces 12 ans. C'est entre 2006 et 2010 qu'il a été le plus élevé et supérieur à 11% de l'ensemble des lauréats (respectivement 14% et 13,5% en 2006 et 2008). Ensuite à partir de 2012, il va décroitre progressivement pour atteindre 6,6% en 2018, du fait de l'augmentation importante des candidatures individuelles qui représentent 59,9% de l'ensemble des lauréates à cette date. Entre 2006 et 2018, le taux des diplômées via la VAE sera donc passé de 14% à 6,6% soit une baisse importante de 8 points. Par ailleurs, si les lauréates de la VAE du CAP Petite enfance étaient supérieures à celles issues de la voie scolaire de 2005 à 2012, ce n'est plus le cas depuis 2014 où cette voie dépasse alors celle de la VAE.

Tableau 5 : Évolution de la répartition des diplômés CAP Petite enfance selon le type de candidature entre 2002 et 2018, en %.

Type de candidature	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018	Total*
Candidatures Individuelles	60,1	52	49,9	53,5	53,2	54,9	57	60	59,9	56,2
Formation continue	13,1	18,5	15,8	14,5	15,1	14,7	14,8	13,9	12,4	15,4
Scolaire	8,2	9,9	9,8	7,8	8,4	9,1	8,7	8,4	7,5	8,7
Vae	***0,8***	***4,4***	***14***	***13,5***	***11,4***	***9,7***	***8,4***	***7,4***	***6,6***	***9,4***
Enseignement à distance	12,2	11,6	6,7	6,6	7,4	6,8	5,6	5,6	5	6,5
Apprentissage	2,2	3,5	3,5	3,9	4,4	4,6	4,5	4,1	3,6	4
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Effectif	**8 995**	**10 956**	**13 656**	**18 455**	**22 288**	**24 698**	**25 640**	**27 451**	**30 855**	**350 421**

* Toutes les années de 2002 à 2018 sont prises en compte.
Taux calculés à partir des données issues de la Note d'information, n° 19.51 - MEN-DEPP, enquête n° 62.

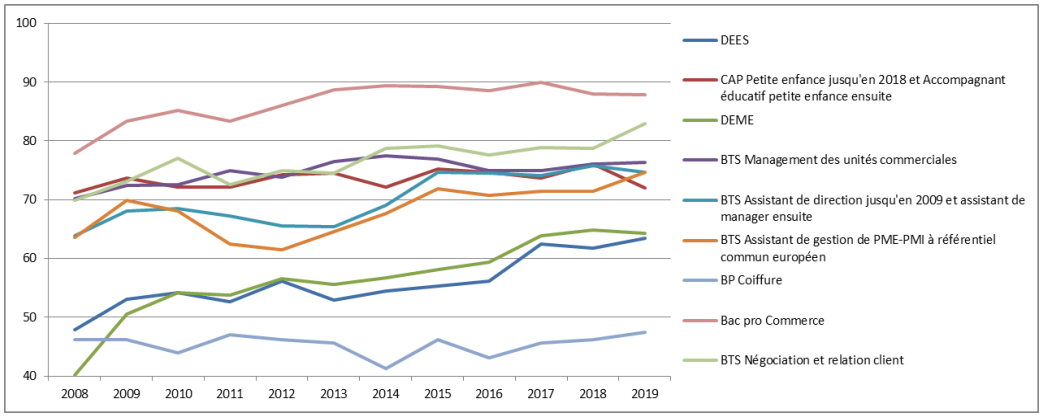
Graphique 2 : Évolution des effectifs de diplômés du CAP Petite enfance selon le type de candidature entre 2002 et 2018.



Source : *Note d'information*, n° 19.51- MEN-DEPP, enquête n° 62.

D'un autre côté quand on s'intéresse à l'évolution des taux de validation du CAP Petite enfance, on constate qu'il est passé de 48% à 62% entre 2008 et 2019. Comparé avec ceux des BTS obtenu en VAE, on constate que ces derniers se caractérisent par des taux de réussite nettement plus élevés pour toute la période. Une telle différence dans les taux de réussite est sans doute liée aux propriétés sociales et scolaires des candidats. Tout laisse à penser comme nous le verrons dans la partie suivante, que globalement les candidates au CAP Petite enfance sont effectivement faiblement dotées scolairement et socialement.

Graphique 3 : Évolution depuis 2008 des taux de validation totale pour les neuf diplômes les plus demandés en VAE.



Source : Note d'information, n° 19.51 - MEN-DEPP, enquête n° 62.

De profonds changements sont à l'œuvre et ils sont relatifs à l'avènement d'un nouveau diplôme, qui remplacera à terme le CAP Petite enfance. Ce nouveau diplôme intitulé le CAP Accompagnant éducatif Petite enfance est beaucoup plus exigeant dans sa modalité de délivrance via la VAE, puisqu'il comporte des modules communs au travail des assistantes maternelles à domicile, mais aussi à celui des ATSEM qui travaillent soit à l'école maternelle, à domicile ou en crèche. La disparition du CAP Petite enfance en 2019 et la transformation du DEES en 2021, qui sont les deux diplômes les plus demandés en VAE depuis 2006, avec un candidat examiné sur trois en 2017, pourraient ainsi avoir un impact marqué sur la demande globale de VAE. En effet, les candidats qui se présentent devant les jurys VAE pour le CAP Petite enfance (des assistantes maternelles travaillant à domicile ou des agents faisant fonction d'agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles), ne connaissent probablement qu'une ou deux des trois possibilités d'exercice de la profession (écoles maternelles, domicile ou crèches), qui structurent le nouveau CAP Accompagnant éducatif Petite enfance. Or, comme le stipule l'arrêté du 22 février 2017 portant création de la spécialité, Accompagnant éducatif Petite enfance du certificat d'aptitude professionnelle et fixant ses modalités de délivrance, pour être titulaire de ce nouveau CAP, il faudra en avoir validé tous les modules. « *Ce décrochage pourrait être durable. L'expérience des assistantes maternelles, jusque-là public privilégié du CAP Petite enfance, pourrait en effet s'avérer dorénavant insuffisante pour valider deux des trois modules du nouveau CAP, structuré autour des trois possibilités d'exercice de la profession (domicile, crèche et écoles maternelles)*[272] ».

La professionnalisation en cours des assistantes maternelles impacte donc directement le dispositif VAE, qui pourrait connaître dans les prochaines années des fluctuations importantes dans la délivrance du CAP Accompagnant éducatif Petite enfance.

Conclusion de la partie 2

Plusieurs accords et lois vont jalonner le chemin qui mènera de la promotion sociale, à l'éducation permanente, certains vont octroyer des droits fondateurs pour les salariés. La loi Delors, du 16 juillet 1971, portant « organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » est sans doute la loi la plus déterminante à cet égard. La formation continue est présentée, non seulement comme un outil d'adaptation des salariés, mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale. Cette loi

[272] Abriac D. Dispositif académique de validation des acquis : une baisse de 9% des diplômes délivrés en 2019 à relativiser. *Note d'information DEPP* N°20.49, décembre 2020, p. 2.

impose aux entreprises de financer la formation professionnelle continue et promet « une deuxième chance » aux salariés sortis tôt de l'école. En 1983, la politique de décentralisation introduit un changement fondamental, en transférant aux Régions la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Avec le financement de la formation professionnelle continue par les employeurs, puis le transfert aux Régions de la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle, se produit un désengagement de l'État, qui se confirmera au fil du temps. Depuis la loi Delors de 1971, qui a institué un marché de la formation et donné de nouveaux droits aux individus et des obligations de financement aux entreprises, de nombreux accords et de nombreuses lois sont venus compléter ce dispositif. Pourtant, force est de constater, que les inégalités en matière de formation persistent et sont très fortes, malgré les différentes réformes mises en place. L'accès à la formation qualifiante, dans le cadre de la loi de 1971, se révèle tout à fait insignifiant, voire marginal. Ce constat très négatif qui met en avant l'échec de la loi sur la Formation Professionnelle Continue a été à l'origine de la mise en place en 1985 et 1992 de la loi sur la Validation des acquis professionnels. Finalement, en 2002, la loi liée à la VAE sera promulguée. Les lauréats du CAP Petite enfance qui se sont lancés à un moment donné de leur parcours biographique et professionnel dans la VAE sont quasi exclusivement des femmes, nous nous attacherons à découvrir leur sociographie dans la partie III qui va suivre. À travers les trois chapitres qui composent cette partie, il s'agira d'analyser les spécificités de ces femmes qui se sont dirigées vers une VAE du CAP Petite enfance, afin de comprendre les différents parcours familial et professionnel qui vont les conduire à un moment de leur biographie vers ce dispositif.

PARTIE 3 : UNE SOCIOGRAPHIE DES LAURÉATES DU CAP PETITE ENFANCE

Les femmes lauréates du CAP Petite enfance, enquêtées dans la région des Hauts-de-France, travaillent presque exclusivement dans des métiers du secteur de la petite enfance. Elles exercent ou ont exercé majoritairement l'activité d'assistante maternelle, une partie travaille dans les structures liées à la petite enfance. Ce diplôme dans le secteur des services à la personne est validé quasi exclusivement par des femmes (99%)[273]. Dès lors, compte tenu de cette hyper féminisation caractérisant ce métier, pour plus de cohérence, nous parlerons donc des lauréates du CAP Petite enfance. Le chemin emprunté dans cette partie consiste à découvrir la population enquêtée, en cherchant à identifier certaines dispositions et prédispositions, qui ont pu influencer à la fois leur mode de vie, leur insertion professionnelle et du coup leurs destins sociaux.

Cette partie est donc composée de 3 chapitres, qui analysent à la fois le parcours de vie, le capital culturel et le parcours professionnel des lauréates du CAP Petite enfance, pour comprendre les raisons qui les ont amenées à s'engager dans une VAE. Dans la mesure où le lieu de vie influence à la fois les modes de vie et conditionne souvent ses évolutions éventuelles, le chapitre 6 met en lumière les caractéristiques de la région dans laquelle les lauréates vivent et exercent leur activité professionnelle, en l'occurrence les Hauts de France. Cette région se distingue par une pauvreté persistante et de forts contrastes résidentiels. Nous analyserons le degré d'influence de cette région sur le parcours de vie personnel et professionnel des lauréates. Le chapitre sept montre que ces lauréates partagent des caractéristiques communes : elles sont massivement d'origine populaire, sont issues de familles nombreuses et ont connu pour la plupart des parcours scolaires difficiles. À travers l'analyse des parcours de ces femmes, des spécificités apparaissent clairement. En revanche, leur parcours de vie n'est pas uniforme et elles ne partagent pas toutes des caractéristiques semblables. Nous nous attacherons à montrer les constantes de ces parcours, mais aussi à distinguer les variantes et certaines spécificités, qui sont toutefois minoritaires. Enfin, le dernier chapitre de cette partie, le chapitre 8 s'intéresse au « choix professionnel » de ces femmes, pour s'engager dans ce métier. Si travailler à domicile se révèle pratique pour élever ses propres enfants, le mélange de l'espace privé et professionnel peut parfois créer diverses tensions dans leur famille. Nous verrons également comment les différentes difficultés du métier s'incarnent à la fois dans la forte concurrence à laquelle se livrent les professionnelles de la petite enfance, notamment lorsqu'il s'agit de garder le renouvellement de l'agrément, pour la reconduction des contrats, l'évitement du chômage, la gestion à la fois de la garde des enfants dans des conditions presque similaires aux structures de la petite enfance. De même,

[273]Devetter F-X. (2012), « Qualité de l'emploi et des conditions de travail des professionnel-le-s de la petite enfance », *Politiques sociales*, n° 109.

nous analyserons les différentes formes de domination auxquelles elles sont soumises (institutionnelle, parentale et conjugal). Elles souhaitent faire valoir leurs compétences acquises dans l'exercice de ce métier, mais sont contraintes à la professionnalisation par des injonctions provenant d'une réglementation, qui durcit le maintien dans l'emploi. Les difficultés sociales impactent la partie la plus fragile des lauréates du CAP Petite enfance, mais plus largement de nombreuses femmes de la région des Hauts de France souffrent d'un tropisme régional lié à un contexte local particulièrement dégradé.

CHAPITRE 6 : DES FEMMES ANCRÉES DANS UNE RÉGION CARACTÉRISÉE PAR UNE PAUVRETÉ PERSISTANTE ET DE FORTS CONTRASTES RÉSIDENTIELS

Évoquer les principales caractéristiques de la région des Hauts-de-France participe à situer la population étudiée sur un territoire donné. Il s'agit de mettre en lumière l'influence de ce territoire sur certaines des propriétés sociales des lauréates du CAP Petite enfance.

La nouvelle région des Hauts-de-France, née le 1er janvier 2016, de la fusion des régions Nord Pas-de-Calais et Picardie, s'étend sur 31 813 km2, compte 3 838 communes, 145 Cantons et 6 115 829 habitants[274], avec une densité de population de 189 hab/km2, elle représente la 3e région la plus peuplée du pays (+ 0,1% par an en moyenne) et la 2e la plus densément peuplée de France métropolitaine après l'Île-de-France[275]. Selon les données de l'Insee : la région des Hauts-de-France est fortement touchée par les différentes formes de fragilités sociales[276]. En dehors de l'Île-de-France, c'est aussi la région la plus jeune et la deuxième région la plus pauvre de France métropolitaine. Cette pauvreté ne se limite pas uniquement aux aspects monétaires, mais intègre l'ensemble des indicateurs socio-économiques. Les actifs sont souvent moins diplômés et moins qualifiés, l'illettrisme est plus présent que dans d'autres régions, le taux de chômage est le plus élevé de la France métropolitaine. Les difficultés financières touchent particulièrement certaines familles défavorisées qui peinent à payer leurs loyers et qui déposent un nombre significatif de dossiers de surendettement. Les locataires sont particulièrement impactés par les dépenses de loyers, ils y consacrent une partie importante de leurs revenus, auxquels s'ajoutent les dépenses d'énergie (électricité, chauffage, eau). Certains propriétaires et accédants à la propriété sont également touchés par des difficultés financières. Dans la région, de forts contrastes résidentiels existent entre les différents départements, puisque le département du Nord est le plus peuplé de France, avec son chef-lieu Lille et est au cœur d'une métropole de plus de 2,6 millions d'habitants. Le reste de la population se partage dans les grandes villes des autres départements et dans des zones rurales beaucoup moins denses. Les zones rurales sont souvent

[274] Source : Décret n° 2017-1873 du 29.12.2017 : Populations totales 2015 des régions.
[275] Centre Inffo - Données socio-économiques de la Région Hauts-de-France, le 18 janvier 2018, Site consulté le 16 février 2021.
[276] Baillieul Y., Eblé Y. « Une région fortement touchée par les différentes formes de fragilités sociales, Suivi du plan de pauvreté dans les Hauts-de-France », *Insee*, 29 mars 2018.

dépeuplées, l'habitat est constitué essentiellement de zones pavillonnaires, tandis que dans les grandes villes l'habitat est plus dense et compte à la fois des quartiers pavillonnaires, mais aussi des zones d'immeubles. Les grandes villes ont des quartiers constitués de nombreuses cités HLM (Habitation loyer modéré) où la population défavorisée se concentre[277].

1. Les Hauts-de-France, la deuxième région la plus pauvre après la Corse

La région des Hauts-de-France compte le taux le plus élevé de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté en France métropolitaine, après la Corse. En 2014, dans cette région 18,3 % de la population, soit un million de personnes vivent sous le seuil de pauvreté. Cette pauvreté touche tous les domaines : de la santé à l'éducation, en passant par le logement. Les personnes vivant sous le seuil de pauvreté ont davantage recours aux minima sociaux, ce trait caractérise la région des Hauts-de-France qui compte le plus de bénéficiaires de minima sociaux, dont le revenu de solidarité active (RSA), le minimum vieillesse ou l'allocation aux adultes handicapés (AAH). 53% des personnes pauvres de la région perçoivent un minimum social contre 42% au niveau métropolitain[278]. Si ce territoire comptait par le passé, beaucoup de familles nombreuses de milieux populaires, le taux de natalité dans cette région ne cesse de décroitre au fil des années. « En 2019, 67 368 bébés sont nés en Hauts de France, soit 545 de moins en un an, alors que le nombre des naissances oscillait autour de 80 000 entre 1990 et 2010 »[279]. Cependant, les maternités précoces sont fréquentes, puisqu'en 2017, c'est dans cette région que les mamans étaient les plus jeunes de France métropolitaine.

Comme partout ailleurs, l'emploi sur le territoire régional se caractérise par une part importante de salariés et une prédominance du secteur tertiaire, notamment marchand. Les inégalités territoriales sont très marquées en raison de la concentration des activités économiques dans le département du Nord. Le taux de chômage est le plus élevé de France. Les difficultés d'accès à l'emploi peuvent être causées par des facteurs multiples : un faible niveau de diplôme, l'illettrisme, une mobilité réduite, un manque de qualification, l'éloignement de l'emploi. La région des Hauts-de-France se caractérise donc par un faible niveau d'éducation, puisque selon une étude de l'Insee récente, 21% des actifs n'avaient aucun

[277] Baillieul Y., Eblé Y. *Op. Cit.*
[278] Belhakem N., Lermechin H. (2018), « Une pauvreté très élevée, mais moins intense », *Insee*, Analyses, Hauts-de- France, n° 78.
[279] Leroux L., Riem B. (2020), « Bilan démographique 2019 : la région quitte le trio de tête », *Insee*, Flash Hauts-de-France, N° 99, Site Insee consulté le 31 mars 2021.

diplôme, en 2014, contre 18% en France métropolitaine[280]. L'illettrisme est plus répandu que dans les autres régions françaises : 5,1% d'habitants illettrés contre 3,6% en moyenne en France. En 2015, 82 500 jeunes de 16 à 24 ans sont non diplômés et non scolarisés dans les Hauts-de-France, cela représente 12% des jeunes, contre 8,7% pour la France métropolitaine[281]. Dans l'académie de Lille, à la session 2019, 42 200 élèves ont été admis à l'épreuve du baccalauréat, soit un taux de réussite de 87,2%[282], même si cette différence est minime, ces résultats sont en dessous de la moyenne nationale qui atteint 88%[283]. De ce fait, les Hauts-de-France comptent 39% de personnes de plus de 20 ans ayant au moins le baccalauréat, contre 43,8 % dans les autres régions et 55,3% en Île-de-France. *« Le niveau de formation en région reste inférieur à la moyenne nationale, puisque dans la région, 24% de la population non scolarisée de 15 ans ou plus est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 29% en France métropolitaine*[284] *»*. Les personnes sans diplôme âgées de 15 ans se concentrent principalement dans les zones rurales, dans les anciens bassins miniers et sur le littoral.

Par ailleurs, les habitants des Hauts-de-France sont particulièrement touchés par le manque d'accès au soin : « La part des personnes éligibles qui bénéficient de la Couverture maladie universelle complémentaire (CMU-C) dans les Hauts-de-France est la plus élevée (71%) de France métropolitaine (63%)[285] ». Si la région des Hauts-de-France est la deuxième région la plus pauvre après la Corse, en revanche la situation n'est pas homogène sur l'ensemble de ce territoire.

---

[280] Baillieul Y., Eblé Y. *Op. Cit*.

[281] Baillieul Y., Lefèvre L. (2019), « Un jeune sur huit non scolarisé et non diplômé, Les jeunes en Hauts-de-France », *Insee analyses* Hauts-de-France, n° 107, Consulté le 3 janvier 2020.

[282] Académie de Lille, Chiffres clés de l'académie : Résultats au Baccalauréat - session 2019, *MEN*, Décembre 2020.

[283] Thomas F. (2020), Résultats définitifs de la session 2019 du baccalauréat : Les candidats de la voie professionnelle obtiennent plus souvent une mention qu'à la session 2018, *DEPP*, note d'information n° 20-1.

[284] Diagnostic partagé du CPRDFOP et du Schéma Régional des Formations Sanitaires et Sociales Hauts-de-France.
Synthèse - Édition 2019, p.8, (Site consulté le 31 mars 2021).

[285] La couverture maladie universelle complémentaire (CMU-C) Minima sociaux et prestations sociales. Édition 2017. DREES.

1.1. Des inégalités territoriales marquées qui affectent l'activité des professionnelles de la petite enfance

Située au nord de la France, La région des Hauts-de-France a été créée en 2016[286]. Elle regroupe les 3 départements de l'ancienne région Picardie (Oise, Somme, Aisne) plus les départements du Nord et du Pas-de-Calais, qui faisaient partie de l'ancienne région française Nord-Pas-de-Calais. Si les départements du Nord et du Pas-de-Calais sont très densément peuplés, en revanche, les départements de la Somme, de l'Oise et de l'Aisne, comptent quelques grandes villes, mais le reste du territoire est essentiellement rural. Le nord de la région est mieux desservi en matière de transport, surtout la métropole Lilloise qui est bien reliée avec les autres grandes villes par le TER (Train express régional). En revanche, certains territoires constituent un enjeu pour la mobilité quotidienne, car certaines zones notamment rurales sont mal desservies. Les populations peinent à se déplacer dans les zones rurales, ce qui impacte directement leurs activités professionnelles. Or, un grand nombre d'assistantes maternelles travaillent en milieu rural, où l'offre est supérieure à la demande et les salaires perçus sont très bas. Les parents de jeunes enfants vont plus souvent habiter en ville, en raison des moyens de transport qui leur permettent de rejoindre plus facilement leur lieu de travail et des services proposés (crèches, écoles, haltes garderies, centres de loisirs). Par conséquent, les assistantes maternelles trouvent plus facilement du travail en ville que dans les villages.

Dans le secteur rural, les contrats sont rares et le métier est précaire. Les tarifs pratiqués en milieu rural sont très bas, puisque, le tarif horaire est compris entre 2,82 € et 4,17 € bruts, ce qui donne en net 2,21 € et 3,25 € de l'heure pour 2019. Les places de crèche en ville sont insuffisantes par rapport aux besoins, donc le tarif des assistantes maternelles en ville y est plus élevé. Dans les grandes villes, certaines assistantes maternelles lâchent leur statut d'indépendante, pour se rattacher à une crèche familiale. Elles sont alors embauchées et rémunérées par la crèche familiale de leur secteur, qui leur adresse des familles cherchant un mode de garde pour leurs enfants. Si les enfants sont gardés au domicile de l'assistante maternelle, en revanche, elles se rendent régulièrement à la crèche familiale pour réaliser des activités de groupe avec les autres enfants gardés par leurs collègues. Dans cette configuration, les assistantes maternelles ne recherchent pas les enfants à garder, elles ne s'occupent pas des contrats et les parents paient directement la crèche familiale. Ce statut de salarié est plus confortable, pour certaines assistantes maternelles, en revanche elles se trouvent sous la

[286] La loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions procède notamment à un redécoupage des régions. Elle fait partie de l'acte III de la décentralisation mis en œuvre sous la présidence de François Hollande.

dépendance hiérarchique de la directrice de la crèche et doivent répondre aux injonctions émises par cette structure de la petite enfance. Les tarifs pratiqués en crèche s'élèvent à 4.49 € brut et 3.50 € nets par heure en 2019[287]. L'activité des assistantes maternelles est fortement impactée par les difficultés sociales et économiques touchant les populations de la région des Hauts-de-France. Dans le secteur des services à la personne de la région de Hauts-de-France, le faible nombre d'heures de travail des assistantes maternelles les obligent à cumuler les contrats. Lorsqu'un des parents est licencié, surtout lorsqu'il s'agit de la maman, l'assistante maternelle perd aussi souvent son contrat de garde.

1.2. Une région avec un taux de chômage très élevé et qui fragilise les lauréates dans leur carrière professionnelle

Le taux de chômage de la Région des Hauts-de-France est le plus élevé de France, selon les analyses de l'INSEE : « *Au 2e trimestre 2019, le taux de chômage de la région des Hauts-de-France atteint 10,4% de la population active, en baisse de 0,3 point en un trimestre. À la même période, le taux de chômage de la France métropolitaine est de 8,2% (-0,2 point pour un trimestre*)[288] ». Beaucoup de familles de la région des Hauts-de-France connaissent le chômage directement quand elles sont touchées, ou indirectement quand un proche ou des connaissances le subissent. La totalité des lauréates interrogées affirment avoir connu le chômage à un moment donné de leur vie professionnelle. Nous verrons précisément dans le chapitre 7, consacré à l'emploi des lauréates du CAP Petite enfance, les conditions dans lesquelles elles ont été touchées par ce fléau. Ce sujet, très sensible, a développé une angoisse, couplée d'un sentiment de fragilité chez ces professionnelles, qui se sentent directement menacées par le chômage. Certaines des femmes enquêtées ont subi à un moment donné de leur vie, le chômage de leurs conjoints, (pourvoyeurs principaux de ressources), plaçant l'ensemble de la famille dans une situation de précarité financière.

2. La configuration territoriale impacte l'activité des professionnelles de la petite enfance

Même si la situation économique et sociale est plus dégradée dans les Hauts-de-France que dans les autres régions, elle n'apparaît toutefois pas homogène dans l'ensemble des

[287] Dirrecte, Hauts-de-France, Droit du travail pour les assistant.e.s maternel.le.s, Publié le 23 avril 2019, Dernière mise à jour le 29 août 2019.
[288] INSEE : Taux de chômage. 13.10.2016.

départements de cette région. L'Oise située au sud de la région présente une conjoncture économique, sociale et démographique plus favorable que les autres départements. En raison de sa proximité avec la région parisienne, elle jouit d'une plus forte dynamique économique. La population des départements du Nord et du Pas-de-Calais est touchée à la fois par une pauvreté économique importante, des difficultés sur le marché du travail et un faible niveau de formation. Les ressources et les modes de vie dans le sud de l'Oise sont largement influencées par la région parisienne. D'ailleurs, de nombreux habitants du sud de l'Oise travaillent à Paris et des liaisons ferroviaires desservent les grandes villes du sud, mais aussi celles du nord du département. En revanche, le centre de l'Oise essentiellement rural est relativement mal desservi par le réseau ferroviaire. L'Oise est le département le plus dynamique démographiquement de la région des Hauts-de-France depuis quelques années. La majorité des entretiens a été réalisée dans l'Oise (20/33), puis dans le Nord (10/33), et enfin dans le Pas-de-Calais (3/33), sachant que le département de l'Oise connaît une situation économique plus favorable. En rencontrant à leur domicile les assistantes maternelles qui m'ont accordé un entretien, j'ai pu constater que la situation des personnes enquêtées paraît globalement un peu plus favorable dans l'Oise, en raison de l'emploi des conjoints qui sont un peu mieux rémunérés que d'autres. Les départements du Nord et du Pas-de-Calais concentrent davantage des situations économiques et sociales dégradées qui apparaissent aussi chez les personnes enquêtées. Néanmoins, le métier d'assistante maternelle reste particulièrement mal reconnu et mal payé et, même si des différences territoriales de tarifs horaires existent, elles ne changent pas pour autant le salaire de manière considérable. Les femmes de l'enquête vivent principalement en zones rurales dans des petits villages (28/33), dans des maisons individuelles (28/33). Celles qui vivent en ville habitent dans des petits pavillons ou des maisons de ville (3/33), tandis que celles qui vivent dans les zones urbaines habitent dans des immeubles (2/33). Toutes celles qui habitent dans des maisons individuelles en zones rurales vivent en lotissement, généralement peu récents. Une seule habite dans un quartier résidentiel, parce qu'avec son mari, ils ont profité d'une occasion, à savoir un terrain non viabilisé, rendu constructible grâce aux travaux d'aménagement des réseaux. La maison a été construite par son mari maçon. Parmi celles qui habitent dans les villes moyennes, une habite dans un appartement en location dans un quartier défavorisé, les deux autres sont propriétaires de maisons de ville, relativement excentrées du centre-ville, dans des quartiers populaires. Parmi celles qui vivent en zone urbaine, l'une est locataire d'un vaste logement appartenant à sa tante et situé, dans un quartier chic de Beauvais, tandis que la deuxième loge dans une cité HLM, du plateau de Creil. Une grande majorité d'entre elles sont propriétaires (20/33), elles ont pu accéder à la propriété, il y a quelques années pour les plus âgées, assez

récemment pour les plus jeunes. Les pionniers des classes populaires ont pu faire construire des pavillons en lotissement dans les années 1960 et bénéficier ainsi d'une légère ascension sociale, dans des conditions nettement plus favorables que dans les années 1990[289]. Si les assistantes maternelles exercent principalement leur activité dans les zones rurales, en revanche, dans les petites villes ou les zones urbaines, leur activité est davantage concurrencée par les crèches familiales et les autres structures de la Petite enfance.

2.1. Le dynamisme du sud des Hauts-de-France qui facilite l'activité des assistantes maternelles

La situation du sud de l'Oise, sa proximité avec la région parisienne favorise le dynamisme économique. Beaucoup de parents d'enfants gardés travaillent à Paris, qui se trouve à un peu plus d'une heure de Beauvais. Les assistantes maternelles qui habitent le sud de l'Oise bénéficient de l'attractivité de Paris. Elles trouvent plus facilement des enfants à garder, mais doivent montrer de la flexibilité au niveau des horaires d'arrivée et de départ des enfants. Les parents qui travaillent à Paris amènent les enfants à garder généralement tôt le matin chez l'assistante maternelle, avant d'aller prendre leur train et les récupèrent tard le soir, en raison du temps de trajet. Ainsi, Aurélie, assistante maternelle indépendante habite près de Beauvais dans un petit village. Elle bénéficie de l'attractivité de la proximité avec la région parisienne, et de la ville qui est la préfecture de l'Oise, autant d'éléments qui lui facilitent la recherche de nouveaux contrats. Elle travaille régulièrement et n'éprouve aucune difficulté à trouver des enfants à garder.

Notre rencontre s'est déroulée dans sa maison située au nord de Beauvais dans un joli petit village. Une maison de caractère, en pierre de pays en dehors d'un lotissement m'est apparue assez cossue de l'extérieur. Aurélie m'attendait sur le pas de la porte et m'a fait entrer dans un couloir très clair, tapissé d'un papier peint beige clair, qui avait dû être posé depuis peu. Nous entrons dans la cuisine ouverte, ultra-moderne équipée d'un électroménager flambant neuf. Tout est rangé, propre, un bouquet de fleurs coupées est posé sur la table recouverte d'une jolie nappe. La cuisine donne sur une grande salle à manger de style moderne, qui semble récente, composée d'une table, de six chaises, d'un buffet et d'un bahut. La double porte de la salle à manger est ouverte et donne sur un salon, composé d'un immense canapé panoramique, d'une petite table et de meubles divers, dont celui de la télévision. Les

[289] Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y. (2008), « *La France des « petits-moyens ». Enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte.

rideaux de couleur rouge vif contrastent avec le papier peint clair et égaient la pièce. Le dessus des meubles est épuré, avec juste deux objets posés sur le buffet de la salle à manger. Une grosse lampe moderne et stylée est posée d'un côté, et de l'autre une statuette de style grec. Aurélie m'a invitée à m'assoir dans la salle à manger et m'a proposé une boisson chaude, un thé ou un café. J'ai accepté son thé avec plaisir et je l'ai remerciée pour la qualité de son accueil. J'en ai profité pour la féliciter sur la beauté de sa maison, ce à quoi elle m'a répondu :

> « Ma maison est unique, c'est mon mari qui l'a construite avec un collègue. Il est maçon, il sait tout faire de ses mains. Il travaille beaucoup pour les autres mais aussi pour lui, du coup nous pouvons vivre dans un cadre agréable et moderne. Vous savez quand vous êtes assistante maternelle, la maison, c'est votre lieu professionnel, alors quand les parents viennent chez vous, ils ont envie que leurs enfants évoluent dans un bel intérieur et jouent dans un beau jardin. C'est une vitrine qui vous aide à trouver plus facilement des enfants à garder. Moi, j'ai la chance d'habiter à la campagne près de Beauvais, qui est la préfecture de l'Oise. Les parents qui travaillent à Beauvais préfèrent donner en garde leurs enfants à une assistante maternelle qui habite dans une proche campagne, car c'est plus agréable et confortable pour les enfants qui vivent en ville dans la pollution. J'ai gardé beaucoup d'enfants, dont les parents travaillaient à Paris, car il y a des trains réguliers entre Paris et Beauvais, et vu qu'il y a plus d'emplois sur Paris, les gens font le trajet tous les jours. En ce moment, j'en garde deux parce que des contrats se sont terminés, donc, j'ai un peu moins de salaire, mais j'ai régulièrement quatre contrats, dont trois à temps complet. Je trouve assez facilement des enfants à garder, je pense que c'est dû à l'attractivité du sud de l'Oise, la proximité de Paris, de ma maison et de mon jardin. Le CAP Petite enfance m'a permis d'assoir ma légitimité auprès des parents, car à leurs yeux, je suis maintenant une professionnelle de la petite enfance ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée indépendante, aucun diplôme).

Ainsi, pour Aurélie, sa maison est une vitrine qui attire les familles séduites par les conditions d'accueil de leurs enfants au sein d'une maison confortable à la campagne. Ce patrimoine symbolise pour ce couple une forme d'ascension sociale acquise grâce aux compétences professionnelles du mari maçon, qui a construit lui-même la maison et grâce aux moyens financiers mobilisés par la famille, fruit du travail commun partagé.

D'autres assistantes maternelles habitent également au sud de l'Oise, dans des grandes villes comme Creil, ou dans des villes périphériques de cette agglomération. Là aussi, la proximité de Paris leur permet de garder des enfants plus facilement. Les parents travaillent généralement à Paris, en région parisienne, voire à Creil, où l'attractivité économique apporte aux familles un vivier d'emplois plus importants et des salaires plus élevés. C'est le cas de

Céline, qui habite dans un petit village près de Creil, elle trouve du travail plus facilement que sa belle-sœur qui est aussi assistante maternelle près d'Arras dans le Pas-de-Calais :

> « Moi, je n'ai pas de problème pour trouver des enfants à garder, en raison de la proximité de ma maison avec Paris. Les parents qui travaillent à Paris ont besoin de trouver des assistantes maternelles près de leur domicile. Je garde les enfants toute la journée, jusque parfois tard le soir, car vous savez les trains ont souvent du retard. Cela me permet de travailler, et d'être payée de manière régulière, car les parents ont des bons salaires à Paris. Je vois ma belle-sœur, qui est aussi assistante maternelle près d'Arras, c'est beaucoup plus compliqué de trouver des enfants à garder. Dans cette région, les gens n'ont pas beaucoup de moyens, elle trouve plus difficilement des contrats. Quand elle garde les enfants, ce sont souvent des temps partiels parce que les parents s'arrangent avec leurs horaires pour donner les enfants le moins possible ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Delphine, qui habite le sud de l'Oise à Clermont, profite également de cette attractivité professionnelle. Avant de s'installer en qualité d'assistante maternelle, elle était serveuse dans un restaurant à Paris. Elle a toujours pu travailler dans les restaurants, c'est un secteur dynamique qui recrute. En revanche, ce métier est difficilement compatible avec une vie de famille, c'est donc pour élever elle-même ses enfants et quitter le rythme d'un travail en horaires décalés à Paris, qu'elle a fait le choix de devenir assistante maternelle. Son mari travaille toujours à Paris et il a pu évoluer dans son travail, en raison des opportunités d'emplois possibles. Habiter à Clermont permet de concilier à la fois le travail de son mari et une offre de garde d'enfants plus élargie due à la proximité de Paris :

> « Je garde beaucoup d'enfants dont les parents travaillent à Paris. À Clermont, beaucoup de gens y travaillent, même les couples. D'ailleurs, c'était mon cas avant avec mon mari. Depuis que je suis assistante maternelle, je garde les enfants de ces couples-là. C'est plus confortable pour moi de ne plus faire le trajet et de m'occuper de l'éducation de mes enfants, pendant que je garde ceux des autres. Mon mari a pu garder son emploi à Paris, il a pu évoluer car il travaille dans une grosse entreprise. Ce n'est pas par ici qu'il aurait pu avoir une telle situation professionnelle, car il n'y a pas de grosses sociétés qui offrent des évolutions de carrière dans l'aéronautique. Nous avons la chance d'habiter à Clermont, car pour le travail nous avons pu bénéficier de la proximité de Paris, tout en nous donnant la possibilité de devenir propriétaire, puisque le prix de l'immobilier est beaucoup plus abordable ici et la qualité de vie est largement meilleure ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Si l'Oise, de par sa situation offre des conditions favorables à l'emploi, en raison de l'attractivité économique de Paris et de la région parisienne, en revanche la situation est

radicalement différente dans les territoires ruraux situés plus au nord de la région Hauts-de-France.

2.2. Un territoire rural qui contrarie leur activité professionnelle

Dans le nord de la région des Hauts-de-France, la Métropole Lilloise est fortement urbanisée, tandis que le reste de la région, et notamment le sud, est constitué de zones rurales. Dans les zones rurales, le manque de transport, l'enclavement des villages et le peu d'activités économiques contribuent à freiner l'accès à l'emploi et favorisent le chômage. Les besoins des populations des territoires ruraux sont quelquefois difficiles à satisfaire, car le manque d'infrastructures et de moyens des villages complexifie l'accès à certains services, qui souvent n'existent pas. Les activités de mode de garde des enfants sont essentielles, tant dans les territoires ruraux, que dans les territoires urbains, puisqu'elles constituent le relais indispensable permettant la continuité des activités professionnelles des parents.

Dans les territoires ruraux, l'accès aux services à la population et en particulier à la garde des enfants pose un problème d'égalité. L'offre de garde dans les territoires ruraux est parfois réduite, voire inexistante, eu égard à la pénurie récurrente d'assistantes maternelles dans certaines zones. Certaines familles ne peuvent pas faire garder leurs enfants par les assistantes maternelles. Selon Caroline Hefter, *« le recours à une assistante maternelle se révèle trop onéreux pour les ménages modestes, particulièrement ceux du monde agricole précarisés par les crises successives que ce secteur a connu ces dernières années*[290] ».

La majorité des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête habitent dans des zones rurales des Hauts-de-France, tandis qu'une minorité vit en ville dans des appartements ou des petites maisons. Les plus nombreuses, qui exercent le métier d'assistantes maternelles, sont venues habiter dans des pavillons à la campagne avec leurs maris, pour celles qui sont mariées, sinon seules avec leurs enfants. Elles vivent généralement dans une maison, dont elles sont locataires ou propriétaires. Selon Anne Lambert, *« En matière d'accession à la propriété, ouvriers et employés, mais aussi les fractions inférieures des classes moyennes, s'installent désormais prioritairement en habitat individuel dans les couronnes périurbaines et les zones rurales, en lien avec la montée des prix immobiliers dans les grandes agglomérations*[291] ».

[290] Helfter C. (2011), « Contrepoint – Parentalité en milieu rural : des problèmes spécifiques », *Informations sociales,* Vol. 164, n° 2, p. 63.
[291] Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique, Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales,* Vol. 215, n° 5, pp. 56-71.

Cependant, l'installation dans une zone rurale n'est pas sans conséquence sur la vie sociale des femmes, qui en s'éloignant des villes perdent quelquefois leurs liens sociaux. De plus, certaines sont souvent contraintes de changer de travail, en raison d'une mobilité difficile et des charges qui y sont liées et elles sont alors davantage soumises à l'enfermement domestique. Margaret Maruani a ainsi souligné que : « *L'accession à la propriété pavillonnaire, par l'éloignement des lieux de travail, de sociabilité et d'entraide qu'elle engendre, modifie en effet le coût d'opportunité du travail féminin et renforce la division sexuée du travail* [292] ». En revanche, à travers l'accession à la propriété des familles des milieux populaires se joue autre chose que le simple fait d'acheter une maison car une symbolique puissante entoure cette acquisition : « *Les membres des classes populaires en ascension sociale devenus propriétaires vont chercher à sortir de leur condition. L'accès à la propriété ne s'accompagne pas seulement de forts sacrifices financiers mais également d'un fort désir de respectabilité, de prise de distance avec l'univers de la cité et tous les phénomènes de stigmatisation et de dégradation qui lui sont désormais attachés*[293] ».

La plupart du temps, une maison est un type d'habitation plus adapté qu'un appartement pour la garde des enfants. Ceux-ci peuvent davantage profiter de l'espace intérieur et extérieur, quand la maison possède un jardin et les pièces sont généralement plus spacieuses que dans un appartement. Les situations restent néanmoins contrastées, comme le montre le cas d'Astrid, qui habite dans un petit village proche de Saint-Omer. À l'occasion de cet l'entretien, j'ai découvert un petit lotissement avec des maisons accolées par le garage, toutes semblables, construites en briques de la région. Un carré de jardin, avec une petite pelouse et peu de fleurs. Astrid est locataire de sa maison et y habite avec son fils, depuis que sa fille a quitté la maison. Elle est divorcée depuis quelques années et a élevé seule ses deux enfants. Elle m'a reçue en milieu de matinée. La maison est toute simple, avec un petit couloir qui mène à la cuisine ouverte sur une salle à manger-salon. L'ensemble n'est pas très grand, propre, mais assez vieillot, car les papiers peints sont passés de mode et datent un peu…Les meubles sont assez simples. Le mobilier est constitué de la table de cuisine entourée de chaises en Formica comme on en voyait beaucoup dans les années 1970, et d'un canapé en velours marron avec des motifs verts, assez ancien aussi. Un vieux buffet très simple, en Formica, constitue le seul rangement pour la vaisselle de la salle à manger. Les objets posés sur le buffet rappellent la décoration vintage des années cinquante, un vieux poste de radio semble notamment sorti d'un musée. Dans un coin, une petite table et des chaises pour enfants étaient posées sur un tapis de sol rouge. Sous cette petite table était posé un bac à jouets et de l'autre

[292] Maruani M. (1985), *Mais qui a peur du travail des femmes ?* Syros, Paris.
[293] Cartier M.et al. *Op. Cit*, p.128.

côté près de la cuisine, une chaise haute en plastique prouvait que des bébés étaient accueillis dans cette maison. Cet intérieur laissait penser, que les moyens financiers de ses occupants devaient être relativement modestes, ce qui m'a été ensuite confirmé par Astrid lors de l'entretien. Astrid m'a invitée à m'assoir dans la salle à manger qui donnait sur la cuisine ouverte.

> « Nous habitons dans une ville sinistrée, les mères sont au chômage, ou ne travaillent plus et elles gardent leurs enfants. Celles qui travaillent, les placent chez leurs parents, il y a très peu d'enfants à garder par ici, pourtant les jeunes couples ont des enfants, et même souvent plus de deux, mais ils s'arrangent pour les garder. D'ailleurs, je pense à changer d'emploi car je n'ai plus assez de travail pour vivre en tant qu'assistante maternelle. Je pense postuler à l'usine d'Arc, qui produit des verres, ce n'est pas que cela me plaise d'aller travailler là-bas, mais c'est la seule usine du coin. Vous savez ici le chômage, c'est un vrai fléau, il touche presque toutes les familles. Moi si je ne retrouve pas de travail, ce sera le RSA, mais je veux éviter cela à tout prix. Je suis divorcée, j'ai deux enfants, une fille de 18 ans et un fils de 16 ans. Ma fille suit des études de Droit, elle a été obligée de trouver un travail, parce que je ne pouvais pas lui payer ses études. Elle travaille de nuit et les week-ends au « Mac Do » de Boulogne sur Mer. Mon fils a 16 ans, il n'est pas très motivé, à mon avis, il ne fera pas de grandes études. Financièrement, c'est très difficile, je galère, mon ex-mari ne me verse plus la pension alimentaire, il ne peut plus, il a été licencié et maintenant il travaille en intérim, que des petits boulots de temps en temps, à peine de quoi vivre…. Nous avons coupé les ponts, il ne s'est jamais occupé de ses enfants. Je n'ai que 1 000 €, avec les APL, parce que je suis locataire d'un logement social et je perçois un tout petit peu d'allocations familiales pour mon fils. J'ai 46 ans, j'ai pensé refaire ma vie, je rêverai de devenir propriétaire, de me sentir enfin chez moi, mais vous savez quand vous vivez dans la misère, vous n'avez plus d'espoir. J'ai néanmoins décidé de réagir l'année dernière, en passant ma VAE du CAP Petite enfance, que j'ai réussie. J'ai pu valider mon expérience d'assistante maternelle en obtenant ce diplôme. En revanche, comme je n'ai plus assez d'enfants à garder, j'envisage d'aller travailler à l'usine, il faut bien faire vivre la famille. Je ne sais pas si je me servirai de ce diplôme, j'ai déjà un CAP dans le commerce qui m'a servi car j'ai été caissière et vendeuse. Maintenant, le CAP Petite enfance pourra peut-être m'ouvrir des portes ».
> (Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Vente).

Le destin d'Astrid se trouve figé dans un enfermement social au sein duquel elle se sent prisonnière. Aucune porte ne s'ouvre à elle, même trouver un travail hors du domicile, vu le contexte économique particulièrement sinistré de sa région et eu égard à son faible niveau de formation, la cantonnerait au mieux dans une usine, à emballer des verres et les stocker dans des cartons. Elle entrevoit un avenir de soumission, sans réelle possibilité d'affirmer ses choix, qui rappelle les propos d'Olivier Schwartz à propos des mineurs du Nord : « *L'enfermement social s'incarnerait dans la soumission forcée des mineurs à leur destin de classe, c'est une caractéristique essentielle de leur univers prolétarien, qui est sa*

forte clôture sociale[294] ». Astrid se sent prisonnière dans sa maison, qu'elle ne peut envisager de quitter, puisqu'une grosse partie du loyer du logement social repose sur l'aide personnalisée au logement accordée par la Caisse d'Allocations Familiales. L'accession à la propriété symbolise un rêve inatteignable à l'horizon de sa vie. Astrid espère retrouver du travail pour sortir de sa vie difficile. Elle pousse sa fille dans les études, parce qu'elle sait qu'avec des diplômes et la jeunesse, on peut mieux s'en sortir. Elle souhaite que son fils murisse et prenne conscience de l'importance de réussir scolairement.

Les cas extrêmement tranchés entre les assistantes maternelles habitant le sud ou le nord de la région des Hauts-de-France montrent la diversité des conditions sociales dans lesquelles s'inscrivent les lauréates du CAP Petite enfance. Certaines, parmi les plus jeunes, ont bénéficié de conditions scolaires plus propices à leur réussite (9/33) et une fois adulte, certaines lauréates du CAP Petite enfance, et en particulier les assistantes maternelles, ont pu se marier avec un conjoint qui a une situation professionnelle relativement stable (15/33). Selon Marie-Hélène Lechien, « *par leur niveau d'études, leurs salaires et la profession de leurs conjoints, les assistantes maternelles, qui gardent chez elles des enfants âgés de moins de 3 ans, appartiennent majoritairement aux fractions stables des classes populaires*[295] ».

Nous allons voir dans le chapitre suivant ce qu'il en est en analysant plus finement les propriétés sociales des lauréates de notre enquête, afin de caractériser au mieux cette population.

[294] Schwartz O. (2012), *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 59-171.
[295] Lechien M-H. (2013), « Stratégies de défense ou de résistance à la domination ? Le cas des assistantes maternelles », *Savoir Agir*, Vol. 26, n° 4, pp. 17-22.

CHAPITRE 7 : DES LAURÉATES EN MAJORITÉ ISSUES DES MILIEUX POPULAIRES, D'UNE FAMILLE NOMBREUSE ET AUX PARCOURS SCOLAIRES SOUVENT MÉDIOCRES

Les lauréates du CAP Petite enfance appartiennent majoritairement aux classes populaires, puisque la catégorie socio professionnelle de leur père est soit ouvrier, soit employé, comme nous le montrerons dans les chiffres et les schémas qui suivent. On parle aujourd'hui de classes populaires, alors qu'on parlait auparavant de classe ouvrière[296]. Constituées de l'ensemble des ouvriers et des employés, les classes populaires regroupent 12,6 millions de salariés en 2019[297]. La part des ouvriers s'est réduite ces quarante dernières années, en raison de la désindustrialisation de la France et celle des employés s'est amplifiée, grâce au développement des emplois dans le tertiaire et dans les services. Alors qu'ils étaient 14 millions en 2012, les effectifs des classes populaires ont diminué de 1,4 million en 7 ans (mais il faut relativiser, car ce chiffre n'inclut pas les chômeurs, qui sont nombreux dans les classes populaires). Ainsi, même si les classes populaires sont toujours majoritaires, la société française apparaît de moins en moins comme une société de « classes populaires ». Elles risquent d'ailleurs prochainement de ne plus être majoritaires dans le monde du travail[298], puisqu'elles ne représentent plus que 43% de la population active en 2019 qui comptait 29,2 millions de personnes en 2019 (dont 2,8 millions de personnes au chômage)[299]. Les ouvriers et les employés constituent encore cependant la majorité de la population active française, alors que les diplômes qu'ils possèdent, les emplois qu'ils occupent, leur place dans la vie publique et politique se caractérisent par leur faiblesse. Si après la Seconde guerre, dans la période du baby-boom, le style de vie ouvrier est caractérisé par des femmes au foyer et des familles nombreuses, en revanche une évolution sociétale a permis durant la période des Trente Glorieuses (1945-1975) à certains, d'engager une ascension sociale grâce à l'emploi,

[296] Siblot Y., Cartier M., Coutant I., Masclet O., & Renahy N. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin, p .8.

[297] Vidalenc J. Les ouvriers : des professions toujours largement masculines *INSEE* Focus, N° 199, Paru le : 24/07/2020), et employés (« En 2019, en France, 7,3 millions de personnes en emploi au sens du Bureau international du travail (BIT) exercent une profession d'employé, soit 27% de l'emploi total »). Vidalenc J. Les employés : des professions largement féminisées *INSEE* Focus, N° 190, Paru le : 05/05/2020.

[298] Amossé T. (2015), *Portrait statistique des classes populaires contemporaines*, Éditions du Croquant, « Savoir/Agir », N° 34, p. 15.

[299] Emploi, chômage, revenus du travail, Évolution de la population active, *INSEE références*, 2 juillet 2020. Site consulté le 1er avril 2021.

notamment celui des femmes et à l'école. Ils et elles ont pu alors se placer dans les classes populaires ascendantes.

Comme nous allons le voir, les lauréates du CAP Petite enfance sont fortement issues de familles nombreuses. Ainsi, les plus âgées ont connu la première explosion scolaire, qui s'est caractérisée par une arrivée massive au collège au début des années 1970. Les plus jeunes ont bénéficié de la deuxième explosion scolaire, qui en a conduit au niveau du baccalauréat, voire pour une petite partie dans l'enseignement supérieur.

1. Des origines sociales très populaires

Au niveau national, le profil type des lauréates qui se présentent à une VAE sont en majorité des femmes (67%), se trouvant dans la tranche d'âge des 30-39 ans (37%), suivies de très près par celles des 40-49 ans (36%)[300]. Selon FX Devetter, « *comparées aux auxiliaires de puériculture par exemple, les assistantes maternelles sont plus âgées, car elles ont souvent débuté dans le métier suite à une reprise d'activité alors que les premières ont commencé à exercer leur profession à la sortie de leurs études*[301] ». De plus, selon ce même auteur, le secteur de la petite enfance est hyper féminisé puisque les femmes sont présentes dans ce métier à hauteur de 99%[302] », « Les hommes ne représentent que 1% de l'effectif dans ces professions [303] ».

Par ailleurs, les lauréates du CAP Petite enfance se caractérisent donc par un âge relativement avancé. En effet, nos enquêtes par questionnaires et par entretiens montrent que les caractéristiques des lauréates du CAP Petite enfance sont en phase avec celles trouvées au niveau national : la féminisation est totale, une majorité se situe dans la tranche des 41-50 ans (47%) et une fraction importante a plus de 50 ans (22%), comme le montre la figure 1, ci-dessous :

[300] Abriac D. Note d'Information n° 19.51, *MEN – DEPP*, Décembre 2019.
[301] Devetter F-X. (2012), « Qualité de l'emploi et des conditions de travail des professionnel-le-s de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, N° 109, p.11.
[302] Devetter F-X. *Op. Cit*, p. 9.
[303] Piraud-Rouet C. « Les Pros de la Petite enfance : cherche hommes désespérément ! » 1er site d'information pour les professionnels de la petite enfance, Publié le 27 septembre 2016, Mis à jour le 19 février 2021, Site consulté le 1er avril 2021.

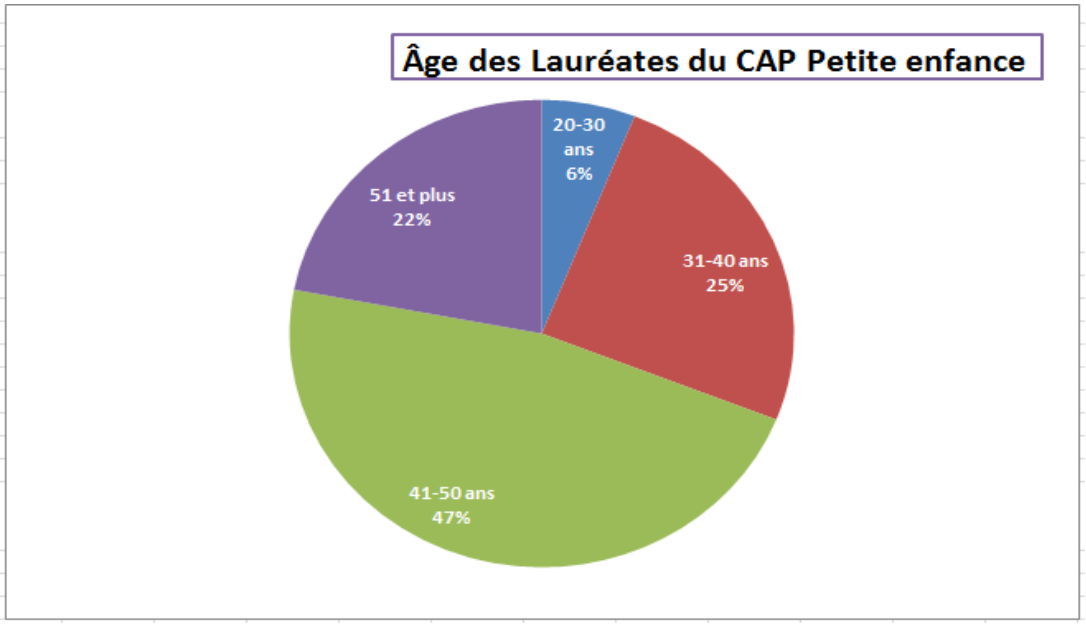


Figure 1 : Distribution de l'âge des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaire, en %.

1.1. Des parents majoritairement ouvriers et employés

Quand on s'intéresse à l'origine sociale des lauréates, il ressort que du côté de leur père, respectivement 35,7% et 32,7% sont ou étaient ouvrier et employé. Une minorité d'entre eux (9,1%) appartient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures ou aux professions intermédiaires (10,2%). Avec respectivement 8,2% et 4,1% de père issus de la catégorie des artisans/commerçants et des agriculteurs, ces deux catégories sont bien représentées.

En ce qui concerne les mères des lauréates, un tiers d'entre elles (34,3%) se caractérise par le fait d'avoir été assignées au travail domestique et à l'éducation de leurs enfants. Si elles ont bien pu travailler, cette activité a été nettement moins importante que le temps passé à la maison pour éduquer leurs enfants et entretenir leur foyer et c'est de cette manière qu'elles ont été définies par les enquêtés. Le tableau 7, nous donne un aperçu des emplois occupés dans la population active par les mères des lauréates, quand elles en ont eu un. Sans surprise, l'écrasante majorité d'entre elles (70,8%) appartient à la catégorie des employées, une fraction non négligeable (13,8%) se situe dans la catégorie des ouvrières. Avec respectivement 9,2% et 1,5%, les catégories des artisans/commerçants et des agriculteurs sont bien représentées. Il n'en va pas de même avec celles des cadres et professions intellectuelles supérieures et des

professions intermédiaires qui sont très largement sous représentés avec à peine 3,1% et 1,5% des mères des lauréates qui en font partie.

Tableau 6 : Activités des parents des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête, mère au foyer comprise.

PCS des parents *	Père	Mère	PCS Hommes Insee 2016	PCS Femmes Insee 2016
Professions intellectuelles/cadres sup	**9,1**	**2**	**20,4**	**14,9**
Professions intermédiaires	**10,2**	**1**	**23,6**	**28,2**
Employés	**32,7**	**45,5**	**12,6**	**43,2**
Dont assistante maternelle		***5,1***		
Ouvriers	**35,7**	**9,1**	**31,5**	**8,3**
Artisans/commerçants/chefs d'entreprise	**8,2**	**6,1**	**9**	**4**
Agriculteurs exploitants	**4,1**	**1**	**2,6**	**1**
Au foyer	/	***34,3***		
Total Général	**100**	**100**	**100**	**100**
Effectif	98	99		

Colonnes 4 et 5 : Insee, Enquête emploi 2016, champ France, actifs occupés personnes âgées de 15 ans ou plus.
* La catégorie au foyer qui n'est pas une PCS à proprement parler est introduite ici pour montrer le poids très important que cette activité a eu dans l'univers familial des lauréates, compte tenu de leur fratrie très élevée.

Tableau 7 : PCS occupés par les parents des lauréates du CAP VAE Petite enfance de l'enquête

PCS	Père	Mère	PCS Hommes Insee 2016	PCS Femmes Insee 2016
Professions intellectuelles/cadres sup	**9,1**	**3,1**	**20,4**	**14,9**
Professions intermédiaires	**10,2**	**1,5**	**23,6**	**28,2**
Employés	**32,7**	**70,8**	**12,6**	**43,2**
Dont assistante maternelle		*7,7*		
Ouvriers	**35,7**	**13,8**	**31,5**	**8,3**
Artisans/commerçants/chefs d'entreprise	**8,2**	**9,2**	**9**	**4**
Agriculteurs exploitants	**4,1**	**1,5**	**2,6**	**1**
Total Général	**100**	**100**	**100**	**100**
Effectif	98	99		

1.1.1. Des pères issus du monde ouvrier

Chez les lauréates interrogées, la prégnance du monde ouvrier ressort également. En effet, les pères des lauréates du CAP Petite enfance ont été pour la plupart ouvriers (18/33), 8/33 sont employés, 7/33 sont cadres. Ils sont majoritairement comme nous le verrons plus loin, peu ou faiblement diplômés et avaient peu fréquenté l'école. Leurs grands-parents étaient aussi majoritairement ouvriers (25/33) Même si certains ouvriers ont pu évoluer durant la période des Trente Glorieuses, beaucoup d'études montrent que les fils d'ouvriers sont eux-mêmes ouvriers et que la reproduction sociale perdure. Ainsi, comme le montre Stéphanie Dupays : « 58*% des ouvriers sont fils d'ouvriers. Deux ouvriers pris au hasard ont quatre chances sur dix de venir du même milieu, et le groupe social des ouvriers est le second groupe le plus homogène au niveau des origines après les agriculteurs*[304] ».

Si une partie des femmes enquêtées ne se souvient pas du diplôme de leur père (8/33). Elles déclarent majoritairement qu'à leur connaissance, ils n'avaient pas de diplôme, ou alors le Certificat d'études ou le CAP dans le meilleur des cas. Certaines des femmes interviewées se souviennent bien en revanche de leurs grands-parents, à l'instar de Patricia :

> « Côté maternel, mon grand-père travaillait à la SNCF et ma grand-mère, qu'est-ce qu'elle faisait ? Déjà, ils ont eu onze enfants. Avant d'avoir les enfants, elle était cuisinière. Ils travaillaient dans un château tous les deux. De l'autre côté, ma grand-mère paternelle, je ne l'ai pas connue, elle est décédée l'année où je suis née et mon grand-père il travaillait en tant que magasinier. Ils n'avaient pas de diplôme ni les uns, ni les autres ».
> (Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, ATSEM, CAP-BEP Employé de bureau).

Certaines ont un souvenir beaucoup plus vague de leurs grands-parents, comme Aurélie le raconte :

> « Mes grands-parents paternels, je ne les ai pas connus, puisque mon père était de la DASS. Ma mère ce n'est pas compliqué, elle a élevé six enfants, puisque sa mère a eu 10 enfants. Elle a élevé ses enfants, et avant cela, je ne sais pas si elle avait travaillé. Mon grand-père, je ne sais plus ce qu'il faisait. Il devait être ouvrier. Nous sommes issus d'une famille ouvrière cela n'a pas été facile, d'autant que ma mère est issue d'une famille très nombreuse ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

[304] Dupays S. En un quart de siècle la mobilité sociale a peu évolué, *Données sociales - La société française*, Édition 2006, p.344.

Les souvenirs familiaux sont quelquefois plus précis pour certaines d'entre elles, qui se souviennent même parfois, de leurs arrières grands-parents. La descendance ouvrière est toutefois toujours très marquée de génération en génération, comme le montre l'exemple de Nathalie :

> « Mon grand-père était mineur, comme son père et son grand-père. Mon père aussi était mineur, c'est de génération en génération. On est une famille de mineurs. D'ailleurs, on a habité avec mes parents à la cité minière et toutes les familles étaient des enfants ou petits-enfants de mineurs. Ils ne savaient faire que cela, d'ailleurs il n'y avait rien d'autres que la mine ».
> (Nathalie, 52 ans, mariée, 1 fille, ATSEM en remplacement, ancienne assistante maternelle, Baccalauréat G1 Secrétariat).

1.1.2. Des mères essentiellement employées, ouvrières ou mères au foyer

Si les années cinquante et soixante ont été considérées comme l'âge d'or de la femme au foyer, favorisant la fécondité, le salariat féminin se développe néanmoins pendant les Trente Glorieuses et à partir de 1968, les femmes salariées vont généralement cumuler l'activité professionnelle et les charges de famille. Comme nous l'avons vu dans le tableau ci-dessus consacré aux PCS des parents des lauréates du CAP Petite enfance, si une majorité des mères travaillent à l'extérieur en qualité d'employées (70,8%) ou d'ouvrières (13,8%), en revanche une part non négligeable est mère au foyer (34,3%). L'explication tient à une forte présence des familles nombreuses, qui caractérisent encore largement une partie des familles d'origine populaire des années 1990, période durant laquelle la majorité des lauréates du CAP vivait dans leur famille d'origine.

Selon Evelyne Sullerot, « *Si dans les années 1970, la majorité des femmes actives n'interrompent pas leur activité professionnelle, en revanche celles qui l'arrêtent le font la plupart du temps pour élever un enfant. Au début des années 1970, 75% des femmes actives n'ont jamais interrompu leur activité ; sur le quart restant, 21% se sont arrêtées une fois, 3% deux fois, en général pour élever un enfant, mais aussi pour se plier à une mobilité professionnelle géographique du conjoint (11%)*[305] ». Les femmes qui arrêtent leur activité pour s'occuper de leurs enfants ont connu des parcours moins favorables, certaines ont été en marge du marché du travail et ont généralement eu plus d'enfants que les autres. Ainsi, selon Monique Méron, « *C'est cependant parmi les femmes les moins diplômées que les interruptions liées à la garde d'enfants en bas âge sont les plus fréquentes. La part des femmes*

[305] Sullerot E. (1968) *Histoire et sociologie du travail féminin*, Paris, Gonthier. ; Les Françaises au travail, Paris, Hachette, 1973. Cité par Schweitzer. Les enjeux du travail des femmes. Presses de Sciences Po. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire.* 2002/3 n° 75, p. 21-33.

qui se situent en dehors du marché du travail est d'autant plus élevée que le niveau de diplôme est bas et que le nombre d'enfants augmente. Invisibles parmi les peu visibles, les mères au foyer sont plus nombreuses dans les familles populaires[306] ». Les mères des lauréates enquêtées, qui ont eu le plus d'enfants n'ont en général pas travaillé, en revanche quelques-unes ont arrêté leur activité professionnelle à partir du troisième enfant. Mylène, dernière d'une fratrie de 12 enfants, raconte :

> « Ma mère n'a jamais travaillé tant qu'elle a eu ses enfants à la maison, elle a été mère au foyer. Je suis la dernière d'une famille de douze enfants. Par contre, quand mes frères et sœurs sont partis de la maison et qu'il ne restait plus que mon frère et moi, elle a demandé son agrément pour devenir assistante maternelle. Elle a ensuite gardé des enfants et a pu travailler jusqu'à sa retraite ».
> (Mylène, 40 ans, 11 frères et sœurs, famille ouvrière, mariée, assistante maternelle, Brevet des collèges).

Par contre, la mère d'Audrey qui a eu six enfants, a cessé de travailler après son troisième enfant pendant quelques années, puis a repris ensuite son travail :

> « Ma mère était secrétaire médicale, elle a eu six enfants. Elle a arrêté de travailler quelques années après la naissance de son troisième enfant, puis a repris son travail. Elle a eu ensuite trois autres enfants, mais ne s'est pas arrêtée et a travaillé jusqu'à sa retraite. C'est ma grande sœur et ma grand-mère qui s'occupaient de nous pendant qu'elle travaillait ».
> (Audrey, 36 ans, 3 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Intervenante sociale et familiale).

La taille de la fratrie a une influence sur le mode de vie des familles, occasionnant des charges financières importantes, même si une partie est compensée par les aides publiques. Le milieu social d'origine va influer sur les possibilités d'évolution des enfants, en raison de faibles salaires, de familles nombreuses et du faible niveau d'éducation. Une partie importante des femmes étaient au foyer (34,3%). Dans les autres familles, les femmes travaillaient la plupart du temps en qualité d'employées et dans une moindre proportion en qualité d'ouvrières.

Les classes populaires aujourd'hui se révèlent peu homogènes, mais font plutôt l'objet d'une large catégorie aux caractéristiques sociales parfois très différentes. Certains sociologues en proposent une définition qui éclaire quelque peu une vision brouillée qui reposerait davantage sur des styles de vie[307]. Les assistantes maternelles de l'enquête

---

[306] Meron M. (2015), Compter les classes populaires : où sont les femmes ? Paris. « *Savoir/Agir* », n° 34, p. 28.
[307] « Les classes populaires seraient un vaste ensemble de groupes de la société française d'aujourd'hui dont les membres ont en commun la subalternité dans le travail, la petitesse du statut social, la position dans le bas de l'échelle des revenus et des patrimoines, et l'éloignement par rapport au capital culturel, la grande majorité des

correspondent aux employées non-qualifiées décrites par L. Bernard et alii, mais se situent dans différentes fractions des classes populaires, selon l'emploi de leur mari et les revenus du ménage.

Le style de vie qu'elles ont partagé au sein de leur famille d'origine se révèle très similaire, où les rapports de sexe sont très marqués et influencent la place des hommes pourvoyeurs de ressources et celle des femmes limitées dans leur liberté, dont la place au foyer constitue un refuge à la fois pour le mari qui travaille dans des conditions difficiles et pour les enfants baignés dans un univers de vie collective au sein d'une famille nombreuse. Joëlle, avant dernière d'une famille de huit enfants, mentionne le style de vie de sa famille ouvrière :

> « Moi, j'aidais ma sœur à s'habiller, à manger, à faire ses devoirs, après, j'aidais aussi maman à préparer les repas. Je l'aidais aussi dans des tâches ménagères avec mes sœurs. Mes frères ne s'occupaient pas des tâches ménagères, ils avaient beaucoup plus de liberté, eux, contrairement aux filles, ils avaient le droit de sortir, ils bricolaient quelquefois aussi avec mon père. Par contre, ma mère ne leur demandait aucune aide pour la maison. Mon père travaillait dur, il était mineur, alors quand il rentrait du travail, on faisait en sorte de lui servir son repas chaud, parce qu'il était épuisé ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, 7 frères et sœurs, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Les conditions de travail et salariales différaient souvent en fonction du sexe, ce qui était encore plus marqué dans les années 1990, période de l'enfance d'une partie des lauréates du CAP Petite enfance. La faiblesse des salaires, eu égard aux charges familiales, contribuait à précariser la vie quotidienne de ces familles majoritairement ouvrières et réduisait leurs choix des possibles.

Les familles ouvrières des années 1960/1970 étaient généralement caractérisées par un nombre d'enfants important et par un niveau scolaire des parents relativement bas. En revanche, certains parents des plus âgées des lauréates du CAP Petite enfance avaient pu évoluer durant la période des Trente Glorieuses, et étaient devenus, pour quelques-uns, contremaîtres, techniciens, voire même cadres (dans notre échantillon 9,2% des pères étaient cadres et 10,2 appartenaient à des professions intermédiaires). Même si certains pères ont bénéficié d'une ascension professionnelle, en revanche la faiblesse de leur capital culturel a freiné l'accompagnement scolaire de leurs enfants.

---

ouvriers, une grande partie des employés et une partie certainement non négligeable des petits indépendants faisant partie de cet ensemble ». Bernard L., Masclet O., Schwartz O. (2019), Classes populaires d'aujourd'hui, Questions de morphologie et de styles de vie, *Sociétés contemporaines*, n° 114, p.5.

1.1.3. Le faible capital scolaire des parents limite les possibilités de sortir de leur condition ouvrière

L'enquête montre que l'origine sociale de la famille a impacté plutôt négativement les résultats scolaires des enfants, puisque les parents ouvriers peu ou pas diplômés n'ont souvent pas eu la possibilité d'aider leurs enfants à l'école. Tout d'abord, les pères n'avaient pour la plupart aucun diplôme : 29,7% des pères n'avaient aucun diplôme, 18,8% avaient un CAP/BEP et 27,7% des femmes interrogées ne connaissent pas le diplôme possédé par leur père, ce qui révèle sans doute une faiblesse éducative, mais qui atteste aussi qu'à cette époque les diplômes n'avaient pas la prépondérance actuelle pour accéder ou se maintenir dans l'emploi. Dans les familles ouvrières, ce sont souvent les mères qui sont chargées de surveiller le travail scolaire et d'aider éventuellement les enfants quand elles le peuvent[308]. Or, les résultats des questionnaires laissent apparaître que les mères sont encore moins diplômées que les pères (36% n'ont aucun diplôme et 10% ont un CAP/BEP). L'enquête par entretiens montre que 5 mères sur 33 sont analphabètes, ce qui impacte largement la scolarité des enfants, qui ne peuvent s'appuyer que sur l'aide du père, quand il le peut ou celle éventuelle des frères et sœurs quand ils sont ainés.

Quand ils en ont obtenu, le niveau des diplômes des parents est relativement bas, comme le montre la figure ci-dessous :

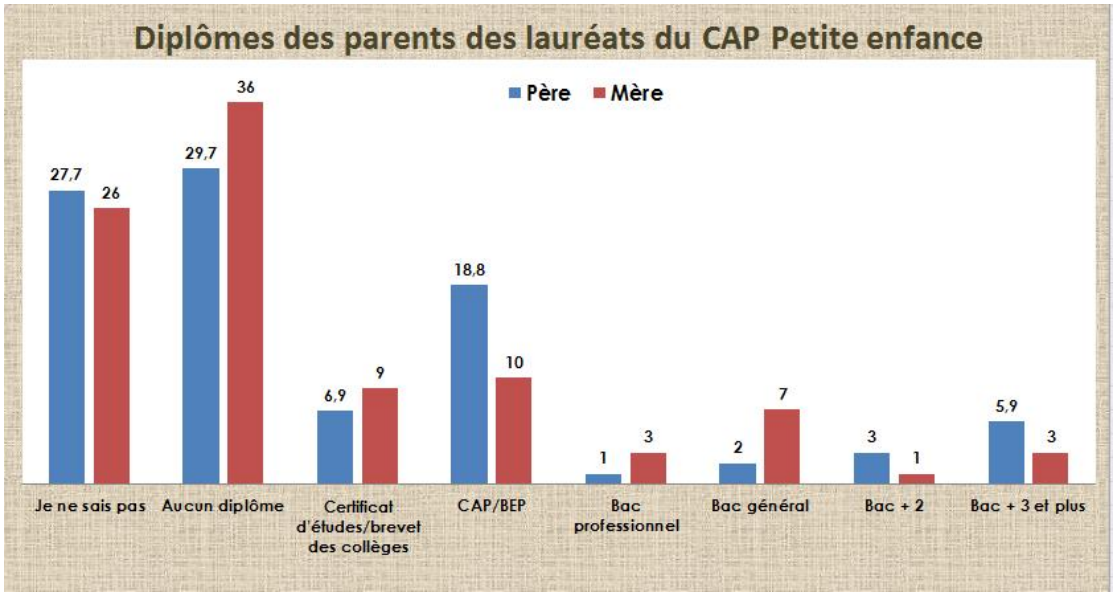


Figure 2 : Diplômes des parents des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête lecture : en %.

[308] Brown E. (2007), « Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants », Paris, *Revue française des affaires sociales*.

Les parents des lauréates du CAP Petite enfance ont été scolarisés dans les années 1950-1960-1970 pour les plus jeunes. À cette époque, le diplôme n'avait pas l'importance qui est la sienne aujourd'hui, puisque beaucoup d'ouvriers pouvaient travailler sans problème, sans en détenir, comme le rappelle Claude Willard : « *Les enfants d'ouvriers demeurent en 1960 largement exclus de l'enseignement long. Un tiers seulement d'entre eux parvient en fin de CM2 à l'âge moyen*[309] ». Malgré le manque ou la faiblesse des diplômes des ouvriers dans les années 1960, les emplois sont généralement en contrat à durée indéterminée, dans une période économique florissante. Ils ont ainsi connu une période de plein emploi, qui s'étend de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, jusqu'au début des années 1970. Cette période est communément nommée les Trente Glorieuses et se caractérise, comme le précisent Emmanuel Blanchard et Laurence Duchêne, « par *un fort taux de croissance du PIB (environ 5% par an en France), une progression des salaires et un faible niveau de chômage* [310] ». Si l'embellie économique facilite grandement l'employabilité, en revanche les conditions de travail restent souvent difficiles et les salaires relativement bas. Durant la période où les parents des lauréates du CAP Petite enfance sont en activité, les conditions de travail et de salaire sont particulièrement difficiles, comme le confie Mylène, dernière d'une fratrie de 12 enfants :

> « Mon père était manœuvre, c'était un boulot très dur et fatiguant, son salaire était très bas et ma mère ne travaillait pas, vu que nous étions 12 enfants à la maison, elle ne pouvait pas nous laisser ».
> (Mylène, 40 ans, 11 frères et sœurs, famille ouvrière, mariée, assistante maternelle, Brevet des collèges).

Certains pères ont obtenu un diplôme professionnel le CAP ou le BEP, qui leur a donné accès à un emploi qualifié d'ouvrier ou d'employé. Si durant la période des Trente Glorieuses, le CAP « *ouvre plus concrètement qu'avant-guerre, la possibilité d'une carrière*[311] », en revanche le poids des familles nombreuses entravait une éventuelle ascension professionnelle, comme le confie Farida :

> « Mon père était maçon, il avait un CAP, c'était un très bon ouvrier, il aurait pu aller plus loin, mais ma mère était au foyer et nous étions 7 enfants à la maison, alors c'était difficile pour lui d'évoluer. »
> (Farida, 46 ans, mariée, 6 frères et sœurs, 4 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel Styliste).

---

[309] Willard C. (1994), La *France ouvrière de 1920 à 1968*, Willard C (dir), Paris, Éditions de l'Atelier, p.78.
[310] Blanchard E., Duchêne L. (2005), « Plein emploi et condition salariale », *Vacarme*, Vol. 31, n°. 2, p. 116-118.
[311] Eckert H. (2013), « CAP : la lente agonie d'un symbole ? » in Brucy G. Maillard F., Moreau G. *Le CAP Un diplôme du peuple 1911-2011, Rennes,* PUR, p. 200.

De manière générale, la faiblesse générale des diplômes des parents des lauréates du CAP Petite enfance, combinée aux faibles qualifications professionnelles ont entravé largement leurs possibilités d'évolution, tant lors de leur scolarité, que dans leur carrière professionnelle.

2. Des femmes issues dans leur très grande majorité de familles nombreuses

Quand elles ont une fratrie et c'est le cas de 91% de nos enquêtées, il apparaît alors qu'une très forte majorité des lauréates sont issues de familles nombreuses. En effet, parmi les lauréates ayant des frères et/sœurs, les familles de trois enfants ou plus représentent 73,7% de l'ensemble. Ce taux est très largement supérieur (+52,9 points) que celui identifié par l'Insee pour les familles de trois enfants ou plus et qui atteignait alors à peine 20,8% en 1990, période pendant laquelle les lauréates vivaient au sein de leur fratrie. Il faut noter également qu'un tiers des lauréates de notre enquête par questionnaires est issu d'une famille où le nombre de frères et sœurs est au minimum égale à cinq. Ce taux est considérable en comparaison de celui constaté au niveau national qui plafonne à 6,3% en 1990.

Tableau 8 : Comparaison de la taille de la fratrie dans la famille des lauréates VAE du CAP petite enfance de l'enquête avec celle des familles en France en 1990.

Taille de la fratrie	Taux	1990 Insee
Fille/fils unique	9,1	43,3
2	*17,2*	35,9
3	*32,3*	14,5
4	*9,1*	6,3*
5 et plus	***32,3***	***6,3****
Sous total : famille de 3 enfants ou plus	***73,7***	***20,8***
Total	**100**	**100**
Effectif	99	10 181 200

Source colonne 3 : Insee, RP1990 sondage au 1/4 - RP1999 à RP2014 exploitations complémentaires* 4 enfants et plus pour les données de l'Insee

Les résultats des entretiens confirment ce résultat, puisque sur l'ensemble des femmes interviewées, 66,7% d'entre elles appartiennent à des familles de trois enfants ou plus. Tout semble indiquer ici que l'importance de la fratrie dans l'éducation des lauréates du CAP Petite enfance ait eu une influence souvent déterminante sur leur future trajectoire de vie. D'ailleurs, on constate, que le nombre d'enfants, plus élevé que la moyenne nationale, est une constante dans les familles des classes populaires, même s'il tend à se réduire du fait de l'évolution de

l'éducation et des styles de vie dans ces milieux[312]. Très fréquemment, l'importance de la fratrie a eu des répercussions sur le faible capital scolaire détenu in fine par les lauréates du CAP Petite enfance, qui ont dû, notamment pour les aînées, consacrer beaucoup de temps à s'occuper de leurs frères et sœurs, mais aussi à réaliser diverses tâches domestiques. Martine Court, et alii montrent que : « *dans ces familles de milieux populaires, les filles contribuent de manière très conséquente aux tâches domestiques. À partir d'un âge qu'elles situent autour de la sixième, toutes les aînées de ce groupe et la plupart des cadettes accomplissent ces tâches quotidiennement*[313] ». En ce qui concerne nos lauréates, cette aide prenait diverses formes, puisqu'elles suppléaient leur mère dans de nombreux domaines. Ainsi, elles aidaient souvent leurs frères et sœurs dans les gestes de la vie quotidienne : pour la toilette, l'habillage, la prise des repas, l'accompagnement à l'école, la surveillance quand la mère était occupée à d'autres tâches, les petites courses de proximité, des petites tâches de cuisine (éplucher les légumes, faire la vaisselle, préparer des plats), des petits travaux ménagers (balayer, ranger et nettoyer sa chambre ou d'autres pièces). Cette lauréate confie qu'elle aidait souvent sa maman dans des petites tâches ménagères quotidiennes :

> « Je donnais à manger à mes frères et sœurs et je faisais leur toilette, vu que j'avais 6 ans de plus que mon frère et 8 ans de plus que ma sœur. Quand maman avait besoin, j'aillais faire quelques courses au magasin du coin, comme cela elle ne laissait pas mon frère et ma sœur seuls. Je l'aidais aussi à faire la vaisselle, à nettoyer la cuisine et ma chambre, cela la soulageait un peu ».
> (Jacqueline, 67 ans, mariée, 2 enfants, employée de cantine, aînée d'un frère et d'une sœur, Brevet de collèges).

Selon les personnes interviewées, l'aide pouvait aussi prendre d'autres formes, quand un membre de la famille était malade ou handicapé. Le temps passé à réaliser l'ensemble de ces missions n'était pas consacré à jouer ou à faire ses devoirs. De plus, les ainés n'ont pas pu la plupart du temps, bénéficier de l'aide aux devoirs prodiguée par les parents peu ou pas diplômés, ou alors seulement dans les cycles primaires, voire éventuellement secondaires et leurs frères et sœurs plus jeunes ne pouvaient pas les aider non plus. Dans les familles de milieux populaires, la réussite scolaire augmente quand elles ont moins d'enfants, elle est aussi corrélée au niveau de diplôme du père, comme l'a montré Jean Pierre Terrail : Ainsi, « *non seulement, à statut égal du père, la réussite scolaire croît quand le nombre d'enfants diminue, mais au sein de chaque CSP le nombre d'enfants diminue quand le niveau de diplôme du père s'élève. Plus les ouvriers ont été concernés par l'école au cours de leur propre*

[312] Cayouette-Remblière J. (2015), « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) », *Sociologie*, N°4, Vol. 6.
[313] Court M., Bertrand J., Bois G., Henri-Panabière G., Vanhée O. (2016), Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire, « *Actes de la recherche en sciences sociales* », n° 215, pp. 72-89.

histoire, si l'on préfère, moins ils ont d'enfants[314] ». Pour Jean-Pierre Terrail, « *L'école combine à la fois démocratisation de l'enseignement et maintien des inégalités scolaires*[315] ». Les résultats scolaires souvent médiocres des lauréates du CAP Petite enfance s'expliquent en partie par des parcours de vie, marqués par la juxtaposition de plusieurs difficultés. L'une d'elles provient de la part importante jouée par les filles dans l'éducation de leur fratrie, éducation qui a débuté très tôt pour la plupart.

3. qui a pour conséquence une socialisation précoce et très importante au rôle de mère dans l'éducation des lauréates

Certaines lauréates du CAP Petite enfance, comme Mylène, racontent avoir beaucoup joué à des jeux féminins avec leurs sœurs, jeux permettant l'acquisition des dispositions à leur futur rôle de mère :

> « Nous jouions à la dinette avec mes sœurs, comme j'étais la plus petite, mes sœurs aînées préparaient le repas et m'appelaient pour manger, c'était comme cela que ça se passait souvent dans notre famille aussi. Maman et mes sœurs ainées préparaient le repas et moi j'arrivais quand c'était fini, pour manger. Quand j'ai grandi, j'ai préparé à mon tour le repas avec mes sœurs ainées pour l'ensemble de la famille ».
> (Mylène, 40 ans, 11 frères et sœurs, famille ouvrière, mariée, assistante maternelle, Brevet des collèges).

L'observation des gestes maternels envers les plus jeunes des enfants constitue un apprentissage incorporé pour les ainées, réinvesti ensuite dans l'aide apportée à la mère pour les soins quotidiens des enfants. La mère de Joëlle lui a montré les gestes maternels qu'elle a pu reproduire avec sa petite sœur :

> « Je suis l'avant dernière d'une famille de huit enfants. Ma mère m'avait montré pour donner le biberon à ma dernière petite sœur quand elle était bébé. J'avais trouvé cela amusant, c'était mieux que de le donner à mes poupées. Et puis, je me suis sentie très fière et valorisée par l'aide que j'apportais à ma mère. Elle m'avait appris à m'occuper de ma petite sœur. Je l'aidais à se laver et à s'habiller, c'était naturel, je ne me posais pas de question, c'était comme cela dans toutes les familles, les sœurs ainées s'occupaient des petits ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, 7 frères et sœurs, famille ouvrière, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

---

[314]Terrail J-P. (1984), Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980), *Revue française de sociologie, n°* 25-3, pp. 421-436.
[315] Peignard E. Terrail (J-P). (2003), - De l'inégalité scolaire, *in : Revue française de pédagogie*, n°145, pp. 140-142.

La socialisation au métier de mère s'inscrit aussi plus largement au sein de la famille quand il y a de grandes différences d'âge dans la fratrie. Joëlle a beaucoup joué avec ses neveux et nièces, elle les gardait très régulièrement. Puis, elle est devenue maman et les gardait toujours très souvent. Sa vocation d'assistante maternelle est née grâce à son parcours familial caractérisé par une socialisation précoce et continue au métier de mère :

> « J'ai sept frères et sœurs et je suis l'avant dernière mais je jouais beaucoup avec mes nièces, je m'occupais beaucoup de mes nièces. Je jouais, je les changeais. Quand je me suis mariée, j'ai été très vite maman et ensuite je gardais mes neveux et mes nièces. Et après, je me suis dit : pourquoi pas en faire un métier ? ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, 7 frères et sœurs, famille ouvrière, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Durant l'enfance des femmes interrogées, l'ensemble des fratries étaient mises à contribution dans la réalisation des tâches ménagères au sein des familles. Comme le souligne M.C. Le Pape, l'organisation de la vie domestique dans les milieux populaires reposait sur une répartition stricte des rôles au sein de la famille, basée sur un certain consensus[316]. Ce partage des tâches repose sur une conception sexuée largement incorporée. Selon Pierre Bourdieu, « *La sociogenèse des dispositions que constituent l'habitus est bien un processus de socialisation dans la mesure où l'habitus est constitué par l'incorporation des conditions sociales et des expériences passées, notamment enfantines*[317] ». L'habitus se construit durant la socialisation primaire et s'inscrit dans les gestes et actions de la vie quotidienne, incorporés inconsciemment par les enfants des différents milieux sociaux. En ce qui concerne les filles aînées des milieux populaires que nous avons interrogées, elles sont amenées très tôt à aider leurs frères et sœurs dans différentes tâches de la vie quotidienne, surtout quand leur famille était nombreuse et que leur mère était débordée. Stéphanie raconte :

> « En fait, j'ai toujours été avec les enfants parce que je suis l'aînée de 8. J'étais tout le temps avec des petits. Je m'occupais de mes frères et sœurs, je donnais un bon coup de main pour aider ma maman. Elle ne travaillait pas parce qu'elle était à la maison, mais elle nous a appris voilà » !
> (Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, 7 frères et sœurs, agent territorial en crèche, Baccalauréat G2).

L'éducation des enfants peut être parfois totalement partagée, comme le signale Djénéba, originaire du Mali, mais cette fois sous le joug de sa sœur :

---

[316] Le Pape M.C. (2006), « Mémoire familiale, filiation et parentalité en milieux populaires », *Recherches et prévisions*, n ° 82, pp. 17-32.
[317] Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, p.90.

> « Je suis malienne, ma sœur m'a fait venir en France quand j'avais 7 ans. Elle ne m'a pas inscrite à l'école. Elle m'a enseigné comment m'occuper de mes huit neveux et nièces. J'étais petite, je regardais ma sœur donner le biberon, le bain, puis habiller les enfants, j'ai appris comme cela. Ensuite, je me suis chargée d'éduquer mes neveux et nièces, avec elle, je les ai élevés comme mes propres enfants ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

Les enfants assument quelquefois un rôle qui n'est pas le leur, pour remplacer une mère absente ou malade, c'est souvent le cas des filles aînées dans les familles d'origine populaire.

Certaines lauréates du CAP Petite enfance étaient amenées à suppléer leur mère, voire à la remplacer dans certaines circonstances. Hélène s'est beaucoup occupée de son petit frère, elle s'est beaucoup investie dans son éducation, si bien qu'un lien très particulier les unit encore aujourd'hui :

> « Quand j'ai eu mon petit frère j'avais dix ans, je m'en suis beaucoup occupée. J'aidais ma maman. Si vous demandez à mon frère, ce n'est pas ma mère qui l'a élevé, c'est moi. Je le gardais, je le changeais, je m'occupais de lui. J'ai toujours aimé m'occuper des enfants. Et puis maman travaillait à l'extérieur et papa ne s'occupait pas de nous, d'ailleurs, il n'était jamais là. Il était commercial et quand il rentrait le week-end, c'était le football ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, 1 frère, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel).

Parfois, l'aide apportée par certaines filles aînées prenait des formes différentes, quand elles assumaient de grandes responsabilités envers leurs jeunes frères et sœurs et se substituaient occasionnellement à leur mère. Fille aînée, Véronique a remplacé sa mère quotidiennement dans la prise en charge de son petit frère et de sa petite sœur. Sa mère divorcée et active, lui a délégué la responsabilité de la prise en charge de la fratrie et de l'organisation domestique durant son absence :

> « Ma mère était employée et divorcée, j'avais un petit frère et une petite sœur que je récupérais à l'école après ma sortie du collège, parce que ma mère travaillait et ne pouvait pas aller les chercher. Je rentrais à la maison, je leur donnais le goûter, je les aidais à faire leurs devoirs. Ensuite, je faisais mes devoirs et je préparais le repas du soir, en attendant que ma mère revienne du travail. J'avais appris à cuisiner en regardant ma mère, elle m'avait montré comment m'y prendre, je me débrouillais. Elle me disait ce que je devais cuisiner en fonction des ingrédients que nous avions et de ce que j'étais capable de faire. C'était simple, mais quand maman rentrait du travail, nous nous mettions à table ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, assistante maternelle indépendante à domicile, en contrat d'un an d'AESH, 1 frère et 1 sœur, CAP-BEP Comptabilité).

Beaucoup d'hommes appartenant aux classes populaires font passer leur travail et les loisirs avant la famille, laissant leur femme gérer les enfants, suppléée parfois par la grand-mère ou la fille aînée. Dans ces familles, la division sexuelle du travail domestique est très marquée, souvent leur éducation a été construite sur ce modèle. Les femmes assument alors à la fois le travail productif, en travaillant à l'extérieur et le travail reproductif, dans la prise en charge et l'éducation des enfants. Audrey dresse le portrait d'une famille nombreuse où ses deux parents travaillaient. Les corvées reposaient entièrement sur sa mère et sur les filles de la maison, surtout sur la fille aînée et la grand-mère. Quant au père, il ne participait ni aux tâches ménagères, ni à l'éducation des enfants :

> « Ma mère travaillait, elle était secrétaire médicale, elle a arrêté de travailler quelques années après la naissance de son troisième enfant, puis a repris le travail. Elle a ensuite eu quatre autres enfants. Nous étions sept enfants à la maison et les filles devaient aider pour les tâches ménagères, surtout que maman était fatiguée, c'est dur de travailler avec six enfants. Ma sœur aînée remplaçait ma mère avec ma grand-mère, quand maman travaillait. Mon père travaillait à l'école, il ne s'occupait ni de nous ni des tâches ménagères, il disait chacun son boulot… »
> (Audrey, 36 ans, 3 enfants, 6 frères et sœurs, assistante maternelle agréée, BTS Intervenante sociale et familiale).

Selon Odile Chenal, la variable de sexe s'articule avec celle de classe : « *Si les stratégies des hommes envers le travail et l'emploi peuvent être rapportées à des données appartenant toutes au monde de la production (marché du travail, formation, stabilité de l'emploi, salaire, etc…). Les femmes, elles, se déterminent d'emblée et simultanément par rapport au travail productif et au travail reproductif* [318] ». Cette double journée dont parlent les féministes s'incarne d'une part, par la journée de travail réalisée dans le cadre d'une activité professionnelle, et d'autre part par le travail qui commence au retour à la maison, par la prise en charge des activités domestiques et du soin apporté aux enfants. Cette division très stricte impacte directement la vie des femmes et pèse lourdement sur leur quotidien. De ce fait, elles n'ont que peu de temps pour se reposer ou profiter de loisirs et sont soumises de manière intensive au travail. Selon Danièle Kergoat : « *de même que vie de travail, journée et semaine de travail sont rythmées très différemment selon les sexes, l'alternance travail/non-travail ou travail/temps libre ne s'applique qu'à une population masculine : dès que l'on parle des femmes, c'est l'alternance travail salarié/travail domestique qui est porteuse de sens*[319] ».

[318] Chenal O. (2012), « Production et reproduction. Les jeunes travailleuses, le salariat et la famille », In Kergoat Danièle, *Se battre disent-elles*, Paris, La dispute, p. 63.
[319] Kergoat D. (2012), « Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : sexe et classe sociale », in Kergoat D, *Se Battre, Disent-elles*, Paris, La Dispute, p.51.

Le système patriarcal qui fonctionnait dans ces familles a donc impacté largement la vie des femmes lauréates.

L'aide à l'éducation des frères et des sœurs peut parfois se poursuivre ensuite avec les neveux et nièces. Maria a épaulé sa sœur durant ses grossesses et l'a aidée dans l'éducation de ses neveux et nièces :

> « Ma sœur était en France, elle avait des grossesses très difficiles, je suis venue pour l'aider, c'est comme cela que je suis venue en France. Mais je ne voulais pas venir. Je suis venue pour aider ma sœur et éduquer avec elle mes neveux et nièces ».
> (Maria, 59 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle à domicile embauchée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

Isabelle, dernière fille d'une famille nombreuse de 10 enfants s'est beaucoup occupée de ses neveux et nièces durant son enfance. Elle habitait à côté de chez sa sœur et voyait ses neveux et nièces quotidiennement :

> « Comme il y avait un grand écart d'âge, quand j'avais 12 ans, une de mes sœurs avait déjà deux enfants. Je m'occupais de ses enfants, parce qu'elle les amenait chez ma mère et moi je m'occupais des enfants. Elle habitait à côté de chez ma mère alors… ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, 9 frères et sœurs, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Plusieurs mères des lauréates qui occupaient alors un poste d'ouvrière ou d'employée, ont confié leurs enfants à leur propre mère quand c'était possible, voire à leur grand-mère, ou laissaient les grands se charger de la garde des jeunes frères et sœurs, pendant les heures de travail. Véronique a confié avoir été gardée régulièrement par sa grand-mère et avoir ensuite relayé sa mère dans les tâches domestiques, s'inscrivant dans une tradition familiale féminine :

> « Maman travaillait beaucoup, elle était employée de bureau. Elle était divorcée, alors le mercredi, quand je n'avais pas d'école, j'allais chez ma grand-mère. Elle me gardait toute la journée, jusqu'à ce que maman revienne du travail. Ensuite, elle a gardé aussi mon petit frère et ma petite sœur. Quand j'ai été plus grande, j'ai gardé moi-même mon frère et ma sœur. Quand ma mère rentrait du travail le soir, le repas était prêt ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, 1 frère, 1 sœur, assistante maternelle indépendante à domicile, en contrat d'un an d'AESH, CAP-BEP Comptabilité).

Ce mode de fonctionnement communautaire et de solidarité intergénérationnelle, bien décrit par Olivier Schwartz[320] permet de compenser les difficultés logistiques liées à la garde

[320]Schwartz O. *Op.Cit,* pp. 21-22.

des enfants dans les familles nombreuses. La grand-mère de Joëlle venait régulièrement aider sa fille pour la soulager dans la garde de ses huit enfants :

> « Ma grand-mère était très présente dans notre vie. Elle venait toutes les semaines à la maison nous garder, pour soulager maman et lui permettre de sortir faire des démarches ou des courses. Quand maman était malade, ma grand-mère venait dormir à la maison plusieurs jours, voire même une semaine. Quand maman accouchait, ma grand-mère s'installait à la maison et s'occupait de tout. Elle secondait ma mère et la remplaçait en cas de besoin. Par contre, on ne pouvait pas compter sur mon père pour remplacer maman lorsqu'elle était malade, c'était l'ancienne génération, les hommes ne mettaient pas la main à la pâte dans l'éducation des enfants et les tâches ménagères ce n'était pas son travail. Lui, il avait son travail à l'extérieur et la chasse. Quand j'ai été grande, c'est moi qui remplaçais maman avec ma grand-mère en cas de problème ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, 7 frères et sœurs, famille ouvrière, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Le plus souvent, les mères des interviewées qui occupaient un emploi, devaient à la fois assumer leur activité professionnelle et s'occuper de leurs enfants et du foyer. Du coup, l'aide que leur apportaient leurs filles n'a pas favorisé la scolarité de ces dernières.

4. Des parcours scolaires souvent courts et marqués par des difficultés

Même si la massification, puis la démocratisation de l'éducation ont favorisé l'accès à des études de plus en plus longues par rapport aux années 60, sachant que les lauréates du CAP Petite enfance ont suivi une scolarité dans une période où elles ont pu bénéficier de l'application de l'une ou l'autre de ces réformes, il ressort néanmoins que leurs parcours scolaires sont caractérisés par leur relative brièveté et par des difficultés. La population enquêtée n'est pas homogène, mais cette tendance se dégage nettement, comme le montrent les résultats de nos enquêtes par questionnaires. De celles-ci, il ressort que l'orientation a également été subie par 76% d'entre elles, taux particulièrement élevé. Au niveau de leur parcours scolaire, ce dernier a été ponctué très fréquemment par des redoublements, 17% en primaire, 27% au collège, 21% au lycée. Dans les enquêtes par entretiens, 20% d'entre elles sont d'origine étrangère, 9% ont été scolarisées à l'étranger, dont 6% maîtrisent mal la lecture et l'écriture, tandis que 3% ont mieux réussi leur parcours scolaire. Celles qui ont été scolarisées en France, soit 11% ont eu une scolarité un peu plus favorable. Dans les familles nombreuses d'origine populaire, les difficultés se cristallisent d'une part, par l'incapacité des parents à aider scolairement leurs enfants et, d'autre part, par la méconnaissance du système scolaire, particulièrement sensible lors de la phase déterminante de l'orientation.

4.1. Pour certaines des difficultés scolaires aggravées par le manque d'aide parentale

Les enfants des classes populaires connaissent davantage de difficultés scolaires que ceux des classes bourgeoises. De nombreuses études sociologiques, dont l'une des plus célèbres, signée par Bourdieu et Passeron, met en valeur le rôle de l'institution scolaire dans sa contribution à la reproduction sociale[321]. Malgré la hausse du niveau d'éducation liée aux politiques de démocratisation et de massification scolaire, les difficultés scolaires restent associées aux élèves de milieux populaires, comme l'a souligné Bernard Lahire, « *Si les enfants d'origine populaire échouent moins, en 1980 qu'en 1965, ils restent relativement aux enfants d'autres origines sociales, toujours plus en échec*[322] ». Face aux exigences scolaires, les familles des différents milieux sociaux ne possèdent pas les mêmes atouts, elles ne disposent pas des ressources économiques et culturelles équivalentes. Les milieux ouvriers n'ont pas forcément les moyens de disposer d'outils culturels, ou ne sont pas socialisés à la culture légitime, comme les classes bourgeoises qui ont un rapport plus proche et ouvert à cet univers [323]. La réussite scolaire repose sur une osmose entre le milieu scolaire et le milieu social familial, ce qui n'est généralement pas le cas dans les classes populaires. L'aide aux devoirs demande des compétences scolaires, que les parents des classes populaires ne possèdent souvent pas, malgré une bonne volonté affichée. L'aide aux devoirs n'a pas été systématique dans les familles populaires des années 1970-1980-1990 (période moyenne de scolarisation des enquêtées), années au cours desquelles ont été éduquées nos enquêtées. Si globalement les lauréates du CAP Petite enfance gardent un bon souvenir de leur scolarité, pour 91% d'entre elles en primaire, 85% au collège et 76% au lycée et qu'elles ont été encouragées par leurs parents pour 56% d'entre elles, plus fortement par leur mère pour 45% d'entre elles, en revanche, elles n'ont pas pu compter sur une aide parentale régulière et efficace tout au long de leur scolarité. Les enquêtes par questionnaires montrent que l'aide parentale a été régulière pour seulement 34% des lauréates du CAP Petite enfance en primaire, qu'elle a été occasionnelle pour 35% et qu'elle a été inexistante pour 35%. Cette aide régulière baisse au collège puisqu'elle concerne seulement 16,3% des lauréates et chute au lycée à 4%, en raison d'un manque de capacités parentales dans l'aide aux devoirs. L'aide parentale consistait souvent à faire réciter l'enfant pour vérifier que les leçons étaient apprises, en revanche la résolution des problèmes de mathématiques était souvent déléguée aux frères et sœurs plus âgés. L'aide scolaire a été aussi en partie assurée par les frères et sœurs, surtout à

[321]Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
[322]Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire,* Lyon, Presse universitaire, p.51.
[323] Bourdieu P. (1979), *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit.

partir du collège et du lycée, car beaucoup de parents n'étaient plus en mesure d'aider leurs enfants. En revanche, cette aide s'est révélée irrégulière, car seulement 8% des lauréates bénéficiaient d'une aide régulière d'un membre de sa fratrie, qui portait uniquement sur certaines matières, comme les mathématiques et le français. L'aide aux devoirs était majoritairement ponctuelle et insuffisante pour être réellement efficace. Le recours aux cours privés particuliers représentait seulement 3% en primaire, 5% au collège et 8% au lycée, leur fréquence a augmenté un peu au lycée, mais est restée globalement insignifiante. Ainsi, les enfants des classes populaires connaissent souvent des difficultés en littératie et numératie qui constituent la base des enseignements fondamentaux pour réussir à l'école. Les difficultés scolaires entraînent des redoublements et des orientations subies dans des filières de relégation. Ainsi, 17% de nos femmes enquêtées ont redoublé en primaire, 27% au collège et 21% au lycée. Dans leur ouvrage « les Ruptures scolaires[324] », Daniel Thin et Mathias Millet expliquent que des parents évoquent leur ressenti sous une forme de détresse, vu leur incapacité à venir en aide à leur enfant qui peut se traduire par des larmes ou de l'énervement. Sakina nous confie les difficultés qu'elle a rencontrées durant sa scolarisation :

> « Je n'ai pas été beaucoup à l'école. Mon père ne m'aidait pas à faire mes devoirs, de toute façon, il n'aurait pas pu et ma mère ne savait pas lire. Elle était énervée de ne pas pouvoir m'aider et je l'ai vu quelquefois pleurer pour cela ».
> (Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

L'aide provenait généralement de la mère, moins du père, elle était quelquefois apportée par les frères et sœurs, mais restait toutefois ponctuelle et occasionnelle. Christelle explique la bonne volonté parentale qui trouvait toutefois ses limites :

> « Mes parents m'aidaient régulièrement à faire mes devoirs en primaire et au collège. Ma mère a pu m'aider jusqu'au lycée en maths et en Français. Mes frères et sœurs ne m'aidaient pas ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, assistante maternelle agréée, Bac+2, père : chauffeur, Brevet des collèges, mère : secrétaire, Bac+2).

Les situations familiales parfois complexes constituaient fréquemment des freins à l'aide parentale. Un relais familial se mettait alors éventuellement en place pour pallier ce manque et une sœur ou un frère pouvait être mis à contribution. Yam raconte que sa sœur a pu l'aider un peu en fonction de ses capacités, mais malheureusement pas assez longtemps :

> « Je n'ai pas été aidée dans ma scolarité parce que mes parents étaient divorcés, c'était compliqué pour moi, mais j'ai quand même réussi à m'en sortir. Ma sœur m'aidait un

[324] Millet M., Thin D. (2012), *Rupture scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, p. 65.

peu, mais pas mes parents. Elle a pu m'aider jusqu'en CM1 ».
(Yam, 42 ans, divorcée, assistante maternelle au domicile des parents, père : employé de commerce sans diplôme, mère : au foyer, aucun diplôme).

Ce manque d'aide régulière et efficace est essentiellement dû à un déficit de capacité scolaire parentale. Comme nous l'avons analysé un peu plus haut, les parents de notre population étaient la plupart du temps peu diplômés et peu socialisés à l'école. Catherine nous le confirme :

« Mes parents ne m'aidaient pas à faire mes devoirs, ils ne pouvaient pas, ils n'ont pas de diplôme ni l'un ni l'autre. Mon père était ouvrier agricole et ma mère aide-ménagère, pour eux l'école c'était compliqué ».
(Catherine, 50 ans, mariée, ancienne assistante maternelle, assistante d'éducation au collège en contrat pour une durée d'un an, Baccalauréat Professionnel Bureautique).

Les parents étaient généralement peu disponibles, car fort occupés par leurs emplois, surtout les pères, qui exerçaient des métiers peu qualifiés, souvent pénibles, parfois caractérisés par des horaires décalés. De plus, les femmes employées encadraient plus régulièrement leurs enfants dans l'aide aux devoirs, de même que celles au foyer montraient de la bonne volonté, mais n'avaient pas toujours les ressources culturelles pour encadrer efficacement leurs enfants. Audrey raconte :

« Ma mère a pu m'aider en primaire à faire la lecture au CP-CE1, après c'était fini. Je n'étais pas aidée par mes frères et sœurs, moi j'aidais les plus petits ».
(Audrey, 36 ans, mariée, assistante maternelle agréée, père : boulanger, CAP, mère : au foyer, CAP, BTS Intervenante sociale et familiale).

Dans les familles nombreuses des milieux ouvriers des années 1960/1970, les grands enfants s'occupaient souvent des plus petits, surtout quand les parents peinaient à aider aux devoirs. Les aînés étaient souvent mis à contribution dans différentes tâches de la vie quotidienne liées à l'éducation de leurs frères et sœurs. Ils étaient chargés de garder les jeunes enfants, d'assurer l'aide aux devoirs si leur capital scolaire le permettait.

Si l'entraide se mettait en place dans ces familles, certains moments-clés de la scolarité des enfants nécessitaient néanmoins l'intervention des parents, notamment celui du choix de l'orientation qui était déterminant pour l'avenir professionnel des enfants. En revanche, si les résultats en troisième étaient médiocres, l'élève était orienté par l'institution au lycée professionnel pour apprendre un métier, sans tenir compte du choix d'orientation souhaitée.

Les parents avaient une possibilité de faire appel à la décision d'orientation, mais cela dépendait largement de leur capacité à se mobiliser.

4.2. Une orientation souvent subie

L'orientation est intervenue pour une partie de cette population à différentes étapes de la scolarité. À partir de la fin des années 1990, l'orientation se réalise principalement en fin de troisième, le palier d'orientation en 5ème n'étant plus d'actualité compte tenu de l'objectif de porter 80% d'une classe d'âge au niveau du bac. Parmi nos enquêtées de l'enquête par entretiens 63% de lauréates du CAP Petite enfance ont été orientées en fin de cinquième pour les plus âgées, en revanche, l'orientation est intervenue en fin de troisième pour les plus jeunes (37%). Pour l'énorme majorité d'entre elles et quelle que soit la génération considérée, leur orientation a été plus subie (76%) que choisie (24%).

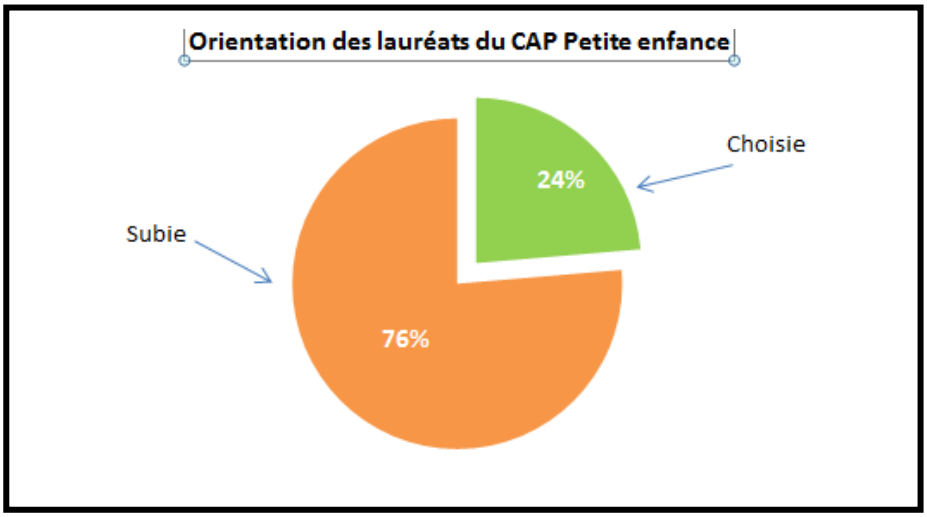


Figure 3 : Perception de l'orientation des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires, lors de leur scolarité au collège.

L'orientation constitue un moment clé dans la vie du jeune, puisqu'elle détermine souvent le choix du futur métier vers lequel il va se diriger. Si ce choix va dépendre en premier lieu des résultats scolaires de l'élève et donc de l'institution, il est aussi conditionné parfois par la volonté de la famille qui va autoriser ou non ce choix, en fonction de diverses raisons (capacité financière de la famille, capacité logistique en fonction de l'éloignement du lieu d'études par exemple, approbation du choix ou non, autre volonté parentale pour le jeune). L'orientation de la filière professionnelle de Stéphanie a été décidée suite aux conseils parentaux :

> « Je m'étais orientée vers la compta, parce que mes parents m'avait dit qu'il y avait beaucoup de travail dans ce domaine-là. Je leur faisais confiance et comme je ne savais pas trop ce que je voulais faire ».
> (Stéphanie, 52 ans, mariée, agent territorial en crèche, Baccalauréat G2).

Pour Céline, ce choix a été réduit en fonction de ses résultats scolaires et des injonctions formulées par sa mère :

> « C'était la comptabilité ou le secrétariat, ma mère m'a dit tu ne bosses pas à l'école, tu as le choix. J'ai dit : non maman pas le secrétariat, s'il te plait. Je suis partie en comptabilité ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

L'orientation réussie est souvent déterminée par une bonne connaissance des circuits menant à une profession. Les parents fréquemment peu aptes à conseiller efficacement leurs enfants se reposaient sur l'avis du conseiller d'orientation, des professeurs, des résultats scolaires. Le choix d'orientation de Véronique a été réalisé par les professeurs, dans une filière qui ne correspondait pas à son projet professionnel. Les moyens financiers contraints de ses parents ont contribué à restreindre aussi son choix d'orientation :

> « J'ai redoublé ma cinquième. Je voulais être esthéticienne, des études courtes. C'était sur Paris, donc pas possible, mes parents ne voulaient pas me laisser seule à Paris et ils ne pouvaient pas payer un loyer très cher dans cette ville. Donc, j'ai été orientée dans la comptabilité en CAP ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, assistante maternelle en contrat AESH, CAP-BEP Comptabilité, Père : ouvrier chauffagiste, CAP, mère : Secrétaire, Baccalauréat).

Comme pour Véronique, la décision finale d'orientation dépendait surtout des moyens financiers souvent contraints de la famille, qui pouvaient être mobilisés pour les études des enfants. Dans les budgets des familles populaires, la part consacrée à l'éducation des enfants était souvent relativement faible. Delphine n'a pas pu poursuivre ses études hôtelières, en raison du coût élevé des études, qui étaient hors de portée du budget de ses parents :

> « Pour mon CAP et BEP dans l'hôtellerie mes parents m'ont laissé choisir. Par contre, quand j'ai voulu aller faire mon Bac Pro sur Bordeaux, mon père n'a pas voulu. Il m'a dit cela coûtera beaucoup d'argent, donc c'est pour cela que j'ai arrêté mes études ».
> (Delphine, 41 ans, assistante maternelle agréée indépendante, CAP-BEP Hôtellerie, ouvrier agricole, Certificat d'études, mère : ouvrière agricole, Certificat d'études).

Les familles de milieux populaires dans les années 1970-1980 ne possédaient pas forcément le capital scolaire suffisant, ni les moyens financiers pour orienter au mieux le jeune vers un avenir choisi qui correspondait à ses aspirations. C'est du moins ce que laisse à penser le niveau scolaire relativement bas des lauréates du CAP Petite enfance.

4.3. Un niveau de diplôme relativement faible chez une très forte majorité des lauréates.

L'orientation scolaire a mené les lauréates du CAP Petite enfance vers un certain nombre de diplômes généralement professionnels, comme le montre la figure ci-dessous :

Tableau 9 : Diplômes initiaux des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaire selon le PCS de leur père

Type de diplôme	Professions intellectuelles supérieures	PCS Intermédiaires	(Ouvriers/employés/ Artisans/commerçants Agriculteurs	Total
Aucun diplôme	/	/	10,8	8,3
Brevet des collèges	/	50	13,8	15,6
CAP/BEP	12,5	25	32,5	30,2
Bac professionnel	/	12,5	11,2	10,4
Bac Technologique	/	12,5	10	9,4
Bac général	12,5	/	3,8	4,2
Bac+2	50	/	13,8	15,6
Bac +3 et plus	25	/	5	6,2
Total	100	100	100	100
Effectif	8	8	80	96

L'analyse des diplômes obtenus par les lauréates de l'enquête par questionnaires nous montre que pour une majorité d'entre elles (54,1%), le diplôme obtenu éventuellement ne dépasse pas le niveau CAP/BEP. Elles sont 30,2% à avoir atteint ce niveau de qualification contre 15,6% qui n'ont obtenu que le brevet des collèges et 8,3% qui n'ont décroché aucun diplôme. D'un autre côté, pratiquement un quart d'entre elles (24%) sont titulaires d'un baccalauréat dont respectivement 10,4%, 9,4% et 4,2% appartiennent aux filières professionnelles, technologiques et générales. Enfin, une fraction non négligeable d'entre elles (21,8%) a décroché un diplôme de l'enseignement supérieur dont 15,6% un bac + 2 et 6,2% un bac plus 3. Si le niveau des diplômes est globalement bas dans cette population, on constate aussi que certaines lauréates ne sont pas totalement démunies. De même, la petite fraction dont le père appartient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures est nettement plus diplômée du supérieur, que celle majoritaire dont le père est situé dans les classes populaires. Les faibles possibilités de soutien liées à l'appartenance aux

classes populaires ont été dommageables pour leur avenir professionnel et vont les amener vers des emplois d'exécution, qui ne leur offrent que de faibles possibilités d'évolution. Les enfants des classes populaires sont davantage orientés vers les filières professionnelles dont la position dans le système éducatif a beaucoup régressé depuis les politiques de massification scolaire. Ainsi, comme le montre Brucy, alors que le CAP était un diplôme ouvrant vers des carrières professionnelles avant les années 1960, son assignation à un statut de "petit diplôme" dédié en partie à l'accueil des élèves en difficultés scolaires a modifié le champ de ses opportunités. C'est dans ce contexte, où ce diplôme perd son prestige, que les lauréates du CAP Petite enfance vont l'obtenir. D'autres vont poursuivre en BEP, diplôme qui avait alors davantage les faveurs du ministère. Pour la plupart, il s'agit d'entrer sur le marché de l'emploi avec un diplôme professionnel en poche, Patricia raconte :

> « J'ai un CAP employé de bureau. J'ai été en troisième et après j'ai fait un BEP, mais j'ai réussi que le CAP. Les études ce n'était pas mon truc, je voulais faire un métier ».
> (Patricia, 53 ans, ATSEM, divorcée, 2 enfants, titulaire d'un CAP Employée de bureau).

Certaines ont été orientées en CAP mais n'ont pas réussi à décrocher le diplôme, c'est le cas de Carole :

> « J'ai été scolarisée jusqu'en troisième. Je n'ai pas passé le Brevet parce que je voulais arrêter l'école pour travailler. Donc, on a trouvé un patron qui puisse m'accueillir dans la restauration pour passer un CAP. Donc, dès que j'ai trouvé le patron j'ai quitté l'école, j'ai fait mes deux ans d'apprentissage, malheureusement je n'ai pas eu mon CAP Restauration, mais cela ne m'a pas pénalisée pour autant, car j'ai quand même trouvé du travail dans les restaurants ».
> (Carole, 43 ans, mariée, 3 enfants, ATSEM, aucun diplôme).

D'autres ont réussi le BEP, mais n'ont pas pu aller plus loin pour diverses raisons. Delphine avait un projet professionnel précis, elle voulait devenir sommelière. Après avoir suivi des études dans la restauration elle a obtenu un CAP et un BEP d'hôtellerie. Elle aurait voulu poursuivre son parcours scolaire pour atteindre son but, car son goût pour l'œnologie était né dès son enfance. En effet, ses parents étaient des ouvriers agricoles qui travaillaient dans une région viticole du Bordelais et elle avait, durant toute son enfance, aidé au domaine durant les vendanges. Le sommelier du domaine était un personnage important et respecté avec qui elle aimait beaucoup discuter des ficelles du métier. Elle appréciait tout particulièrement sa passion du vin, il partageait souvent avec elle ses connaissances sur les grands crus. Son projet professionnel nécessitait qu'elle parte faire ses études à Bordeaux, mais ses parents n'avaient pas les moyens de les lui payer. Elle n'avait malheureusement pas pu aller au bout de ses rêves :

> « J'ai fait des études dans la restauration, j'ai eu mon CAP et BEP d'Hôtellerie, j'étais serveuse. Ce n'était pas en lien avec la petite enfance. Je voulais faire un bac pro, mais je n'ai pas pu le faire. Je voulais faire un bac pro de sommelier, parce que j'adorais l'étude du vin, depuis que le sommelier du domaine m'avait transmise cette passion. J'ai pu aussi faire des études d'œnologie dans mon BEP en lycée pro. C'est vraiment ce que je voulais faire, être sommelier. Malheureusement, il fallait que j'aille suivre mes études à Bordeaux et mes parents ne pouvaient pas me les payer. Ils étaient tous les deux des ouvriers agricoles qui avaient du mal à joindre les deux bouts ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie, père ouvrier agricole, mère ouvrière agricole).

De plus, le père de Delphine s'opposait à ce que sa fille travaille dans un domaine professionnel masculin, il le lui avait dit :

> « De toute façon, nos revenus ne nous permettent pas de t'envoyer à Bordeaux pour suivre des études de sommelier. Tu sais ce que j'en pense, c'est un métier d'homme, les femmes n'ont pas leur place dans cette profession. Je préfère que tu travailles dans la restauration, c'est plus un métier féminin ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie, père ouvrier agricole, mère ouvrière agricole).

Le soutien parental s'avère primordial dans le choix d'une orientation scolaire, surtout quand les garçons ou les filles sont minoritaires dans les filières techniques. Comme le souligne Clotilde Lemarchant : « *Le travail sur les orientations scolaires atypiques en filières techniques et professionnelles s'inscrit plus largement dans une problématique de rapports sociaux de sexes et de changement social. L'intégration des jeunes femmes dans des filières masculines repose sur le soutien des adultes : les familles, les enseignants, dont le rôle socialisateur est déterminant*[325] ».

Certaines, comme Magali, souhaitaient poursuivre leur cursus et s'engager dans un baccalauréat professionnel, mais la réussite n'a pas forcément été au bout du chemin :

> « Le BEP secrétariat et compta (Administration commerciale et comptabilité, si je me rappelle bien). Donc, effectivement je l'ai fait sans être vraiment passionnée et on ne sait pas à cet âge-là réellement ce qu'on veut faire…Donc, je me suis retrouvée là, donc j'ai obtenu le CAP, le BEP, et ensuite ne sachant pas réellement ce que je voulais faire, je me suis rendue compte que je n'étais pas faite pour rester dans un bureau « H 24 » et sans voir personne. Donc, je me suis dirigée vers le commerce et j'ai privilégié le bac professionnel, parce que je n'étais pas du tout dans le général, le scolaire. Je n'ai pas eu mon bac, parce que je n'étais pas motivée du tout… Pas du tout… j'étais plus motivée par les stages dans la vente, j'étais plus « grandes surfaces que petits magasins » où on attend que le client arrive, je m'ennuyais facilement. J'aime bien que cela bouge en fait, donc dans les grandes surfaces, il y a toujours beaucoup de monde, je me souviens à

[325] Lemarchant C. (2007), « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques ». *Travail, genre et sociétés,* vol. 18, n°2, pp.47-64.

> l'époque c'étaient des vêtements, donc il y a toujours quelque chose à faire, il y a toujours plein de monde, je travaillais même l'été, mais j'ai galéré aussi quand je suis sortie de mon bac ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Celles qui ont moins réussi sont sorties du système scolaire sans obtenir aucun diplôme, c'est le cas d'Aurélie :

> « Du coup mon parcours scolaire a été plutôt court, euh… puisque en arrivant au collège, j'ai complètement déraillé en fait, euh…Faute de mauvaises fréquentations… Faute d'euh…. d'un manque au niveau de l'éducation de mes parents, etc… je me suis un peu égarée du chemin de l'école. Alors, que je n'étais pas une mauvaise élève, j'avais des …des bons résultats, mais, je voilà, je me suis un peu égarée du chemin de l'école et euh, à moment donné, j'ai complètement arrêté. J'ai complètement décidé d'arrêter l'école, je n'y trouvais plus mon compte, Donc, voilà mon parcours scolaire en fait, il s'est arrêté là. Cela s'est arrêté comme cela. Je suis sortie de l'école sans diplôme ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle, aucun diplôme).

Celles qui sont sorties du système scolaire sans aucun diplôme, en ont obtenu un bien plus tard, par le biais de la VAE. Ces lauréates décrochent ainsi leur tout premier diplôme. Certaines lauréates d'origine française, en investissant l'enseignement supérieur, ont connu toutefois des parcours scolaires un peu plus favorables que les autres.

4.4. Une fraction des lauréates caractérisée par des parcours scolaires favorables

Nous avons vu un peu plus haut qu'une fraction des lauréates de l'enquête par questionnaires se caractérisait par une bonne réussite scolaire, en obtenant leur baccalauréat ou un diplôme du supérieur. C'est également le cas parmi nos femmes interrogées puisque cinq d'entre elles ont vécu des scolarités un peu plus longues et favorables. Trois ont atteint le niveau Bac plus deux, et deux ont décroché un BTS, une autre a réussi un brevet d'État d'éducateur sportif. Enfin, la dernière a décroché une Licence. Celles qui ont obtenu des diplômes supérieurs n'ont pas forcément été employées dans le domaine d'activité lié à celui-ci. Elles ont travaillé dans le secteur de la petite enfance et souhaitent valider leur expérience professionnelle, pour être reconnues professionnelles de la petite enfance. Ce diplôme peut être une assurance pour leur avenir professionnel. Ces femmes sont issues de familles plutôt employées, voire cadres ou cadres supérieurs et les parents possédaient des diplômes (CAP/BEP, Bac, diplôme du supérieur). C'est le cas de Christine qui a obtenu un BTS et dont le père était physicien et la mère était au foyer :

> « J'ai fait un CAP/BEP de secrétariat informatique, ce n'était pas forcément bien vu à l'époque. J'ai été jusqu'en troisième et les profs ne m'ont pas encouragée. J'ai fait un bac professionnel en secrétariat informatique. Après, j'ai fait un BTS secrétariat bureautique en alternance, une semaine à l'école, une semaine en entreprise. Tout ce qui était matière professionnelle, je travaillais très bien, j'avais un peu plus de mal avec les matières générales, mais j'ai eu mon BTS ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS de Secrétariat-informatique, père : physicien, mère au foyer).

Le fait que ces femmes aient changé de secteur d'activité est sans doute lié à une orientation et une insertion professionnelle qui n'a pas donné satisfaction. Celles qui ont obtenu des diplômes supérieurs, n'aimaient pas forcément l'école, elles ont été orientées souvent par défaut en raison de leurs résultats scolaires, puis ont évolué au fil du cursus. C'est le cas de Christelle, qui s'est tournée vers le secrétariat, puis le sport, ensuite l'animation, et enfin la petite enfance :

> « Je suis allée jusqu'en troisième, je n'aimais pas l'école, donc je voulais quitter l'école très vite, je suis partie sur un BEP secrétariat. Quand j'ai eu un diplôme en poche, je me suis sentie rassurée, donc j'ai fait une formation complémentaire dans l'immobilier, après je suis partie en bac secrétariat, j'ai eu mon bac. Et dans le sport, j'ai passé un concours pour aller en fac de sport que j'ai raté, je suis allée en sociologie. J'ai de nouveau passé le concours de la fac de sport que j'ai eu et j'ai fait deux ans en fac de sport et je me suis aperçue que je ne voulais pas être prof de sport ni en collège ni en lycée. Je me suis tournée vers le ministère de la jeunesse et des sports pour passer le brevet d'État d'éducateur sportif. Ce sont des études qui tournaient autour des enfants, des associations, des écoles primaires. J'ai passé le brevet d'État d'éducateur sportif, puis en parallèle, j'ai passé le BAFD (Brevet d'aptitude à la formation de Directeur). Je pouvais travailler dans le sport pendant l'année scolaire et dans l'animation pendant les vacances scolaires. Je faisais les centres de vacances et les CLSH ».
> (Christelle, 50 ans, 2 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, Bac+2, père : chauffeur-livreur, Brevet des collèges, mère : secrétaire, Baccalauréat).

Certaines ont réussi leur scolarité et sont arrivées à exercer le métier qu'elles souhaitaient. En revanche, pour diverses raisons, elles sont devenues quand même assistantes maternelles. C'est le cas d'Anne, qui est d'origine populaire, puisque son père était assistant comptable (titulaire d'un BEP), et que sa mère exerçait l'activité d'assistante maternelle et avait obtenu un BEP. Durant toute son enfance, Anne a vécu avec des enfants autour d'elle, puisque sa mère gardait des enfants à domicile. Elle a été socialisée à son rôle de mère très jeune, il est donc logique qu'elle ait voulu travailler dans le secteur de la petite enfance. À l'origine, elle avait des aspirations de promotion sociale puisqu'elle souhaitait devenir institutrice. Elle a obtenu son diplôme en Belgique, mais elle n'a pas pu le faire reconnaître en France. Maman de trois enfants, faute de pouvoir exercer son métier d'institutrice, elle a décidé de se reconvertir en devenant assistante maternelle pour élever elle-même ses trois

enfants. Elle a épousé un chef d'équipe qui a un BEP-CAP et au moment de l'entretien ses enfants ont 17 ans, 8 ans et 4 ans. Elle raconte son parcours :

> « J'ai obtenu un baccalauréat général (baccalauréat A1 – Lettres et Mathématiques) par correspondance, puis J'ai obtenu une Licence en Belgique, ensuite j'ai obtenu un diplôme d'Institutrice en Belgique (Bac +3) pas reconnu en France. J'ai eu mon bac à 19 ans. J'ai quitté l'école à 25 ans après ma Licence ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, Licence, père : assistant comptable, BEP, mère : assistante maternelle, BEP).

La réussite scolaire des enfants des classes populaires repose principalement sur plusieurs facteurs déterminants : la massification puis la démocratisation de l'éducation, qui va favoriser l'accès des classes populaires aux études supérieures, le capital scolaire et culturel détenu par les parents, la situation professionnelle des parents, en particulier celle de la mère, enfin la taille de la fratrie. Les lauréates du CAP Petite enfance qui ont suivi des études supérieures sont âgées de 40 à 50 ans. Les plus âgées ont été scolarisées à la fin des années 1970, les plus jeunes à la fin des années 1980. Toutes ont pu bénéficier de la massification de l'accès à l'enseignement secondaire. Certaines ont intégré les études supérieures, poussées par la volonté politique de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Cette réforme éducative marquante a favorisé les poursuites d'études longues pour toutes les classes sociales. Généralement, si les enfants des classes populaires réussissent moins bien que les autres, en revanche leur situation n'est pas homogène. Dans les classes populaires, les individus ont vécu des parcours différents, ont reçu des influences de leurs parents et des transmissions de comportements, de savoirs, et de manières d'agir. L'éducation constitue un socle solide sur lequel ils peuvent s'appuyer pour construire leur parcours de vie et leur réussite scolaire qui déterminera leur avenir professionnel. Les facteurs qui affectent cette réussite tiennent notamment, comme le font observer Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, « *au niveau d'instruction du père de l'enfant mais plus encore à celle de la mère, à profession identique*[326] ». L'éducation reçue par la mère, notamment son capital scolaire acquis, va être déterminant dans la réussite scolaire de l'enfant. Selon Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, « *A niveau de ressources culturelles global comparable, c'est dans les familles où la mère est la plus instruite que les enfants réussissent le mieux*[327] », ce que prouvent une nouvelle fois les propos recueillis :

[326] Duru-Bellat M., Farges G., et Van Zanten A. *Op.Cit*, pp. 35-56.
[327] Caille J-P., Rosenwald F., (2006), « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », in France, Portrait social, *INSEE*, pp. 115-137.

> « Mon père était chauffeur livreur et avait le brevet des collèges. Ma mère était secrétaire et avait son bac ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, Bac +2, père : chauffeur qui a obtenu le Brevet des collèges, mère : secrétaire titulaire d'un Baccalauréat).

Si les deux parents ont encouragé les lauréates durant leur scolarité, en revanche les mères les ont encouragées davantage que les pères. Les enquêtes par questionnaires montrent que 33% des lauréates avaient été fortement encouragées dans leurs études par les deux parents, 10,2% avaient été fortement encouragées par leur mère, tandis que 5,7% l'avaient été un peu par leur père.

Le temps consacré par les mères dans le suivi scolaire de leurs enfants se révèle très supérieur à celui des pères[328]. Les trois témoignages suivants prouvent l'engagement des mères dans le suivi scolaire de leurs enfants :

> « J'ai été encouragée par mes parents durant ma scolarité. Mon père m'a encouragé modérément, ma mère fortement. Elle a été très engagée dans ma scolarité. Elle m'aidait régulièrement à faire mes devoirs. Je n'ai pas eu de cours particuliers ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, Bac+2 père : chauffeur qui a obtenu le Brevet des collèges, mère : secrétaire titulaire d'un Baccalauréat).

> « Ma mère m'aidait à faire mes devoirs, jusqu'en troisième, dans toutes les matières. Mes frères et sœurs avaient leurs propres études, ils ne pouvaient pas m'aider. J'ai eu des cours particuliers de Philosophie pour préparer le bac ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, Licence, père : assistant comptable titulaire d'un BEP et mère : assistante maternelle qui avait obtenu un BEP).

> « Scolarisée dans le public, je n'ai jamais redoublé. Je garde un bon souvenir de ma scolarité et j'ai été fortement encouragée par mon père et ma mère. J'ai été souvent aidée par ma mère pour faire mes devoirs ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, BTS Secrétariat-informatique, père : Physicien, titulaire d'un Bac + 8, mère : au foyer, ayant obtenu le Brevet des collèges).

Dans les années 1960-1970, les familles ouvrières vont volontairement limiter leur taux de fécondité pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Les cinq lauréates du CAP Petite enfance qui ont obtenu un diplôme d'études supérieures sont issues de familles de deux et trois enfants, ce qui représente une moyenne de 2 enfants par famille pour l'ensemble

[328] Gouyon M. (2004), « Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 : l'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee Première*, N° 996.

de ces cinq candidates, alors que la moyenne des enfants par famille s'élève à 3,39 enfants dans l'ensemble du corpus des interviewées[329].

4.5. Les femmes issues de l'immigration : un groupe relativement important parmi les lauréates interviewées

Au cours des entretiens réalisés avec les lauréates du CAP Petite enfance, il est apparu que près de 20% d'entre elles sont d'origine étrangère (Polonaise, Malienne, Marocaine, Algérienne, Cambodgienne)[330]. Elles se décomposent en deux groupes : le premier est composé de quatre femmes ayant suivi une scolarité qui a abouti à l'obtention d'un diplôme en France ou à l'étranger, tandis que le second comprend deux femmes qui n'ont pas beaucoup fréquenté l'école, avec parfois une scolarité courte ou difficile et une absence de maîtrise de la littératie. Certaines sont nées et ont suivi toute leur scolarité en France, d'autres y sont arrivées soit enfant, soit adulte. Celles qui n'ont pas été scolarisées en France maitrisent mal la lecture ou l'écriture. Elles partagent toutes une caractéristique : leurs mères et quelques pères ne savent ni lire ni écrire et parlent peu ou pas le français. Leurs parents, principalement ouvriers, ouvriers agricoles pour les pères, et mères au foyer pour les mères dans leur pays d'origine, puis en France pour certains, n'étaient pas en mesure d'influencer favorablement la scolarité de leurs enfants. Selon l'observatoire des inégalités du 9 octobre 2012 (Source : ministère de l'Éducation- Élèves du panel 1995 -), les enfants d'immigrés réussiraient mieux à l'école que les autres. Ce constat est toutefois à nuancer, car pour « l'ensemble de la population, le taux de bacheliers parmi les enfants dont la mère n'a aucun diplôme n'est que de 40%, contre 90%, pour celles dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur »[331].

---

[329] Cependant, comme le rappelle Jean-Pierre Terrail, « Il est clair que les aspirations scolaires ouvrières ont progressé plus vite que les scolarités réelles. Dans la génération des enfants d'ouvriers ayant entre 25 et 34 ans en 1977, la proportion de ceux qui sont sortis du système scolaire sans diplôme ou avec le seul CEP, en baisse très sensible par rapport à la génération précédente, reste considérable : 51% des hommes, 57% des femmes » Terrail J-P. *Op. Cit*, p. 435.

[330] La question de l'origine migratoire des parents des lauréates ou des lauréates n'a pas été posée dans le questionnaire sauf indirectement dans la question 2, où il est demandé si la lauréate a effectué une partie de sa scolarité primaire et secondaire à l'étranger. Il ressort que 10,9% des répondantes sont dans cette configuration.

[331] « Pourquoi les enfants d'immigrés réussissent mieux à l'école que les autres » ? Tours, Observatoire des inégalités, 9 octobre 2012, Source : ministère de l'Éducation - Élèves du panel 1995, Site en ligne consulté le 15 février 2021.

Or, les familles des lauréates manquent de capital culturel objectivé (de livres et autres objets culturels), de capital culturel institutionnalisé (de diplômes) et de capital culturel incorporé (d'aisance culturelle)[332].

Les lauréates du CAP Petite enfance d'origine étrangère qui ont mieux réussi que les autres, puisque certaines ont obtenu le baccalauréat, n'ont toutefois pas investi les études supérieures. Il s'agit de réussites plus favorables mais pas exceptionnelles. Farida est née au Maroc et a été scolarisée très peu de temps dans son pays d'origine. Elle a ensuite fréquenté l'école en France. Elle a obtenu un Bac professionnel :

> « J'ai été un peu scolarisée au Maroc, j'ai fait deux ans à l'école maternelle. Je suis arrivée à l'âge de 7 ans en France. J'ai toujours été dans le public, en primaire, au collège, au lycée, on n'avait pas beaucoup de moyens, puisque mon père était ouvrier et ma mère au foyer. Mes parents ne savaient ni lire ni écrire, alors pour moi l'école, ce n'était pas facile. J'ai dû me débrouiller toute seule. J'avais un frère, mais il était trop sévère, si on n'apprenait pas vite, il se fâchait. Mon frère m'a aidée, les professeurs aussi. J'avais des heures d'études et on faisait nos devoirs entre camarades. Mes parents ne pouvaient pas. Il y a des enfants qui ont de la chance, ils ont leur papa enseignant ou leur maman, moi j'aurais bien voulu. Mon frère a pu m'aider jusqu'en cinquième. Il m'aidait en maths, en français, il était fort en maths et en français. Le soutien scolaire, c'était au collège. Je n'ai jamais redoublé, mais j'avais quelques difficultés en français, je faisais des fautes. Heureusement, que j'étais dans la couture et le stylisme et que cela me plaisait, parce que les matières générales, ce n'était pas cela. À la fin de ma scolarité, j'ai eu tout de même le baccalauréat professionnel pour exercer le métier de styliste, j'avais 19 ans ».
> (Farida, 46 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel Styliste).

Les candidates qui sont nées dans un pays étranger et sont arrivées en France à l'âge adulte ont été scolarisées dans leur pays d'origine et ont reçu les enseignements dans leur langue d'origine. Elles ont dû souvent apprendre le français avant de venir vivre en France ou à leur arrivée en France. Si parler la langue française est acquis, bien qu'il leur reste un accent, en revanche écrire correctement le français, en respectant la syntaxe et les règles d'orthographe et de grammaire constitue un obstacle de taille, difficilement franchissable. Celles qui ont été scolarisées en France en primaire, au collège et au lycée ont rattrapé une partie de ce retard, mais restent fragiles dans leurs compétences écrites, compte tenu d'un parcours quelque peu chaotique. On comprend alors la difficulté de se présenter en VAE, alors que la maîtrise de la littératie est un impératif dans cette procédure. Maria a suivi l'ensemble

[332] Bourdieu P. (1979), Les trois états du capital culturel, Paris, Actes *de la recherche en sciences sociales*, N° 30, pp. 3-6.

de sa scolarité au Maroc, elle y a obtenu des diplômes, mais est arrivée en France à l'âge de 25 ans, elle éprouve des difficultés pour écrire le français :

> « Je suis allée à l'école primaire, au collège et au lycée au Maroc. J'ai fait toute ma scolarité au Maroc. Je suis restée au Maroc 25 ans. C'est mon pays natal le Maroc. J'ai obtenu mon brevet des collèges, ensuite j'ai fait un diplôme de secrétariat sténodactylo, mais je n'ai pas obtenu mon bac. Je n'ai jamais redoublé. J'ai appris le français à l'âge de 25 ans, j'arrive à le lire, mais l'écrire c'est plus difficile ».
> (Maria, 59 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

Scolarisée au Cambodge, Yam a obtenu l'équivalent du brevet des collèges. Elle est arrivée en France à l'âge de 20 ans. Elle parle français mais a des difficultés à le lire et surtout à l'écrire :

> « J'ai été scolarisée au Cambodge, je suis allée à l'école pendant 10 ans. Je n'ai jamais redoublé. Il y avait une bonne ambiance, mais c'était très strict. Quand mes parents se sont séparés cela a été difficile pour moi. J'ai obtenu ce qui correspond au brevet des collèges en France, je suis allée au lycée, mais je n'ai pas réussi. J'ai quitté l'école à 18 ans. Je suis arrivée en France à l'âge de 20 ans, je ne parlais pas un mot de français, aujourd'hui, j'arrive à le lire, mais je ne l'écris pas beaucoup ».
> (Yam, 42 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle au domicile des parents, diplôme niveau Brevet des collèges).

Certaines d'entre elles sont presque illettrées, car elles ont été peu scolarisées et elles ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour faire face aux exigences requises dans leurs vies sociale, professionnelle, culturelle et personnelle. Sakina est d'origine étrangère, mais est née en France. Sa scolarité a été courte et difficile, d'ailleurs elle a su lire et écrire seulement à l'âge adulte :

> « Je suis d'origine Algérienne, mais je suis née en France. J'ai quitté l'école en troisième SES. À l'époque d'aujourd'hui, la troisième SES, c'est peut-être équivalent d'un CM2 d'aujourd'hui. Je ne savais ni lire ni écrire, mais on ne m'a pas fait redoubler, malgré mes difficultés. Je restais au fond de la classe, ma mère l'avait demandée. J'ai su lire très tard, à l'âge adulte. Je crois même que j'étais déjà mariée quand j'ai su bien lire, par contre l'écriture c'est compliqué ».
> (Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, sans diplôme).

Certaines ne sont pratiquement pas allées à l'école dans leur pays d'origine et n'ont pas non plus été scolarisées en France. Les acquis scolaires sont dans ce cas très faibles donnant lieu à des lacunes importantes. C'est le cas de Djénéba qui bien qu'arrivée à 7 ans en France a été volontairement déscolarisée par sa famille pour aider sa sœur :

> « Je ne suis pas beaucoup allée à l'école, je suis arrivée en France à l'âge de 7 ans pour aider ma sœur qui venait d'avoir son premier enfant. Dans mon pays, les filles n'allaient pas beaucoup à l'école, ce sont les garçons qui y allaient. Nous, on nous apprenait juste le minimum. Je suis allée au CP et au CE1 au Mali, j'ai quelques restes de la lecture, mais l'écriture, c'est compliqué. Quand je suis arrivée en France, ma sœur ne m'a pas inscrite à l'école, je ne suis pas allée à l'école en France, j'ai élevé les enfants de ma sœur. Je n'aime pas parler de ma scolarité ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice en CLSH, aucun diplôme).

La plupart de ces femmes, qui ont été scolarisées en France, maîtrisent, à peu près convenablement la lecture et l'écriture, en revanche les autres connaissent des difficultés surtout pour écrire. Certaines ont connu de relatives réussites scolaires, cependant d'autres souffrent d'illettrisme, qui constitue un frein difficilement contournable pour mener à bien un parcours en VAE. Nous verrons comment ces femmes ont pu parvenir tout de même à réussir leur parcours de VAE. Après leur scolarité, ces femmes ont travaillé pour la plupart, puis ont rencontré leur conjoint.

5. Des femmes qui fréquemment ont fondé une famille nombreuse et vivent en milieu rural

Les femmes rencontrées de notre enquête par questionnaire partagent une caractéristique commune. Pour la majorité d'entre elles, elles sont issues d'une famille nombreuse et elles ont fondé à leur tour une famille nombreuse. De même, une forte proportion vit dans un milieu rural, généralement à la campagne ou dans des petites villes de la région des Hauts-de-France.

5.1. Des femmes généralement en couple avec des enfants

La situation des femmes vivant dans une région rurale des Hauts-de-France n'est pas semblable à celles vivant dans les grandes villes. Selon les données statistiques de l'INSEE parues en 2020, dans la région des Hauts-de-France : « les femmes ont plus d'enfants que la moyenne nationale, mais s'en rapprochent. En effet, le taux de fécondité s'établit à 1,87 enfant par femme en 2019, soit un niveau proche de la moyenne nationale (1,84 enfant par femme), contre environ 2 enfants par femme entre 2000 et 2015. Cependant, cette région est celle qui compte la plus grande proportion de familles nombreuses : 25,3% contre 21,1% au niveau

national[333]. Les lauréates du CAP Petite enfance enquêtées restent ancrées dans un style de vie hérité de leur milieu social d'origine. La plupart d'entre elles se marient relativement jeunes, alors qu'elles ont débuté ou pas leur vie professionnelle. Les réponses au questionnaire font apparaître qu'une très forte majorité des lauréates sont en couple (81%) avec respectivement 67%, 10% et 4% d'entre elles qui sont mariées, pacsées ou en couple. Une petite fraction est divorcée 9% ou célibataire 8%. Enfin, 1% est veuve, comme le montre la figure ci-après :

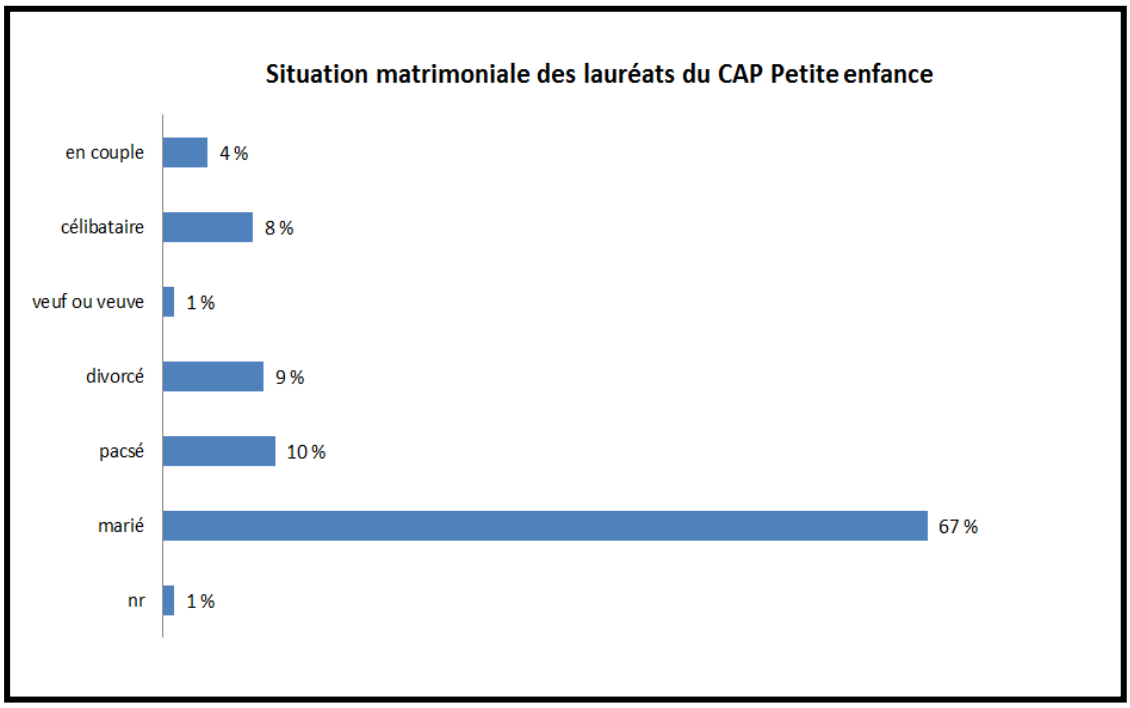


Figure 4 : Situation matrimoniale des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires.

On le voit, les lauréates sont le plus souvent mariées. Une assistante maternelle mariée est gage d'une stabilité recherchée par les parents, dans la garde de leurs enfants. Si le mariage précoce caractérisait les pratiques sociales des enfants d'ouvriers, comme l'a souligné Olivier Schwartz[334], il n'a toutefois pas disparu et caractérise une part des interviewées, entre autres, Véronique et Isabelle :

> « Je me suis mariée à presque 19 ans, j'ai connu mon mari très jeune, et nous voulions fonder une famille ensemble. Je voulais quitter ma mère qui était divorcée, parce que je m'occupais beaucoup de mes frères et sœurs plus jeunes quand ma mère travaillait et j'avais du mal à supporter cette situation ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle en contrat d'un an d'AESH, CAP-BEP Comptabilité).

[333] Leroux L., Riem B. Bilan démographique 2019 : la région quitte le trio de tête, *INSEE Flash Hauts-de-France*, N° 99, Paru le : 02/07/2020.
[334] Schwartz O. *Op. Cit.*

> « J'avais 16 ans et demi quand j'ai rencontré mon mari, nous nous sommes mariés j'avais 18 ans, car j'étais enceinte. Cela fait 22 ans que nous nous connaissons. J'ai commencé à travailler à 18 ans, car j'avais quitté l'école parce que j'étais enceinte et que j'ai fait une fausse couche et mes parents ne voulaient pas que je reste sans travailler. Donc, j'ai postulé à la commune et j'ai eu un boulot. Je devais faire le ménage dans les écoles dans la salle d'étude, faire le bus le matin, le midi et le soir et la cantine tous les midis ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Certaines ont décidé de quitter leurs parents pour se marier parce qu'elles supportaient difficilement la vie familiale, c'est le cas d'Astrid :

> « Je suis partie de chez mes parents, je n'étais pas malheureuse mais je n'avais pas la vie que je voulais. Donc, j'ai quitté ma vie de famille avec mes parents pour créer ma propre famille très jeune, j'avais 18 ans, je me suis mariée aussitôt et mon premier enfant est né un an après, le deuxième trois ans après ».
> (Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Vente).

Au niveau national, les femmes employées et ouvrières ont plus d'enfants que les femmes cadres, selon les données Insee parues en 2019 : « *Globalement, plus les femmes qui travaillent ou ont déjà travaillé appartiennent à un groupe social élevé, moins leur fécondité est forte en 2016 et surtout, plus elle est tardive. Les employées sont les plus fécondes (1,91 enfant par femme, suivent les ouvrières (1,76), les femmes exerçant une profession intermédiaire (1,75), et les artisanes, commerçantes ou cheffes d'entreprise (1,70). La fécondité des cadres est la plus faible (1,64). Les femmes qui n'ont jamais travaillé (« femmes sans profession ») se distinguent par une fécondité forte (2,57)*[335] ».

De l'enquête par questionnaires portant sur les lauréates du CAP Petite enfance, il ressort qu'une part très importante des femmes interrogées a le statut de mère de famille nombreuse, comme l'étaient parfois leur propre mère. C'est le cas de 39,6% des lauréates, comme le montre la figure ci-dessous :

[335] Daguet F. En 2016, les femmes cadres ont un peu moins d'enfants que les employées, *Insee Première*, N° 1769, Paru le 27/08/2019.

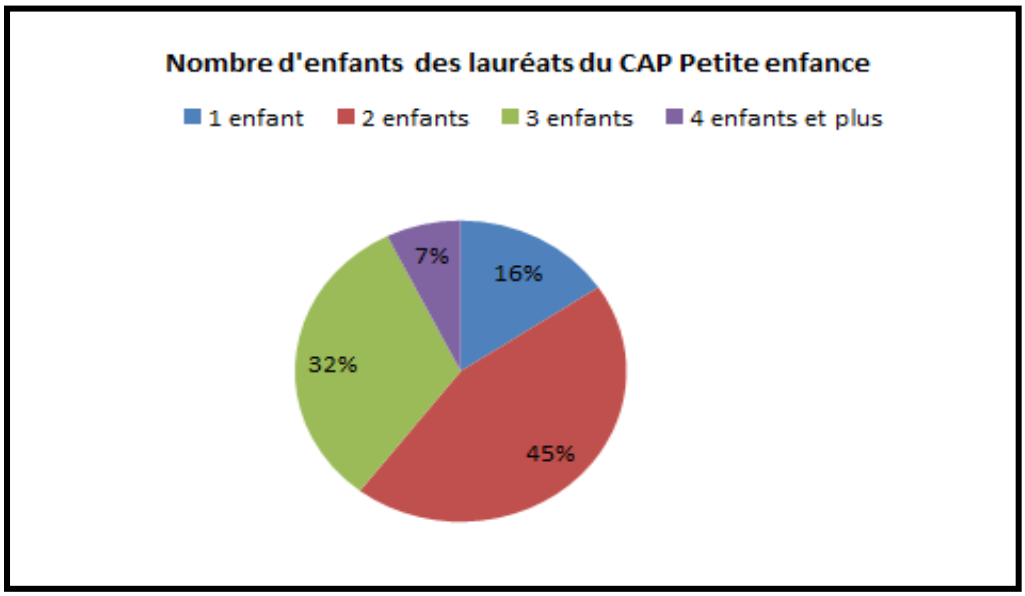


Figure 5 : Nombre d'enfants des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires.

La valorisation de la famille nombreuse est présente dans certains entretiens, comme c'est le cas pour Stéphanie :

> « Mes enfants ont 20 ans, 17 ans, 15 ans, 14 ans, 8 ans et 18 mois. Je voulais avoir des enfants mais six on ne s'y attendait pas, mais je ne voulais pas rester sans enfant. Si je n'avais pas pu en avoir, j'aurais été malheureuse. J'en ai eu trois, et puis cela s'est présenté comme cela. En même temps, je n'étais pas dégoutée d'être dans une grande famille. Je trouve qu'il y avait une bonne ambiance dans ma famille et j'ai des bons souvenirs avec mes parents. Parmi mes enfants, il y a une bonne entente, je trouve que c'est important d'être tous ensemble ! ».
> (Stéphanie, 42 ans, 7 frères et sœurs, mariée, 6 enfants, ATSEM, Baccalauréat G2).

Cependant, certaines ont mal vécu la fratrie nombreuse dans leur famille d'origine, car les parents ne pouvaient pas beaucoup s'occuper d'elles. Elles ont souhaité avoir moins d'enfants que leurs parents, mais se retrouvent tout de même mères de familles nombreuses par choix, car elles ne concevaient pas leur vie sans enfants, c'est le cas de Mylène, qui a eu tout de même trois enfants :

> « Nous étions douze enfants à la maison, c'est trop. Moi, je ne voulais pas avoir une famille si nombreuse, car mes parents étaient peu disponibles pour nous, c'est surtout mes frères et sœurs qui s'occupaient de moi. J'ai tout de même eu trois enfants, ce n'est pas une famille si nombreuse que chez mes parents, mais j'ai toujours vécu avec des enfants, donc je ne concevais pas ma vie sans enfants ».
> (Mylène, 40 ans, 11 frères et sœurs, mariée, 3 enfants, assistante maternelle, Brevet des collèges).

Si la plupart du temps, les lauréates du CAP Petite enfance sont mariées et élèvent ou ont élevé leurs enfants dans une famille stable, en revanche d'autres vivent seules pour différentes raisons. Elles sont soit divorcées, soit veuves, soit célibataires. Elles exercent un métier dans le secteur de la Petite enfance et ont élevé leurs enfants dans un premier temps généralement avec leurs conjoints, quand elles en ont eu un, mais vivent maintenant seules. Les lauréates en situation de monoparentalité représentent 9% des femmes enquêtées par questionnaires, dont 8% sont célibataires et 1% sont veuves. « *La monoparentalité est un phénomène qui a commencé à émerger depuis une cinquantaine d'années, mais qui s'est répandu de manière exponentielle ces vingt dernières années. Le nombre de familles monoparentales ne cesse d'augmenter, passant de 1,6 million en 2011 à 1,9 million en 2019*[336] ». Les lauréates divorcées représentent 9% des femmes enquêtées par questionnaires.

La petite fraction qui est en situation de monoparentalité et celles qui ont divorcé et ont la charge de l'éducation de leur(s) enfant(s) évoquent les difficultés d'élever seules leurs enfants. En effet, l'éducation peut reposer exclusivement sur elles, quand le père est absent de la vie des enfants. Celles qui sont assistantes maternelles se heurtent à des difficultés. En l'occurrence, des parents parfois réticents à leur confier leurs enfants, car il est parfois difficile de faire confiance à une personne seule plutôt qu'à une assistante maternelle vivant en couple. Astrid et Yam expliquent leurs difficultés à exercer l'activité d'assistante maternelle, vu qu'elles sont divorcées :

> « J'ai 46 ans, je suis divorcée, j'ai deux enfants, une fille et un garçon. Ma fille a 18 ans et demi, elle est étudiante en fac de droit. Contrairement à mes parents, je les incite à faire des études. Mon fils a 16 ans, il est en troisième. Affectivement, ils n'ont jamais connu un papa, au contraire, la situation s'est apaisée quand il n'était plus là, puisqu'il était très violent, donc cela s'est calmé, donc c'était mieux. J'ai fait beaucoup pour mes enfants, j'ai compensé. Je pense que j'ai choisi ma vie professionnelle par rapport à mes enfants. J'adore travailler avec les enfants, j'ai arrêté de travailler à l'extérieur à l'âge de 28 ans pour m'occuper de mes enfants. C'était avant le divorce, que j'ai décidé de devenir assistante maternelle, car je pouvais être là pour mes enfants. Ce n'est pas évident d'être assistante maternelle en étant une famille monoparentale, la règle c'est quand même un couple marié, et cela gêne certains parents qui préfèrent confier leurs enfants à une femme mariée, dans un cadre familial « normal » Quand on est seule, on ne sait jamais ce qui peut arriver, si on a un malaise par exemple, les enfants gardés peuvent se retrouver en difficulté. On n'y pense pas, mais cela peut arriver… ».
> (Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Vente).

> « J'ai divorcé il y a trois ans, c'est difficile de m'occuper seule de mes deux enfants qui sont encore jeunes et qui ont besoin de leurs deux parents. Quand j'ai divorcé, ma

[336] Tableaux de l'économie française, Ménage – famille, *INSEE* Références, Paru le 27/02/2020, Site en ligne consulté le 3 avril 2020.

fille avait 14 ans et mon fils 12 ans. Nous avons tous beaucoup souffert du divorce, surtout que nous n'avons pas de famille en France, mes parents, mes frères et sœurs habitent au Cambodge. C'est un déracinement de partir de son pays, surtout que quand je suis arrivée en France, je ne parlais pas le français, et quand on se retrouve seule après un divorce, avec des enfants à élever, c'est plus que compliqué, car je ne peux compter sur personne pour m'aider. Quand je dis que je suis divorcée aux parents, certains ne me choisissent pas pour garder leurs enfants, car ils préfèrent une femme mariée, ils ont plus confiance, moi je ne trouve pas cela normal, je ne vois pas pourquoi ? On se méfie plus des gens divorcés… ».
(Yam, 42 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle au domicile des parents, Brevet des collèges).

Si les lauréates du CAP Petite enfance seules (célibataires, divorcées ou veuves) connaissent des difficultés personnelles ou professionnelles, liées à leur situation de famille monoparentale, en revanche celles qui sont mariées ou vivent en couples connaissent une situation familiale et professionnelle beaucoup plus favorable.

5.2. Avec un conjoint caractérisé par une situation professionnelle stable et relativement bien rémunérée

Comme nous l'avons vu, la très grande majorité des lauréates du CAP Petite enfance (82%) ont des conjoints, elles sont soit mariées, soit pacsées, ou vivent en union libre. Les conjoints sont majoritairement d'origine ouvrière, puisque les enquêtes par entretiens montrent que 19/33 ont des parents ouvriers, 8/33 ont des parents employés et seulement 6/33 ont des parents cadres. Les conjoints sont majoritairement titulaires du CAP pour 45% d'entre eux. Par ailleurs, 42,5% possèdent un baccalauréat et plus et seulement 12,5% n'ont aucun diplôme. Comme l'indique la figure 7, parmi les emplois occupés, une majorité des conjoints des lauréates du CAP Petite enfance est ouvrier (50%), ensuite 22% appartient à la catégorie des techniciens, enfin une fraction importante occupe un poste de cadre (19%). Ceux qui occupent un poste d'employés arrivent en dernier avec 9% d'entre eux dans cette situation.

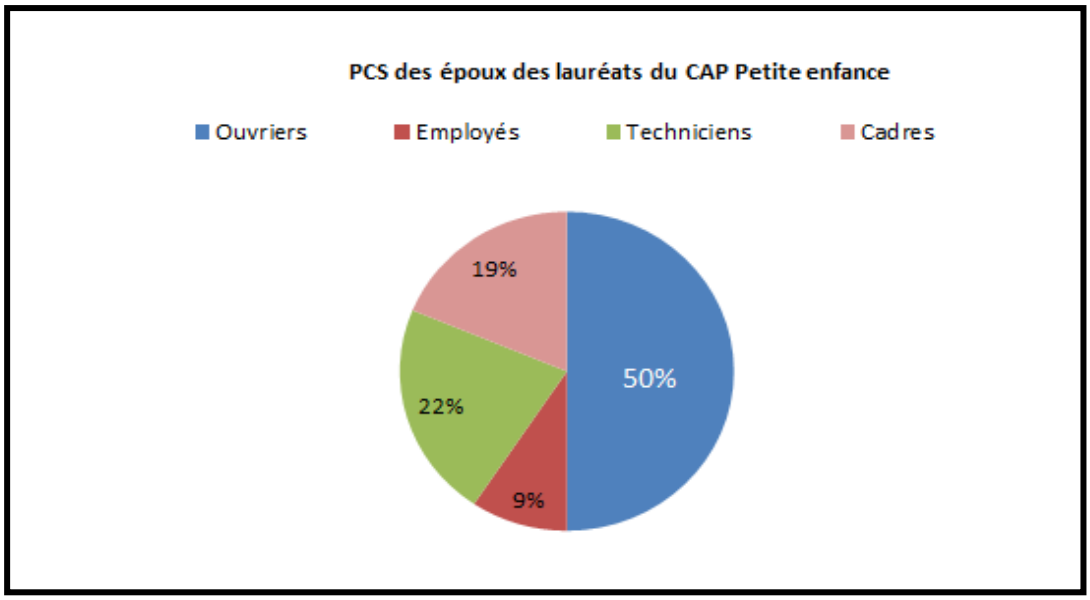


Figure 6 : PCS des époux des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par entretiens.

Si les conjoints sont majoritairement ouvriers, les techniciens ajoutés aux cadres représentent tout de même 41% de notre échantillon. Ce taux s'approche de celui qu'évoque Anne Sophie Vozari à propos des assistantes maternelles qui occupent la meilleure position sur le marché du travail : « *Elles sont plus souvent mariées ou vivant en couple et mères de familles nombreuses. Leurs conjoints sont plus souvent employés ou ouvriers, mais 46% d'entre eux sont indépendants, cadres ou professions intermédiaires*[337] ».

Du fait de la stabilité de l'emploi des conjoints des assistantes maternelles, ces derniers sont les principaux pourvoyeurs de ressources de la famille. Toutefois, même si l'homme apparaît comme le « breadwinner »[338], le salaire de son épouse complète utilement le budget relativement modeste de la famille. Les salaires d'ouvriers ou d'employés, même avec de l'ancienneté restent relativement faibles, ceux des techniciens sont un peu plus favorables, et ceux des militaires ou des cadres un peu plus confortables. Les ressources familiales des lauréates du CAP Petite enfance enquêtées dans le cadre des entretiens s'élèvent de 1 000 € environ à 3 500 € au maximum. Parmi les femmes seules, 6/33 gagnent entre 945 € et 1 500 €. Quand elles sont mariées, pacsées ou en concubinage, le budget familial est plus élevé, puisqu'il comprend deux salaires. Il s'élève pour 11 d'entre elles de 2 000 à 2 500 €,

[337] Vozari A-S. (2014), « Recruter de « bonnes » assistantes maternelles, La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Sociétés contemporaines*, n° 3, p. 29-54.
[338] Pourvoyeur de ressources.

pour 9 d'entre elles de 2 600 à 3 000 € et enfin pour 7 lauréates de 3 100 à 3 500 €. La moyenne des salaires familiaux s'élève à 2 300 €. Les ressources de la famille sont très moyennes, surtout quand elles incluent les allocations familiales et que 17 familles/33 comptent 3 enfants et plus. Le salaire des assistantes maternelles est impacté par leurs conditions d'emploi, un temps partiel plus ou moins imposé, avec une flexibilité horaire accrue, des périodes de surcroît d'activité et des cycles beaucoup plus creux. L'assistante maternelle connaît régulièrement des ruptures de contrat, son activité étant largement dépendante « *du marché local de garde* »[339]. Les salaires relativement bas fluctuent en fonction de l'activité, mais aussi des départements. Ainsi, selon Carine Tesson et alii, « *La moitié de la profession gagne moins de 754 € par mois, mais ce salaire médian recouvre des disparités départementales importantes. Celles-ci s'expliquent principalement par la dispersion du nombre d'heures de garde par assistante maternelle, mais également par les écarts de salaire horaire induits par les disparités de l'offre de garde individuelle*[340] ». Les conditions salariales familiales ne sont pas homogènes, en revanche, généralement, les maris gagnent davantage d'argent que leurs épouses, mais ce n'est pas toujours le cas et leurs revenus peuvent quelquefois être équivalents, comme le raconte Sakina :

> « Mon mari a un petit salaire, mais il a la sécurité de l'emploi et il paye ses factures. Nous gagnons le SMIC tous les deux ».
> (Sakina, 52 ans, mariée, conjoint : ouvrier, 3 enfants, assistante maternelle, aucun diplôme).

Les critères d'appréciation du salaire varient entre les sexes. Paradoxalement, les femmes expriment de la satisfaction face à des salaires très inégaux par rapport à ceux des hommes. Au fil du temps, elles ont intériorisé le caractère secondaire du salaire féminin et la chance qu'elles ont par rapport à leurs mères d'accéder à l'indépendance à travers un statut de salarié. Comme le montrent Christian Baudelot et Delphine Serre, « *L'appréciation féminine du salaire est ainsi au croisement d'un double mouvement, entre intériorisation d'une place secondaire et accessoire, et affirmation d'un nouveau rapport au travail, plus attaché à son contenu qu'à ses rétributions financières et symboliques*[341] ». Contrairement aux femmes

[339] Cartier M., d'Halluin E., Lechien M-H., Rousseau J. (2012), « La « sous-activité » des assistantes maternelles : un rapport au métier différencié selon le positionnement social », In : *Politiques sociales et familiales,* Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité, n°109, pp. 35-46.
[340] Tesson C., Bideau G., Besacier M. (2010), « Les assistantes maternelles en France en 2008 : des accueils et des salaires variés », *Politiques Sociales et familiales*, n° 99.
[341] Baudelot C., Serre D. (2006), « Les paradoxes d'une satisfaction ou comment les femmes jugent leur salaire », *Travail genre et sociétés*, n° 15, p.136.

professeur des écoles qui ne se positionnent plus de cette manière (Charles et al, 2018[342]), il semblerait bien que cela soit encore le cas pour les assistantes maternelles interrogées. Ainsi Stéphanie :

> « Je perçois le SMIC. Je suis à 80% en ce moment. Mon mari a le plus gros salaire : 1 800/1 900 €. C'est juste, car il faut payer la cantine pour les enfants, heureusement que ma belle-mère garde les enfants. Les hommes ont un plus gros salaire que les femmes, c'est un peu logique, nous on travaille, mais avec les enfants, c'est un peu le prolongement de notre rôle de mère ».
> (Stéphanie, 42 ans, mariée, conjoint : chauffeur routier, 6 enfants, agent en crèche, Baccalauréat comptabilité).

D'autres assistantes maternelles désapprouvent les inégalités de salaires entre les hommes et les femmes. Elles reconnaissent que leur activité est fluctuante quand elles travaillent à temps partiel, même si le salaire de leur mari contribue pour une part importante au budget familial :

> « Mon salaire était de 681,79 € par mois, quand j'étais AVS en contrat CUI pour 20 heures par semaine. Aujourd'hui, je suis redevenue assistante maternelle et je gagne environ 900 € par mois. Mon mari gagne 2 700 €, son salaire est trois fois supérieur au mien. Sans lui, la famille ne pourrait pas vivre, son salaire est essentiel dans notre budget, moi c'est juste un complément. Je ne trouve pourtant pas qu'une telle différence de salaire soit justifiée entre les hommes et les femmes ».
> (Céline, 45 ans, mariée, conjoint : Technicien, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Les écarts de salaire évoqués montrent la fragilité de la situation de ces actives et les inquiétudes qui vont avec, sachant qu'il leur faut régulièrement trouver et renouveler les gardes d'enfants pour s'assurer un revenu.

Les différences de salaires entre les hommes et les femmes sont une constante dans le monde du travail, comme le pointe Margaret Maruani : « *Si, malgré la hausse fulgurante, en quelques décennies, de la scolarité et de la certification scolaire des femmes, et malgré leur volonté de demeurer sur le marché de l'emploi, on constate que l'écart salarial moyen entre les travailleurs et les travailleuses se maintient autour de 20-25%, cela tient en grande partie à ce que les hommes et les femmes n'occupent pas les mêmes emplois*[343] ». Des secteurs concentrent l'emploi féminin (l'éducation, le commerce, les services, la santé, la fonction publique), comme nous l'avons vu auparavant. Ces secteurs sont peu valorisés et souvent sous-payés. Dans la structure économique, les hommes ont des conditions de travail plus

[342] Charles F., Cacouault-Bitaud M., Katz S., Legendre F., Connan P-Y., Rigaudière A., (2018), *Professeur.e.s des écoles : un métier dans tous ses états. Sociologie d'un groupe professionnel en tension,* Rapport de recherche, DEPP-MEN, 437 p.
[343] Maruani M. *Op. Cit*, p.37.

favorables que les femmes[344]. Cette différence de salaire peut encore être plus marquée quand la femme travaille à temps partiel. Elles peuvent ainsi quelquefois percevoir un salaire d'appoint, comme Aurélie ou Anne, ce qui constitue un vrai problème pour subvenir aux besoins de la famille :

> « J'ai un peu plus de 800 € par mois. Je travaille à temps partiel et notre salaire est annualisé vu qu'on a les vacances scolaires. Mon salaire ne me suffit pas, on fait avec, j'ai la chance d'avoir un conjoint qui gagne bien mieux sa vie que moi, son salaire est 2 200 € par mois. S'il n'avait pas le salaire qu'il a aujourd'hui, ce ne serait pas possible, nous ne pourrions pas vivre décemment ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, conjoint : maçon, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

> « Mon mari gagne un salaire plus de deux fois supérieur au mien : je perçois 900 € et lui 1 900 €. Avec trois employeurs j'avais 900 €, mais mon salaire fluctue en fonction du nombre d'enfants que je garde, si je perds des contrats, mon salaire peut chuter de plus de 50% et j'ai environ 400 € par mois, c'est la misère…Je gagne bien moins que le SMIC, et d'un mois à l'autre mon salaire peut varier du simple au double, ce qui impacte largement notre budget et ne nous permet pas de faire des projets à long terme. Il faut garder beaucoup d'enfants et je suis limitée à la garde de 4 enfants. L'aspect financier est un vrai problème, car si on gagne peu on verse peu de cotisations et du coup on a moins de retraite. Si j'étais toute seule, je serais en dessous du seuil de pauvreté. Avec nos deux salaires on a souvent du mal à joindre les deux bouts ».
> (Anne, 43 ans, mariée, conjoint : chef d'équipe, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

Cependant, certaines lauréates sont arrivées dans l'activité d'assistante maternelle parce que c'était leur seule possibilité d'insertion (vu leur situation sociale), ou parce qu'elles avaient connu un parcours professionnel heurté, jalonné de contrats précaires, de missions d'intérim, entrecoupés de périodes de chômage. Elles ont souvent été orientées vers cette voie par un conseiller en insertion professionnelle de Pôle emploi. Ces femmes en difficultés sociales, parfois non dotées de diplômes, sont aussi souvent célibataires, veuves ou divorcées, ou ont des conjoints fréquemment inactifs. Elles se trouvent aux marges du salariat et l'activité d'assistante maternelle, qui n'exige pas la détention d'un diplôme, est la seule possibilité d'emploi qui leur est offerte. Anne-Sophie Vozari qualifie ces femmes « d'évincées » Comme elle le souligne, « *Se déclarant néanmoins plus souvent inactives (au chômage, au foyer ou en recherche d'emploi), les évincées disposent également moins souvent de la possibilité de s'adosser sur les ressources du ménage : plus souvent célibataires, veuves ou divorcées ou ayant pour conjoints des hommes souvent inactifs (au chômage ou à la retraite), elles occupent une position sociale plus fragile, discriminante sur le marché de l'emploi*[345] ». Astrid

[344] Baudelot C. Serre D. *Op. Cit,* p. 121-138.
[345] Vozari, A-S. (2014), « Recruter de « bonnes » assistantes maternelles, La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Sociétés contemporaines*, Vol. 95, n°. 3, pp. 29-54.

a connu cette situation avant d'être divorcée, son mari a perdu son travail et s'est retrouvé au chômage, elle aussi a perdu son emploi dans la même période :

> « Nous nous sommes retrouvés mon mari et moi au chômage en même temps, vous savez dans le Nord, le chômage c'est fréquent. Notre ménage n'allait déjà pas bien, mon mari était violent, il n'a pas résisté à cette période de chômage. Nous avons divorcé et ensuite j'ai voulu changer d'emploi, car dans le commerce on est souvent licencié, je suis devenue assistante maternelle, comme cela je pouvais garder mes enfants ».
> (Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Vente).

Certaines de nos femmes enquêtées parlent de leur activité professionnelle d'assistantes maternelles avec passion, comme s'il s'agissait d'une vocation. Pourtant, certaines n'ont pas vraiment eu le choix et se sont lancées dans cette activité faute de mieux.

CHAPITRE 8 : L'ACCÈS AUX EMPLOIS DE LA PETITE ENFANCE : DU DISCOURS VOCATIONNEL À LA CONTRAINTE SOCIALE

Les femmes faiblement diplômées entrent difficilement sur un marché du travail relativement tendu, exigeant, qui impose souvent pour s'y insérer efficacement, des qualifications et de l'expérience professionnelle. Celles qui ne remplissent pas ces conditions sont alors contraintes d'accepter des emplois non qualifiés et faiblement rémunérés. Après des scolarités généralement courtes, les lauréates du CAP Petite enfance sont entrées dans la vie active, la plupart du temps, munies de faibles diplômes. Elles n'ont pas, pour la grande majorité d'entre elles, occupé des emplois en lien avec leurs diplômes. Elles ont généralement trouvé des emplois non qualifiés, parfois à temps partiel, plutôt alimentaires que « vocationnels ». Elles se sont mariées pour la plupart, relativement jeunes, sont devenues mères de famille et ont décidé, pour la majorité d'entre elles, de devenir assistantes maternelles généralement après la naissance de leurs enfants, souvent à la suite d'un congé parental, quand la reprise d'un travail s'est posée. L'exercice de cette activité professionnelle a parfois été vécu sur un mode vocationnel, selon une part des femmes interrogées, pour d'autres il s'est imposé « faute de mieux », et permet ou a permis généralement à ces femmes d'élever leurs enfants en gardant ceux des autres. Mais en tant qu'emploi exercé dans le secteur « du care », il reste précaire, fragile et se caractérise par une triple domination : (domination n°1 : celle de la Responsable de la PMI, domination n° 2 : celle des parents et domination n°3 : celle des conjoints).

Face à de multiples employeurs souvent exigeants, parfois mauvais employeurs, trouver des contrats et les garder devient régulièrement « un parcours du combattant ». Ces femmes ont à un moment de leur vie rencontré le chômage, quand elles perdent des contrats, ou ne trouvent pas d'enfants à garder, ou quand elles choisissent de se reconvertir. Ce métier se caractérise par des conditions de travail difficiles, en raison d'un espace privé professionnalisé qui contraint la vie familiale et révèle aussi des faces cachées, qui nécessitent de mettre en œuvre des compétences professionnelles souvent pointues, notamment dans la gestion des tâches administratives. Ces femmes veulent sortir d'un métier précaire et des rapports de domination dans lesquels elles évoluent. Pour s'assurer un avenir, elles souhaitent faire valoir leurs compétences professionnelles. Ce métier dévalorisé exercé dans un univers

domestique est en voie de professionnalisation, néanmoins ces femmes souffrent d'une absence de reconnaissance professionnelle, qui les pousse à valoriser leurs acquis.

1. Des parcours professionnels non linéaires, sans grands liens avec les diplômes obtenus

Les lauréates du CAP Petite enfance ont quitté l'école en moyenne à l'âge de 18-20 ans en décrochant un diplôme ou pas, avec satisfaction pour certaines, avec regret ou soulagement pour d'autres. Comme nous l'avons vu, le diplôme le plus souvent obtenu est le CAP/BEP pour 31% d'entre-elles, et 56% d'entre-elles possèdent un niveau infra bac, ce qui dénote un niveau d'études relativement faible. Selon les entretiens, les filières suivies se révèlent assez diverses : (hôtellerie, collectivités, éducation…) avec une prédominance du secrétariat (9/33) et de la comptabilité (4/33). La filière sanitaire et sociale est dernière avec (3/33). Or paradoxalement, c'est elle qui mène au secteur d'emploi lié à la Petite enfance. Le parcours scolaire initial n'a pas mené directement aux emplois du secteur de la Petite enfance. Les enquêtes par questionnaires montrent qu'elles se sont engagées dans une vie professionnelle souvent non linéaire, sans grands liens avec les diplômes obtenus. Beaucoup d'entre elles ont occupé successivement des emplois très différents, parfois non qualifiés, généralement en CDD, en intérim ou en contrats aidés, sans grands liens avec le secteur de la petite enfance. Ainsi, 95% d'entre elles ont été embauchées en qualité d'employés, les principaux secteurs dans lesquels elles ont travaillé sont le commerce, les services, les collectivités (écoles, accueil périscolaire, centre de loisirs, crèches), le médical, l'industrie (les usines) et l'aide à la personne (maisons de retraite, personnes handicapées, assistantes maternelles). Elles ont travaillé dans le secrétariat, dans la comptabilité, dans l'entretien, dans l'animation. Selon les enquêtes par questionnaires, elles ont occupé en moyenne de 4 à 10 emplois, mais une faible proportion, 4,3% en ont tout de même occupé au moins 20 dans différentes entreprises pour 89% d'entre elles. Elles ont travaillé en moyenne 20 ans, mais une faible proportion, seulement 4% a travaillé plus de 30 ans, en moyenne dans 5 à 10 entreprises. Elles ont connu plusieurs périodes de chômage pour 85% d'entre elles et 26% ont été inactives durant une période de 2 à 3 ans. D'après les propos recueillis lors des entretiens, elles ont travaillé et accumulé de l'expérience dans divers domaines, n'en ont éprouvé aucun plaisir et ne sont portées par aucune vocation. Elles sont entrées jeunes dans la vie active, car il fallait travailler pour gagner sa vie. Après avoir exercé divers emplois, une majorité d'entre elles est devenue assistante maternelle après un congé maternité, ou un congé parental, quand il a été question qu'elles reprennent le travail et qu'un choix a été fait dans ce sens. Les enquêtes par

questionnaire montrent que 57,4% sont devenues assistantes maternelles à domicile. L'expérience de Céline, Audrey et Delphine montre qu'un parcours professionnel chaotique amène parfois à l'activité d'assistante maternelle :

> « Après ma scolarité, j'ai passé un CAP de secrétariat comptabilité, j'ai été employée, j'ai fait tellement de boulots, j'ai travaillé dans la vente, après j'ai travaillé dans le médical, j'étais assistante dentaire, assistante vétérinaire, j'ai été secrétaire de médecin, j'ai travaillé dans le commerce, j'ai été caissière, pâtissière, j'ai été aide-ménagère. J'ai fait plein de petits boulots. J'ai travaillé au moins chez vingt employeurs. J'ai ensuite été assistante maternelle ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

> « À l'école, j'ai obtenu un bac technologique en communication, puis un BTS d'intervenante sociale et familiale. Malgré mes diplômes, quand j'ai quitté l'école, j'ai fait plein de petits boulots : vendeuse, animatrice, femme de ménage, garde d'enfants à domicile, assistante maternelle. J'ai au moins occupé 10 postes différents, parce que je ne trouvais pas dans ma branche ».
> (Audrey, 36 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, BTS d'Intervenante sociale et familiale).

> « Après avoir réussi mon BEP secrétariat, j'ai fait la saison d'endives, j'ai été factrice, j'ai travaillé chez des particuliers, j'ai été vendeuse, caissière, j'ai été commerciale avant de devenir assistante maternelle ».
> (Delphine, 35 ans, en concubinage, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Des similitudes de parcours existent dans les métiers de l'aide à la personne et en particulier avec les aides à domicile étudiées par Christine Avril. Ces dernières ont aussi occupé de multiples emplois non qualifiés pendant de courtes durées, puis ont été pour certaines assistantes maternelles : « *Pour se maintenir sur le marché du travail, elles ont accepté tous les emplois du bas de l'échelle qui se présentaient à elles, quelles que soient les conditions statutaires rencontrées. Les aides à domicile de Mervans ont ainsi connu au moins sept séquences d'emploi, le plus souvent sous des formes précaires (CDD, intérim et contrats aidés), entrecoupées d'une ou plusieurs périodes de chômage. Ces emplois peuvent être spécifiés. Plus du tiers des aides à domicile de Mervans a été, à un moment, ou à un autre, assistante maternelle à domicile (activité souvent réalisée en complément d'une autre activité salariée ou au moment où elles gardent leurs propres enfants en bas âge)*[346] ». La multiplicité et la diversité des emplois non qualifiés exercés est une constante de cette population, de même que l'instabilité professionnelle chronique qu'elles connaissent et qui les pousse au

[346] Avril C. *Op.Cit.* pp.92-93.

moment de la vie où elles exercent leur rôle de mère, à se poser et à se stabiliser pour exercer le métier d'assistante maternelle en même temps qu'elles élèvent leurs propres enfants. Ce métier peut devenir une vocation, car il répond à des dispositions qu'elles ont acquises au cours de leur socialisation juvénile, mais il peut aussi s'imposer à ces femmes, faute de mieux. Ces femmes ne sont pourtant pas homogènes, car elles n'ont pas le même âge, n'ont pas vécu leur scolarité à la même époque et ont pour certaines d'entre elles connu un contexte scolaire plus favorable que d'autres.

Certaines n'ont connu que la grande précarité avant de devenir assistante maternelle :

> « J'ai été employée à l'âge de 17 ans, j'ai commencé à faire des petits boulots à droite à gauche uniquement en intérim, jusqu'à ce que je devienne assistante maternelle ».
> (Christine, 51 ans, divorcée, assistante maternelle agréée, CAP Employé de collectivités).

Leur scolarité ne les a pas menées vers un métier choisi et leurs faibles diplômes, quand elles en possèdent, ne va pas forcément les aider à investir le monde du travail dans des conditions favorables. Elles vont très vite se rendre compte que lorsqu'on a de faibles diplômes, il est difficile de s'insérer durablement professionnellement. Elles signent des contrats de courtes durées dans des petites entreprises ou des commerces, ne parviennent pas à passer des concours pour entrer dans l'administration :

> « J'ai commencé à travailler à 18 ans, car j'avais quitté l'école parce que j'étais enceinte, puis j'ai fait une fausse couche et mes parents ne voulaient pas que je reste sans travailler. C'était la misère, car je suis issue d'une famille nombreuse, j'ai dix frères et sœurs. Donc, j'ai postulé à la commune et j'ai eu un boulot. Je devais faire le ménage dans les écoles dans la salle d'étude, faire le bus le matin, le midi et le soir et la cantine tous les midis ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Certaines sans diplôme comme Aurélie ont eu du mal à trouver du travail et ont vraiment souffert :

> « Je suis sortie à l'âge de 14 ans du collège sans diplôme, avec une dérogation pour le quitter avant mes 16 ans, il fallait que j'aille travailler, donc j'ai commencé à chercher du boulot. J'ai fait à peu près tout ce que je pouvais faire, tout ce qui m'était permis de faire d'après mon niveau scolaire. C'est-à-dire pas grand-chose, pas des métiers super intéressants ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Les difficultés pour trouver un premier emploi vont avoir des conséquences sur la vie professionnelle de ces femmes. Du coup, certaines comme Joëlle n'ont pas ou très peu travaillé avant de devenir assistante maternelle :

> « J'ai rencontré mon mari très jeune à 18 ans, ensuite nous nous sommes mariés et nous avons eu trois enfants. Vous savez mon mari, c'était l'ancienne école, il ne voulait pas que je travaille en raison des enfants, il voulait que je m'occupe d'eux. Ensuite, quand ils ont grandi et qu'ils étaient au collège, je m'ennuyais, je voulais travailler, mais mon mari n'était pas d'accord. Quand mes enfants sont partis au lycée, mon mari a accepté que je demande mon agrément et je suis devenue assistante maternelle à 37 ans ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Les assistantes maternelles ont beaucoup de particularités communes avec les aides à domicile, comme le précise Anne-Sophie Beau : « *les aides à domicile, qui de tout âge, du moins pour celles qui ne parviennent pas à s'échapper de cette condition, ont en commun d'appartenir à cette main-d'œuvre féminine non qualifiée pour laquelle les formes précaires d'emploi (et le chômage) ont constitué de manière constante (et dans une certaine mesure indépendamment de la conjoncture économique) des outils de gestion patronale de la main-d'œuvre*[347] ». Les assistantes maternelles ont connu des parcours professionnels multiples et précaires, jalonnés d'emplois non qualifiés. Elles ne sont pas soumises à la gestion patronale, mais doivent se plier aux injonctions des parents des enfants gardés, de la PMI mais sont aussi soumises à la bonne volonté de leur conjoint.

2. L'accès à l'emploi d'assistante maternelle : un "rêve" pour les mères...quand il n'y a pas d'autres opportunités

Nous avons choisi de porter l'attention sur l'emploi d'assistante maternelle, car il est corrélé au CAP Petite enfance et parce que c'est l'emploi qu'ont occupé et qu'occupent la majorité des femmes interrogées. Cette section repose sur les entretiens menés, en l'occurrence avec les femmes, exerçant ou ayant exercé une activité d'assistante maternelle.

L'intérêt porté aux enfants est omniprésent dans leurs discours et il donne de la cohérence à une option professionnelle qui semble souvent reposer sur des motivations anciennes, alors qu'elle a peu de liens avec l'orientation scolaire et n'en a pas toujours non plus avec le parcours professionnel antérieur, comme on vient de le montrer. Une forme de

[347] Beau A-S. (2004), *Un siècle d'emplois précaires. Patron-ne-s et salarié-e-s dans le grand commerce (XIXe-XXe siècle),* Paris, Payot et Rivages, Cité par Avril C. *Op.Cit*, p.93.

dimension vocationnelle apparaît néanmoins dans plusieurs propos recueillis. Mais elle est associée à des éléments pragmatiques qui en réduisent la puissance.

2.1. L'appel du métier ou une vocation socialement transmise

L'échantillon des lauréates du CAP Petite enfance de notre enquête par questionnaires montre qu'elles travaillent dans le secteur de la petite enfance, soit à domicile, soit dans les écoles, soit dans les crèches, ou en collectivité. Elles occupent néanmoins principalement des emplois d'assistantes maternelles (57,4% d'entre elles), comme le montre la figure n°7 ci-après :

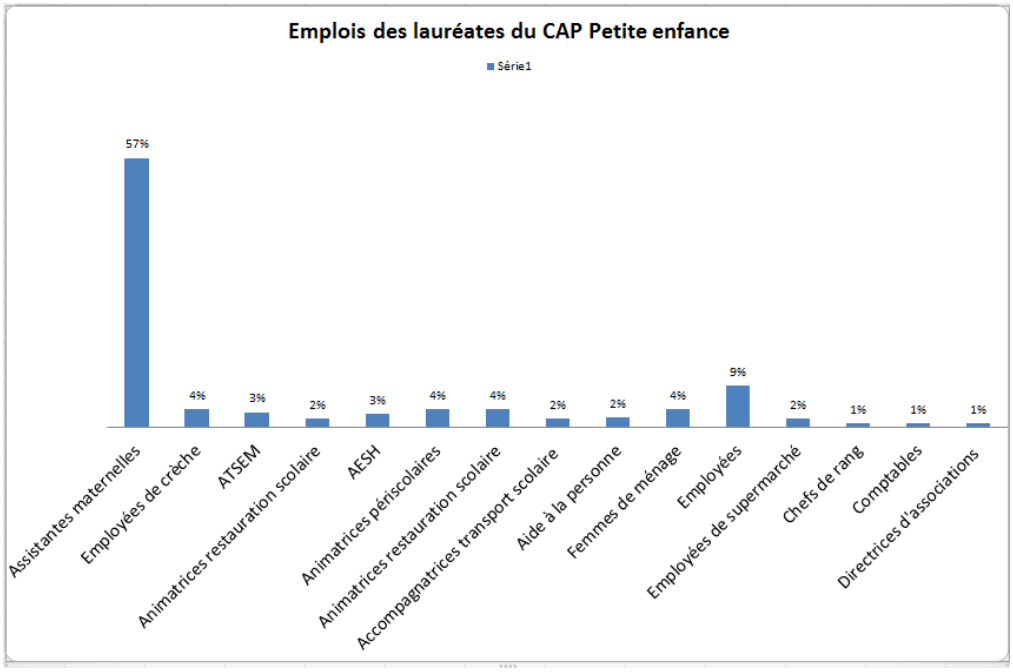


Figure 7 : Emplois occupés par les lauréates CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires.

Certaines femmes évoquent leur accès au métier comme le résultat de dispositions "naturelles", soit parce qu'elles ont toujours aimé les enfants, de manière spontanée, parce qu'elles se sont beaucoup occupées de leur fratrie et y ont trouvé la preuve de certaines capacités susceptibles d'être reconverties en ressources professionnelles, ou encore parce que leur mère exerçait déjà ce métier. Ces arguments peuvent bien sûr se concilier et donc se renforcer les uns les autres, comme le montrent Patricia et Delphine :

> « Moi, cela a toujours été les enfants… J'ai commencé, comme employée de maison, mais je m'occupais des enfants. Ils avaient cinq mois et trois ans et demi, parce que je le menais à l'école. Tout compte fait, j'ai toujours eu un contact avec les enfants, un

métier avec les enfants. C'est vrai que j'ai fait des études de secrétariat, mais j'ai toujours gardé des enfants. Même chez mes parents, j'ai gardé des enfants aussi. Oui, c'est vrai maintenant que j'y pense, j'ai commencé tôt, j'ai gardé des enfants même chez mes parents. Oui, les enfants c'était mon domaine ».
(Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, ancienne assistante maternelle, actuellement ATSEM en remplacement et secrétaire de mairie, 1frère, CAP-BEP employée de bureau).

« Quand j'ai eu mes enfants, j'ai décidé de travailler à la maison pour leur offrir une meilleure qualité de vie. C'est vrai que la qualité de vie quand on est à la maison, moi cela me convient comme cela, même pour mon mari. J'ai pris un congé parental, et à l'issue de celui-ci, je suis devenue assistante maternelle. Je ne voulais plus travailler à Paris, parce qu'avec le transport, il fallait partir très tôt et rentrer très tard, et avec les enfants c'était très compliqué. C'est pour cette raison que j'ai voulu devenir assistante maternelle, Je ne voulais pas leur faire vivre une vie où j'aurais été absente, ils auraient été en permanence chez l'assistante maternelle. Pour mes enfants, c'est plus confortable, ils ont leur maman pour s'occuper d'eux et moi, j'ai appris ce métier avec mes enfants. Je suis leurs devoirs et je suis disponible pour eux, même si j'ai beaucoup de travail avec les enfants que je garde. Si on va au travail, on se perd dans des horaires pas possibles…. Prendre les transports, c'est compliqué… En devenant maman, c'était naturel que je m'occupe de mes enfants, d'ailleurs j'ai toujours aimé les enfants et ma mère en gardait aussi de temps en temps. Je suis assistante maternelle depuis 12 ans. Pour l'instant, ce métier me convient, je ne m'ennuie pas chez moi, c'est vraiment mon choix. Pour l'instant, je souhaite rester assistante maternelle, parce que j'ai mes enfants encore jeunes et je veux m'occuper d'eux et après on verra pour moi ».
(Delphine, 41 ans, mariée, conjoint : responsable informatique, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP/BEP hôtellerie, 1 frère et une sœur).

Qualité de vie, primat des affects, primauté à l'éducation des enfants volontiers évoquée comme un refus de l'égoïsme de certaines mères laborieuses, sont presque systématiquement invoquées. Ils vont avec des qualités propres aux mères, aux sœurs et aux filles, ce qui permet aux femmes interrogées de s'inscrire dans des dynasties féminines valorisantes. Si la nature est convoquée, le genre et les apprentissages réalisés pendant l'enfance et la jeunesse dans la famille semblent ainsi faire "compétence", comme le souligne Sylvie Monchatre dans le dossier qu'elle a dirigé pour *Regards sociologiques* et qu'elle a intitulé "le genre comme compétence"[348]. Le genre et les apprentissages réalisés pendant l'enfance « feraient compétence, mais favoriseraient également la division sexuelle du travail, comme le précise Danièle Kergoat : « *le genre constitue un opérateur de la division sexuelle du travail*[349] ». Michelle Perrot s'interroge : « *Comment se construit socialement la notion de travail féminin ? Cette notion s'appuie sur des qualités attribuées par nature aux femmes,*

[348] Monchatre S. (2018), « Le genre comme compétence », *Regards sociologiques*, n°52, p.7-14.
[349] Kergoat D. (1998), « La division du travail entre les sexes », in Kergoat J. et alii, *Le monde du travail*, Paris, La Découverte.

telles que la méticulosité ou la dextérité opposées à la force physique masculine[350] ». Si un certain essentialisme et une forme de conservatisme social parcourent de nombreux propos recueillis, comme pour justifier ce qui serait le fruit d'une inclination incoercible, le choix du métier peut également être rationalisé, en faisant appel à tout ce qu'il autorise en matière d'éducation et d'accompagnement de ses propres enfants, comme le montre Mylène :

> « Cela me permettait de travailler à la maison et de m'occuper de mes trois enfants, c'était pratique et en même temps, j'ai pu élever moi-même mes enfants. J'aime le métier d'assistante maternelle et je veux rester dans la petite enfance, c'est quelque chose qui me tient à cœur. Quand je ne travaillais pas encore, j'avais mes garçons qui étaient plus jeunes et toutes les activités qu'ils pouvaient faire à l'école, les activités bibliothèque, les sorties piscine, les sorties en forêt, je les ai accompagnés pendant toute leur scolarité. J'ai accompagné mes enfants dans toutes les activités scolaires et extra-scolaires ».
> (Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, 11 frères et sœurs, famille ouvrière, mariée, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Le fait d'élever soi-même ses enfants est souvent invoqué. Être une bonne mère et une travailleuse en même temps fait partie des arguments qui justifient une activité professionnelle, dont elles affirment souvent qu'elle est peu reconnue. Cette revendication manifeste à la fois un souci de distinction positive, voire de réhabilitation symbolique, mais elle souligne en même temps le défi que représente la combinaison d'un double rôle éducatif. Cette combinaison est loin d'être simple et plonge l'assistante maternelle dans une situation de partage affectif entre ses enfants et la disponibilité requise pour s'occuper des enfants accueillis. Ainsi, pour Suzon Bosse-Platière, « *Cette situation de travail à domicile est aussi porteuse de violence pour elle et sa famille, particulièrement ses propres enfants. Ceux-ci, en effet, sur son temps de travail, peuvent être insécurisés par l'indisponibilité de leur mère en raison de sa disponibilité à l'égard de ceux qu'elle accueille, ne plus se sentir chez eux et en être profondément jaloux. Cette violence, c'est l'assistante maternelle qui se l'inflige en décidant d'exercer ce métier. Aucun autre métier ne met les personnes dans de telles situations, et ce n'est pas le moindre des paradoxes de ce travail…*[351] ». Elles accueillent les enfants dans leurs lieux de vie qui deviennent alors professionnels, ce qui constitue un partage symbolique particulièrement ardu. En effet, le lieu de vie est un lieu intime conçu pour se ressourcer destiné à la vie familiale, où les enfants sont entourés par leurs parents, dans le respect de la vie privée. Le lieu de travail est au contraire un lieu ouvert, où les parents amènent

[350] Perrot M. (1978), « De la nourrice à l'employée. Travaux de femmes dans la France du XIXe siècle », *Le mouvement social*, n° 105, p. 9. Cité par Battagliola F. *Histoire du travail des femmes*, Paris, Éditions la Découverte, p. 37.
[351]Bosse-Platière S (2014), « Depuis toujours les nourrices, aujourd'hui les assistantes maternelles. De la complexité de ce métier », *Spirale*, Vol. 69, n° 1, pp. 116-134.

les enfants qui sont accueillis et où les professionnelles de la Protection maternelle et infantile (PMI), viennent y contrôler l'activité de l'assistante maternelle. Cette situation de travail à domicile, jugée a priori confortable, voire idéale, pour une mère cherchant à concilier travail et vie privée est, en fait, porteuse de paradoxes difficiles à assumer, même s'ils obligent à la réflexion. Une clarification est nécessaire pour positionner le rôle et la place de chacun dans cette situation de garde, tant de l'assistante maternelle que des parents. Pour Suzon Bosse Platière, « *En effet, lorsqu'on prend en charge un jeune enfant qui n'est pas le sien en l'absence de ses parents, qu'on veille sur lui chaque jour avec un profond intérêt, qu'on accompagne son éveil et son développement durant de longs mois ou années, que ses réactions sont souvent très affectives, il y a toujours un moment où l'on ne sait plus qui l'on est pour cet enfant, ce qu'on représente pour lui, quelle est notre place par rapport à celle de ses parents. C'est ce travail qui met chaque personne qui l'exerce dans cette confusion des rôles et des places, voire des affects*[352] ».

Dès lors, beaucoup de subtilité et de diplomatie doivent présider aux relations tissées entre l'assistante maternelle et les parents, comme le précise Céline :

> « Je gardais un petit garçon qui avait onze mois, il se redressait dans le parc car il avait envie de marcher. Il avançait déjà à quatre pattes depuis quelque temps. Je l'aidais à marcher en lui tenant les deux bras et j'avançais en même temps que lui, pour l'aider. Un vendredi après-midi, je l'ai vu faire ses premiers pas tout seul, j'ai été très émue, mais je me suis bien gardée d'en parler à la maman. Quand l'enfant est revenu à la maison le lundi matin, la maman m'a dit : vous savez Nanou, Antoine a fait ses premiers pas hier. J'ai répondu, c'est merveilleux avec un large sourire, c'est un grand garçon, bravo ! Il y a des moments importants de la vie de l'enfant qu'on ne peut pas voler aux parents, sinon ils le vivent très mal, ils peuvent même vous en vouloir de les avoir vécus avant eux ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Le positionnement de l'assistante maternelle vis-à-vis de l'enfant et de la famille est crucial, chacun doit trouver sa place et s'y sentir à l'aise. Ce positionnement s'amorce lors de la première rencontre, c'est l'occasion pour les parents de découvrir le logement dans lequel sera gardé leur enfant, l'espace révèle l'hygiène, la sécurité, le matériel, les jeux mis à disposition. La discussion permet de clarifier la place de chacun et de s'assurer des points essentiels concernant l'éducation, notamment des pratiques de soins : l'alimentation, la propreté, la sieste, les interdits. Une relation de confiance s'installe quand la mère se sent entendue et respectée dans ses choix d'éducation. Dans cette relation chacun doit rester à sa place, comme le prouvent les différents témoignages recueillis par Catherine Bouve et

[352] Bosse-Platière S. *Op.Cit*, pp.116-134.

Catherine Sellenet[353]. Cependant, les assistantes maternelles qui exercent ce métier par vocation vont souvent davantage développer un lien affectif avec l'enfant, même si le rôle de professionnelle de la petite enfance qu'elles ont endossé réclame une certaine neutralité émotionnelle. Si certaines assistantes maternelles se lancent dans ce métier par « vocation », d'autres ont choisi de l'exercer faute d'autres possibilités professionnelles.

2.2. Mais aussi un choix réalisé souvent faute de mieux

Malgré l'enthousiasme manifesté par certaines lauréates, des limites surgissent rapidement. En effet, si l'appel du métier semble ressortir de la vocation dans plusieurs discours, l'absence d'autres possibilités professionnelles montre que ce "choix" s'est révélé très relatif. C'est le cas pour Christine :

> « Je ne voulais pas non plus travailler à la chaîne, parce que je ne voulais pas faire ce travail-là, j'avais quand même un niveau et je voulais rester dans le secrétariat. Du coup, j'ai démissionné et c'est là, où je me suis posée la question, pendant mon année sabbatique, tu ne trouves pas de travail, il faut faire quelque chose. C'est une amie qui m'a dit : pourquoi tu ne deviendrais pas assistante maternelle ? »
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat informatique).

Le choix est néanmoins souvent invoqué, souvent au nom du bien-être des enfants, comme le souligne Magali :

> « Donc, j'ai préféré arrêter, j'ai préféré partir, pour pouvoir travailler dans ce que j'aime et pouvoir m'occuper de mes enfants. Parce que je pense que je ressentais aussi le besoin qu'avaient les enfants surtout les miens, que je m'occupe d'eux. J'ai choisi effectivement d'être assistante maternelle pour avoir un premier lien, connaître le fonctionnement des enfants. Cela me plaisait, d'un côté de pouponner et de l'autre faire des activités avec les enfants et c'est eux qui, quelque part, nous apprennent le métier, dans leur mode de fonctionnement, comment ils observent ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Magali ajoute cependant quelques précisions : c'est parce qu'elle avait demandé à bénéficier d'un 4/5ème et de disposer de son mercredi dans l'entreprise où elle était salariée après la naissance de son deuxième enfant, demande qui lui a été refusée, qu'elle s'est résolue à devenir assistante maternelle. Son "choix" provient donc à la fois des difficultés liées aux

[353] Bouve C. Sellenet C. (2011), *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*, Paris, Éditions Autrement, p.80.

exigences de la double organisation, professionnelle et domestique et aux modalités de transport, très chronophages. Cet exemple met en valeur le poids des responsabilités qui pèsent sur les mères actives en l'absence de partage des tâches[354]. Selon l'enquête sur les conditions de vie des ménages de l'INSEE (Économie et statistiques, paru le 29/10/2015), si la division du travail domestique a évolué depuis 25 ans, les femmes continuent de réaliser la majorité des tâches relevant du travail domestique[355].

L'absence du mari peut aussi contribuer à un "choix" ... qui n'en laissait pas beaucoup d'autres, comme le montre Mylène :

> « Je suis à la disposition de mes enfants, mais c'est un choix et en ayant un mari qui n'est jamais là ».
> (Mylène, 40 ans, 11 frères et sœurs, famille ouvrière, mariée, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

La place importante donnée à l'amour des enfants et au choix du métier qui en résulte dans la plupart des entretiens, s'accompagne d'un certain pragmatisme. Le fait de travailler tout en élevant ses propres enfants est très présent. Cette dimension pratique est cependant accentuée par le défaut fréquent de transports en commun dans les communes où résident les femmes interrogées, et par l'absence d'emplois accessibles dans la proximité résidentielle.

Selon une étude réalisée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques du ministère des Solidarités et de la Santé, sur le métier d'assistante maternelle, les femmes choisissent cette activité après avoir été orientées, puis engagées dans des secteurs souvent sans lien avec celui de la Petite enfance, en raison d'un manque d'information et d'accompagnement. Ainsi, selon Elodie David-Albérola : « L'étude des parcours de vie montre que l'exercice du métier d'assistante maternelle s'est le plus souvent réalisé « par défaut » que par « choix ». Leur trajectoire professionnelle a essentiellement été conditionnée par un accès au marché du travail souvent difficile et par leur cheminement personnel (rencontre du conjoint, âge de fondation de la famille, accidents de la vie)[356] ».

Le fait de n'avoir pas pu trouver d'emploi explique également l'attrait des métiers de la Petite enfance, qu'il est à priori facile d'exercer sans remplir des conditions d'expérience ni de

---

[354] Kaufmann J-C. *(1992), La trame conjugale, Analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan.
[355] Champagne C., Pailhé A., Solaz A. (2015), « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans », *INSEE, Économie et statistiques*, n°478-479-480, Dispositifs sociaux et fiscaux en faveur des familles - Lien entre diplôme et insertion professionnelle – Dossier : Emploi du temps, Paru le 29/10/2015, Site consulté le 3 avril 2021.
[356]David-Alberola E. avec la collaboration de Miomic M. (2008), Le métier d'assistante maternelle, *DREES*, N° 636, p. 3.

diplôme spécifique, au moins pour ce qui concerne les assistantes maternelles, Christelle en a fait l'expérience :

> « Lors d'une mutation de mon mari, on est arrivé à Caen, donc, je suis allée à Pôle emploi pour chercher un emploi, mais je n'ai rien trouvé dans ces domaines-là et nous avions des connaissances qui recherchaient une assistante maternelle. Comme c'était avec les jeunes enfants, moi j'avais le premier qui était bébé, je me suis dit : pourquoi pas ? (...) Je n'aurais pas pu rester assistante maternelle à temps complet. J'avais un enfant cela se passait très bien, mais je ne pouvais pas rester cantonnée à la maison, sans contact extérieur. Le fait de garder cette possibilité de sortir de la maison, les entrainements sportifs, c'est souvent le soir, cela me permettait de garder un équilibre personnel et comme c'était le soir, les enfants n'embêtaient pas mon mari. Cela allait avec notre vie de famille ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, BAC+2).

Ce propos met en avant l'enfermement provoqué par l'activité d'assistante maternelle, enfermement qui, on le verra plus loin, est l'une des sources du recours à la VAE et de la construction d'autres aspirations professionnelles.

Une succession d'emplois précaires est souvent à l'origine de l'élection du métier. Celle-ci peut être valorisée, car elle permet de rompre avec l'incertitude des contrats courts et favoriser la construction d'une identité positive, malgré une faible reconnaissance externe, comme le montrent Magali et Aurélie :

> « J'ai travaillé dans plusieurs magasins de vêtements, j'ai travaillé en usine, j'ai fait beaucoup de boulots, tout ce que je trouvais, en intérim, à la chaîne, de la vente, et puis j'en ai eu marre parce que ce n'était pas des vrais boulots, que des contrats courts et je voulais me poser. Ma fille est tombée malade, mes horaires de travail n'étaient plus compatibles avec ma vie familiale, ma fille était en fauteuil roulant, donc j'ai préféré arrêter. J'ai demandé à partir et pour pouvoir travailler dans ce que j'aime et pour pouvoir m'occuper de mes enfants en même temps, j'ai choisi effectivement de devenir assistante maternelle ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

> « En fait, à l'issue de ce contrat-là, c'était un contrat CAE, un contrat précaire, dont une fois qu'il avait été renouvelé trois fois, on me disait au revoir et puis voilà, il fallait faire autre chose. Donc, je suis allée à la fin de ces trois longues années, et ensuite comme le contact avec les enfants m'avait bien plu, j'ai décidé de passer un agrément pour être assistante maternelle et du coup, j'ai fait ensuite huit années en tant qu'assistante maternelle à domicile. J'ai demandé un agrément, en 2007, je l'ai obtenu et puis au fil des années, j'ai fait cela pendant huit ans. Cela m'a plu, j'avais vraiment le sentiment que ce métier était mal perçu, et pas valorisé et moi je voulais être reconnue dans tout ce que je faisais, donc je faisais plein de choses. Étant jeune et dynamique, je proposai plein de choses. J'ai essayé en fait de ne pas être une nounou à l'ancienne, d'être une vraie assistante maternelle, une vraie professionnelle. J'ai vraiment essayé d'être une assistante maternelle moderne. Je voulais vraiment changer cette image qu'ont les gens

> d'une nounou qui faisait de la garde d'enfants et qui mettait les enfants devant la télé. J'avais vraiment envie de redonner un peu de pêche à cette profession. J'ai entre-temps été maman et le fait de faire ce métier-là, cela m'a permis d'élever ma fille, de voir grandir ma fille et de faire un tas de choses avec elle, que je n'aurais pas pu faire si j'avais travaillé à l'extérieur. Concrètement, au vu de ce qu'on me proposait à l'extérieur, je m'épanouissais bien mieux en étant assistante maternelle à domicile, même si c'est un métier qui est peu valorisé, etc… j'avais vraiment ce sentiment d'épanouissement ».
> (Aurélie, 34 ans, en concubinage, conjoint : maçon, une fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

On remarque ici une inversion du stigmate dont souffrent les assistantes maternelles, liée à un volontarisme fort. Un tel militantisme ne va pas pour autant sans réserve. Ce plaisir à exercer le métier tout en s'occupant de ses enfants n'implique pas en effet de s'y projeter dans le long terme, puisqu'Aurélie tient à souligner qu'elle ne ferait pas ce métier " toute ma vie". Et si elle doit redevenir assistante maternelle, malgré un désir très relatif, c'est en raison de la durée limitée des contrats auxquels elle accède, et pas au nom d'une vocation inextinguible. Emplois précaires et cumul des grossesses peuvent se juxtaposer pour justifier le choix du métier, même si, comme le montre l'extrait ci-dessous, il peut s'avérer confortable d'en sortir :

> « J'ai travaillé dans plein de domaines et j'ai occupé divers emplois souvent précaires. Quand j'ai eu mes enfants, j'ai voulu m'occuper d'eux, parce que, quand on est mère on a un devoir d'éducation envers ses enfants. J'ai trop souffert dans mon enfance de l'absence professionnelle de ma mère et de celle de mon père, car mes parents étaient divorcés et je ne voulais pas que mes enfants subissent le même sort. Je voulais arrêter avant la dernière, elle a bientôt six ans, je voulais arrêter, puis je suis tombée enceinte, donc, je suis restée un petit peu assistante maternelle et puis j'ai obtenu un contrat d'AVS, mais c'était un contrat d'un an, qui n'a pas été renouvelé, donc ensuite je suis redevenue assistante maternelle ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

En outre, comme le stipule Farida qui déclare aimer beaucoup ce métier : « Avec 4 enfants, c'est difficile de travailler à l'extérieur ». Si l'argumentation avancée par ces femmes repose sur la valorisation de leur rôle de mère de famille, puisque c'est plus souvent au nom de la garde de leurs propres enfants qu'elles se dirigent vers la garde des enfants d'autrui, et sur des dispositions qui semblent à la fois naturelles et féminines, plusieurs incises dans leurs discours montrent que leur résolution tient d'abord aux circonstances : une mutation du conjoint, son décès, l'impossibilité de faire accepter un temps partiel à son employeur, des contrats courts sans perspective de stabilité professionnelle, une famille nombreuse...et aussi à des pressions idéologiques de leur conjoint et de leur entourage qui les incitent vigoureusement à rester à la

maison pour éduquer leurs enfants. Par ailleurs, fortement socialisées à ces valeurs familialistes, elles adhèrent volontiers à ce rôle de mère pour elle-même et par procuration.

3. Des femmes dominées dans le secteur professionnel « du care »

Dans le secteur de l'aide à la personne, le travail de l'assistante maternelle se caractérise par une relation de service qui consiste à partager à la fois un espace privé et professionnel. Elle est investie de diverses missions qui visent à assurer le bien-être des enfants (accueil, sommeil, alimentation, hygiène…), dans le cadre d'un lieu intime qui devient professionnel, elle doit aussi veiller à la bonne transition lors de la séparation de l'enfant avec les parents. La prise en charge complète d'un enfant, y compris les soins à lui prodiguer, le nourrir, le changer, mobilise directement les dimensions spécifiques du travail « du care »[357]. La fragilité de l'emploi des assistantes maternelles prend plusieurs formes et s'incarne dans des soumissions à des règles prescrites par divers acteurs, qui imposent des contraintes souvent pesantes. Entre les assistantes maternelles une concurrence s'installe, elles doivent adapter leur offre de garde aux exigences du marché local, ajuster leurs conditions et tarifs, pour répondre à la demande des parents souvent exigeants. Les difficultés sont multiples : travailler dans un lieu privé et gérer son activité professionnelle sans empiéter sur la vie familiale, subir des rapports de domination de l'institution, des parents et du conjoint. Conscientes de la difficulté de la tâche, des multiples compétences à mettre en œuvre, elles cherchent à faire valoir leur savoir-faire et à faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

3.1. Un emploi soumis à la concurrence et à des employeurs multiples et exigeants

Dans certains secteurs géographiques la concurrence entre les assistantes maternelles est rude. Elles sont nombreuses et les parents peuvent comparer les conditions de garde, mais aussi les différents tarifs pratiqués. Les assistantes maternelles sont confrontées à un marché mouvant et concurrentiel, au sein duquel elles doivent adapter leur offre à celle du secteur. Le nombre d'enfants accueillis dépend de l'agrément accordé à l'assistante maternelle. L'offre

[357] Paperman P., Laugier S. (dir). (2006), *Le souci des autres. Éthique et politique du care, Paris,* Éditions de l'EHESS, Molinier P., Laugier S., Paperman P. (dir). (2009), *Qu'est-ce que « le care » ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité,* Paris, Payot et Rivages, Kergoat D. (2012), « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *Se battre, disent-elles*… Paris, La Dispute, pp.125-143.
Ledoux C. (2013), « Care » in Achin C. Bereni L. (dir). *Genre et science politique,* Paris, Presse de Science Po, pp.78-89.

d'accueil de l'assistante maternelle résulte de la composition familiale, des conditions de logement, des tarifs horaires, de l'amplitude d'accueil et du nombre d'enfants déjà accueillis (âge et types de contrats). Certains facteurs combinés avec d'autres expliquent les difficultés pour trouver des enfants à garder[358]. La concurrence avec les autres assistantes maternelles repose sur les conditions d'accueil (horaires flexibles d'accueil, accueil de l'enfant malade, accueil des enfants pendant les vacances scolaires), mais aussi sur le logement, les tarifs et la réputation que l'assistante maternelle aura réussi à construire. Si cette dernière trouve facilement des contrats, elle pourra plus aisément augmenter ses tarifs et se montrer plus exigeante sur les conditions d'accueil. En revanche, si le secteur de garde est sous tension en raison d'une concurrence élevée, elle devra adapter et baisser ses tarifs pour répondre à la demande. L'exigence des parents dans la garde de leurs enfants tient souvent à leurs obligations professionnelles. Les parents vont parfois très loin dans les sollicitations professionnelles de l'assistante maternelle qui doit alors prendre en charge à la fois le travail de garde, mais aussi les besoins affectifs de l'enfant, comme l'indique Hélène :

> « La maman qui est partie en Chine récemment, était déjà partie en Inde il y a quelque temps. Son petit était bébé, il ne s'est pas rendu compte, je pense, mais là maintenant quand elle part pour des voyages lointains, il se rend compte et il est plus câlin avec moi, il recherche le côté maternel chez vous. Quand sa maman part et qu'il tombe malade, c'est compliqué, parce qu'il réclame sa maman, c'est compliqué ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

L'assistante maternelle doit s'adapter aux contraintes et exigences des conditions d'accueil de son secteur, pour avoir une chance de trouver de nouveaux parents employeurs.

3.1.1. La quête des contrats pour obtenir une rémunération décente

Les assistantes maternelles se trouvent dans une situation paradoxale, elles sont employées, mais elles doivent trouver des parents employeurs pour exercer leur métier. Cette recherche revêt diverses formes : elles passent des annonces sur Internet, dans les journaux, mettent des petites affiches chez les commerçants du coin, et se servent du bouche-à-oreille.

[358] Bardaille N. Bouvier E. (2012), « Mesure et facteurs explicatifs des difficultés d'emploi des assistantes maternelles agréées, une enquête menée dans le département du Nord », *Politiques sociales et familiales*, n°109, De la petite enfance : registres et dimensions de l'activité, pp. 101-106.

Comme le précisent Carine Tesson et alii : « *Les parents représentent eux aussi une multiplicité d'employeurs. En 2008, 74% des assistantes maternelles salariées de particuliers employeurs actives avaient plus d'une famille employeur. Le nombre d'enfants gardés par ces professionnelles laisse deviner que nombre de ces assistantes maternelles ont toujours encore plusieurs employeurs, et que certaines jonglent même avec une multiplicité de contrats au faible volume horaire* [359] ».

Pour répondre aux besoins des parents, des crèches familiales, des maisons d'assistantes maternelles et des centres périscolaires sont créés dans les milieux ruraux, venant compléter ainsi, l'offre déjà existante dans les secteurs urbains. Ces nouveaux équipements favorisent une concurrence exacerbée avec l'activité des assistantes maternelles, comme le déplorent Christine et Anne :

> « Les contrats se font de plus en plus rares, les centres périscolaires qui prennent les enfants dès 3 ans nous font beaucoup de concurrence, les maisons d'assistantes maternelles où les professionnelles se regroupent pour garder les enfants aussi ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat informatique).

> « Dans mon village, une maison d'assistantes maternelles a été créée l'année dernière. Je me suis dit, avec une telle concurrence, je vais avoir moins d'enfants à garder. Et en effet, j'ai perdu un enfant, dont la maman a préféré l'inscrire dans cette MAM. Elle m'a dit : écoutez ce n'est pas contre vous, mais là-bas, ils sont plusieurs petits, ils font de nombreuses activités qui les préparent à l'entrée à l'école ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

Les femmes interrogées redoutent souvent l'ouverture d'une cantine scolaire, d'un centre d'accueil périscolaire, car elles savent que les parents, soucieux de payer moins cher la garde de leur enfant, l'inscriront dans ces structures, si leurs horaires de travail le permettent. C'est la crainte d'Isabelle :

> « L'année prochaine, un centre périscolaire et une cantine vont ouvrir dans mon village. Les nouveaux contrats sont déjà difficiles à trouver, puisque les parents qui placent les enfants chez moi habitent le secteur, mais n'ont pas de solution de garde le matin, le midi et le soir pour leurs enfants scolarisés. Si la cantine et le périscolaire ouvrent c'est sûr, je vais perdre des contrats ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Une bataille intense s'engage, lorsque des contrats se terminent et qu'il faut se démener pour en trouver d'autres rapidement. Une assistante maternelle qui perd plusieurs contrats

[359] Tesson C., Bideau G., Besacier M. (2010), « Les assistantes maternelles en 2008 : des accueils et des salaires variés », *Politiques sociales et familiales*, n° 99, pp. 97-106.

successivement accuse une perte de salaire très forte, la réactivité et la chance peuvent quelquefois sauver des situations critiques, comme l'explique Joëlle :

> « Je n'ai pas assez d'enfants en ce moment, je suis en chômage partiel. Actuellement, j'ai trois enfants à garder, mais pas à temps complet. Il y a quatre ans de cela, j'avais 5 enfants, j'avais 4 agréments plus une dérogation. J'avais 5 enfants dont 2 enfants sur un temps complet. J'ai perdu 5 contrats, il ne me restait plus que 300 € de salaire, je me suis dit, là je suis dans la « merde », excusez-moi de parler comme cela…. J'ai vraiment eu de la chance, j'avais fait un entretien avec une dame pour une petite fille de 10 mois, cela c'était bien passé mais elle avait choisi une autre nounou, parce qu'elle la connaissait, au final elle est revenue vers moi parce que cela n'allait pas avec la nounou. J'ai eu des parents que je connaissais qui ont envoyé leur neveu chez moi. Je m'en suis sortie, franchement je m'en suis sortie, je ne sais pas comment. J'avais des petits contrats et j'ai récupéré des gros contrats, cela dépend des contrats qu'on a…. J'ai eu des contrats qui se sont arrêtés à cause de déménagement. C'est difficile de trouver des contrats ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

La prise de contact avec l'assistante maternelle se réalise souvent par l'intermédiaire de relations de proximité, de connaissances ou par le bouche-à-oreille des familles dont les enfants sont gardés. Comme le précise Bertrand Geay : « *Plus que tel ou tel aspect particulier de l'éducation de l'enfant, il s'agit surtout de s'assurer que l'enfant sera entre de "bonnes mains*[360] ». Une relation de confiance doit se nouer entre l'assistante maternelle et les parents dans la garde de l'enfant. Les parents veulent la plupart du temps s'assurer que l'assistante maternelle partage leurs principes éducatifs et que leur enfant se sentira à l'aise avec elle. Selon Anne-Sophie Vozari : « *À l'instar des femmes de la working-class britannique, étudiées par Beverly Skeggs dans le courant des années 1980-1990, qui investissent dans leurs aptitudes au travail de care pour se construire une identité féminine respectable, les assistantes maternelles cherchent souvent à tirer profit de leur rôle féminin traditionnel*[361] », pour rassurer les parents, qui laisseront leur enfant à leurs soins quand ils partiront au travail.

Quand le travail se raréfie par manque d'enfants à garder, une solution alternative consiste à chercher un autre secteur d'activité. C'est ce que s'apprête à faire Astrid qui est prête à sacrifier son métier d'assistante maternelle qu'elle adore, contre un emploi de manutentionnaire en usine, qui ne l'enchante pas, mais qui constitue sa seule perspective envisageable pour gagner sa vie :

> « Pour l'instant, je garde uniquement un enfant. J'aime les enfants, mais il n'y en a plus beaucoup à garder dans le secteur, et les miens sont grands. Peut-être ce serait mieux de trouver un travail hors de chez moi. Peut-être que je peux en trouver, mais je vais aller

[360] Geay B. (2014), « Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants, La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales », *in : Politiques sociales et familiales*, n°118, pp. 35-44.
[361] Vozari A-S. *Op.Cit*, pp. 29-54.

faire les postes à la cristallerie, en usine, mettre des verres dans des cartons, il n'y a pas de honte à cela, mais ce n'est pas dans ce métier-là, que je vais m'épanouir ».
(Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Vente).

Par ailleurs, de plus en plus de parents proposent des contrats à temps partiel aux assistantes maternelles, en raison d'horaires de travail atypiques, de missions d'intérim, de garde assurée partiellement par un des deux parents ou les grands-parents :

> « Quand il y a des vacances, ils mettent les enfants au centre aéré ou chez les grands-parents. Quand ils sont vraiment trop petits, ils ne peuvent pas les mettre au centre aéré, ils les mettent chez les grands-parents. Cela arrive que les parents arrangent leur emploi du temps entre eux, pour nous les donner le moins possible, juste pour boucher les trous. Cela fait des manques à gagner, car il y a des enfants que l'on a très peu. J'ai une petite que je n'ai que deux heures le matin, cela mobilise sa place. Même si je ne gagne que 100 € avec elle, de toute manière on n'a pas le choix, le travail ne court pas les rues en ce moment ».
> (Mylène, 40 ans, 3 enfants, mariée, assistante maternelle, agréée, Brevet des collèges).

Selon Nathalie Bardaille et Émilie Bouvier, « *Celles qui acceptent ce type de contrat peinent à travailler un nombre d'heures suffisant (en matière de revenus) et ont de grandes difficultés à trouver d'autres contrats compatibles sur les plages horaires encore libres. Aussi, les assistantes maternelles qui sont très demandées, peuvent-elles privilégier les « gros contrats », tandis que les autres sont contraintes d'accepter plusieurs « petits contrats » (plus difficiles à cumuler en nombre suffisant pour atteindre le niveau de revenus souhaité* »[362]. Pour affronter la concurrence, les assistantes maternelles doivent de manière constante se plier aux injonctions des parents pour espérer conserver les contrats avec les familles. Certains parents organisent leur emploi du temps pour leur confier le moins possible les enfants. La précarité peut s'installer par les pertes de contrats successifs, mais elle peut aussi être le résultat de décisions réglementaires unilatérales imposées par l'État.

3.1.2. Une précarité imposée par l'État

La profession qui a pour objet l'accueil par l'assistante maternelle d'un enfant confié par ses parents pour participer à sa prise en charge et à son épanouissement, est régie par des dispositions légales et règlementaires et relève du Code de l'action sociale et des familles, du Code de la santé publique et du Code du travail[363]. Les conditions contractuelles relatives aux

[362] Bardaille N. et alii. *Op.Cit.* p.103.
[363] Convention collective nationale des assistants maternels du particulier employeur du 1er juillet 2004. Étendue par arrêté du 17 décembre 2004. JORF 28 décembre 2004.

assistantes maternelles sont fixées par la loi[364]. Un contrat de travail doit être obligatoirement établi entre les deux parties. Il concrétise les accords entre les parents employeurs et l'assistante maternelle agréée et fixe les conditions de garde de l'enfant. Un contrat doit être établi pour chaque enfant accueilli, il constitue une garantie pour les deux parties. Il précise à la fois les coordonnées et les références d'agrément de l'assistante maternelle, la durée et les horaires d'accueil, la rémunération, les congés payés et les jours fériés, les indemnités, mais aussi l'assurance obligatoire souscrite par l'assistante maternelle et la période d'essai. Les tarifs et les salaires réglementés par l'État sont peu élevés, le taux horaire minimum des tarifs est fixé légalement, mais peut connaître des variations en fonction de la région ou de l'assistante maternelle. La complexité de la règlementation pose souvent problème aux assistantes maternelles, qui ne sont pas formées aux normes juridiques, manquent régulièrement d'informations et souffrent de protections sociales insuffisantes, comme le déplorent Hélène et Anne :

> « C'est un métier précaire, mais on arrive quand même à trouver des contrats de remplacement. La précarité, c'est l'État qui nous l'impose quand même. Moi, j'ai commencé avec un petit bout en février 2014 et j'ai arrêté au mois de juillet l'an dernier, quand j'ai été licenciée. Le petit garçon que je gardais en même temps, même si cela faisait 18 mois que je gardais les deux enfants ensemble, Pôle emploi a décrété que Robin remplaçait Arthur. Quand vous perdez deux contrats sur trois, parce que j'ai eu deux licenciements l'an dernier, je n'ai perçu aucune indemnité, parce qu'ils ont considéré qu'il y en avait un qui remplaçait l'autre. Le Conseil départemental dit que j'ai trois agréments, mais Pôle emploi décrète que l'un remplace l'autre. Les 3 ne font qu'un salaire au final, et quand vous gagnez 3,39 € de l'heure, il faut garder au minimum trois enfants pour avoir un SMIC ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

> « C'est le seul métier où en étant salarié en arrêt de travail, on a le droit d'être licenciée et j'ai reçu mes courriers recommandés, en étant en arrêt avec le préavis qui se terminait pendant mon arrêt-maladie. Quand je vous dis qu'on est mal reconnu, même par l'État, quelque part ce n'est pas normal et c'est parfaitement légal…Les parents employeurs ont le droit de me licencier pendant mon congé maladie. Il y a juste une clause qui ne serait pas légale, c'est si j'étais enceinte. Les assistantes maternelles on sait les prendre et les jeter. Je comprends très bien que les parents aient besoin de moyen de garde pour garder leurs enfants pendant que nous, on est en arrêt-maladie. Donc, ils prennent des remplaçantes, mais après ils ne cherchent pas à savoir, ils continuent avec les remplaçantes… Ils ne cherchent pas à savoir, si nous on a rendu maints et maints services, si on s'est plié en quatre, dès qu'ils ont des horaires un peu particuliers, ou dès qu'ils ont des changements d'horaires, toutes les assistantes maternelles ne le font pas, mais moi, j'étais la première à rendre service et puis derrière, on n'est pas du tout remercié. Même

[364] Loi n° 2005-706 du 27 juin 2005, relative aux assistants maternels et familiaux. Loi n°2007-308 du 5 mars 2007. art. 14 JORF : 7 mars 2007 en vigueur le 1er janvier 2009. Inscrites dans le Code de l'action sociale et des familles Livre IV : Professions et activités sociales. Titre II : Assistants maternels et assistants familiaux. Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 –art 22 Il est conclu entre l'assistant familial et son employeur, pour chaque mineur accueilli, un contrat d'accueil annexé au contrat de travail.

socialement, quand on dit qu'on est assistante maternelle agréée, malheureusement on est en bas de l'échelle ».
(Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

Des tarifs et des salaires peu élevés

Les parents employeurs doivent verser à l'assistante maternelle agréée un salaire auquel s'ajoutent des indemnités. Des prises en charge des cotisations sociales peuvent être accordées par la CAF ou la MSA, dans le cadre du complément du libre choix du mode de garde. Le salaire horaire minimum brut est fixé à 2,85 € à partir du 1er janvier 2020, pour la Métropole et les DOM. Ce traitement peut être complété par des indemnités et fournitures destinées à l'entretien de l'enfant qui couvre l'achat de matériel de puériculture et des jeux, mais aussi des frais généraux liés au logement de l'assistante maternelle agréée. Dans le cas où les parents ne fourniraient pas les repas, une indemnité pour les frais occasionnés lui est due. Une indemnité kilométrique peut également être perçue par l'assistante maternelle, si elle doit transporter l'enfant, à la demande des parents. Le parent qui emploie l'assistante maternelle devient son employeur et doit déclarer sa rémunération au centre Pajemploi (service des URSSAF)[365]. Les salaires peuvent varier en fonction des marchés de garde locaux, l'ancienneté peut quelquefois être prise en compte. Généralement, si une assistante maternelle veut voir évoluer son salaire, elle doit accepter une augmentation de son temps de travail. Le salaire moyen versé par des particuliers à une assistante maternelle employée s'élève à 830 €[366]. Les salaires des assistantes maternelles connaissent des variations importantes gênant considérablement l'économie domestique du ménage. Elles doivent comme Joëlle sans cesse anticiper la recherche de nouveaux contrats, sans être assurées de connaître une défection ou une rupture de contrat inattendue :

> « Je me suis déjà fait minimum 300 € et je suis allée maximum jusque 2 200 ou 2 300 €. Au début, cela a été un peu dur, parce que je gagnais plus que mon mari, il gagne 1 600 €. En ce moment, je gagne environ 1 300 €, cela dépend des contrats que l'on a. J'avais quatre gros contrats, j'avais 1 900 € et j'ai eu une extension pour un 5 ème, j'avais 2 200 €. Si je perds des contrats, je perds beaucoup de salaire. Je peux gagner 300 €, s'il ne me reste qu'un contrat. Là, j'ai trois enfants, il y a une maman, j'ai gardé sa fille pendant trois ans. On a signé un engagement réciproque, je vais garder son bébé à partir de février. Je me dis, j'ai gardé son enfant trois ans, elle me fait confiance, elle revient vers moi. J'ai une autre personne, qui est amie avec mon fils, elle m'a vu travailler en étant adolescente et elle veut mettre son bébé chez moi aussi. Je garderai son bébé au mois de février et mars. Il faut continuer à anticiper pour avoir des enfants pour garder un salaire décent, sinon c'est la dégringolade et on perd une grande partie de son salaire ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

[365] Le salaire et le bulletin de paie de l'assistante maternelle. *Paje emploi un service des URSSAF*. Mis à jour le 1.01.2020.
[366] Devetter F-X. *Op. Cit*, pp. 9-22.

Le taux horaire minimum des tarifs est fixé légalement, mais il peut varier en fonction de la région ou de l'assistante maternelle, comme le précisent Mylène et Audrey :

> « On ne peut pas augmenter son salaire parce qu'après on dit qu'on est trop cher. Moi, je suis à 3,20 € de l'heure. Par mois, avec tous mes contrats, j'arrive à 1800/1900 €. Il faut travailler toute la journée et avoir un maximum de contrats. On n'a pas assez de salaire et surtout il suffit qu'un contrat se termine, ou qu'un contrat parte et vous avez une baisse de salaire. Le taux horaire à 3,30 €, c'est vraiment très bas, il faut aller habiter en région parisienne et tout, eux peuvent se permettre d'être payé 9 € de l'heure, et pourtant nous on est en France aussi ».
> (Mylène, 40 ans, 3 enfants, mariée, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

> « Je ne serai pas milliardaire en gardant des enfants. Au niveau des impôts, c'est avantageux d'être assistante maternelle. Moi, j'en ai marre d'être en CDD, car on ne peut rien prévoir, je ne peux pas faire d'emprunts. Comme moi, je change souvent, je suis coincée, je ne peux pas acheter une maison, je suis obligée de rester en location. À mon âge avoir des CDD, j'en ai assez et surtout dans la région, je ne peux pas augmenter mes tarifs, je suis déjà au maximum ».
> (Audrey, 36 ans, pacsée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Intervenante sociale et familiale).

Pour certains foyers, le salaire de l'assistante maternelle prend un caractère de survie. C'est le cas de certaines, comme Sakina, dont le mari est ouvrier et rémunéré faiblement :

> « Mon mari gagne le SMIC, heureusement que j'ai mon petit salaire d'assistante maternelle pour compléter le budget de la famille, sinon nous serions financièrement très en difficulté ».
> (Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Et des informations et des protections sociales insuffisantes

Le statut de travailleur indépendant exige une connaissance approfondie de la législation. Celle-ci se caractérise par un foisonnement complexe de textes règlementaires peu lisibles pour « une personne lambda ». La formation reçue par l'assistante maternelle n'est souvent pas assez robuste, pour lui permettre de circuler dans le maquis des lois et règlements concernant son activité. Elle ne peut pas se reposer sur un éventuel employeur pour l'aider dans ses démarches, puisqu'elle doit souvent gérer elle-même la rédaction des contrats et l'établissement des fiches de paie, alors que logiquement ces tâches relèvent de la responsabilité des parents employeurs. Le site de la CAF dédié à la garde des enfants permet aux parents de déclarer les heures de garde de l'assistante maternelle, d'établir les fiches de paie et un site de l'URSSAF calcule les cotisations sociales à verser. Peu de parents gèrent eux-mêmes ces formalités administratives et laissent les assistantes maternelles déclarer les heures en ligne, établir les fiches de paie et faire les déclarations URSSAF. Les assistantes maternelles ne

peuvent souvent compter sur personne pour les aider dans leurs démarches juridiques et passent parfois à côté de certaines prestations, auxquelles elles pourraient prétendre, comme le déplore Hélène :

> « D'ailleurs, une autre aberration, on ne nous dit pas nos droits, car quand vous vous installez assistante maternelle, on peut avoir droit à une prime de la Caisse d'allocations familiales, pour aider à l'installation destinée à acheter du matériel, et quand vous l'apprenez cela fait deux ans que vous travaillez et vous n'avez plus le droit. Quand mon fils est décédé, je ne savais pas qu'il y avait une prime de la CAF pour les obsèques, je ne l'ai su que deux ans après. Je ne peux plus réclamer cette prime deux ans après. La mutuelle de mon mari a reçu le certificat de décès, ils nous ont appelés pour nous dire qu'on avait droit à une allocation de décès, tandis que la CAF rien du tout…. Je pense qu'il faudrait qu'on apprenne les lois françaises totalement, pour toutes les administrations pour connaître ses droits… c'est compliqué… ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

> « Il y a une réglementation de base, mais après chaque assistante maternelle fait son tarif. On n'a pas le droit d'aller en dessous de 2,85 € de l'heure, c'est le minimum, après on prend autant qu'on veut… J'ai une collègue, elle a fait un remplacement pendant 6 mois, elle a pris 7,50 € de l'heure. En fait, on fait nos tarifs, mais si vous prenez trop cher vous n'avez personne. Les parents cherchent les assistantes maternelles les moins chères ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

> « On nous demande de nous professionnaliser, d'avoir plus de compétences, mais attention à vos tarifs, n'augmentez pas trop parce que les parents ne vont pas arriver à vous payer. À moment donné, il faudrait savoir ce qu'on veut, parce qu'on nous impose un nombre de règles impressionnantes, et le salaire il faut qu'il reste le même. Il faut quand même regarder à revaloriser le salaire, c'est plus qu'indispensable pour un métier de service, qui est amené à se développer encore plus dans les années à venir ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

Si la précarité est imposée par l'État, une autre source de difficultés provient aussi des parents.

3.1.3. Des parents qui sont parfois de "mauvais employeurs"

Dans leur travail quotidien avec les enfants, les assistantes maternelles doivent mobiliser des qualités maternelles telles que la patience ou la douceur. Comme le montrent Catherine Bouve et Catherine Sellenet : *« Les exigences parentales se tournent fréquemment vers des compétences éducatives, susceptibles d'offrir à leur enfant les meilleures chances de socialisation*[367] ». L'exigence des parents mute quelquefois en rapport de domination, car selon

[367] Bouve C., Sellenet C. *Op.Cit,* p.5.

eux, comme le fait observer Bertrand Geay, « *la nounou doit implicitement n'être ni trop haut, ni trop bas dans l'échelle sociale* »[368]. Les assistantes maternelles sont parfois confrontées à des parents désinvoltes, qui n'arrivent pas à établir une relation correcte avec l'assistante maternelle. Si cette situation dégénère, elle peut largement affecter les relations de travail, voire même aboutir à la rupture du contrat, comme le déplore Christine :

> « Quand vous êtes assistante maternelle, quand vous tombez sur des bons employeurs cela va, mais quand vous tombez sur de très mauvais employeurs. À une époque, j'étais tombée sur une dame, avec qui j'ai eu de gros problèmes, d'ailleurs c'est moi qui ai décidé d'arrêter, pourtant je ne voulais pas arrêter à cause des enfants, mais elle était tellement dure cette dame, j'étais arrivée à saturation...Mais vous savez il y a des gens qui savent vous rabaisser et moi je ne pouvais pas supporter… Au début, je croyais que cela venait de moi, que je prenais mal les choses, mais elle, c'était l'employeur, et moi j'étais son employée, elle me le faisait sentir très fortement. Elle me dominait, j'étais sa bonne. Vous savez avec les autres parents on s'appelle par nos prénoms, il y a une certaine confiance et aussi une proximité affective, on se fait la bise, on se connaît et on se fait confiance. Avec elle, c'était très froid, elle arrivait, à peine un bonjour, très hautaine, elle me serrait la main et me faisait moult réflexions. Elle se prenait pour madame et moi j'étais son employée, elle me le faisait sentir, elle était très froide et directive. Elle m'appelait le jour même, pour me dire au pied levé, qu'elle avait une réunion et que je devais garder ses enfants jusqu'à 20 h. Enfin, elle profitait de moi et était directive. Je n'aime pas ce rapport de domination, j'ai le droit au respect qui m'est dû. Je n'en pouvais plus, j'ai démissionné ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat informatique).

Ces emplois du temps des assistantes maternelles irréguliers et fractionnés provoquent parfois des quiproquos ou des incompréhensions avec les parents, qu'il est nécessaire de clarifier selon Joëlle :

> « Là, j'ai commencé depuis 3 mois avec un enfant à 20 heures par semaine, et il y a une semaine la maman me le met 17 h, la semaine suivante, elle me le met 18 h. Moi, quand il y a quelque chose qui ne va pas par rapport à moi, je leur réclame et jeudi dernier, j'ai dit : vous savez vous ne faites pas 20 h par semaine vous avez perdu vos heures. Ok, on n'en a pas besoin de plus. Bon d'accord, et lundi je reçois le nouvel emploi du temps, et elle me dit : « vous ferez 25 heures pour récupérer les heures que j'ai perdues ». Je lui ai dit : « cela ne marche pas comme ça. On ne récupère pas des heures, je vous ai bien expliqué que c'était du lundi au vendredi ». Oui, mais pour faire les heures du mois, il faut travailler plus certaines semaines. Elle me dit : « à la page dans la déclaration, je vais enlever 5 heures ». Je lui ai dit : « ce n'est pas cela qu'il faut faire ». J'ai dû réexpliquer au papa. Je vais voir si le papa a expliqué à la maman, peut-être que je vais me faire licencier, je n'en sais rien, mais je ne peux pas non plus faire n'importe quoi pour faire plaisir aux parents. (...) Avec les parents, ce n'est pas toujours facile. J'ai déjà eu des problèmes. Une maman ne voulait pas me payer ce qu'elle me devait, je lui ai dit : « appelez l'inspection du travail ». Carrément, si on doit en arriver là, je leur dis d'appeler

[368] Geay B. *Op.Cit*, p. 40.

l'inspection du travail. Parce que certains ne connaissent pas les calculs, alors … il faut toujours être vigilant ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Les entretiens menés corroborent les observations de Marie-Claire Chavaroche-Laurent, pour qui les *: « parents abusent de leur temps et dépassent les heures prévues au contrat d'accueil sans vouloir les payer, puisque garder un enfant à domicile, ce n'est pas vraiment un travail*[369] *».*

Calculs et stratégies des parents pour réduire la rémunération

D'un autre côté, les budgets souvent serrés des parents les contraignent à s'organiser pour la garde de leurs enfants avec les grands-parents ou la famille les mercredis ou pendant les vacances scolaires, quand la situation le permet. Les parents alternent alors le recours à une assistante maternelle et à la famille, c'est le constat que font Joëlle et Mylène :

« Les gens les mettent chez les papis, mamies, et ils regardent beaucoup à la nounou moins chère, pas forcément que la nounou fait des activités avec les enfants et ils regardent les nounous moins chères. Moi-même, je garde ma petite fille pour arranger mes enfants. À l'époque, je me débrouillais avec mes enfants, après je ne travaillais pas, je les gardais tout le temps, ils allaient chez mamie pour le plaisir. J'ai des parents qui m'ont fait des contrats en année incomplète, par rapport à des mamies des deux côtés, qui veulent garder l'enfant. Quand le bébé est petit, il est sage, mais quand il grandit, il est à la découverte de tout, les mamies ne le veulent plus. Donc, après on vous oblige à reprendre des heures : ah bah oui, si vous ne voulez pas, on vous change ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

« En ce moment, il n'y a pas beaucoup de nouveaux contrats, non ! Les parents s'arrangent avec les grands-pères, les grands-mères, les tantes, pour faire garder les enfants. Au niveau financier, on ressent que les gens ne veulent pas payer. Cela précarise d'autant notre activité ».
(Mylène, 40 ans, 3 enfants, mariée, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Pour payer moins cher, certains n'hésitent pas à solliciter l'assistante maternelle pour qu'elle emmène les enfants à la crèche :

« Pour avoir moins d'heures de garde, il y en a même qui nous demandent si on peut emmener leur enfant en crèche, parce que selon l'ouverture des crèches, qui ne correspondent pas avec leur temps de travail, ils mettent l'enfant chez l'assistante maternelle, ils prennent une place en crèche et ils nous demandent si on veut faire des

[369]Chavaroche-Laurent M-C. (2012), « Une profession invisible, des salariées invisibles : les assistantes maternelles », VST - *Vie sociale et traitements*, Vol. 116, no. 4, pp. 27-30.

allers retours entre la maison et la crèche, pour que cela leur coûte moins cher. Cela je ne l'accepte pas du tout !! »
(Mylène, 40 ans, 3 enfants, mariée, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Certains parents exercent des professions qui comportent des horaires décalés, certains travaillent en usine en équipes, avec des horaires de 2 x 8 ou 3 x 8. Ils leur arrivent fréquemment de ne pas travailler certains jours de la semaine pour récupérer les heures de nuit. Quand leurs épouses travaillent, ils gardent alors leurs enfants en bas âge, non encore scolarisés ou ceux qui vont à l'école le matin, quelquefois le midi et le soir. Cet arrangement au sein du couple permet d'éviter le recours à l'assistante maternelle une journée, voire deux dans la semaine, pour assurer la garde des enfants. Comme l'a montré Anne-Marie Daune Richard (1984), parfois l'emploi occupé permet une organisation familiale au sein du couple qui limite le recours à l'assistante maternelle pour la garde des enfants[370]. Anne Lambert confirme cette organisation qui convient aussi aux hommes. Elle avait déjà constaté que : *« Les hommes aussi déclarent préférer cette organisation du travail, car le temps dégagé en journée est mis à profit pour bricoler dans la maison. Assurant la présence quasi permanente d'au moins un des conjoints au domicile, le découplage des horaires de travail évite aussi d'externaliser les services de garde*[371] ».

Cette organisation parentale contribue à faire baisser le coût de garde des enfants, mais occasionne aussi une perte financière pour les assistantes maternelles, comme le déplorent Isabelle et Magali :

« J'ai une maman qui est infirmière, comme elle travaille certaines nuits, elle a parfois des jours de repos en semaine. Son mari est chef d'équipe dans une usine, il travaille en 2 x 8. Du coup, il arrive qu'il ne me donne parfois leur fille à garder qu'une journée par semaine, quelquefois deux jours, d'ailleurs, les semaines complètes de garde sont de plus en plus rares. C'est sûr que pour eux, la garde de leur fille leur coûte moins chère, mais moi je ne suis pas payée pendant ce temps-là, c'est une perte sèche ».
(Isabelle, 38 ans, mariée, conjoint : maçon, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

« Je garde un petit garçon de deux ans, dont la maman est institutrice et le papa conducteur de train. La maman a toutes ses vacances scolaires et le papa avec ses déplacements et ses découchés a beaucoup de jours de récupération. Du coup, quand le papa ne travaille pas, il ne me confie pas son fils et quand la maman est en vacances scolaires, elle garde son fils aussi. En raison des plannings de travail de la maman et du papa, je perds beaucoup de jours de garde et aussi beaucoup d'argent. En plus, comme j'ai un agrément pour trois enfants, le petit garçon prend une place, alors que je ne le garde pas beaucoup. Je ne mets

[370] Daune-Richard A-M (1984), « Activité professionnelle, travail domestique et lignées familiales », *Étude exploratoire sur le travail et ses représentations au sein des lignées féminines,* Aix-en-Provence, petite collection, CEFUP, p. 45-70.
[371] Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales,* vol. 215, n° 5, pp. 56-71.

pas fin au contrat parce que vous savez dans la région, il n'y a pas beaucoup d'enfants à garder ».
(Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Des contrats courts et une main-d'œuvre corvéable à merci

Les assistantes maternelles se trouvent en position de subordination par rapport aux parents, parce qu'elles doivent négocier avec les parents leurs conditions de travail, leurs horaires et leurs salaires. La difficulté réside aussi dans les contrats avec des employeurs multiples, Mylène confie les difficultés qu'elle rencontre :

HB : Quelle est la durée des contrats ?

« Si on a l'enfant quand il est bébé, on sait qu'on peut aller jusqu'aux 3 ans, jusqu'au moment où il va à l'école. Sinon, on n'est jamais sûre de rien, parce que les parents changent tellement d'avis. Je pense que les parents changent beaucoup d'avis. Ils sont un peu libres de faire ce qu'ils veulent, enfin vous licencier comme cela (dégoûtée)… Changer d'avis sans arrêt…Je peux être licenciée à tout moment, c'est la triste réalité de ce travail. Moi, j'aime bien mon travail, mais je dis tout le temps à mes collègues : on est que des pions ! On nous prend, on nous jette, on bouche un trou, on nous prend, on nous jette. On nous licencie facilement ! Ils n'ont pas d'obligation de nous garder, ils n'ont pas de temps à respecter. On est vraiment euh… Ils vont nous embaucher et puis un mois ou deux après, ils vont nous dire : ah, on a une place en crèche. Il n'y a pas de respect quoi…Il n'y a pas de statut qui nous protège, je trouve que c'est un peu dingue d'être si facilement prise pour un pion, un bouche-trou en fait !!! J'ai déjà eu un contrat, la maman m'avait fait un contrat, la mamie au bout de trois mois avait perdu son emploi, la maman m'a licenciée. Elle a mis sa fille en garde chez sa mère, cela lui coûte moins cher. C'est quand même un peu irrespectueux, voilà ! C'est comme cela, c'est mon travail, on ne peut pas faire autrement ».
(Mylène, 40 ans, 3 enfants, famille ouvrière, mariée, assistante maternelle, agréée, Brevet des collèges).

L'assistante maternelle doit souvent faire preuve d'une grande souplesse pour adapter la situation parentale à son mode de fonctionnement. L'exigence des parents crée parfois des quiproquos et active des tensions entre les différents acteurs :

« En fait, j'avais deux enfants sur le temps complet, j'avais une maman qui travaillait dans un salon de coiffure, elle m'a demandé si je pouvais prendre ses enfants le mercredi. J'ai dit "Écoutez, je suis complète, je ne peux pas". Dans l'intervalle, il y a une maman qui me dit "je ne travaille plus, je vous laisse ma fille car je veux garder la place, mais je voudrais avoir mon mercredi". Je me suis dit : « Je ne veux pas perdre les heures, je vais tout de suite téléphoner à la maman ». Quelque temps après, la maman retravaille, mais c'est elle qui m'avait changé les jours. J'ai dit : « non je ne peux plus, vous m'avez changé les jours ». Elle m'envoie son mari, qui me dit : « pourquoi vous ne voulez plus prendre ma fille le mercredi ? ». Je lui dis : « votre femme m'a dit, qu'il fallait changer de jour pour aller voir sa mamie ». (...) Le père ne le savait pas. Il m'a dit : « il ne faut pas exagérer ». Le père a tenu avec moi, la maman n'avait pas tout raconté. En soi, le travail

> avec les enfants, c'est formidable, mais gérer les parents c'est compliqué. J'aimerais avoir un organisme qui s'occupe de nous. J'ai parfois plus de mal avec les parents qu'avec les enfants ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Les heures de garde sont parfois réduites « à peau de chagrin » induisant des obligations ingérables pour l'assistante maternelle :

> « J'ai été licenciée parce que la petite-fille que je gardais a eu trois ans au mois de janvier. Ses parents ont pu l'inscrire à l'école au mois de septembre, c'est ce qu'on appelle un contrat périscolaire, mais moi, je ne vais pas garder juste une petite fille pendant 1 h le matin et 1 h le soir, alors j'ai préféré être licenciée. Le petit garçon que j'avais, les parents sont partis en Chine pour le travail de la maman, et maintenant il rentre à l'école toute la journée. Du coup, je n'ai plus d'enfants à garder ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat.).

3.2. Des conditions de travail difficiles

Dans les services d'aide à la personne, l'assistante maternelle qui exerce son activité à domicile est soumise à une organisation et de nombreuses contraintes liées aux parents employeurs. Les conditions d'accueil sont précisées dans le contrat d'embauche, qui fixe l'organisation et les modalités de garde des enfants. Le temps d'emploi et les horaires d'arrivée et de départ sont précisés dans ce document contractuel, signé et approuvé par les deux parties. Si elle veut décrocher le contrat, l'assistante maternelle doit souvent faire preuve d'une grande souplesse horaire dans l'accueil des enfants gardés, en raison d'horaires de travail quelquefois atypiques des parents. L'accueil des enfants et leur garde engage la responsabilité civile et pénale de l'assistante maternelle. Cette responsabilité assumée par l'assistante maternelle n'est en revanche pas rétribuée à hauteur des risques encourus. L'activité professionnelle de l'assistante maternelle est pétrie de paradoxes, puisqu'elle doit observer une juste distance avec les enfants gardés, elle n'est pas leur mère, donc n'intervient pas dans leur éducation, mais en même temps elle doit cadrer leur comportement pour que l'accueil se déroule sereinement. La frontière délimitant les conditions d'accueil est souvent poreuse, quand les parents ne déclarent pas la maladie de l'enfant pour qu'il continue à être accueilli. Les conditions de salaires des assistantes maternelles particulièrement basses, leur sous-activité et le renouvellement de l'agrément constituent des difficultés auxquelles se heurtent ces professionnelles.

3.2.1. Des contraintes d'organisation et d'accueil qui dépendent des parents

Les assistantes maternelles sont souvent obligées d'adapter leurs horaires au planning de travail des parents. Elles subissent régulièrement des amplitudes de journée très larges, pour percevoir des salaires dont on a vu qu'ils sont globalement très faibles. Ces difficultés sont accrues par le fait que les parents ne respectent pas toujours les règles fixées par le contrat en matière d'horaires, arrivent en avance chez l'assistante maternelle et reprennent leurs enfants en retard le soir, comme le déplore Joëlle :

> « On est fort dévalorisée par rapport à notre travail. On ne nous respecte pas en tant qu'assistante maternelle, les parents abusent. Ils ne respectent pas les horaires. J'ai dû mettre les points sur les i par rapport à cela. En plus, avec la canicule, vous dormez une heure de plus parce que vous n'avez pas dormi la nuit, et les parents arrivent à 7 h 30 et 8 h moins dix, pour 8 h. Ce n'est pas normal, c'est un manque de respect ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Les parents qui ont des horaires de travail atypiques en deux huit, en horaires décalées, ou les week-ends font davantage appel aux services des assistantes maternelles, car les structures d'accueil des jeunes enfants ont des horaires d'ouvertures très strictes, qui ne conviennent pas toujours à l'emploi du temps des parents[372]. Certaines assistantes maternelles, comme Aurélie doivent donc accepter une plus grande amplitude horaire pour continuer à accueillir des enfants :

> « Je gardais une petite fille, sa maman a été licenciée, donc elle me l'a enlevée le temps qu'elle a été au chômage. Quelque temps après, elle a retrouvé un travail dans une usine, mais elle commençait très tôt le matin à 5 h. C'est une maman divorcée, elle m'a proposé de reprendre la petite en garde, si j'acceptais de l'accueillir à 4 h 30 la semaine. J'ai accepté cette contrainte, c'est vrai c'est un peu tôt le matin, sinon je perdais le contrat ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Parmi les difficultés subies, celles qui ont trait au laxisme parental sont également évoquées. Il peut en effet agacer l'assistante maternelle, lorsqu'elle peine à gérer le comportement de certains enfants qu'elle garde. Cet agacement peut se transformer en révolte et inciter l'assistante maternelle à changer de métier, c'est arrivé à Céline :

> « C'est très contraignant le métier d'assistante maternelle, très contraignant…l'éducation des enfants, les parents qui ne coopèrent pas… On ne peut pas prendre les enfants toutes les cinq minutes dans les bras. C'est le problème de l'enfant-roi… Mais il y en a

[372] Bloch F., Buisson M. (2003), « Mesures politiques et division sociale du travail entre femmes : la garde des enfants par les assistantes maternelles », *Cahiers du Genre*, n° 34, pp. 193-216.

beaucoup… Et cela ce n'est pas moi… Mes enfants, que ce soit les premiers comme la dernière, c'est pareil… Il y a des règles. Bon voilà, à la fin moi je n'en pouvais plus. Et j'avais en plus mes enfants, ils étaient encore un peu jeunes quand même, j'avais envie d'arrêter l'activité d'assistante maternelle… Donc, du coup, mon contrat s'arrêtait donc, j'ai arrêté…hop. Il faut être diplomate, mais alors eux, ils ne sont pas diplomates avec vous. Tout cela a fait qu'à la fin j'ai dit non…Et tu t'en vas, c'est fini…Moi, j'ai fait le plus de temps à la maison, j'ai élevé la petite un petit peu, j'avais le droit au chômage. Le temps que je réfléchisse, que je me dise, qu'est-ce que je vais faire ? Et puis après c'était parti…J'ai trouvé un poste d'AVS, c'était un contrat d'un an, donc, j'ai travaillé un an en tant qu'AVS, mais mon contrat n'a pas été renouvelé, du coup, je suis redevenue par force assistante maternelle ».
(Céline, 45 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Les responsabilités assumées par les assistantes maternelles dans le cadre de l'accueil et de la garde des enfants d'autrui sont considérables. Elles doivent veiller scrupuleusement à la sécurité, à la surveillance, à la santé et au bien-être de l'enfant accueilli. Elles doivent souscrire un contrat d'assurances couvrant la responsabilité civile pour assurer les dommages causés à un tiers, en tant que professionnelle, compte tenu de cette responsabilité, elles sont tenues de souscrire une assurance professionnelle qui prend en charge les dommages subis et causés par les enfants qu'elles gardent. À travers les formations obligatoires qu'elles suivent, dispensées par le Conseil départemental, elles sont informées de l'étendue de leurs responsabilités pénales et civiles dans le cadre de l'accueil des enfants. Luce Dupraz rappelle ainsi : « *Tous les savoirs scientifiques dispensés au cours des formations éclairent leur responsabilité. Leur travail (au-delà de la reconnaissance solidement perçue dans le bien-fondé du métier des uns et des autres) est essentiel*[373] ». En cas de problèmes graves, les assistantes maternelles se trouvent toutefois particulièrement perturbées, car peu préparées psychologiquement à affronter des situations dans lesquelles leur responsabilité pourrait être engagée. Christine a dû répondre juridiquement d'un accident domestique intervenu pendant la garde d'un enfant à son domicile :

« J'ai eu un problème juridique avec une maman qui a porté plainte contre moi. Sa fille de 2 ans est tombée du lit pendant la sieste et elle s'est blessée à la tête. J'ai entendu du bruit quand elle a chuté, je suis tout de suite venue dans la chambre. Elle dormait dans un petit lit, elle ne pouvait pas tomber, je ne comprends pas ce qui a pu se passer, elle a réussi à escalader le lit qui était dans la position la plus basse. Quand je l'ai trouvée, j'ai tout de suite appelé le docteur, qui est venu chez moi en urgence et j'ai prévenu la maman. La maman l'a mal pris, elle a dit que c'était un défaut de surveillance et qu'elle allait porter plainte contre moi. Elle m'a enlevé la petite du jour au lendemain et j'ai reçu quelque temps après une convocation du commissariat de police, suite au dépôt de plainte.

[373]Dupraz L. (2008), « Nounou d'hier, assistante maternelle d'aujourd'hui : l'évolution d'une véritable profession », *Spirale*, vol. 48, n° 4, pp. 57-73.

L'affaire a été classée sans suite, mais j'ai très mal vécu ces moments où on m'a accusée à tort ».
(Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Employé de collectivités).

En matière de responsabilité, la pression pesant sur les assistantes maternelles est souvent mal vécue, comme l'explique Anne :

« C'est une grande responsabilité d'accueillir des enfants chez soi, on a toujours peur qu'il arrive quelque chose aux enfants. On nous les confie et on doit être très attentive, car avec les enfants un accident domestique peut très vite arriver. Ils font la sieste l'après-midi, si c'est un petit bébé, on surveille la sieste, parce qu'il y a la mort du nourrisson qui existe… ».
(Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

Le positionnement de l'assistante maternelle est pétri de paradoxes et ne va pas de soi, puisqu'il doit à la fois respecter une juste distance pour ne pas trop s'attacher à l'enfant, mais il ne doit pas exister de différences marquées avec ses propres enfants, sans pour autant considérer l'enfant accueilli comme un membre de la famille. Selon Elian Djaoui : « *Les principes de professionnalisation de l'intimité fonctionnent comme autant d'injonctions contradictoires*[374] » et les assistantes maternelles n'y échappent pas.

L'accueil des enfants se pose lorsqu'ils sont malades, la plupart des assistantes maternelles sont réticentes à les accueillir, certaines acceptent sous certaines conditions. Les parents ne déclarent pas toujours la maladie par peur de se voir refuser l'accueil de leur enfant. Hélène a dû gérer une telle situation, qui a eu des conséquences sur sa famille :

« J'ai une maman avec qui j'ai eu un souci, sa petite fille était malade et la maman me l'avait cachée. En fait, la maman ne m'a pas dit que sa fille avait « La maladie pieds-mains-bouche ». Ma fille l'a attrapée, elle a 11 ans, elle est au collège, elle est restée pendant 5 jours, avec de la fièvre et elle était dans un état catastrophique, elle a manqué une semaine de collège. La petite que je garde a eu des boutons sur la bouche et c'est fini…La maman m'a dit : « on vous l'a quand même donnée, elle a trois boutons ». Alors, moi je ne l'aurais peut-être pas attrapée, puisque je suis adulte, le médecin a été très étonné, parce qu'à cet âge-là les enfants ne l'attrapent plus. C'est un virus qui fait des boutons principalement sur les mains, autour du visage, autour de la bouche, en dessous des pieds et autour de l'anus, il n'y a aucun traitement. Elle, sa fille a eu deux ou trois jours de boutons, alors que la mienne a morflé, mais alors…oh, quelque chose de maison, elle était remplie de boutons. Elle avait mal, elle avait mal, quand elle posait les pieds par terre. J'ai moyennement apprécié, et en plus la maman a menti, elle m'a dit ma fille a déclaré la maladie le mercredi et elle me l'a donné le jeudi. Ma fille l'a déclaré le dimanche. Il y a trois jours d'incubation dans cette maladie. Ma fille est en sixième et elle a manqué le collège une semaine, et a été très malade, à cause d'une enfant que je garde.

[374] Djaoui E. (2012), « Le paradoxe du métier d'assistante maternelle : quand l'intime devient espace et instrument professionnels », *VST - Vie sociale et traitement,* vol. 116, n°. 4, pp. 31-39.

> Il y a de très mauvaises surprises dans ce métier, la maladie et la contagion en sont deux de taille…Alors qu'en crèche, elle a la rougeole… et c'est dehors… c'est tout en crèche, ils ne cherchent même pas à comprendre. Avec cette maladie, elle n'aurait pas été acceptée en crèche ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

Gérer les rapports avec les parents se révèle complexe et exigeant pour les assistantes maternelles. Ces difficultés peuvent parfois entrainer des ruptures ou des fins de contrats.

3.2.2. Des conditions d'emploi qui génèrent un recours fréquent au chômage

Période d'inactivité entre deux emplois, le chômage touche bon nombre d'actifs, surtout les moins diplômés situés dans les classes sociales les plus défavorisées. Les secteurs les plus impactés par celui-ci sont aussi ceux où l'économie est la moins dynamique. Les périodes de chômage peuvent être plus au moins longues, indemnisées ou non en fonction des droits acquis. La sous-activité est une constante du métier d'assistante maternelle, car elles accueillent souvent moins d'enfants que ce que leur agrément leur permet. Selon Anne Unterreiner : « *En 2016, 17,6% des assistantes maternelles actives gardent un seul enfant et 31 déclarent moins de 144 heures de garde dans le mois, soit moins d'un enfant gardé à temps plein*[375] ». Nous avons vu que les salaires très faibles et irréguliers constituent une difficulté du métier et contribuent à créer des situations financières précaires, surtout quand le conjoint ne gagne pas un salaire confortable. Quand l'assistante maternelle se retrouve au chômage, faute de contrat, la situation devient alors très compliquée.

Les lauréates du CAP Petite enfance ont quasiment toutes connu une ou plusieurs périodes de chômage au cours de leur vie professionnelle (dans l'enquête par questionnaires : 84,2% ont déjà été au chômage, pour une durée totale variant entre 4 et 5 ans), ce qui est considérable. Logiquement, le chômage constitue une période transitoire entre deux phases d'emplois, durant laquelle le chômeur essaie de se réinsérer sur le marché du travail. Certaines lauréates ont exercé différents emplois souvent non qualifiés, souvent en CDD et ont pour beaucoup changé plusieurs fois de secteurs d'activité, entrecoupé parfois de nombreuses périodes de chômage plus ou moins longues, comme le confie Astrid :

> « J'ai commencé à travailler à 16 ans, j'étais assistante maternelle dans une école maternelle, en tant que TUC. Ensuite, j'ai fait un contrat SIVP dans un supermarché pour la mise en rayon. Après, j'ai travaillé dans un restaurant, j'étais serveuse. Puis, j'ai

[375] Unterreiner A. *Op.Cit,* p.29.

été hôtesse de caisse. Par la suite, j'ai arrêté de travailler pour m'occuper de mes enfants. Puis, j'ai repris ensuite dans un magasin GIFI en tant que vendeuse. Et depuis 2010, je suis assistante maternelle. J'ai été trois fois au chômage, au moins 4 ans en tout ».
(Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Vente).

Ainsi, durant la carrière des lauréates du CAP Petite enfance, le recours au chômage indemnisé dans un premier temps, puis non indemnisé ensuite, peut se répéter plusieurs fois entre les périodes d'emplois. Une fois cumulées, les périodes de chômage représentent parfois quelques mois, voire plusieurs années. Delphine a connu plusieurs périodes de chômage, qui cumulées représentent quelques années :

« Depuis que je travaille, entre les différents emplois que j'ai occupés, j'ai été au chômage au moins six fois au total pendant trois ans ».
(Delphine, 35 ans, en concubinage, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Durant leur activité d'assistantes maternelles, les lauréates du CAP Petite enfance, vont connaître des fins de contrats qui peuvent être provoqués, entre autres, par un déménagement, une entrée à l'école, le changement d'assistante maternelle, ou encore si l'un des deux parents perd son emploi. Une assistante maternelle qui perd par exemple un contrat, mais en conserve deux autres bénéficie d'un chômage partiel constitué d'une allocation de retour à l'emploi (ARE), qui couvre le préjudice du contrat perdu. Cette allocation s'ajoute à son salaire, c'est-à-dire aux contrats conservés. Lorsqu'elle retrouve un contrat, elle se trouve dans une « activité de reprise » et l'allocation est recalculée en fonction de la différence de conditions entre l'ancien contrat et le nouveau. Par exemple, lorsqu'elle retrouve un contrat à mi-temps, alors qu'elle avait initialement un contrat à temps complet, elle perçoit une allocation calculée en fonction de la perte de salaire, causée par ce changement. Certaines lauréates du CAP Petite enfance, comme Hélène ont perdu un ou plusieurs contrats et se retrouvent en chômage partiel :

« J'ai été licenciée de mes deux emplois, je suis au chômage pour l'instant et le but c'est de trouver un emploi en crèche. J'ai déjà connu des fins de contrats, mais il m'en restait toujours un ou deux, alors j'étais mise en chômage partiel, cela me permettait de me retourner le temps de retrouver un autre contrat. C'est un métier très précaire et on peut perdre des contrats très facilement pour de multiples raisons. C'est pour cela que je préfèrerais retrouver un emploi en crèche collective, au moins, je serais certaine d'avoir un salaire à la fin du mois ».
(Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

Comme le souligne Sarah Lecomte, « *L'activité des assistantes maternelles pose et montre le problème de l'accès à l'emploi des "services directs aux particuliers", qui semble*

plus qu'incertain. Ce type de travail semble un "emploi d'avenir". C'est un mirage qui est socialement réservé aux femmes de milieux populaires, pour lesquelles la mise en activité n'est alors synonyme ni d'accès à un statut professionnel, ni d'accès à un statut social[376] ». En effet, l'incertitude plane sur l'activité professionnelle des assistantes maternelles et la précarité domine. Beaucoup d'entre elles sont donc menacées par des pertes de contrats et ont recours fréquemment au chômage partiel ou intégral. Cette situation paraît paradoxale, puisque dans les emplois de service, l'aide à la personne représente notamment un secteur en plein développement. Ce paradoxe s'explique par une concurrence rude et le fait qu'aucune garantie statutaire ne les protège. C'est le cas d'Audrey qui au moment de l'entretien est au chômage car elle ne trouve aucun enfant à garder :

> « Je suis au chômage en ce moment depuis 4 mois, parce que je suis assistante maternelle mais il n'y a plus d'enfants à garder ».
> (Audrey, 36 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Intervenante sociale et familiale).

Celles qui n'ont jamais été au chômage partagent des caractéristiques communes : elles ont suivi une formation en lien avec leur premier emploi, sont restées dans ce secteur quelques années et n'ont pas multiplié des emplois dans différentes entreprises, ce qui dénote une certaine stabilité professionnelle. Elles sont devenues assistantes maternelles pour élever elles-mêmes leurs enfants ou petits-enfants et ne sont plus pour certaines assistantes maternelles. C'est le cas de Sylvie, devenue assistante maternelle pour s'occuper de son petit-fils, et qui, maintenant qu'il est scolarisé, a pu trouver un emploi à la cantine, où il déjeune :

> « Je n'ai jamais été au chômage, pourtant je n'ai pas obtenu de diplôme à l'école. Mais en sortant de ma scolarité, j'ai suivi une formation de sténodactylo à l'école Pigier et j'ai obtenu un titre. J'ai pu trouver un travail de secrétaire, il y a trente-cinq ans, les entreprises embauchaient. Je suis restée quelques années dans ce travail. Puis, j'ai été licenciée. J'ai tout de suite retrouvé un travail de vendeuse. J'ai arrêté ce travail et j'ai demandé un agrément d'assistante maternelle, je voulais m'occuper de mon petit-fils, jusqu'à ses trois ans et garder d'autres enfants en même temps. Quand il est allé à l'école, j'ai pu retrouver un travail à mi-temps à la cantine scolaire, comme cela je suis encore avec lui et je le garde après l'école puisque sa mère travaille. Pendant les vacances scolaires, je garde mon petit-fils et aussi d'autres enfants, puisque j'ai conservé mon agrément ».
> (Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice restauration scolaire, aucun diplôme).

Les conditions d'exercice de l'activité d'assistante maternelle entraînent des recours fréquents au chômage souvent partiel, parfois intégral, mais ce n'est pas le seul désagrément rencontré par ces professionnelles.

[376] Lecomte S. (1999), « L'accès à l'emploi : un mirage pour les assistantes maternelles ? » *Travail, genre et sociétés*, vol 2, n° 2, p. 90.

3.2.3. Un espace privé professionnalisé qui contraint la vie familiale

Nous l'avons déjà mentionné, l'activité professionnelle de l'assistante maternelle se déroule à son domicile, donc l'intimité familiale du foyer est ainsi troublée au quotidien. Ce mélange des genres fait naître des contraintes quotidiennes très strictes dans l'entretien de la maison, puisque les enfants et les parents vont y être accueillis. Tous les membres de la famille vont devoir adapter leur mode de vie aux contraintes liées à la garde des enfants et à l'intrusion des parents dans leur domicile. L'entretien du domicile est une contrainte journalière pour exercer cette activité, comme le racontent Mylène et Hélène :

> « J'ai beaucoup de ménage à réaliser et je dois m'organiser pour le faire quand les enfants ne sont pas là. Du moment qu'on est organisé, on y arrive, par contre je n'ai pas de temps pour moi, mais comme mon métier me plait, cela ne me dérange pas ».
> (Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Parfois, l'entretien de la maison pèse tellement sur le quotidien, que celles qui le peuvent financièrement préfèrent externaliser certaines tâches ménagères :

> « Mon travail empiète sur ma vie de famille, je passe beaucoup de temps à l'entretien de la maison et à m'occuper des enfants des autres, au détriment de ma famille. Pour mon mari et mes enfants, la situation devenait très lourde ces temps-ci, vu que je gardais plus d'enfants et que nous ne pouvions plus profiter du peu de temps libre que me laissait mon travail. Je fais mon ménage le week-end et j'avoue que pour mon mari, c'était très lourd, car pour lui ce moment c'est son temps de repos et de loisirs. Je vous avoue que j'ai dit à mon mari, je n'en peux plus… (souffle…) Je n'en peux plus de passer le week-end à faire du ménage stop… J'ai pris une femme de ménage… Voilà… J'ai pris une femme de ménage qui me nettoie le bas de ma maison. Comme je ne travaillais pas les lundis, elle venait le lundi matin. Et quand c'était les vacances, je me mettais avec la petite dans la salle de jeux pendant qu'elle faisait le ménage… J'ai pris une femme de ménage pour ne plus avoir à faire du ménage le week-end, parce qu'il n'y avait plus de vie de famille. Le samedi, il faut faire les courses et après vous faites le ménage, le dimanche vous refaites le ménage, et ensuite le dimanche à 15 h heures vous n'avez plus envie de sortir, parce que vous êtes crevée d'avoir fait votre semaine et le ménage ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, conjoint : technicien, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

Elles souhaitent souvent comme Nathalie, pouvoir sortir de chez elles pour échapper à un univers domestique, mais aussi pour établir une frontière nette entre vie professionnelle et familiale :

> « Ma maison ne m'appartient plus, je veille à ranger chaque chose, car c'est un lieu professionnel, je voudrais travailler hors de chez moi pour retrouver mon intimité ».

(Nathalie, 52 ans, 1 fille, redevenue assistante maternelle après avoir été ATSEM remplaçante, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

L'activité professionnelle exercée au domicile, dans un lieu intime, peut porter préjudice à l'ambiance familiale, les enfants de l'assistante maternelle gênés par le bruit peinent à réaliser leur travail scolaire, le mari ne peut pas forcément bricoler à sa guise et évite d'utiliser des outils bruyants. Les tensions liées à ce mélange des genres déstabilisent l'ensemble de la famille, qui peine à trouver ses repères et renvoie inconsciemment à l'assistante maternelle, qui est aussi épouse et mère, la responsabilité de ces troubles. Le domicile échappe à ses habitants, puisqu'il doit être adapté à l'activité professionnelle liée à l'accueil des enfants et répondre de ce fait à des normes de superficie, d'aménagement, de sécurité, de confort et d'hygiène. Selon Elian Djaoui, le travail à domicile mobilise à la fois l'espace psychique et social : « *Toute modification de ce lieu, même sur les aspects les plus objectifs, affecte l'identité de l'habitant. Le domicile est idéalement un lieu de sécurité, aussi lorsque son effraction survient, celle-ci cause un sérieux traumatisme psychique. La violation du domicile exprime le traumatisme subi. C'est que « le chez-soi est assimilé à l'espace corporel*[377] ». L'intrusion de personnes étrangères à la cellule familiale peut être vécue symboliquement, comme une violation remettant en cause les rapports sociaux au sein de la famille. La psychologie environnementale d'inspiration anglo-saxonne, à travers les travaux de M. Fried (1982) et H. Proshansky (1983) s'intéresse à la dynamique des dispositifs spatiaux et leur appropriation. Certains lieux deviennent ainsi en quelque sorte partie de soi. D'ailleurs, comme le fait observer Perla Serfaty-Garzon : « *si l'habitat sous-entend toujours l'appropriation, s'il ne peut être uniquement considéré comme le lieu d'un exercice de validation d'un statut, c'est qu'il ne fait pas seulement référence à ce qui est compris entre les murs et à l'aménagement propre à l'habitant de cet espace. L'habitat fait aussi référence à la conscience de l'habitant de sa propre intériorité, à ses secrets, à sa vie familiale et domestique, à ses arrangements privés, en somme à son intimité*[378] ». Ainsi, l'envahissement du domaine privé par des étrangers et l'intrusion dans l'intimité de la famille représente fréquemment une violence symbolique qui impacte la vie du couple, et plus largement la vie de la famille. Les rapports sociaux, les rapports de domination au sein de la famille, se trouvent quelquefois mis en lumière, alors qu'ils sont souvent cachés et tabous : Selon Elian Djaoui : « *Des questions se posent toujours en termes de limites et d'articulation entre des espaces : limites à poser aux parents qui, pour certains, « se croient chez eux » ;*

[377] Djaoui E. (2008), *Intervenir au domicile*, Rennes, ehesp, p.150.
[378] Serfaty-Garzon P. (2003), Le Chez-soi : habitat et intimité. In *Dictionnaire critique de l'Habitat et du logement*, Sous la direction de Segaud M., Brun J., Driant J-C. Paris, Éditions Armand Colin, p 65-69. Texte téléchargé sur le site http://www.perlaserfaty.net L'utilisation de ce texte est autorisée à condition d'en citer la source : http://www.perlaserfaty.net/texte7.htm. . Site consulté le 7 avril 2021.

limites à poser à l'enfant pour lui montrer qu'il y a une différence entre chez lui et chez sa « nounou » ; articulation entre les pratiques proposées par les professionnels ou les parents avec les conceptions de l'assistante maternelle ; recherche d'un équilibre entre les obligations imposées par l'accueil de l'enfant et les habitudes de la vie familiale (intolérance et jalousie du mari qui se sent envahi dans son intimité)[379] ».

L'intimité troublée contribue à déstabiliser l'ensemble de la famille, car chacun doit adapter son comportement dans sa propre maison. La dépossession d'une partie de sa liberté d'agir à sa guise dans un lieu intime crée des tensions qui touchent les membres de la famille de l'assistante maternelle. Le mari de Joëlle vit difficilement l'intrusion d'étrangers dans son intimité :

> « Mon mari ne supportait pas les enfants des autres dans sa maison. Mes enfants cela ne les gênaient pas, par contre, les assistantes maternelles qui ont des petits enfants, c'est plus difficile à accepter pour les enfants. Parfois, les enfants gardés prennent les lits des enfants de l'assistante maternelle, ils doivent partager leurs jouets, ce n'est pas toujours bien accepté. Quand moi, j'avais terminé ma journée, j'avais mes enfants qui étaient grands, tandis qu'elles, elles devaient s'occuper de leurs propres enfants et franchement ce n'est vraiment pas facile. Je termine vers 20 h, mon mari souffre du manque d'intimité, il aimerait se mettre à l'aise. Ma maison, c'est mon lieu de travail, mais on a envie le soir de se mettre à l'aise, on a besoin de notre intimité ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

La perturbation de l'intimité impacte l'ensemble de la famille. La tension peut encore devenir plus palpable, quand l'assistante maternelle est agréée et exerce en même temps en qualité d'assistante familiale de l'aide sociale à l'enfance, puisque les enfants vivent à leur domicile. La famille entière doit cohabiter avec cet enfant et l'intégrer dans l'univers familial, ce n'est pas toujours facile, comme le souligne Sakina :

> « C'est vraiment ce mot-là, parce que sur le papier c'est madame… mais en réalité c'est monsieur, madame, les enfants, c'est toute la famille, parce que l'enfant vit avec tout le monde. C'est le regard de tout le monde qui va lui donner une richesse à cet enfant, une sécurité qui va l'aider à se développer. S'il y en a un qui lui fait la tête, ou s'il ne s'entend pas avec l'un, c'est foutu. Il y aura une mauvaise ambiance à la maison et cela ne se passera pas bien. Je le vois très bien, parce que moi, j'ai une fille de 15 ans et j'accueille une enfant de 15 ans et elles ne se supportent pas. Je vois, j'ai des énormes soucis et des choses inadmissibles de la part de l'enfant que je garde, qui ne me représente pas du tout, des choses qui sont dites ».
> (Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée et assistante familiale de l'ASE (Aide sociale à l'enfance), aucun diplôme).

[379] Djaoui E. *Op. Cit*, pp. 31-39.

L'une d'elles a ainsi abandonné le métier d'assistante maternelle parce qu'elle ne supportait plus les cris dans sa maison et que le lieu où se ressourcer lui échappait. Géraldine a élevé ses enfants et parallèlement a beaucoup gardé ceux des autres, mais a atteint ses limites :

> « J'ai tellement gardé d'enfants quand j'étais assistante maternelle, et élevé mes enfants et ceux de mon compagnon, que je ne veux plus être assistante maternelle. J'ai eu une overdose de garder des enfants et dans ma maison je n'arrivais plus à me reposer, j'entendais toujours des cris d'enfants, même quand ils étaient partis. Aujourd'hui, je suis mamie, j'ai cinq petits-enfants, j'ai du mal à les supporter. Je ne veux plus être assistante maternelle, je préfère travailler à l'extérieur, je suis caissière et cela me convient. Je rentre chez moi et je n'entends plus crier les enfants, ma dernière fille a 12 ans et elle est calme. En plus, quand on est assistante maternelle, on n'a jamais fini, quand les enfants partent, il faut faire le ménage, la maison doit être impeccable tous les jours, donc, on passe du temps et on est crevé ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 3 enfants, ancienne assistante maternelle, en contrat de caissière chez super U, Brevet des collèges).

Si l'espace privé du domicile est professionnalisé, l'activité d'assistante maternelle requiert également des compétences exercées dans ce lieu de travail, à savoir des compétences de gestion administrative.

3.2.4. Une face cachée du travail d'assistante maternelle : la gestion administrative

Le travail d'accueil des enfants est dédié à l'assistante maternelle, mais il s'accompagne quotidiennement d'autres missions qui normalement ne devraient pas entrer dans ses compétences. La part administrative très lourde, puisqu'elle s'étend à des domaines variés tels que la gestion, le droit, la comptabilité, en constitue sa face cachée. Beaucoup d'assistantes maternelles sont amenées à établir des contrats, en respectant les règles de droit, les fiches de paie complexifiées par le maquis des cotisations (beaucoup de parents délèguent ce travail à l'assistante maternelle) et le prélèvement à la source, les mensualisations, gérer les congés annuels, enfin tout le travail administratif confié généralement à des professionnels formés à la gestion administrative. Or, ces professionnelles de la Petite enfance, si elles reçoivent logiquement une formation avant d'exercer leur métier d'assistante maternelle, en revanche la gestion administrative y est absente, pour une raison très simple : ces missions ne concernent pas leur métier. Et pourtant, la réalité se révèle très différente, comme l'explique Hélène :

> « C'est le côté pesant, parce qu'on vous forme à vous occuper des enfants, mais on ne vous forme pas à rédiger des contrats, puisque vous n'êtes pas l'employeur, vous êtes l'employé. Donc, vous n'êtes pas censée faire des contrats. Vous n'êtes pas censée faire les fiches de paie, vous n'êtes pas censée faire plein de choses, et au final on le fait, parce

que les parents n'y connaissent rien du tout. Alors, plutôt que de les laisser faire n'importe quoi, on se forme sur le tas, en regardant les différentes lois, les différents textes règlementaires. C'est ce que j'ai fait. C'est avec le premier contrat que j'ai eu, j'ai tout appris, à faire mes mensualisations, et tout et tout… À un moment donné, si on ne veut pas se faire avoir, parce qu'il y a des parents, s'ils peuvent vous arnaquer, ils vous arnaquent. Moi, je ne peux pas me plaindre, j'ai eu des parents corrects, j'ai toujours été payée en temps et en heure… Mais je connais des assistantes maternelles qui ont eu du mal à se faire payer ».

HB : « Et pour les congés vous n'avez pas de problème ? »

Hélène : « De toute façon, ils n'ont pas le choix, c'est inscrit dans le contrat, c'est moi qui décide, si cela ne leur plaît pas, ils cherchent quelqu'un d'autre. Ce sont des choses qui sont négociées au niveau des contrats…Quand on sort des formations, on ne sait pas faire les contrats ni les fiches de paie. Même si sur le site « Pajemploi » tout est « mâché » pour les parents, c'est moi qui fais les contrats et les fiches de paie, car les parents ne savent et ne veulent pas les faire. Et comme, je n'ai pas envie de me faire gruger par les parents au niveau de mes heures et de mon salaire, je le fais. Mais, je suis l'employée et je n'ai pas été formée à faire les contrats et les fiches de paie, mais je le fais quand même. C'est en plus de mon travail, cela rallonge les heures de travail et ce n'est pas payé, c'est normalement le boulot des parents qui sont nos employeurs. Le papa du petit que je garde m'a dit : « vous êtes ma secrétaire personnelle », il me l'a dit…. J'étais sciée. Et l'assistante maternelle qui ne sait pas lire ni écrire, elle va se faire avoir, elle n'aura plus qu'à aller aux prud'hommes, ils diront et bien non, c'est dans le contrat vous l'avez signé ».
(Hélène, 44 ans, mariée, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

Ainsi, même s'il ne fait pas partie de leurs attributions, le travail administratif se rajoute aux tâches quotidiennes. Il doit faire l'objet d'un contrôle permanent qui pèse sur l'activité des assistantes maternelles. La gestion des papiers constitue une tâche supplémentaire qui rallonge la journée de travail, Joëlle souhaiterait qu'une personne dédiée gère cette lourdeur administrative :

« J'ai beaucoup de papiers à gérer. Il y a des parents qui ne veulent pas s'embêter parce que dans les contrats, il y a les calculs, il y a les explications. De toute façon, quand on a l'entretien, je passe tout au grill, je préfère écrire le maximum de choses, mais malgré tout, il y a des parents qui essayent de grappiller. Je pense qu'il faudrait que quelqu'un s'occupe de tous nos papiers, car cela rallonge nos journées et c'est un travail supplémentaire, qui normalement n'est pas dans nos attributions. Je connais quelqu'un qui travaille en France, ils s'occupent de tous les papiers des assistantes maternelles. Les filles gagnent moins, mais elles ont la tranquillité des papiers ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Certaines ont par le passé géré les contrats et établi les fiches de paie, mais comme Christine « ont changé leur fusil d'épaule » suite aux concertations avec le RAM :

> « Les parents font les fiches de paie. Avant je le faisais, parce que les mamans ne savaient pas trop, mais au relai on m'avait dit vous êtes employé, vous n'êtes pas employeur. C'est l'employeur qui doit faire les fiches de paie. Avant, je le faisais. Au relai, ils m'ont dit vous avez votre travail, ils ont le leur. Vous avez des devoirs, ils ont des devoirs aussi. Vous avez des droits, ils ont des droits. Chacun sa place … ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

Les professionnelles du RAM (Relais Assistantes maternelles)[380]conseillent les assistantes maternelles sur leurs droits et obligations dans l'exercice de leur métier. La rédaction des contrats, l'établissement des fiches de paie ne relèvent pas de leurs compétences et de leurs attributions, mais plutôt de celles des parents, qui se désengagent souvent de cette corvée administrative. Quand les parents changent d'assistante maternelle, ils sont parfois rappelés à la réalité et s'aperçoivent que toutes les assistantes maternelles ne gèrent pas les contrats et les fiches de paie, comme le fait remarquer Véronique :

> « Les parents des enfants que je gardais me disaient : « ho lala vous, vous faisiez tout ». Ils me disent la nounou, elle est super bien, mais elle ne fait pas les contrats, elle ne fait pas les fiches de paie ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle agréée, en contrat d'un an d'AESH, BEP Comptabilité).

Le temps consacré à la gestion administrative de leur activité peut avoir des conséquences certaines sur l'activité professionnelle de l'assistante maternelle. En effet, le temps consacré à ce travail est réalisé aux dépens de la recherche de nouveaux contrats. L'assistante maternelle peut également prendre moins d'enfants en charge, en raison de lourdeur administrative. Certaines ont choisi de se libérer de cette charge, pour travailler davantage, en se regroupant au sein d'une crèche familiale.

4. Les raisons avancées pour travailler dans une crèche familiale

Les nombreux avantages pour les parents de recourir à ce mode de garde incitent les assistantes maternelles à se regrouper au sein d'une crèche familiale. Si elles souhaitent

[380] Les relais assistantes maternelles (RAM) sont des dispositifs initiés par les caisses d'allocations familiales, en lien avec les collectivités locales. Par des rencontres et des échanges de pratiques, ils visent à améliorer la qualité de l'accueil des enfants au domicile des assistantes maternelles. Les RAM répondent aux besoins d'information des familles. Ils organisent des animations pour les enfants gardés et constituent un outil de professionnalisation pour les assistantes maternelles.

travailler dans une crèche familiale, elles doivent au préalable être recrutées et justifier d'un agrément et de l'expérience de la garde à domicile. Elles doivent aussi déposer une lettre de candidature et un curriculum vitae, puis espérer être reçues lors d'un entretien d'embauche. Si celui-ci se révèle concluant, elles seront recrutées par la crèche familiale et exerceront leur activité à domicile, tout en dépendant hiérarchiquement de la responsable de la structure de la petite enfance. La crèche leur enverra les parents des enfants à garder, les contrats seront établis par les services de la crèche, ainsi que leurs fiches de paie et les déclarations correspondant à leur activité. La gestion administrative sera entièrement réalisée par la crèche, ce qui simplifiera les horaires de leur travail, puisqu'elles se focaliseront sur leur activité d'assistante maternelle et uniquement sur leurs missions liées à la petite enfance. C'est le cas de Céline qui à un moment de sa carrière a fait ce choix :

> « On est indépendante, on fait comme on veut, pour les horaires, on négocie le contrat avec les parents. Mais quand je suis arrivée dans l'Oise, j'ai préféré travailler avec la crèche. Je me suis dit pour les contrats de travail, ils vous trouvent des parents, c'est d'équerre, pas de problèmes de fiches de paie. J'avais eu un problème avec les contrats et là, cela avait commencé à m'agacer et mon caractère avait changé. J'étais tellement gentille, mais j'ai dit une fois, mais pas deux, parce qu'il n'est pas question de m'arnaquer ».
> (Céline, 45 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Par ailleurs, les assistantes maternelles qui se trouvent dans les zones urbaines décident souvent de postuler au sein des crèches familiales, car elles ont du mal, compte tenu de leur statut d'indépendante, à rivaliser avec les conditions proposées par cette structure. C'est le cas de Farida, qui se dit satisfaite de travailler avec cette structure de la petite enfance, car les assistantes maternelles indépendantes de son secteur se trouvent directement mises en concurrence avec la crèche familiale. Cette dernière fonde ses tarifs sur le quotient familial, en fonction des revenus et des enfants à charge, ainsi le prix des jours de garde est modulé pour répondre aux budgets des parents. En ce qui la concerne, elle n'a pas à chercher des familles ni à s'occuper de la gestion administrative :

> « Je suis assistante maternelle, j'aime beaucoup ce métier. Je travaille avec la crèche familiale, c'est pratique, je n'ai pas à m'occuper de chercher des enfants, la crèche m'envoie les familles. Je ne m'occupe pas des contrats ni des fiches de paie, c'est plus confortable pour moi et pour les parents. J'ai pu m'occuper de mes quatre enfants, c'est un plaisir d'élever ses enfants. Je suis issue d'une famille nombreuse et j'ai toujours voulu avoir beaucoup d'enfants. En plus, avec 4 enfants, c'est difficile de travailler à l'extérieur ».
> (Farida, 46 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle agréée recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel Styliste).

On le voit, la gestion administrative de l'activité représente une lourde tâche pour l'assistante maternelle indépendante. Dès lors, c'est souvent pour cette raison et pour travailler davantage que ces professionnelles décident de se regrouper au sein d'une crèche familiale. Si elles sont soulagées des tâches administratives, en revanche, elles travaillent sous l'autorité d'une responsable hiérarchique et doivent rendre régulièrement des comptes sur leur activité**.** Elles se trouvent sous l'autorité d'une hiérarchie beaucoup plus étroite que les assistantes maternelles indépendantes, qui elles dépendent de la responsable de la PMI à qui elles ont affaire, surtout lors du renouvellement de leur agrément.

5. Une profession confrontée parfois à des rapports de domination multiples

L'agrément qui est renouvelé tous les cinq ans par les services de la Protection maternelle infantile du département, peut créer une forme de dépendance entre la responsable de ce service et les assistantes maternelles. La volonté étatique de professionnalisation des assistantes maternelles peut durcir les conditions d'entrée et de maintien dans l'emploi. Ainsi, obtenir un agrément ou le conserver devient un enjeu de taille, qui peut être à l'origine de tensions ou d'un rapport de domination entre les responsables des services PMI qui délivrent ou renouvellent les agréments et les assistantes maternelles qui les sollicitent. Les obligations contractuelles en matière d'horaires, de salaires, de congés, doivent être strictement appliquées, dans une relation employeurs/employés, sinon des conflits ou un rapport de domination peut s'installer entre les parents et les assistantes maternelles. Quelquefois, le rapport de domination peut aussi être exercé par l'assistante maternelle, qui peut imposer ses horaires et son mode de fonctionnement et quelquefois ne garde pas l'enfant si le contrat n'est pas rentable. En outre, les rapports sociaux de sexe sont très prégnants dans un univers domestique, où chacun exerce un rôle « genré » plus exacerbé que quand la femme travaille à l'extérieur.

5.1. Les rapports avec la responsable de la PMI : des relations parfois tendues

L'accès au travail peu qualifié d'assistante maternelle prend ses racines dans des compétences acquises dans la sphère domestique comme nous l'avons vu et ne nécessite pas de diplôme particulier, pourtant il n'est pas toujours facile d'entrer dans le métier et surtout de s'y maintenir.

Des rapports de domination peuvent s'instaurer entre la responsable de la PMI et l'assistante maternelle. Des règles sont fixées pour entrer dans l'emploi, qui sont déterminantes pour obtenir l'agrément délivré par la responsable de la PMI. L'obligation de formation a été portée à 80 heures, comme le fait observer Hélène :

> « Moi, j'ai dû faire 60 heures de formation pour prendre un premier contrat, maintenant c'est 80 heures. On a maintenant l'obligation de passer l'EP1[381] (qui est une partie des 3 épreuves du CAP Petite enfance) ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat Secrétariat-informatique).

Un agrément, valant autorisation d'exercer ce métier, est délivré par les services de la Protection Maternelle Infantile du département à toutes les assistantes maternelles avant de commencer à accueillir des enfants à domicile. Cet agrément qui constitue un mandat octroyé pour exercer le métier d'assistante maternelle n'est pas obtenu facilement, il faut au préalable répondre à un certain nombre d'exigences éducatives des professionnelles. Le positionnement supérieur hiérarchique et social de ces professionnelles qui délivrent le « mandat »[382] crée parfois un rapport de domination, dans la mesure où elles détiennent le pouvoir d'accorder ou pas le renouvellement d'agrément. Depuis la législation portant sur la professionnalisation des assistantes maternelles, les directrices de PMI se montrent souvent beaucoup plus exigeantes sur les qualités que ces dernières doivent détenir, et sur les compétences à mettre en œuvre, cette exigence s'exprime à l'occasion du renouvellement d'agrément. Les directrices souhaitent que les assistantes maternelles partagent les valeurs éducatives mises en œuvre dans les classes moyennes et qu'à ce titre, elles puissent proposer aux enfants gardés des activités éducatives en phase avec celles attendues par les familles et l'institution. Lors du renouvellement d'agrément, elles se montrent davantage inquisitrices que par le passé sur ces questions et interrogent davantage les assistantes maternelles sur leurs pratiques professionnelles. Elles posent beaucoup de questions à ce sujet, donnent des directives en lien avec la nouvelle législation, car elles craignent que certaines assistantes maternelles ne possèdent pas les compétences attendues. L'assistante maternelle doit être en mesure de proposer des activités éducatives, ludiques, qui se rapprochent le plus possible de celles proposées par les professionnelles des crèches. Ces activités éducatives, ludiques, adaptées aux jeunes enfants, sont destinées à favoriser leur développement cognitif, au vu de les préparer à leur future scolarisation en école maternelle. La directrice suggère à l'assistante maternelle des activités d'éveil destinées aux

[381] Il y a au total 6 épreuves dans le CAP Petite Enfance, dont 3 épreuves dans le domaine professionnel. L'EP1 est une des trois épreuves professionnelles du CAP Petite enfance – Prise en charge de l'enfant à domicile : épreuve écrite et pratique devant un jury.
[382] Hughes E.C. (1996), *Le Regard sociologique, Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS, Textes rassemblés et présentés par Chapoulie J-M.

jeunes bébés pour favoriser et accompagner leur développement. Ces activités prennent la forme de comptines, de dessins, de modelages, de jeux ludiques, voire de moments de relaxation, destinés à stimuler et à développer les capacités cognitives des jeunes enfants. Quand ils sont un peu plus grands, la directrice de la PMI suggère de proposer aux enfants des bricolages, des dessins, de la peinture, des jeux, voire même à stimuler leur apprentissage, visant à les préparer à reconnaître les lettres et à se familiariser avec les chiffres (par exemple compter des objets). Face à ces changements d'envergure, les assistantes maternelles sont contraintes de remettre en question leurs pratiques professionnelles, de les adapter aux exigences émises par la directrice de la PMI, garder leur agrément est à ce prix. Pour y parvenir, elles doivent souvent suivre des formations, quand c'est possible, ou se documenter et acquérir de nouvelles connaissances sur ce sujet, mais surtout engager des frais pour organiser et mettre en place ces nouveaux types d'activités.

Selon Anne-Sophie Vozari : « *L'obtention de l'agrément est tributaire de leurs propriétés sociales et de leur adhésion à certaines normes et pratiques en matière de puériculture, d'éducation et de rôle féminin*[383] ». Joëlle, 52 ans, qui est assistante maternelle depuis plus de quinze ans, en a fait l'amère expérience, puisque lors de son renouvellement d'agrément, la directrice de la PMI a cherché à connaître son milieu social d'origine pour fonder son opinion sur ses pratiques éducatives. Joëlle a senti que la directrice de la PMI recherchait des assistantes maternelles qui partagent les valeurs des classes moyennes notamment au niveau éducatif. Elle a senti aussi que celle-ci souhaitait que les assistantes maternelles soient en mesure de proposer des activités éducatives, en phase avec celles attendues par les familles et l'institution. Elle explique que la directrice lui a posé des questions sur les activités qu'elle était capable de proposer. Elle se montre critique par rapport aux exigences jugées excessives, qui selon elle ne sont absolument pas justifiées, notamment ces questions relatives à la sophrologie. Du coup, elle craint que la directrice ne pense qu'elle ne soit pas assez compétente ou qualifiée par rapport aux nouvelles normes attendues. Joëlle raconte :

> « Pour le renouvellement de l'agrément, j'ai eu l'impression de passer un examen. La directrice m'a interrogée sur le métier de mes parents, je ne vois pas le rapport avec moi. Je lui ai dit que mon père était mineur et ma mère femme au foyer, j'ai senti un silence et un rictus méprisant. Elle m'a dit à votre époque (j'ai 52 ans, j'ai compris l'allusion, pour elle j'étais vieille), on n'occupait pas les enfants comme aujourd'hui. De nos jours, il faut leur proposer des activités ludiques, éducatives, comme ce que nous pratiquons en crèche. Les assistantes maternelles ne sont pas des gardiennes d'enfants, j'attends beaucoup plus de compétences de leur part. Connaissez-vous la sophrologie ? C'est utile pour calmer les enfants. Elle m'a dit qu'il fallait que je travaille sur l'éveil des bébés que je garde pour accompagner leur développement. Elle m'a suggéré des bricolages à réaliser avec eux,

[383] Vozari A-S. *Op.Cit,* p.31.

des comptines, de la peinture, des dessins, des modelages, enfin tout l'arsenal qu'on trouve en crèche, qui demande à la fois du temps, de la disponibilité et qui coûte cher. L'objectif, selon elle, est de professionnaliser les assistantes maternelles qui manquent cruellement de compétences adaptées pour s'occuper des enfants. J'ai trouvé son jugement tout à fait injuste et déplacé, je me suis dit encore une qui sort de l'école, avec des principes plein la tête et qui ne connaît pas la vie. Moi, j'ai quand même élevé mes enfants et je garde les enfants des autres depuis plus de quinze ans, alors je connais mon métier quand même… mais comme je voulais que mon agrément soit renouvelé, je suis allée dans son sens, car je craignais qu'elle pense que je n'étais pas capable de proposer des activités originales, dont les familles sont de plus en plus friandes. C'est pourquoi, je me suis montrée très coopérative, je l'ai ainsi rassurée et j'ai enfin obtenu le renouvellement de mon agrément ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

À travers la délivrance ou le renouvellement de l'agrément, la directrice de la PMI autorise ou refuse l'exercice de l'activité d'assistante maternelle. Elle détient donc un pouvoir considérable sur l'avenir professionnel de l'assistante maternelle, et exerce quelquefois une pression qui peut s'apparenter à un chantage, car elle peut fonder sa décision sur des critères parfois peu objectifs. Le témoignage de Farida, 46 ans, qui travaille avec la crèche familiale éclaire cette réflexion :

« La directrice nous a fait comprendre que si on est trop grincheux, elle ne renouvelle pas l'agrément. C'est un chantage permanent. Je ne compte pas rester dans cette crèche ».
(Farida, 46 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel de Styliste).

En outre, l'agrément est accordé pour une maison ou un logement particulier. Si l'assistante maternelle quitte sa maison, elle perd son travail, comme le précise Isabelle :

« Admettons que je voudrais me séparer de mon mari, je quitte ma maison et je n'ai plus de travail, parce que l'agrément est fait pour ma maison et pas pour une autre. Si je divorce, je perds mon travail, ou alors, il faut retrouver une autre maison redemander un agrément, mais en attendant, on n'a plus de travail. Et encore, il faut que la maison corresponde aux critères demandés dans l'agrément. En attendant, les parents ne peuvent plus vous prendre, c'est compliqué. Admettons que je voudrais quitter mon mari, je ne peux pas, puisque je perds mon travail. Les autres personnes quittent leurs maris, partent de leurs maisons, mais ne perdent pas pour autant leur travail ».
(Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Un contrôle est exercé par une responsable de la crèche auprès des assistantes maternelles recrutées par une crèche familiale. En cas de litige avec un parent, elles doivent apporter des réponses à leur supérieur hiérarchique. Si elles ont acquis la confiance de leur hiérarchie, elles seront évidemment soutenues, mais parfois elles ne peuvent pas compter sur le soutien de la responsable de la crèche, comme le raconte Maria :

> « On a une responsable de crèche, éducatrice, qui passe régulièrement chez nous pour contrôler les activités que l'on fait avec les enfants. Un jour, j'ai eu un problème avec une famille et l'éducatrice ne m'a pas défendue, cela m'a refroidie ».
> (Maria, 59 ans, veuve, assistante maternelle agréée recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

Ces nouvelles exigences déstabilisent certaines assistantes maternelles, qui ne comprennent pas toujours le bien-fondé de ces nouvelles mesures, qui remettent en cause profondément leur pratique professionnelle. Certaines n'y adhèrent pas, car elles ne voient pas l'intérêt de s'y conformer et se montrent critiques, voire suspicieuses ou sceptiques et certaines pensent clairement que leur maison n'est pas adaptée aux activités réalisées dans les crèches. Certaines sont persuadées que ces jeunes responsables sorties toutes fraîches de leurs études ne possèdent aucune expérience professionnelle et se permettent de remettre en cause un long savoir maternel, qui a été réinvesti dans l'exercice d'une activité professionnelle du secteur de la petite enfance. Dans leur milieu social d'origine, certaines assistantes maternelles n'ont pas été socialisées à des pratiques éducatives et culturelles en vigueur dans les classes sociales moyennes, cette rupture de l'habitus de classe[384] ouvrier peut être profondément marquante, déstabilisante, intrusive et mal vécue, au point de générer des réactions de colère ou de rejet qui sont bien entendues inavouées à la directrice, mais qui portent en elles une violence symbolique qui s'exprime à travers un rapport de domination. Ainsi, pour certaines, l'agrément ou son renouvellement est quelquefois difficile, voire impossible à obtenir, compte tenu des exigences croissances des services de la PMI, tant en matière de conditions de logement, que des conditions sociales, pour le délivrer. Certaines femmes vont quand même décider de garder des enfants « au noir » sans agrément, sans déclaration, à leurs risques et périls. L'agrément qui permet d'exercer le métier d'assistante maternelle est accordé pour un espace privé professionnalisé, ce qui est souvent la source d'ambigüités et de paradoxes. Le rapport de domination de la responsable de la PMI ou de la crèche, à travers l'octroi, le renouvellement d'agrément, ou le contrôle de l'activité de l'assistante maternelle, s'accompagne aussi très souvent, de celui exercé par les parents.

5.2. La relation avec les parents ou la confrontation avec des modèles éducatifs différents

Des rapports de domination peuvent aussi s'instaurer également avec les parents, car ils sont les employeurs et quelquefois le font sentir. Quand les parents ne se comportent pas

[384] Bourdieu P. (1979), *La distinction, critique sociale du jugement,* Paris, Les éditions de minuit.

correctement, les assistantes maternelles sont perturbées et souvent souffrent psychologiquement. Christine confie ses difficultés :

> « Vous travaillez chez vous, vous avez des gens qui ne sont pas corrects mais vous ne pouvez rien dire… Vous vous sentez un peu prisonnier, enfin moi, j'ai vécu cette expérience et c'est horrible… On n'a pas à me parler comme cela. Je fais partie d'une association d'assistantes maternelles, et tous les mois on a un groupe de parole avec un psychologue et j'ai parlé de la situation avec cette maman. Je n'allais pas bien, je n'avais plus confiance en moi et je n'avais même plus envie de travailler avec les enfants. Je n'avais même pas envie de faire des activités avec eux. Je sentais que j'allais arrêter, parce que le jour où on n'a plus cette envie de travailler avec les enfants, il vaut mieux arrêter ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

Comme l'a bien montré Anne Lambert [385], les différences entre classes sociales sont souvent prégnantes entre les parents et les assistantes maternelles, de condition souvent plus modeste. Cette infériorisation peut être exacerbée si les parents habitent dans le proche voisinage. La proximité spatiale peut avoir un impact qui contribue à mettre en lumière les différences sociales, selon Jean-Claude Chamboredon et Madeleine Lemaire, « *La proximité spatiale amplifiait la perception des différences sociales*[386] ». Les femmes de classes populaires ont parfois du mal à se positionner dans un rapport de différence de classe très marquée.

Dans le quotidien, les enfants peuvent se comporter d'une manière particulière chez les parents, manière qui n'est pas forcément admise par l'assistante maternelle. Même si une relation de confiance est indispensable, quelquefois des tensions apparaissent entre l'assistante maternelle et les parents. Mylène raconte :

> « Chez ses parents, l'enfant va partout et touche à tout. Chez moi, ce n'est pas pareil, il y a des règles à respecter. Il est interdit par exemple d'aller dans ma chambre ou de toucher les objets sur le buffet. L'autre jour, j'ai retrouvé Gabriel dans mon lit, je l'ai grondé et le soir il l'a dit à son papa. Celui-ci a rigolé devant Gabriel, alors qu'est-ce que vous voulez que je dise ? Je suis dégoutée… »
> (Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Une forme de domination avec les parents peut parfois s'installer, quand l'assistante maternelle se sent impuissante devant une éducation qu'elle considère comme laxiste et qu'elle n'est pas soutenue. Elle se sent alors complétement déconsidérée et peu prise au sérieux, puisque ses choix ne sont pas suivis. D'un autre côté, les parents peuvent sentir leur éducation remise en

[385] Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 215, n°. 5, pp. 56-71.
[386] Chamboredon J-C., Lemaire M. (1970), « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, 11(1), p. 3-33.

cause par l'assistante maternelle et devenir très agressifs ou se tenir sur la défensive. Le rapport de domination peut se transformer en mépris et certains parents se permettent d'aller encore plus loin, comme le précise Hélène :

> « J'ai actuellement une petite fille en garde âgée de trois ans qui a deux grands frères, c'est la dernière, elle a envie de manger une pomme, elle prend la pomme toute seule, elle la mange et elle crache le trognon. Chez moi, ce n'est pas comme cela. Au bout d'un mois, le bonjour, le merci, le s'il te plaît elle ne connaît pas, il faut qu'elle apprenne, mais avant il faut qu'elle écoute. Je me suis battue entre septembre et juin pour le merci et le s'il te plaît, mais c'était la croix et la bannière parce qu'à la maison nounou donne des ordres. Je sais que je ne suis pas soutenue par les parents, il la laisse tout faire. L'autre jour, elle m'a dit : « c'est maman qui commande ! ». Je l'ai grondé et quand j'en ai parlé à la maman, elle a rigolé et a dit : « oui, je dis toujours cela à la maison, mais la petite ne m'écoute pas », mais c'est vrai c'est toujours moi qui commande, c'est comme cela, un point c'est tout ! ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat Secrétariat- informatique).

Les tensions créées par la prise en charge des enfants des autres, qui reçoivent une éducation sur laquelle l'assistante maternelle n'a que peu de prise, ne sont pas la seule difficulté à laquelle elle est confrontée. Les rapports sociaux de sexe au sein du couple de l'assistante maternelle compliquent encore davantage sa situation personnelle et professionnelle.

5.3. Une profession qui peut renforcer une vision traditionnelle de la femme au foyer

Le travail à domicile, plus que les autres, serait susceptible de favoriser les rapports de domination. En effet, il conforterait aux yeux de certains conjoints la place de la femme, dans son rôle de mère de famille et de son prolongement dans celui d'assistante maternelle. Les rapports sociaux de sexe peuvent davantage s'exprimer dans cet univers clos, où la place de chacun est confortée et l'attitude de suprématie parfois adoptée par le conjoint peut peser sur l'assistante maternelle. Lorsque c'est le cas, elle se sent alors bien seule pour porter le poids de son travail, l'entretien de sa maison et toutes les charges domestiques, tandis que lui vaque à ses occupations "d'homme", c'est du moins l'avis de Joëlle :

> « Mon mari ne voulait pas que je garde des enfants, alors vous savez, je ne peux pas compter sur lui pour m'aider. Même quand je suis malade, il ne me propose pas de l'aide et je dois me débrouiller toute seule avec le ménage, le repas. Lui, il a son travail et son jardin, par contre il m'a fait des placards pour ranger les jouets ou des supports pour les activités, il est menuisier de métier. Par contre, le ménage pour lui c'est l'affaire des femmes et le repas a intérêt d'être servi à l'heure, sinon il fait des réflexions, c'est la vieille époque… De toute façon, je ne lui demande pas, c'est mon travail. Des fois, on en parle avec mon fils et ma belle-fille parce que lui, il aide sa femme. Mon fils lui

répond : « tu n'aides pas beaucoup maman à la maison, on ne peut pas discuter avec toi, tu es de l'époque des dinosaures… ». Aujourd'hui, les hommes épaulent leurs femmes, il y a eu une forte évolution plutôt favorable pour les femmes. On a beaucoup de travail dans ce métier d'assistante maternelle, il faut faire le ménage le matin et le soir, accueillir les parents, faire le repas, s'occuper des enfants, les nourrir, organiser des activités, leur apporter des soins, faire la toilette, changer les petits, les mettre à la sieste, aller chercher les enfants à l'école, attendre le retour des parents qui demandent toujours comment s'est passée la journée, il faut leur raconter ce qui s'est passé. Et on dit qu'on ne fait rien. Il faut une sacrée organisation pour mener à bien toutes ces tâches. Et après, il faut s'occuper de sa famille ! ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Comme l'ont montré les féministes dans les années 1968-1970, le travail ménager n'est pas une occupation mais un vrai travail. Cette prise de position coïncide avec le bouleversement sociétal majeur qu'a représenté l'arrivée massive sur le marché du travail des femmes. Alors que dans les années 1970, les femmes s'arrêtaient de travailler à l'arrivée du deuxième enfant, puisque la représentation de la femme au foyer était la norme, aujourd'hui avec trois enfants certaines femmes poursuivent leur vie professionnelle, tandis que d'autres préfèrent l'interrompre pour se consacrer à l'éducation de leurs enfants. Ce taux d'emploi diminue en fonction du nombre d'enfants, plus les enfants sont nombreux, plus il décroît, et surtout en fonction de l'âge des enfants. En effet, plus ils sont jeunes, plus les mères arrêtent leur activité professionnelle pour s'occuper d'eux. Selon les données de l'Insee : « *Le taux d'emploi des mères diminue avec le nombre d'enfants mineurs vivant au domicile, ce d'autant plus si l'un des enfants a moins de 3 ans. Ainsi, en 2014, 75% des mères de famille « traditionnelle » avec un seul enfant, âgé de moins de 3 ans, ont un emploi mais elles ne sont que 40% dans ce cas lorsqu'elles ont une famille nombreuse comportant trois enfants ou plus dont un jeune*[387] ».

Selon Christine Delphy : « Le mouvement féministe contemporain dénonce depuis le début la « double journée » des femmes ayant un emploi »[388]. Le partage des tâches ménagères dans le couple pose question, puisqu'il repose essentiellement sur la femme. Selon Christine Delphy : « On *a donc deux sources de variation ; la première est une différence due au sexe : les femmes célibataires font plus de travail ménager que les hommes célibataires. La deuxième est due au mariage ; pas au mariage seul, cependant, mais au croisement du statut matrimonial avec le sexe. Dès que deux personnes de sexe différent se mettent en couple, la quantité de travail ménager fait par l'homme diminue tandis que la quantité de travail ménager fait par la femme augmente*[389] ». Cette répartition inégale est souvent mal vécue, une domination s'installe

[387] Couples, familles et vie active, fiches thématiques, *Insee références*, Édition 2015, p.128.
[388] Delphy C. (2003), « Par où attaquer le « partage inégal » du « travail ménager » ? », *Nouvelles Questions Féministes*, vol 22, n° 3, pp. 47-71.
[389] Delphy C. *Op. Cit*, pp. 47-71.

au sein de la famille ressentie souvent par la femme comme une forme d'oppression. Le concept de patriarcat vise à rendre compte du fait que les hommes, en tant que groupe social, détiennent toujours le pouvoir sur les femmes malgré les changements intervenus au cours du XXè siècle. Christine Delphy défend l'existence, à côté du mode de production capitaliste, d'un mode de production domestique qui serait la base du patriarcat. Ce mode de production spécifique permet aux hommes de s'approprier le travail domestique des femmes effectué gratuitement et d'exploiter les femmes en tant que classe. Christine Delphy considère que le concept de patriarcat est « quasiment synonyme » de « domination masculine » ou d'oppression des femmes. Le travail domestique effectué gratuitement reste aujourd'hui encore essentiellement une affaire de femmes, même si les hommes y participent aussi, mais les femmes y consacrent en moyenne deux fois plus de temps chaque jour que les hommes. Certaines tâches sont des corvées, tandis que d'autres sont assimilées à des loisirs. L'INSEE définit à l'intérieur des tâches domestiques un « noyau dur » qui comprend l'alimentation (cuisine et vaisselle), le ménage, l'entretien du linge, les courses courantes et les soins matériels aux jeunes enfants et aux adultes âgés ou handicapés (INSEE, 22/11/2012)[390]. Si on s'en tient au noyau dur, c'est 80% du travail domestique qui est effectué par les femmes. Si la répartition de la participation des hommes aux tâches ménagères a quelque peu augmenté de 11 minutes par jour, tandis que celle des femmes a reculé de 20 minutes[391], il n'en reste pas moins vrai que l'augmentation de l'investissement des femmes dans le monde professionnel ne s'est donc pas accompagnée d'une modification sensible du partage des tâches domestiques. Pour la plupart, les femmes actives professionnellement cumulent leurs tâches rémunérées avec la prise en charge gratuite des tâches domestiques. C'est cette norme féminine du cumul qui s'est progressivement imposée. Selon Anne Lambert, « *Les assistantes maternelles ont une vie de travail très contraintes par les heures d'arrivée des parents, les repas, les siestes, les sorties d'école, le retour des parents. D'un côté, ce travail salarié conforte la division sexuelle du travail en milieux populaires, et même la renforce ; d'un autre, il permet à ces femmes de mesurer la valeur du travail qu'elles réalisent gratuitement pour leurs proches*[392] ». Le travail domestique pèse donc sur le quotidien des femmes que nous avons interrogées. Il génère des tensions au sein du couple, d'autant que certaines d'entre elles, comme Delphine, le ressentent comme un manque de respect.

> « Mon mari est très absent, car il travaille en région parisienne et il a beaucoup de transport. Je dois tout gérer à la maison, tout repose sur moi et quand il rentre du travail, il est fatigué et il va se coucher. Je l'appelle pour le repas, quelquefois il ne se réveille

[390] Roy D. (2012), « Le travail domestique : 60 milliards d'heures en 2010, division redistribution et politiques sociales », *Insee première*, n° 1423, Site en ligne consulté le 5 avril 2021.
[391] Champagne C., Pailhé A., Solaz A. (2015), « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? », *Économie et statistique*, n° 478-479-480.
[392] Lambert A., Dietrich-Ragon P., Bonvalet C. (2018), *Le monde privé des femmes*, Paris, Ined éditions, pp. 276-277.

pas et je débarrasse son assiette. Le matin, il me dit : « tu aurais pu au moins me faire mon repas, moi je travaille, je ne suis pas toute la journée à la maison ». Je sais qu'il est fatigué et stressé par son travail, mais ce n'est pas une raison pour me prendre pour sa bonne… ».
(Delphine, 41 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Par ailleurs, le partage inégalitaire des tâches domestiques, notamment le ménage, la préparation des repas, le soin aux enfants, induit qu'elles sont réalisées le plus souvent principalement par les femmes. Les hommes, quant à eux, participent largement moins et souvent ponctuellement à ces activités qui sont souvent spécifiques (sortir les poubelles, vider le lave-vaisselle, mettre la table). Tandis que les femmes, la plupart du temps, lavent les sols, repassent le linge, font les courses, préparent les repas, s'occupent des enfants. Selon Michelle Perrot, « *Le travail domestique résiste aux évolutions égalitaires. Entre hommes et femmes, il se partage peu. Plusieurs traits le caractérisent : il est invisible, fluide, élastique. C'est un travail physique, qui met le corps en jeu, peu qualifié et peu mécanisé en dépit des changements contemporains*[393] ». Les tâches multiples, élastiques et pourtant invisibles découragent certaines qui préfèrent quitter le métier, comme Géraldine :

« À la maison, j'étais la bonne de tout le monde, je n'en pouvais plus de gérer mon conjoint, les enfants, j'étais à leur disposition, puisque selon eux, assistante maternelle ce n'est pas un vrai travail. J'en ai eu assez, j'ai préféré trouver un emploi hors de la maison. Je suis actuellement en contrat de caissière chez super U, du coup je sors de chez moi et le quotidien ne me pèse plus comme avant ».
(Géraldine, 42 ans, divorcée, 3 enfants, employée de supermarché, Brevet des collèges).

Si le métier de l'assistante maternelle est dévalorisé, parce qu'il est facile d'accès et s'exerce à domicile, les femmes interrogées ont acquis des compétences qu'elles ont décidé de revendiquer et de faire reconnaître.

6. Des compétences sous-estimées et à faire valoir

Bien que la formation soit courte et, selon certaines, peu exigeante, la réalisation de l'activité et les dilemmes auxquels elle confronte, façonne des compétences. Comme l'ont montré les travaux d'Yves Clot[394], ces dilemmes sont propices à la réflexivité et au débat de

[393] Perrot M. *Op. Cit*, p. 154.
[394] Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Puf.
Clot Y., Ballouard C., Werthe C. (2000), « La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement », Direction de l'Enseignement scolaire, *MEN.CPC* Documents 99/4 et 2000/4.

normes. Ils sont générés ici par les exigences ou les défaillances des parents, ou bien par certaines incompréhensions ou impatiences à l'égard de leurs propres enfants, c'est donc grâce à la maîtrise de certaines compétences, dont celles qui ont trait à la relation avec les parents, que peut s'imposer l'assistante maternelle, comme le raconte Magali :

> « Après, j'ai toujours défendu les enfants quand il y a des problèmes d'apprentissage. Les parents sous-estiment les enfants, mais pas consciemment. J'ai eu un enfant où chez ses parents cela se passait très mal au niveau des devoirs. J'ai dit écoute, peut-être qu'avec moi cela fonctionnera, et en fait je me suis adaptée à ses difficultés et le lendemain quand il est allé à l'école, il a réussi à avoir 10/10 à sa poésie. C'est une satisfaction, l'enfant est capable de, mais il faut prendre en compte qu'à côté il peut faire moins de choses que les autres. Sur une poésie à 4 strophes, lui était capable d'enregistrer une strophe, voire deux. La première strophe, il la savait, j'avais mis un petit mot à l'enseignante, il a réussi, alors il était super content et voilà, c'est vraiment de faire comprendre aux parents que c'est difficile, mais en général on y arrive ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Les assistantes maternelles acquièrent des compétences au cours de leur pratique professionnelle dans le secteur « du care », ainsi que dans les formations qu'elles suivent, même si leur activité n'est pas toujours valorisée à la hauteur de ce qu'elle devrait être. La recherche française et étrangère a beaucoup travaillé sur « le care », comprendre la portée de cette notion permet d'enrichir notre travail de recherche. Selon Philippe Foray, « le care » s'inscrit dans un spectre très large, puisqu'il peut être un catalyseur qui montre des failles dans notre système social ou éducatif : « *Le care attire d'abord notre attention sur les dysfonctionnements du système scolaire, les manques qui caractérisent son fonctionnement ordinaire, par exemple le manque d'attention à l'égard des élèves et l'anxiété qui en est issue. Plus encore, si l'on est d'accord pour dire que le propre des points de vue dominants est de naturaliser les conditions sociales ou encore de rendre invisibles les phénomènes de domination, l'intérêt « du care » est de nous faire effectuer le pas de côté permettant d'en prendre conscience*[395] ». Ce spectre très large de la notion du « care » est aussi pointé par d'autres chercheurs. Dans le monde anglo-saxon, le terme « care » s'inscrit dans un registre sémantique vaste, qui ne se réduit pas à une traduction littérale, puisqu'il ne possède pas d'équivalent dans notre langue. Au-delà de prendre soin et de se soucier d'autrui, il englobe aussi la notion de la conduite à tenir pour répondre à des besoins et à des attentes, en manifestant une grande sollicitude[396]. Cette notion a fait l'objet

---

Clot, Y. (2000), « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation,* Paris, PUF, p.138.

[395]Derycke M., Foray P. (2018), (dir). *Care et éducation*, Nancy, Presses Universitaires, Éditions universitaires de Lorraine, p.6.

[396] Zielinski, A. (2010), « L'éthique du care, une nouvelle façon de prendre soin », *Études n°* 12, Tome 413, pp. 631-641.

de multiples travaux scientifiques mêlant à fois la philosophie, la sociologie et la médecine. Elle prend son origine dans une étude publiée aux États-Unis en 1982 par Carol Gilligan, dans une approche inédite et fondatrice. Á travers une enquête de psychologie, elle met en évidence des critères de décisions morales différents chez les hommes et les femmes. En effet, les hommes réagissent dans une logique de calcul, tandis que les femmes privilégient les relations avec autrui, dans la construction d'un lien interpersonnel et développent les interactions sociales. Gilligan établit le nouveau paradigme moral du « care » sur la base de cette observation qui s'établit comme la « capacité à prendre soin d'autrui »[397]. Pour Joan Tronto, « le care » contribue à réparer le monde : « *Ce monde comprend nos corps, nos personnes et notre environnement, tout ce que nous cherchons à relier en un réseau complexe en soutien à la vie*[398] ». Des théoriciennes « du care », telles que Patricia Paperman et Sandra Laugier, soulignent l'importance « du care » dans sa dimension éthique et morale, en raison de la prise en charge des personnes vulnérables[399]. « Le care » est particulièrement présent dans l'activité professionnelle développée par les assistantes maternelles, il prend la forme du maternage, des soins prodigués aux jeunes enfants et s'accompagne d'une sollicitude empreinte de dévouement. En plus des soins qu'elles prodiguent dans le cadre « du care », elles organisent régulièrement des activités avec les enfants, pour développer leurs habilités manuelles et leurs capacités intellectuelles, tout en valorisant le travail accompli. Comme nous l'avons vu, les assistantes maternelles sont incitées à organiser des activités proches de celles proposées en crèche, par les responsables des PMI. Certaines assistantes maternelles suivent scrupuleusement plus que d'autres les directives émises par les responsables des PMI. Ces dernières sont soucieuses de se valoriser vis-à-vis des parents, elles souhaitent leur montrer leurs compétences, mais aussi qu'elles sont capables de rivaliser efficacement avec les structures de la petite enfance. Selon Anne-Lise Ulmann et alii, « *Elles peuvent reproduire à l'identique ce qu'elles estiment être la prestation offerte, en termes d'activités, de ces structures. Dans cette perspective, donner à voir les résultats de l'activité réalisée au cours de la journée est autant une manière, pour les professionnelles, de se valoriser ou de justifier leur travail que de détourner le regard de la relation intime qu'elles nouent avec les enfants et qui fait l'objet de regards parentaux vécus comme intrusifs*[400] ». Pour valoriser leur activité en se rapprochant des exigences portées par les crèches et certains parents et pour préparer les enfants

[397] Gilligan C. (2008), *Une Voix différente : Pour une éthique du care,* (trad. Annick Kwiatek et Vanessa Nurock, préf, Sandra Laugier et Patricia Paperman), Paris, Flammarion, Coll. « Champs Essais », 1ère édition 1982, p.37.
[398] Tronto J. (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care,* Paris, Éditions la Découverte, pp.13-143.
[399] Paperman P., Laugier S. (2006) *Le souci des autres : éthique et politique du care,* Paris, éditions de l'école des Hautes Études en sciences sociales.
[400] Ulmann A-L., Betton E., Jobert G. (2011), *L'activité des professionnelles de la petite enfance,* CAF, dossier d'études, n° 145.

à leur entrée en écoles maternelles, certaines comme Isabelle organisent des activités manuelles avec les enfants :

> « Je fais plein d'activités manuelles avec les enfants. Je profite des occasions pour confectionner avec eux des petits objets qu'ils offrent à leurs parents. Pour Pâques, nous avions peint et décoré des œufs et j'avais acheté des petits paniers, qu'ils avaient habillés de feutrine. Á l'intérieur, ils ont fabriqué des lapins en tissu et des poulettes. Je les ai aidés tout au long de la journée à travailler sur cette activité. Ils étaient heureux du résultat et fiers de montrer à leurs parents ce joli panier, qu'ils ont emporté chez eux pour décorer la maison à l'occasion des fêtes de Pâques ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Ainsi, comme l'a montré Anne-lise Ulmann et alii, les assistantes maternelles que nous avons rencontrées aussi « *se trouvent donc en tension entre des attentes sociales différentes : les unes tirant vers l'univers familial, qui tout en permettant un cadre souple et sécurisant serait à limiter pour ne pas développer de concurrence avec les parents et circonscrire l'attachement aux enfants, les autres tendant vers le principe d'une socialisation précoce propice au développement des apprentissages des enfants et de leur éducation*[401] ».

Les parents attendent par exemple de l'assistante maternelle qu'elle participe avec l'enfant à des activités éducatives :

> « Je pense que les parents ne s'imaginent pas que c'est compliqué de garder les enfants, voilà on pense qu'on les laisse jouer tout seul… et bien non, moi je joue avec eux… Il faut s'occuper d'eux toute la journée, les surveiller, les occuper, les soigner, les nourrir, et jouer avec eux, parce que de toute façon, la télé on n'a pas le droit. On met du temps à préparer les activités pour leur proposer des occupations ludiques ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel secrétariat-informatique).

Beaucoup d'assistantes maternelles sont des alliées précieuses pour les parents, car elles inculquent aux enfants des principes éducatifs de base et participent grandement à leur socialisation :

> « Moi, par exemple, je vois mes collègues, elles s'y prennent toujours à la dernière minute et c'est l'énervement. Moi, je leur dis : au lieu de t'y prendre à la dernière minute, si tu dois partir à 13 h 10 pour aller à l'école, à moins dix, tu commences à les préparer. Il y a toujours des choses de dernière minute. Un quart d'heure avant, tu leur dis : « on commence à ranger », il faut leur répéter, cinq minutes avant l'action, je leur dis : « attention là on va commencer à ranger, tu vas mettre tes chaussures, et pas besoin de crier ». C'est une organisation, il faut anticiper et cela se passe bien. Après, j'ai deux petites filles, elles sont adorables, je pense à leur dire les choses… Déjà la politesse : « Bonjour, s'il te plait, merci », c'est obligatoire… Même si après il y a des trucs, ce sont

[401] Ulmann A-L., Betton E., Jobert G. *Op.Cit.* p.71.

> les parents qui doivent gérer… Moi, je leur demande s'il pleut de se déchausser, quand ils rentrent dans la maison, on peut s'allonger sur le canapé, mais on ne se met pas debout sur le canapé, et ils le savent. Il faut respecter les règles... Par contre, il faut le répéter quinze fois, mais ce n'est pas grave ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS secrétariat-informatique).

L'assistante maternelle peut être une alliée pour les parents qui vivent quelquefois des situations difficiles. Les enfants accueillis sont parfois perturbés psychologiquement et certains trouvent l'oreille attentive de l'assistante maternelle pour se confier :

> « J'ai choisi effectivement d'être assistante maternelle pour avoir un premier lien, connaître le fonctionnement des enfants. Cela me plaisait d'un côté de pouponner et de l'autre faire des activités avec les enfants et c'est eux qui quelque part nous apprennent le métier, dans leur mode de fonctionnement, comment ils observent. Déjà, j'avais ce côté, parce qu'on ne tombe pas que sur des enfants sans souci. J'avais un enfant qui n'était pas bien psychologiquement, qui aimait bien venir à la maison, en fait il pouvait parler, j'aime bien la communication avec les enfants, à partir du moment où on crée le lien, il va pouvoir se confier. Et il faut savoir qu'un enfant va plus s'adresser à une tierce personne qu'à ses parents, parce que cela aide. Pour certains, je les aidais beaucoup soit dans les apprentissages, soit dans le langage, suivant l'âge où je les avais. Et puis les enfants le sentent quand on peut être proche d'eux ou à l'écoute, même pour l'enfant lui-même ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Le positionnement et les manières d'agir déployés par l'assistante maternelle doivent sans cesse évoluer, pour apaiser les tensions avec les enfants, mais aussi avec les parents. Cet équilibre recherché dans les rapports sociaux réclame une tension psychologique permanente de la part de l'assistante maternelle, comme le confie Christine :

> « Maintenant, je suis sûre de moi, on a beau me dire : « ah ! tu es assistante maternelle » et que je sens qu'on me méprise, je réponds : « eh bien, fais-le une semaine, on va voir si tu es capable de le faire… ». Ce n'est pas que les mettre devant la télé, ce n'est pas cela assistante maternelle, il faut s'en occuper, c'est adorable, mais il y a des jours c'est compliqué, quand l'enfant pleure beaucoup, quand cela ne se passe pas bien. Quand ils sont malades, ce n'est pas toujours facile, quand ils ne sont pas en forme et qu'il faut les supporter. On change, cela va faire douze ans que je suis assistante maternelle, on change, je n'ai pas la même façon de voir les choses. Alors qu'avant on pouvait discuter pour des petites choses de la vie quotidienne, que ce n'était pas évident de les faire obéir, je leur explique calmement et on ne se dispute pratiquement plus et je ne crie pratiquement plus. Avec les parents, je laisse couler aussi, je prends sur moi, je fais beaucoup d'efforts, car mon objectif, c'est apaiser au maximum les tensions ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

Le travail relationnel revêt une importance capitale dans le secteur de l'aide à la personne. Les interactions sont nombreuses et il faut faire preuve d'une grande diplomatie avec

les enfants, les parents, les professionnels et développer des compétences relationnelles. Chaque mot doit être pesé pour ne pas « faire d'impairs » ou froisser la susceptibilité des uns ou des autres, comme le précise Joëlle :

> « On est obligé de faire attention de la façon dont on dit les choses. J'ai beaucoup travaillé sur moi pour cela ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Les plus jeunes cherchent sans cesse à améliorer leur pratique, en changeant l'image de la nounou et les représentations souvent erronées, c'est l'objectif d'Aurélie :

> « Cela m'a plus, j'avais vraiment le sentiment que ce métier était mal perçu, et pas valorisé et moi je voulais être reconnue dans tout ce que je faisais, donc je faisais plein de choses. Étant jeune et dynamique je proposai plein de choses. J'ai essayé en fait de ne pas être une nounou à l'ancienne, d'être une vraie assistante maternelle, une vraie professionnelle. J'ai vraiment essayé d'être une assistante maternelle moderne. Je voulais vraiment changer cette image qu'ont les gens d'une nounou qui faisait de la garde d'enfants et qui mettait les enfants devant la télé. J'avais vraiment envie de redonner un peu de pêche à cette profession ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme, père : ouvrier, sans diplôme, mère : ouvrière sans diplôme, conjoint maçon, CAP).

Sylvie Schweitzer, dans son ouvrage *Les femmes ont toujours travaillé,* évoque la faible visibilité des assistantes maternelles liée à leur genre et à leur rôle social, et le faible salaire qui leur est alloué : *« Femmes bien rarement lisibles dans les statistiques, il est vrai qu'elles cumulent toutes les vertus que la société aime à attribuer aux métiers bons pour les femmes : femmes des soins, dispensés de plus à de tout jeunes enfants, elle sont, tout au long de la journée, des mères adjointes, qui travaillent à domicile, pour des rémunérations qui n'ont rien à voir avec celles des autres métiers salariés*[402] ». L'engagement envers une évolution de leur pratique professionnelle dynamise le quotidien des assistantes maternelles, qui cherchent à être reconnues en tant que professionnelles à part entière. Mais cette reconnaissance nécessite plusieurs conditions et elle peine à voir le jour.

[402] Schweitzer S. *Op, Cit.*p.150.

7. D’une activité facile d'accès à un métier en quête de reconnaissance : la professionnalisation un processus en cours

Relativement facile d’accès, le métier d’assistante maternelle représente un bon compromis pour des femmes cherchant une source de revenus, qui peuvent s’occuper à la fois des enfants des autres et des leurs, tout en restant à domicile. La sphère privée et publique s’imbrique alors, bien qu’elles mobilisent des enjeux très différents. Les différents acteurs évoluent sur une scène aux frontières mal définies, générant quelquefois des difficultés ou des incompréhensions. Des éléments interviennent en faveur d'une professionnalisation en cours, au sens de la sociologie des professions. Outre, la délivrance d’un agrément par les services de la Protection maternelle et infantile du département qui permet d’exercer l’activité, l’évolution récente de la formation et de l’évaluation des assistantes maternelles, la mise en place d’une convention collective, l’expertise des RAM constituent autant d’éléments qui tendent vers la professionnalisation de cette activité. Elle est cependant loin d'être achevée malgré des d’accès et de maintien dans le métier qui se sont durcies et le fait que les professionnelles souffrent de son absence de reconnaissance.

7.1. Des professionnelles peu visibles et isolées

Si l'absence de reconnaissance en termes de rémunérations de l’heure de garde et la précarité de l’activité provient de l'État et aboutit à situer le métier en bas de la hiérarchie des emplois, elle passe également par les parents des enfants accueillis, ce qu'on verra plus loin, mais aussi et d’abord par les proches :

> « (...) je ressens dans leurs regards, que je ne suis rien. Je pense qu’il y aurait déjà des choses à changer du point de vue des juridictions, du point de vue de l’État, pour que dans les mentalités, il y ait des choses qui changent dans l’esprit des gens. On ne nous considère pas parce que la formation, c’est 120 h, parce qu’on n’a pas besoin de diplôme pour faire ce métier. Je pense que cela peut venir de là et peut-être que l’État ne fait rien pour nous, sauf que pour l’instant on ne paye pas d’impôts sur le salaire qu’on gagne, mais c’est tout… On se représente que c’est un prolongement de notre rôle de mère. Il y a même beaucoup de personnes qui considèrent qu’on ne travaille pas. (...) Assistante maternelle, c’est un métier très mal reconnu. Pas assez valorisé. Les gens ne nous considèrent pas, même dans mon entourage. Je vois une de mes sœurs, avec une autre de mes sœurs, on s’entend bien, il ne faudrait pas qu’il nous arrive quelque chose, parce qu’on est très famille. Elle est ingénieure et je suis assistante maternelle, ce n’est pas le même monde ! (...) Vous savez, le métier d’assistante maternelle est très mal reconnu, pas assez valorisé, mais aussi vis-à-vis de l’État. Il n’est mal pas assez valorisé, même vis-à-vis de la majorité de nos employeurs. On est des objets que l’on peut prendre et qu’on peut jeter, comme cela… comme on veut, donc c’est un métier très mal reconnu ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

> « Au début, mes beaux-parents avaient du mal, pour eux ce n'était pas un métier. Pourquoi je restais à la maison pour garder des gosses ? Au début, pour eux ce n'était pas un métier. J'avais un peu honte de dire que j'étais assistante maternelle. Quand on me disait : « tu fais quoi ? » Je répondais : « je suis à la maison, je suis assistante maternelle ». On me répondait : Ah ! tu es assistante maternelle… »
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

> « Quand mes beaux-parents nous invitent, ils demandent toujours si mon mari travaille, moi jamais, comme si je ne travaillais pas. Ils voient que je suis toujours à la maison avec les enfants, alors pour eux ce n'est pas un vrai travail, c'est un peu le prolongement de mon rôle de mère, ils me l'ont déjà dit, cela m'a rendue furieuse ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Les assistantes maternelles sont conscientes qu'elles occupent une faible position sociale, bien qu'elles cumulent leur travail ménager, familial, et professionnel.

> « C'est le côté de l'image qu'on donne des assistantes maternelles : des femmes au foyer qui ne font rien de leur journée ».
> (Magali 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP/BEP Comptabilité).

> « Nous assistantes maternelles, on est vraiment les dernières roues du carrosse ». (Hélène, 44 ans, mariée, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat-informatique).

On le voit, chez certaines assistantes maternelles, leur déni social porte sur l'absence supposée de compétences pour exercer ce métier, qui serait plutôt le prolongement des qualités maternelles et non un véritable métier.

7.2. Ignoré ou mal perçu, l'emploi d'assistante maternelle se rapproche du « sale boulot »

D'une certaine manière, l'emploi d'assistante maternelle se rapproche parfois du « sale boulot », tel qu'il est décrit par Everett C.Hughes. Le sale boulot s'inscrit dans les activités professionnelles jugées dégradantes, dégoûtantes ou humiliantes présentes dans toutes les activités professionnelles. Dans le métier d'assistante maternelle, certaines tâches qui s'apparentent à du sale boulot sont déléguées temporairement à l'assistante maternelle, comme l'explique Céline :

> « Dans notre activité, on est amené à faire des tâches dégoûtantes, quand un enfant est malade et qu'il vomit, ou qu'il fait pipi par terre ».
> (Céline, 45 ans, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Les travaux menés par E.C. Hughes entrent néanmoins en résonance avec ceux des féministes des années 1970-1980, pour qui le rôle des femmes dans la division morale du travail a été mis en évidence. Il définit ce qui constitue « *un travail de femme et notamment l'approche par les tâches, pour saisir la construction sexuée des positions de pouvoir*[403] ». Les travaux féministes ont, entre autres, mis en évidence les similarités des métiers exercés par les femmes : (Guilbert, 1966[404] ; Kergoat, 1982[405] ; Collectif 1984[406] ; Maruani et Nicole-Drancourt, 1989[407]). Certaines activités d'aide à la personne exposent certaines femmes salariées à l'exécution « du sale boulot »[408]. Le sale boulot touche de nombreux métiers en principe sous-qualifiés et prend des formes différentes qui peuvent dans certains cas être valorisées. Certaines tâches peuvent être perçues comme du sale boulot comme les toilettes réalisées par les aides-soignantes à l'hôpital[409], tandis que d'autres qui s'exercent dans un cadre libéral au domicile d'un patient peuvent prendre la forme d'un soin simple reconnu et valorisé. Ces différentes perceptions sont susceptibles de remettre en cause le processus de délégation du sale boulot vers les aides à domicile[410]. Selon Pauline Seiller et Rachel Silvera : « *Le rapport au sale boulot produit et reproduit des inégalités de genre au travail et témoigne de la dévalorisation de certaines tâches dévolues aux femmes, dans lesquelles les travailleuses sont directement en contact avec la salissure, les déchets, les fluides corporels ou la mort* [411] ». L'exécution du sale boulot peut se muer en dégoût et en répugnance[412], surtout quand les tâches de nettoyage sont en lien avec des sécrétions corporelles. De même, que les aides-soignantes ou le personnel de service des EHPAD, les assistantes maternelles, sont souvent confrontées à ces situations dans l'exécution du sale boulot. Cependant, les assistantes maternelles ont intégré le sale boulot dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes et le considèrent la plupart du temps comme naturel. Néanmoins pour les plus anciennes à la longue, ces tâches peuvent être perçues comme rebutantes. C'est du moins ce que nous précise Christine :

> « Plus je vieillis, plus j'ai du mal à faire des tâches ingrates : ramasser le vomi, le pipi, ou changer les couches. Cela fait partie du travail, mais c'est ce qui me coûte le plus

---

[403] Avril C., Vacca R. (2020), « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *Travail, genre et sociétés*, vol. 43, n°1, pp. 85-102.
[404] Guilbert M. (1966), *Les fonctions des femmes dans l'industrie*, Mouton, Paris.
[405] Kergoat D. (1982), Les *ouvrières*, Le Sycomore, Paris.
[406]Kergoat D. (1984), *Le sexe du travail. Structures familiales et système productif*, Presses Universitaires de Grenoble.
[407] Maruani M., Nicole-Drancourt C. (1989), *Au labeur des dames. Métiers masculins, emplois féminin*, Paris, Syros.
[408] Avril C., Vacca R. *Op. Cit*, pp. 85-102.
[409]Arborio A-M. (2001), *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Economica, Coll. « sociologiques ».
[410] Avril C. *Op.Cit*,
[411] Seiller P., Silvera R. (2020), « Sales boulots », *Travail, genre et sociétés*, n° 43, pp. 25-30.
[412] Molinier P. (2006), *Les Enjeux psychiques du travail : introduction à la psychodynamique du travail*, Paris, Éditions Payot et Rivages, p.245.

maintenant que mes filles sont adultes ».
(Christine, 51 ans, divorcée, 40 ans, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Employé de collectivités).

Le sale boulot impacte l'ensemble du travail de services effectué à domicile. Selon Annie Dussuet, « *on pourrait objecter que beaucoup de femmes employées dans les services à domicile accomplissent non pas un travail relationnel, mais seulement un travail « de ménage », d'entretien des objets souillés. Ce travail de nettoyage est porteur de représentations péjoratives : les tâches de ménage, de lessive ou de toilette sont le plus souvent jugées dégoûtantes et même dégradantes parce qu'elles mettent au contact du « sale », particulièrement des sécrétions corporelles et plus encore sexuelles. Ces tâches jugées impures sont réservées par les différentes civilisations à des catégories de travailleurs qu'elles rejettent au ban de la société*[413] ».

Même lorsqu'on est assistante maternelle on peut quelquefois, dans des circonstances exceptionnelles, déléguer le sale boulot. Magali a délégué son ménage pour la soulager :

> « Au début que j'étais assistante maternelle, j'avais beaucoup de travail de ménage, surtout le week-end et j'avais ma fille et mon fils malade, c'était très lourd. J'ai décidé de prendre une femme de ménage pour me soulager ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Le métier d'assistante maternelle n'est pas le seul dans le secteur de l'aide à la personne à être dévalorisé. Selon Philippe Alonzo, c'est aussi le cas des femmes qui travaillent comme aides à domicile et qui sont : *« perçues et présentées comme « naturellement » propres aux femmes ou comme mécaniquement acquises par elles dans la sphère privée lorsqu'elles réalisent des tâches ménagères gratuitement pour des proches*[414] ».

La vision des employés et de leurs employeurs peut être diamétralement opposée, c'est aussi le cas pour les aides maternelles : Comme l'a montré Everett C. Hughes : « *derrière la notion positive de « service », se dissimule un « drame » : travailleurs et clients n'ont par définition pas le même point de vue sur le travail* [415] ». L'absence de délimitation stricte dans la réalisation des tâches domestiques et tâches professionnelles fragilise la qualification du travail, car de fait, certains gestes peuvent être réalisés par n'importe quelle femme. Les

[413] Dussuet A. (2005), *Travaux de femmes enquêtes sur les services à domicile*, Paris, L'Harmattan, p. 110.
[414]Alonzo P. (1996), *Femmes employées. La construction sociale sexuée du salariat*, Paris, L'Harmattan. Dussuet A. (2005), *Travaux de femmes. Enquêtes sur les services à domicile*, Paris, L'Harmattan, Budapest et Turin, Cité par Avril C. *Op. Cit*, p.12.
[415] Hughes E.C. (1996), « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, p. 94-97.

assistantes maternelles sont souvent confrontées à ce dilemme, qui peut en partie, expliquer la faible reconnaissance de leur activité. Moins souvent évoquées que la faible reconnaissance de leur activité professionnelle, les faibles exigences de formation requises pour exercer l'activité peuvent l'être néanmoins, dans la mesure où cette faiblesse contribue à dévaloriser l'existence du métier en tant que tel. Ainsi, deux lauréates se posent des questions sur le niveau de certaines assistantes maternelles :

> « La première fois que j'ai été en formation, j'ai vu une assistante maternelle d'origine étrangère qui avait du mal à parler le français. Elle cherchait ses mots, mais très très longtemps, j'ai été un peu choquée, car j'estime que pour faire ce métier il faut quand même savoir parler le français, déjà pour assurer la sécurité des enfants. C'est un minimum… ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat-informatique).

> « Le Conseil départemental donne des agréments à n'importe qui. C'est mon sentiment…Certaines ne mériteraient pas d'être assistantes maternelles. Elles n'ont rien sous la main, donc elles font cela, mais elles n'ont pas l'amour des enfants. Moi je l'ai depuis toujours, cela se sent, cela se voit. Moi, j'ai récupéré un enfant de 18 mois, qui était chez une autre assistante maternelle, cela ne se passait pas très bien, le petit n'arrêtait pas de pleurer. Depuis qu'il est chez moi, changement radical, il ne pleure plus. On ne peut pas s'occuper de quatre bébés en même temps, c'est impossible. Moi, j'ai quatre places, mais je ne les prends pas, cette dame a 4 places à la journée, c'est impossible (3 mois, 6 mois, 9 mois, 1 an), je dis : « non ce n'est pas possible ! Moi en tout cas je ne le ferais pas ». Quand la puéricultrice est venue, elle m'a demandée qu'est-ce que vous voulez ? Je lui ai répondu deux temps pleins et deux périscolaires. Comme cela, c'est très bien pour les enfants, il faut aussi penser à leur bien-être. En ce moment, j'ai deux temps pleins, je n'en ai pas qui vont à l'école ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Les assistantes maternelles éprouvent parfois un sentiment d'infériorité par rapport aux autres femmes actives mieux considérées dans leur travail. Le repli sur soi constitue une stratégie de défense mise en place par l'assistante maternelle pour se protéger du regard des autres. Il prend quelquefois la forme d'un enfermement domestique comme le montre Anne Lambert (2016)[416]. Le travail à domicile isole les assistantes maternelles dans un univers domestique qui pèse souvent sur leur quotidien. Elles ne peuvent pas compter sur des collègues pour les aider et elles doivent se débrouiller seule dans la gestion de leur emploi d'indépendante.

[416] Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 215, n° 5, pp. 56-71.

L'enfermement dans la sphère domestique pèse à certaines assistantes maternelles qui souffrent d'un manque de relation et de contact avec les collègues. L'ensemble de l'activité professionnelle est réalisé à domicile, de la négociation des contrats à la garde des enfants jusqu'au travail administratif. Les contrôles de la PMI sont rares, ils ont lieu une fois par an environ. La visite la plus longue a lieu généralement lors du renouvellement de l'agrément tous les cinq ans. L'assistante maternelle travaille seule à domicile avec les enfants gardés, la seule visite de la journée réside dans la venue des parents amenant ou recherchant leurs enfants, le reste du temps, elle est confinée chez elle. Pour certaines femmes interrogées, l'enfermement peut devenir d'autant plus insoutenable lorsque les enfants grandissent et ont moins besoin d'attention, comme le déplore Hélène :

> « Plus ma fille grandit, moins elle a besoin de moi, plus elle est autonome et j'avoue que j'adore travailler avec les enfants, mais là, de rester enfermée avec les enfants, j'arrive à un point de saturation. Travailler à domicile me pèse. Rester chez soi dans mes quatre murs ce n'est plus possible. Normalement, quand on rentre de son travail on n'a qu'une envie c'est de rentrer chez soi, moi j'ai envie de partir ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat-informatique).

L'enfermement et la routine sont tellement pesants, que certaines assistantes maternelles souhaitent trouver un travail à l'extérieur, dès que leurs enfants auront grandi. En attendant, elles doivent subir la situation et supporter l'isolement et l'enfermement « en rongeant leur frein » :

> « Je sors pour aller chercher ma fille à l'école, j'ai un peu de contact heureusement. Mon fils est au collège et je ne l'accompagne pas, il est grand. Je sors quand même, mais je vais être franche avec vous, j'en ai marre…. J'ai des amis, ce n'est pas la question, mais j'aimerais prendre ma voiture et partir huit heures bosser et rentrer le soir. Bon, c'est vrai c'était un choix d'élever mes enfants. Mais chez soi, on se sent enfermée, prisonnière, on tourne en rond, on fait son ménage, on s'occupe des enfants, mais c'est la routine à la maison…Je vois quand je travaillais à la Poste, je me levais très tôt, j'avais des horaires difficiles, fatigants, certes, mais je préfèrerais travailler à l'extérieur. J'espère beaucoup une fois que ma fille sera grande, aller travailler dans une crèche, une école ou une halte-garderie, enfin travailler à l'extérieur mais toujours dans la petite enfance, car je me sens un peu enfermée chez moi et seule, j'aimerais avoir des collègues pour partager mes préoccupations professionnelles ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Certaines, comme Nathalie, ont franchi le pas, une fois les enfants élevés, elles sont allées travailler à l'extérieur :

> « Je me sentais isolée à la maison, je ne voyais personne, je n'avais pas de collègues. On voit les enfants le matin et toute la journée, j'avais l'impression de ne jamais discuter avec des adultes, j'étais (souffle…), j'en avais assez, j'ai toujours envie de m'occuper

d'enfants, mais plus chez moi. Mais, c'est pour cela au bout de quelques années, je me suis dit : « j'ai envie de travailler avec des enfants, mais ailleurs que chez moi ». La vie est constituée d'étapes et on a envie de changer, dans le travail, on mûrit, on vieillit, on a d'autres envies. J'avais envie de faire autre chose, un autre travail. J'ai trouvé un remplacement d'ATSEM à l'école maternelle, cela m'a fait du bien de sortir de chez moi et d'avoir des collègues ».
(Nathalie, 52 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle en contrat de remplacement d'ATSEM, baccalauréat professionnel secrétariat, conjoint technicien, Baccalauréat professionnel Logistique).

D'autres choisissent d'aller dans les réunions, en formation ou au RAM, pour se retrouver entre collègues et échanger sur leurs pratiques professionnelles. Ces moments conviviaux adoucissent un peu le quotidien et rompent momentanément l'enfermement domestique, pour retrouver une vie sociale. Christine apprécie ces petits moments de rencontre et d'échange avec ses collègues :

« On a des groupes de paroles, on a des ateliers, on a des réunions, cela fait du bien de voir des gens. On fait des formations, on va au RAM, on échange avec des collègues. Quand j'ai été assistante maternelle, je me suis dit : « je veux bien, mais il faut que je sorte ». Comme j'ai travaillé des années avant, j'avais des collègues et tout cela…c'est dur de ne plus avoir de vie sociale entre guillemets, de ne pas sortir de la maison… ».
(Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

La loi interdit aux assistantes maternelles de se retrouver pendant les heures de travail, mais certaines comme Joëlle, bravent toutefois l'interdiction pour assouplir quelque peu l'enfermement :

« La difficulté c'est de travailler chez soi de ne pas avoir de collègues, mais on se donne des rendez-vous dans des parcs. Je sors avec les enfants, je vais me promener ou retrouver mes collègues au parc ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

La conscience d'une place dévaluée au sein d'une société de classe qui les discrimine, va inciter les assistantes maternelles à rechercher une valorisation, en changeant le regard des autres, pour acquérir une respectabilité comme le souligne Beverley Skeggs pour qui : « *La conscience qu'ont ces femmes de la façon dont elles sont classées et dévaluées, l'impossibilité de « sonner juste », d'exister sans honte, sans humiliation et sans jugement, expliquent en partie pourquoi elles se tournent vers la respectabilité et la responsabilité pour établir des manières légitimes et valorisées d'être perçues*[417] ». La professionnalisation en cours va permettre de donner un cadre d'exercice commun à ce métier. Si une formation plus robuste va contribuer

[417] Skeggs B. (2015), *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone, p.191.

également à changer l'image négative du métier, il n'en reste pas moins vrai que cette volonté de pousser à la certification les assistantes maternelles va aussi durcir l'accès et le maintien dans l'emploi, surtout pour les plus fragiles.

7.3. Une professionnalisation en cours qui durcit l'accès et le maintien dans l'emploi pour certaines femmes

Le métier d'assistante maternelle a fait l'objet d'une évolution au fil du temps. Il est très ancien, car sa naissance date de l'antiquité, à cette époque, il était exercé par des nourrices qui étaient chargées de nourrir les enfants qui n'étaient pas les leurs. Les nourrices étaient des femmes du peuple, rappellent Catherine Bouve et Catherine Sellenet [418]. Elles intervenaient sur lieu au domicile des parents, souvent chez les familles bourgeoises ou chez elles hors lieu, ce mode de garde était très répandu aux XIXe et XXe siècles. Avec l'arrivée de la stérilisation et des biberons et la pression mise sur les mères pour nourrir elles-mêmes leurs enfants, vu les bienfaits de l'allaitement maternel, ce mode de garde a changé de forme mais il est resté très répandu. Comme le précise Anne Unterreiner, « *La loi du 6 juillet 1964 met en place un agrément pour les gardiennes d'enfants. Le statut d'assistante maternelle est instauré par la loi du 17 juin 1977, qui délimite les fonctions, les droits et les devoirs de la profession. À partir de cette date, l'exercice de cette activité est conditionné par l'existence d'un contrat de travail entre employeur et salarié, et l'obtention d'un agrément par la direction départementale des affaires sanitaires et sociales* [419] ». Le statut des assistantes maternelles a connu de nombreuses refontes successives (revalorisation des salaires, augmentation de la rémunération, offre de formation, établissement d'une convention collective, etc…), qui ont progressivement conduit à promouvoir une activité dite en cours de « professionnalisation ». L'évolution de cette activité a abouti à une structuration du groupe professionnel des assistantes maternelles, comme le précisent Didier Demazière et Charles Gadéa : « *Les conditions d'entrée et de maintien dans l'activité d'assistante maternelle ont évolué fortement ces quarante dernières années, dans le sens d'une structuration du groupe professionnel* [420] ».

La professionnalisation a généré des changements significatifs qui ont amélioré considérablement les conditions d'exercice du métier, en offrant des garanties substantielles qui n'existaient pas auparavant. Il s'agit notamment, d'une formation plus longue qui donne aux

[418] Bouve C. Sellenet C. *Op. Cit,* p.8.
[419] Unterreiner A. *Op. Cit*, p.6.
[420] Demazière D. Gadéa C. (dir). (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, p.20.

assistantes maternelles les bases pour accompagner l'enfant gardé, une législation très stricte qui encadre la sécurité et le bien-être des enfants accueillis offrant des garanties aux parents, le Relai assistantes maternelles (RAM)[421], qui est devenu un outil privilégié de la professionnalisation des assistantes maternelles et qui « *a pour vocation à intervenir en complémentarité des missions de PMI (agrément, formation obligatoire, suivi*)[422]. Cependant, les exigences se sont durcies ces dernières années en imposant de nouvelles contraintes. Nathalie déplore les conditions d'aménagement toujours plus strictes, exigées dans l'octroi ou le renouvellement de l'agrément :

> « Ce n'est pas évident de travailler dans sa maison, parce que pour donner ou renouveler l'agrément, ils sont de plus en plus sévères. Il faut mettre des barrières, des aménagements spécifiques, c'est contraignant…Dans sa maison, ce n'est pas une structure adaptée aux enfants. Ce n'est pas évident, mais il faut mettre de l'eau dans son vin, d'un côté il y a des choses négatives et de l'autre, il y a des choses positives ».
> (Nathalie, 52 ans, mariée, 1 fille, ATSEM en contrat, ancienne assistante maternelle, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

Ainsi, il faut se plier aux injonctions de la directrice de la PMI pour conserver son agrément. Des travaux et des aménagements spécifiques sont parfois nécessaires, comme le fait observer Joëlle :

> « Il y en a qui ont perdu des agréments en fonction de la maison. Si elle est trop petite, ou si des pièces appellent des observations, on peut perdre facilement un agrément. Si elle est trop petite, on ne peut pas avoir un agrément pour quatre. On avait une maison, on a fait des travaux, on a mis une barrière aux escaliers en haut et en bas. Pour le renouvellement, il ne fallait pas de tôles, la peinture avait été refaite, donc, il n'y a pas eu de problème ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Yam a choisi de travailler hors de son domicile, car obtenir un agrément pour la garde d'enfants dans son petit logement aurait été impossible. Pour cette raison, Yam a décidé de devenir assistante maternelle au domicile des parents. Ainsi, elle a contourné les exigences de mise aux normes de son logement, qui de toute façon était bien trop petit pour devenir un lieu professionnel :

> « Comme je suis assistante maternelle au domicile des parents, je n'ai pas besoin d'agrément pour mon logement. De toute façon, je ne l'aurais pas obtenu, mon logement

[421] Les relais assistantes maternelles (RAM) sont des dispositifs initiés par les caisses d'allocations familiales, en lien avec les collectivités locales. Par des rencontres et des échanges de pratiques, ils visent à améliorer la qualité de l'accueil des enfants au domicile des assistantes maternelles. Les RAM répondent aux besoins d'information des familles. Ils organisent des animations pour les enfants gardés et constituent un outil de professionnalisation pour les assistantes maternelles.

[422] Alberola E (2009), « La professionnalisation des assistantes maternelles : un processus en cours », in *Politiques sociales et familiales* n° 97, p.75.

est trop petit et assez vétuste, il n'aurait pas été aux normes exigées pour l'obtention d'un agrément ».
(Yam, 42 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle au domicile des parents, Brevet des collèges).

La professionnalisation est à l'œuvre qui impose de nouvelles conditions pour l'accès et le maintien dans l'emploi, à travers notamment la délivrance de l'agrément de plus en plus contraignant, une nouvelle formation allongée, dont la première partie devient obligatoire avant d'entrer dans l'emploi, une convention collective qui régit maintenant les droits et les formations des assistantes. Certaines assistantes maternelles sont entrées dans l'activité sans diplôme, ont connu des parcours scolaires chaotiques, le suivi d'une formation professionnelle peut poser problème pour ces publics qui rencontrent parfois des difficultés sociales. La professionnalisation repose sur plusieurs paramètres, (notamment une formation plus longue et plus adaptée, une législation plus stricte dans les conditions d'exercice du métier, et un contrôle exercé par les services de la PMI, chargés de délivrer et de renouveler les agréments des assistantes maternelles), signes tangibles pour définir un référentiel métier institutionnel. Selon Elodie Albérola, qui s'est interrogée sur les conditions de la professionnalisation des assistantes maternelles, trois notions permettent d'approcher la réalité d'un tel référentiel : « *L'intégration institutionnelle, la conscience collective et l'expertise*[423] ». Les assistantes maternelles jouissent d'une certaine autonomie, évoluent dans un environnement complexe, à travers une relation tripartite, le cadre législatif, les parents et l'enfant gardé. Par ailleurs, leur activité est régie par des textes règlementaires et une convention collective cadre. Enfin, elles expriment une réelle considération pour leur métier, la plupart adhérant à une association ou à une fédération, dont la plus importante est l'Union Fédérative Nationale des Associations de Familles d'Accueil et Assistants Maternels (UFNAFAM), regroupement d'associations d'assistants maternels et familiaux qui, par son nombre, fait d'elle le réseau professionnel le plus important du secteur. À travers cette fédération associative, le groupe professionnel s'organise et se structure, puisqu'elle vise à promouvoir la fonction spécifique de l'assistante maternelle ou familiale, à favoriser son insertion dans les équipes sociales, à mener des démarches collectives sur leurs conditions de travail et à contribuer à des actions de formation.

Pour Elodie Alberola, « *L'aptitude à la professionnalisation repose ainsi sur une conscience aigüe des enjeux de formation quant à l'évolution des conditions d'activités. La formation est considérée comme condition première de reconnaissance de l'activité en métier. En revanche, une formation non qualifiante qui ne se traduit pas en diplôme ne leur convient*

[423] Alberola E. (2009), « La professionnalisation des assistantes maternelles : un processus en cours », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 97, p.73.

pas[424] ». Un changement significatif en faveur de la professionnalisation a été mis en œuvre par le décret 2018-903 du 23 octobre 2018, relatif à la formation et au renouvellement de l'agrément des assistants maternels. Si la durée de formation de 120 heures reste identique, en revanche les quatre-vingts premières heures doivent être maintenant réalisées avant tout accueil d'enfant. Une formation préalable à l'entrée dans les fonctions est donc devenue obligatoire, elle est évaluée et donne lieu en cas de réussite à la délivrance de l'attestation de validation. Auparavant, la formation était réalisée après la prise de fonction, comme le précise Christine :

> « Ma collègue vient de débuter dans le métier, elle a dû suivre une formation obligatoire de 80 heures avant de pouvoir commencer à exercer le métier d'assistante maternelle. C'est nouveau depuis 2018. Moi, à l'époque où j'ai commencé mon métier d'assistante maternelle, j'avais demandé mon agrément qui m'avait été accordé et j'ai suivi une formation un an après avoir accueilli les premiers enfants. Aujourd'hui, ce n'est plus possible, n'importe qui ne se lance pas dans le métier comme cela, il faut faire une formation avant ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

Par ailleurs, pour les assistantes maternelles en poste, le renouvellement d'agrément pour une durée qui est désormais fixée à 10 ans au lieu de 5, est maintenant conditionné au suivi d'une formation obligatoire préalable, portant sur deux blocs de compétences (EP1 et EP3) du diplôme CAP Accompagnant éducatif petite enfance (AEPE), qui a remplacé le CAP Petite enfance depuis septembre 2017. Le Décret précise que : « *L'assistante maternelle est engagée dans un parcours de qualification professionnelle, en produisant notamment un document attestant qu'elle s'est présentée à des épreuves évaluant l'acquisition de compétences en matière d'accueil du jeune enfant fixées par arrêté du ministre chargé de la famille*[425] ». Cette volonté de professionnalisation du législateur s'incarne aussi en amont, dans un durcissement des conditions d'obtention de ce nouveau CAP par la voie de la VAE. Désormais, l'assistante maternelle qui engage une démarche VAE pour obtenir le CAP AEPE, qui a remplacé le CAP Petite enfance, doit justifier des acquis de son expérience et de ses compétences, correspondant aux épreuves professionnelles (EP1, EP2 et EP3) du diplôme du CAP AEPE, (L'EP1 : Accompagner le développement du jeune enfant ; l'EP2 : Exercer son activité en accueil collectif ; EP3 : Exercer son activité en accueil individuel). Si l'assistante maternelle a exercé

[424] Alberola E. (2009), *Op.Cit*, p.74.
[425] Décret n° 2018-903 du 23 octobre 2018, relatif à la formation et au renouvellement d'agrément des assistants maternels. Pour refléter le programme de ce CAP AEPE, et l'adapter au métier d'assistante maternelle, le décret définit trois grandes parties sur lesquelles portera la formation :
Bloc 1 : les besoins fondamentaux de l'enfant (30 heures minimum).
Bloc 2 : les spécificités du métier d'assistant maternel (20 h minimum).
Bloc 3 : le rôle de l'assistant maternel et son positionnement dans les dispositifs d'accueil du jeune enfant (15 h minimum).

la seule activité d'assistante maternelle à domicile, elle ne pourra pas justifier de compétences acquises dans le cadre de l'accueil collectif dans une crèche, une halte-garderie ou une école maternelle. Les revues professionnelles de la petite enfance alertent les futures candidates à la VAE : « *Le CAP couvre deux grands « domaines » : l'accueil individuel et l'accueil collectif. L'EP2 du CAP AEPE, qui couvre l'accueil collectif, ne vous sera probablement pas accordé si vous n'avez pas d'expérience en crèche ou en halte-garderie, mais uniquement à domicile. En cas de non validation totale, et sur une période de 5 ans, il est possible : soit d'aller passer les épreuves correspondant aux manques, soit de redéposer un nouveau dossier de VAE si vous avez complété votre expérience dans le domaine, notamment en exerçant d'autres types de métiers de la petite enfance*[426] ». Cette nouvelle exigence va sans aucun doute durcir les conditions d'obtention du CAP AEPE par la voie de la VAE pour les assistantes maternelles qui exercent à domicile et qui n'ont pas acquis d'expérience dans une crèche ou une halte-garderie. Elles obtiendront au mieux, une validation partielle et devront soit passer l'EP2 en candidate libre (mais pour se présenter à cette épreuve professionnelle, il faut justifier d'une période de stage d'au moins quatre semaines ou d'une expérience professionnelle d'au moins 12 semaines en école maternelle ou en Établissement d'accueil du jeune enfant), soit passer par la voie de la VAE, après une période de stage d'une durée d'au moins quatre semaines ou d'une expérience professionnelle d'une durée d'au moins 12 semaines dans une crèche, dans une halte-garderie, ou dans une école maternelle. Si la candidate a obtenu son stage ou a pu acquérir son expérience professionnelle réalisée, elle devra redéposer un dossier VAE pour valider le module manquant, ce qui rend l'obtention du CAP AEPE par cette voie, tout à fait aléatoire. En effet, les assistantes maternelles sont souvent contraintes de continuer leur activité de garde des enfants, car elles ont besoin de leur salaire, et elles ne disposent généralement pas de temps libre, pour effectuer un stage de quatre semaines dans une structure de la petite enfance, (préalable pour se présenter candidate libre au CAP AEPE) et pour passer le module EP2 manquant à leur validation complète. Si elles obtiennent ce module, elles seront ensuite contraintes de redéposer un dossier VAE pour obtenir la validation complète. Ce durcissement explique sûrement, en partie, la baisse des taux de réussite du CAP AEPE en VAE depuis 2018, comme nous l'avons vu plus haut[427] et comme le fait observer Dominique Abriac : qui constate qu'en « *2019, le nombre des candidatures examinées par un jury VAE diminue de 8% et celui des diplômes délivrés de 9%, après un rebond temporaire en 2018. Ces évolutions sont liées à la rénovation du CAP Petite enfance : en dehors de ce CAP, le nombre des candidatures examinées et des validations totales décidées par les jurys progresse de 1% (+ 3% entre 2017*

[426] « CAP Accompagnant Éducatif Petite Enfance par la VAE », 14 avril 2014, *l'actualité des professionnels en crèche*, Article mis à jour le 11/02/2020, Site consulté le 6 avril 2021.
[427] Partie 2, chapitre 5, section 3.2, p.124.

et 2019). Le nouveau CAP Accompagnant éducatif qui remplace le CAP Petite enfance a rassemblé deux fois moins de candidatures (2 000 au total), ce qui le place en seconde position derrière le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et devant le diplôme d'État de moniteur éducateur[428] ». Concernant la formation obligatoire pour entrer dans l'activité d'assistante maternelle, le décret définit à compter de janvier 2019, le contenu des 120 h de formation initiale, qui n'est pas organisée de la même manière dans l'ensemble des départements. En revanche, la formation se décompose en trois parties obligatoires portant sur les besoins fondamentaux de l'enfant, les spécificités du métier d'assistant maternel, le rôle de l'assistant maternel et son positionnement dans les dispositifs d'accueil du jeune enfant. La formation aux premiers secours fait partie intégrante de ce cursus. De simple initiation dans certains départements, elle revêt pour d'autres, la forme du PSC1 (Brevet de secourisme). Les exigences de formation s'accroissent au fil du temps, puisque la formation aux premiers secours était auparavant facultative.

Outre le stage dans une structure de la petite enfance, l'évolution majeure introduite par le Décret de 2019, réside dans le conditionnement de la réussite à une évaluation des acquis organisée, soit par le Département, soit par l'organisme de formation, pour la délivrance de l'agrément. En cas d'échec à l'évaluation, la formation devra être repassée par la candidate. À travers la professionnalisation de l'activité, il s'agit bien de durcir les conditions d'obtention du diplôme du CAP AEPE par la voie de la VAE, sachant qu'aujourd'hui aucun diplôme n'est encore exigé pour entrer dans l'activité, en revanche, cela risque de changer, vu la volonté étatique de professionnalisation. Les modalités de suivi de la formation obligatoire d'une durée de 120 heures ont changé, puisque maintenant les 80 premières heures doivent être effectuées avant tout accueil du premier enfant. Une évaluation est réalisée, qui donne lieu à la délivrance de l'attestation de validation, celle-ci est exigée pour obtenir l'agrément. Ces nouvelles exigences vont contribuer à exclure progressivement les assistantes maternelles formées sur le tas de la profession, souvent peu diplômées, pour qui travailler en dehors du domicile constitue une épreuve parfois insurmontable. Indéniablement, les plus fragiles n'entreront plus désormais dans ce métier, alors qu'avant il représentait un recours pour des mères au foyer, dont certaines avaient parfois peu fréquenté l'école.

[428]Abriac D. (2020), « Dispositif académique de validation des acquis : une baisse de 9% des diplômes délivrés en 2019 à relativiser », *Note d'information* n° 20-49, *DEPP*.

Conclusion de la troisième partie :

Issues de milieux populaires et de fratries généralement nombreuses, les lauréates du CAP Petite enfance de la région des Hauts-de-France enquêtées exercent principalement le métier d'assistante maternelle, dans un secteur particulièrement impacté par les difficultés sociales. Au cours de leurs scolarités, elles ont été orientées pour une très grande majorité d'entre elles dans des domaines sans lien avec la petite enfance et elles ont obtenu généralement de faibles diplômes. Au sortir de leur scolarité, elles ont travaillé dans divers métiers sous qualifiés, fréquemment sans lien avec la petite enfance. Elles sont devenues assistantes maternelles généralement après leur maternité, soit par « vocation », soit par calcul, soit parce qu'elles n'avaient pas réellement de métier, soit pour élever elles-mêmes leurs enfants. Si elles sont globalement satisfaites d'exercer ce métier en lien avec les enfants, en revanche, elles se plaignent de la gestion d'un emploi d'indépendante comportant de multiples faces cachées, souvent difficiles à gérer : le travail administratif, la recherche de contrats, les rapports de domination qui peuvent parfois survenir avec les parents et les professionnels de la petite enfance.

Le travail à domicile complexifie encore davantage l'exercice de l'activité, puisque la vie familiale est perturbée par diverses intrusions dans le foyer familial, qui est aussi le lieu professionnel. Dans leur domicile, les assistantes maternelles doivent jongler entre leurs obligations liées à leurs vies familiales, puis professionnelles et endosser des rôles différents, tout en maintenant un certain équilibre, pour ne pas s'exposer à des difficultés éventuelles, qui aboutiraient à la perte de contrats. Depuis quelques années, nous assistons à un processus de professionnalisation du métier d'assistante maternelle. Ce processus durcit de fait l'entrée et le maintien dans cette activité pour une fraction des assistantes maternelles en poste et pour certaines candidates potentielles. Dans leur quotidien, malgré une activité professionnelle qui mobilise de multiples compétences, elles souffrent souvent d'un manque de reconnaissance à la fois des parents, de leurs proches et de la société globalement. Comme nous allons essayer de le montrer dans notre quatrième partie, la volonté de sortir de l'enfermement pour trouver un travail à l'extérieur de leur domicile et le désir de valorisation et de reconnaissance font partie des facteurs qui vont pousser certaines d'entre-elles à entreprendre une VAE.

PARTIE 4 : LES MODALITÉS D'ACCÈS À LA VAE ET SES EFFETS SUR LES LAURÉATES

Les personnes engagées dans une démarche VAE sont parfois dans une situation d'emploi instable, précaire, ou insécurisée. C'est le cas des femmes enquêtées qui aspirent pour beaucoup d'entre elles à valider leur expérience professionnelle pour obtenir un diplôme. À travers l'obtention de ce diplôme, gage de leurs compétences professionnelles, elles expriment des attentes ou des perspectives d'évolution et de mobilité. Quels sont les enjeux qui poussent ces femmes à vouloir valider le CAP Petite enfance par la voie de la VAE ? Quels sont les usages sociaux de ce dispositif, tant pour les lauréates, que pour les employeurs ? L'objectif professionnel déclenche et justifie l'entrée dans le dispositif, mais il est souvent couplé avec un motif de valorisation personnelle. Le dispositif VAE institué par la loi du 17 janvier 2002, repose sur une législation très précise sur certains points mais reste flou sur d'autres, comme l'accompagnement. La candidate peut bénéficier, si elle le souhaite, d'un accompagnement payant (souvent pris en charge financièrement) pour l'aider dans les différentes étapes du dispositif : choix du diplôme, rédaction du livret 2 et préparation du passage devant le jury, devenu obligatoire depuis 2019. Les candidates les mieux dotées scolairement peuvent souvent se passer de l'accompagnement, en revanche celui-ci est la plupart du temps déterminant pour les autres.

Après l'examen du dossier et s'il valide son admissibilité, le jury VAE, qui reprend la composition du jury du diplôme, propose un entretien afin d'évaluer les compétences détenues par la candidate sur la base de son expérience retracée dans le livret 2. Cet entretien ne doit pas être un examen, aucune question d'examen n'est donc censée être posée. À l'issue de l'évaluation, le jury prend la décision de délivrer ou non le diplôme, et peut l'accorder en totalité ou ne délivrer qu'un certain nombre d'unités. L'octroi du diplôme confère les mêmes droits à l'ensemble des titulaires, indépendamment de la voie d'accès empruntée. Au-delà de ces principes, le nouveau diplôme obtenu contribue-t-il à favoriser une évolution professionnelle comme l'affirme le législateur ? Dans quelle mesure y participe-t-il et à quelles conditions ? C'est l'objet de cette partie dont le premier chapitre porte sur les différentes modalités d'appropriation du dispositif VAE et d'obtention du diplôme, tandis que le second chapitre s'interroge sur les différentes dimensions de l'obtention du diplôme : un vecteur d'évolution professionnelle ou une réussite symbolique ?

CHAPITRE 9 : LES DIFFÉRENTES MODALITÉS D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF VAE ET D'OBTENTION DU DIPLÔME

Une fois le dispositif VAE découvert par la future candidate, celle-ci devra engager un parcours très codifié constitué de différentes phases. La première sera le choix du diplôme et la prise de contact avec le service certificateur. Celui-ci donnera toutes les modalités à suivre sur le dispositif VAE au sein de son ministère, pour obtenir le diplôme visé. Lors de son parcours, la candidate doit suivre scrupuleusement les différentes phases imposées par le ministère. Si elle le souhaite, elle peut être accompagnée dans l'ensemble du parcours, cette prestation est payante et facultative. Toutefois, elle est vivement conseillée et s'avère particulièrement utile pour les candidates peu dotées scolairement. L'accompagnateur désigné par le ministère certificateur, en fonction du diplôme visé et de son périmètre géographique d'intervention travaille principalement au DAVA ou au CAVA pour le CAP Petite enfance, mais il peut aussi être employé par un organisme privé. L'accompagnement à la VAE se déroule sur 24 heures réparties sur une durée de 6 à 8 mois. Son coût est différent en fonction du diplôme visé, il peut varier de 500 à 2 000 €, concernant le CAP Petite enfance, il coûte environ 800 €. D'autres frais annexes peuvent éventuellement s'y ajouter, notamment les photocopies des deux livrets, les frais de reliure du dossier de validation, ou les frais d'envoi. Le passage d'une VAE est gratuit, mais selon les organismes, notamment privés, des frais de dossier et d'inscription peuvent s'ajouter à l'accompagnement. L'accompagnement est généralement financé par un OPCA, Pôle emploi ou le Conseil régional, mais certaines candidates le financent elles-mêmes faute de prise en charge financière. La préparation et le passage en VAE s'étalent environ sur une période d'un an[429]. Nous verrons combien de lauréates ont eu recours à l'accompagnement, le coût engendré par la VAE, ainsi que les éventuels financements qu'elles ont pu obtenir. L'accompagnateur peut jouer un rôle essentiel pour aider la candidate dans toutes les phases du dispositif : du choix du diplôme, à la rédaction du livret 2 et jusqu'à la préparation du passage devant le jury. Les moins dotées scolairement vont souvent chercher de l'aide auprès de leurs proches, d'une collègue ou d'une responsable de RAM, les autres n'auront quelquefois pas besoin d'accompagnement. L'étape ultime du passage devant le jury est la phase la plus délicate, puisque sa réussite conditionne la délivrance du diplôme. Elle est aussi la plus redoutée par beaucoup de candidates, surtout celles qui sont les plus éloignées du système scolaire.

[429] Ministère du Travail. Le portail de la validation des acquis de l'expérience, site en ligne www.vae.gouv.fr,consulté le 3 août 2021.

Comment affrontent-elles ces différentes étapes, comment s'y préparent-elles, à l'aide de quelles ressources et pour quels effets sur leur parcours professionnel et/ou dans leur vie ?

1. Découvrir la VAE par diverses voies et se sentir légitime pour s'y lancer

La découverte du dispositif constitue un préalable avant d'engager une démarche VAE. Elle a procédé pour les femmes enquêtées par des voies multiples : 29,7% d'entre elles par le RAM, (ce qui est la plus grande partie), 10,9% d'entre elles par les médias, 10,9% par un ami, 9,9% par l'employeur, 7,9% par Pôle emploi, 6,9% par un collègue, 5,9% par leur famille, 5,9% par internet, pour le reste 4% d'entre elles en ont pris connaissance par une revue, la télévision, etc…Le Relais d'assistantes maternelles (RAM) est un lieu où se retrouvent les professionnelles de la petite enfance, elles y participent à des regroupements avec des collègues, à des formations, à des réunions, il est donc logique que l'information sur l'existence de la VAE provienne principalement de ces structures. L'information peut venir d'organismes multiples, tels que les Centres d'information et d'Orientation (CIO), Pôle Emploi, les Missions locales, les chambres consulaires, les Organismes Collecteurs Agrées. Le RAM est un lieu professionnel où les assistantes maternelles peuvent s'informer sur les dispositions règlementaires relatives à leur activité. Elles peuvent les consulter dans ces lieux, de même que les revues professionnelles. C'est aussi un lieu de ressources où les assistantes maternelles peuvent exposer des situations et demander des conseils aux professionnels du secteur de la petite enfance. Il est aussi un lieu de formation et de regroupement, où les assistantes maternelles amènent les enfants gardés, pour qu'ils participent à des activités ludiques ou éducatives. En revanche, les relais assistantes maternelles ne sont ni des lieux de garde d'enfants, ni des employeurs d'assistantes maternelles et leurs missions sont définies par des circulaires de la Caisse nationale d'allocations familiales C'est donc au RAM, où se rendent chaque semaine les assistantes maternelles, qu'Astrid, Patricia et Christine ont appris l'existence de la VAE :

> « J'ai su que la VAE existait par mon Relais assistantes maternelles. C'est la responsable qui nous a proposé une réunion d'information, en 2015, je n'en avais jamais entendu parler. C'était une réunion d'information avec toutes les assistantes maternelles de la Communauté de communes. On nous a expliqué la VAE et on nous a proposé de la faire, sur la base du volontariat ».
> (Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

> « Dans mon souvenir, c'est avec le Relais d'assistantes maternelles. À l'époque, j'étais encore assistante maternelle. Ils m'ont dit : pourquoi vous ne le feriez pas ? J'ai dit : pourquoi pas ? Cela s'est fait par le bouche-à-oreille, cela c'est sûr… ».
> (Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, ATSEM, CAP-BEP Employé de bureau).

> « J'ai connu la VAE, j'ai eu l'information par une publicité de la CRAM, que j'ai obtenu au niveau du RAM, où je me rends chaque semaine avec les enfants pour rencontrer mes collègues, et pour que les enfants jouent ensemble et profitent des activités proposées ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

Seulement 5,9% des lauréates du CAP Petite enfance ont appris l'existence de la VAE par Internet. À l'heure où les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont envahi le quotidien de la plupart des familles, quelle que soit leur classe sociale, on constate que certaines femmes, généralement de plus de cinquante ans, de milieux populaires, d'un faible niveau scolaire, n'utilisent pas l'ordinateur, parce qu'elles ne savent pas s'en servir et qu'elles n'ont reçu aucune formation pour utiliser cet outil. Cette tendance est encore accentuée dans les secteurs ruraux, quelquefois mal couverts par les réseaux informatiques. Certaines femmes enquêtées ont appris à se servir d'un ordinateur à l'occasion de leur VAE. Certaines ont demandé à leur conjoint, leurs enfants, ou à un ami de remplir leur livret 2 sur l'ordinateur, mais certaines l'ont même rédigé tout simplement à la main et l'ont envoyé ainsi.
Parmi celles qui ont connu la VAE par Internet, on retrouve Audrey, Véronique et Yam :

> « J'ai recherché sur internet pour connaitre la VAE. J'ai entendu parler de la VAE par des amis qui font des VAE. Personne ne m'a incitée à faire une VAE. J'ai eu envie de la faire de moi-même ».
> (Audrey, 36 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel Secrétariat).

> « Je me suis connectée sur Internet, par les médias. Je regrette le manque d'information car je n'ai pas été accompagnée et pour les attentes, je ne savais pas tellement. J'ai fait à mon idée ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle en contrat d'un an d'AESH, CAP-BEP Comptabilité).

> « En fait, je recherchais des informations sur mon métier d'assistante maternelle sur Internet et j'ai vu dans les documents, le mot Validation des acquis de l'expérience. J'ai voulu en savoir plus et j'ai tapé ce mot, j'ai eu toutes les informations tout de suite. Ensuite, je me suis renseignée auprès de l'académie et j'ai reçu le livret 1 ».
> (Yam, 42 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle au domicile des parents, Brevet des collèges).

L'information peut provenir d'un membre de la famille qui conseille la VAE, parce qu'il connaît la situation de la personne et qu'il sait que ce dispositif va être une option possible qui peut lui convenir, c'est le cas de Céline qui a été informée de l'existence de la VAE par son mari et de Nathalie par sa cousine.

Les assistantes maternelles suivent régulièrement des formations pour améliorer leur pratique professionnelle. Elles suivent d'abord une formation préalable à l'entrée en fonction, où beaucoup d'informations sont données sur le métier, puis des formations complémentaires destinées à approfondir certains domaines liés à l'exercice du métier. Certaines, comme Farida, ont appris l'existence de la VAE au cours de l'une de ces formations :

> « J'ai appris l'existence de la VAE dans une formation d'assistante maternelle. Je me suis dit : tiens, je ne savais pas, mais pourquoi ne pas faire une VAE ? ».
> (Farida, 46 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel Styliste).

Décider de s'engager dans la procédure nécessite de se sentir légitime à le faire. La faiblesse scolaire de certaines lauréates instille un doute dans leur capacité à réussir. Djénéba éprouve un manque de confiance en elle, car elle n'a presque pas fréquenté l'école dans son pays d'origine et n'a pas ensuite été scolarisée en France. Elle ne possède pas de diplôme, alors en acquérir un sans retourner à l'école la déroute quelque peu. La VAE paraît un challenge presque inaccessible, mais la tentation est quelquefois plus forte que la peur :

> « J'ai appris l'existence de la VAE au cours d'une formation. Mon employeur m'avait envoyé en formation et j'ai entendu parler de cette VAE. J'en ai parlé à mon employeur et j'ai engagé une procédure de VAE. Je n'avais pas confiance en moi et je me disais est-ce que cela va se faire, est ce que cela ne va pas se faire ? En plus, j'avais des doutes sur ma capacité à réussir ce diplôme, vu que j'ai été très peu à l'école, deux ans seulement et encore dans mon pays d'origine le Mali. Alors, vous pensez il fallait déjà que je saute le pas, trouver la force de me lancer dans la VAE, avec toutes les craintes d'échouer et de me dévaloriser. Je me demandais si c'était vraiment ma place de faire cette VAE ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

Depuis qu'elles ont quitté l'école, elles ont assimilé leur situation souvent stigmatisante de non diplômées. Comme le précise Martine Morisse : « *Dans le cas de la VAE, le candidat peut décider de s'affranchir de préjugés, mais aussi d'une place qui lui est assignée, difficile souvent à assumer, celle du « non diplômé*[430] *»*. L'affranchissement des préjugés ne va pas toujours de soi et certaines lauréates, comme Carole, éprouvent des difficultés à s'imaginer un jour diplômée :

> « Depuis que j'avais quitté l'école, je m'étais fait une raison, je n'avais pas obtenu de diplôme, cela m'avait beaucoup affectée, et j'ai été critiquée par ma famille qui avait honte de moi. J'en ai beaucoup souffert, surtout quand j'étais jeune. Ensuite, quand j'ai voulu travailler, je me suis aperçue du poids du diplôme sur le marché du travail. Du

[430] Morisse M. (2016), « La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises », *Recherches & éducations*, n°16, pp. 91-105.

coup, comme mon mari était militaire et gagnait bien sa vie, je n'ai pas travaillé. Nous avons eu trois enfants, et je suis restée mère au foyer et je l'ai suivi avec les enfants lors de ses différentes mutations. Ensuite, nous avons eu des problèmes de couple et nous avons divorcé. Il a bien fallu que je cherche du travail et comme pour devenir assistante maternelle, il n'était pas nécessaire d'être diplômée, du coup j'ai demandé un agrément et je me suis installée. Maintenant, je suis ATSEM, car j'ai eu l'opportunité de trouver un poste à l'école, d'abord en remplacement et maintenant en titulaire. Pour moi, il était évident que je n'aurais jamais de diplôme, je l'avais intégré et cela ne me faisait plus souffrir. Quand j'ai découvert le dispositif VAE, je me suis demandée si j'étais capable de réussir mais surtout, il a fallu que je dépasse le fait que je puisse un jour être diplômée, alors que j'avais mis une croix dessus. Cela n'a pas été simple pour moi de franchir ce cap et j'avais franchement peur de l'échec. Il fallait que je me trouve légitime pour me lancer dans la VAE et que je dépasse mon échec scolaire antérieur ».
(Carole, 43 ans divorcée, 3 enfants, ATSEM, aucun diplôme).

Pour les plus jeunes et les plus diplômées, comme Anne, 43 ans, déjà titulaire d'une licence, la voie de la VAE s'impose très vite, dès la découverte du dispositif. L'engagement prend corps, se concrétise, puis les phases s'enchainent les unes après les autres. Selon Patrick Mayen et Jean-Pierre Pin : « *Pour certaines personnes, l'engagement peut s'effectuer en un temps très bref : la découverte de la VAE s'accompagne alors d'un processus rapide de connexion et de construction d'un engagement solide*[431] ». Lors de sa formation professionnelle obligatoire, Anne a appris l'existence de la VAE, mais plutôt qu'obtenir une partie des compétences liées au référentiel, elle décide immédiatement de se lancer en VAE pour viser la totalité du diplôme :

« C'est dans le cadre de ma formation pour devenir assistante maternelle agréée, que j'ai connu la VAE. En fait, dans le cadre de mon agrément d'assistante maternelle, on est obligé de passer l'EP1, qui correspond au tiers du CAP, et ils nous ont parlé de la possibilité de passer le CAP en VAE, et ensuite c'est moi qui ai pris mes renseignements, qui ai pris contact avec le DAVA. J'ai décidé de passer tout le diplôme, plutôt que d'avoir un tiers de diplôme. J'ai quand même passé la formation de 2 fois 60 heures, soit 120 heures au total. En fait, pour moi, la formation arrivait avant la validation des acquis de l'expérience, donc, j'ai passé la formation obligatoire, mais si j'avais eu le CAP Petite enfance, j'aurais été dispensée de la formation obligatoire. Pour moi, la VAE constituait une formalité, surtout que j'avais déjà une licence, j'y allais en toute confiance, sans aucune appréhension, je savais que ce serait facile de réussir ».
(Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

L'existence de la VAE peut être révélée par une amie de la lauréate, qui a eu connaissance du dispositif et qui pense que celui-ci pourra aider cette dernière, à valoriser son parcours professionnel. Cette amie peut aussi s'être confrontée au dispositif et le conseiller. Le

[431] Mayen P., Pin J-P. (2013), « Conditions et processus de l'engagement en VAE », *Formation emploi* N° 122, Avril –Juin, p.13-29.

fait de connaître une personne qui a réussi peut inciter favorablement une autre à se lancer dans le dispositif, par un phénomène d'entraînement :

> « J'ai des amis qui ont changé de métier. Je n'en connais pas tant que cela qui ont fait une VAE, mais j'en connais deux ou trois qui en ont fait une. Quand j'ai vu qu'il me manquait le CAP Petite enfance pour aller travailler en école ou en crèche, je me suis intéressée et demandée comment je pouvais avoir le CAP Petite enfance ? J'ai discuté avec d'autres personnes et je me suis dit pourquoi ne pas faire une VAE ? Après, je suis allée à une réunion Pôle emploi et eux ils voulaient que je passe une licence, par rapport à mon expérience etc. Ils voulaient que je fasse une licence en animation ».
> (Christelle, 50 ans, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2).

> « C'était par une amie qui m'en avait parlé, elle avait validé un diplôme comme cela. Après, je me suis renseignée, j'ai appelé l'académie, et on m'a expliqué que je pouvais avoir une aide, que mon employeur ne me la financerait pas, parce qu'en mairie tous les budgets sont limités, donc c'était à moi de me débrouiller, j'ai fait les démarches nécessaires et voilà ».
> (Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, ATSEM, Baccalauréat G2).

> « J'ai entendu parler de la VAE par une amie qui avait une collègue qui venait de faire une VAE et qui avait obtenu un diplôme. Du coup, cela m'a intéressée et j'ai fait des recherches et j'ai regardé sur Internet pour voir où je devais m'adresser. J'ai trouvé le DAVA, j'ai cherché un peu quand même ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP- BEP Hôtellerie).

La découverte de la VAE peut arriver à un moment de fragilité, c'est le cas des assistantes maternelles qui se trouvent au chômage quand elles ont perdu des contrats. Le diplôme peut représenter un remède pour protéger du chômage ou pour résoudre les problèmes liés à l'emploi. Les trois lauréates suivantes ont connu la VAE par Pôle emploi. Elles ont décidé de tenter leur chance en VAE pour obtenir un diplôme et se donner plus de chance de trouver des contrats de garde :

> « J'ai connu la VAE par pôle emploi. J'aurais bien aimé passer éducateur spécialisé, mais je ne pouvais pas financièrement, je suis divorcée, j'ai trois enfants, donc je ne peux pas rester sans salaire ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

> « C'est une conseillère de Pôle emploi qui m'a conseillée de faire une VAE. Elle m'a dit qu'avec un diplôme, j'aurais plus de travail, parce que les parents veulent des assistantes maternelles diplômées ».
> (Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

> « C'est Pôle emploi qui m'a informée que la VAE existait. J'ai été accompagnée par le DAVA. J'en avais assez de connaître le chômage avec des fins de contrats. Je pense

qu'avec un diplôme de professionnelle de la petite enfance, on peut trouver davantage d'enfants à garder ».
(Delphine, 35 ans, concubinage, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Si la découverte de la VAE se réalise par des voies multiples, les raisons pour entrer dans ce dispositif sont aussi diverses. En revanche, les deux constantes qui reviennent le plus souvent tournent autour de la problématique de l'emploi.

2. Le financement : une condition souvent nécessaire pour se lancer dans la VAE

Une grande majorité des lauréates enquêtées par questionnaires, soit 81,2%, qui décident de se lancer en VAE, demandent et obtiennent un financement pour la prestation d'accompagnement. Seulement 18,8% n'obtiennent aucun financement, certaines d'entre elles décident de financer elles-mêmes leur VAE, d'autres sont contraintes de se passer d'un accompagnement, car elles ne peuvent pas le payer. Le financement provient majoritairement de Pôle emploi pour 40% de ces femmes, du Conseil général pour 10%, d'un OPCA pour 9% et il s'agit d'un financement provenant de l'employeur pour seulement 7% d'entre-elles, tandis que de rares femmes, soit 2% ont décidé de financer leur VAE elles-mêmes. Le financement est une condition souvent nécessaire pour que ces femmes se lancent dans une VAE, car si elles ne l'obtiennent pas, rares sont celles qui financent elles-mêmes leur VAE.

Selon les femmes enquêtées par entretiens, l'accompagnement en VAE coûte environ 800 €, ce qui représente une somme très importante pour des budgets souvent serrés. La majorité d'entre-elles ont obtenu un financement (26/33), tandis que (2/33) ont financé leur VAE et que (5/33) n'ont pas été accompagnées. Le nombre de femmes qui ont financé leur VAE est très faible (2/33). La première n'a pas pu obtenir de financement, car c'était sa deuxième tentative et elle n'avait droit qu'à un financement, la deuxième a préféré financer elle-même sa VAE, car elle ne souhaitait pas que sa directrice de crèche sache qu'elle passait une VAE. La prise en charge de l'accompagnement est possible dans la majeure partie des situations, comme le précise le Code du travail. Selon le Code du travail : « *la prise en charge de l'accompagnement sera imputable de manière différenciée pour les salariés, selon qu'il s'agit d'une initiative de l'employeur (plan de formation) ou du salarié (congé VAE financé par un OPACIF ou un FONGECIF en l'absence d'OPACIF pour la branche de son entreprise) ou par la mobilisation du compte personnel de formation*[432] ». L'accompagnement peut être

[432] Article L63-12-1 du Code du travail.

financé à travers le compte personnel de formation (CPF) pour les travailleurs indépendants, comme les assistantes maternelles, son financement est possible également pendant une période de chômage. Selon l'article L.6121-1 du Code du travail : « *Les demandeurs d'emploi et certains salariés peuvent bénéficier d'une prise en charge des coûts de l'accompagnement par les conseils régionaux*[433] ». Pour les demandeurs d'emplois, cette prise en charge est différente en fonction des différentes régions et intervient en complément de l'aide apportée par Pôle emploi. Pour les salariés, la VAE peut être à l'initiative de l'employeur, celui-ci peut proposer de prendre en charge financièrement cette démarche. Elle peut aussi être à l'initiative du salarié et est financée en mobilisant le CPF et se déroule en tout ou partie sur le temps de travail, après accord de l'employeur. En revanche, si elle est à l'initiative du salarié et qu'elle fait l'objet d'un financement personnel du demandeur, elle se déroule hors de son temps de travail et ne nécessite pas d'accord de l'employeur. Si elle entre dans le cadre du congé VAE octroyé par l'employeur, elle a lieu durant le temps de travail et est financée par l'employeur ou par un organisme financeur[434]. Dans les enquêtes par questionnaires, les organismes qui ont accompagné les lauréates du CAP Petite enfance sont le DAVA pour 38% et le GRETA pour 36% d'entre elles, tandis que 10% ont décidé de ne pas être accompagnées et 12% d'entre elles ont déclaré avoir recours à une autre solution que l'accompagnement officiel (aide d'un membre de la famille, d'un ami…), seulement 4% de ces femmes ont été accompagnées par des organismes privés. Si dans la majorité des cas, un financement de la VAE est possible, en revanche sa demande provient le plus souvent du candidat, et pas d'organismes financeurs, comme le pointe un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) : « *le candidat ne devrait pas avoir à se préoccuper du financement de sa démarche*[435] ». Or, c'est rarement le cas, car c'est souvent le candidat qui cherche une source de financement et qui fait les démarches pour essayer de l'obtenir. Heureusement, dans une grande majorité des cas, les candidats obtiennent un financement à l'issue de leur démarche, sinon ils n'auraient pas pu se lancer dans une VAE.

Certaines des femmes enquêtées par entretiens vivent en couple et ont des enfants, mais disposent d'un budget familial relativement faible, qui ne leur permet pas de financer elles-mêmes leur VAE. Sans la prise en charge financière de leur accompagnement, Émilie et Isabelle

[433] En application de l'article L.6121-1 du Code du travail, la région organise l'accompagnement des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi qui sont candidats à la validation des acquis de l'expérience et participe à son financement.

[434] Ministère du Travail. Le portail de la validation des acquis de l'expérience, site en ligne www.vae.gouv.fr, consulté le 3 août 2021.

[435] Chastel X., Menant I., Le Pivert P., Santana P., Sultan P. (2016), *Evaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience*, Rapport IGAS N°2016-013R/IGAENR N° 2016-065.

n'auraient pas entrepris une VAE, car elles ne disposaient pas de moyens financiers suffisants pour le payer et elles n'envisageaient pas non plus de s'y présenter sans accompagnement :

> « Heureusement que j'ai obtenu un financement pour ma VAE, car notre budget familial est réduit, puisque nous sommes payés au SMIC mon mari et moi, et en ce moment je suis en congé parental, donc je ne perçois pas grand-chose. L'accompagnement était une condition nécessaire pour que je m'engage dans une VAE ».
> (Émilie, 29 ans, mariée, 3 enfants, AESH en congé parental, BEP Carrières Sanitaires et Sociales, mari : ouvrier en usine).

> « L'accompagnement coûte 800 €, c'est une somme importante, je n'avais pas les moyens de le payer, mon mari est ouvrier et moi assistante maternelle, nous avons tous les deux de petits salaires et deux enfants à charge, qui font des études. Heureusement que j'ai obtenu un financement du Conseil Général, sinon je n'aurais pas pu faire ma VAE. A l'école je n'ai obtenu qu'un Brevet des collèges, alors sans accompagnement, c'était mission impossible ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle, Brevet des collèges, mari : ouvrier carreleur, CAP).

Parmi les femmes qui se présentent à une VAE, certaines d'entre-elles vivent seules ou avec leurs enfants (9/33 dans les enquêtes par entretiens), car elles sont divorcées, veuves, ou célibataires. Dans la plupart des pays, les parents isolés sont essentiellement des femmes en raison notamment du nombre de divorces, des séparations, de la baisse des mariages et remariages. Lors des divorces, les juges confient le plus souvent la garde des enfants aux mères. C'est le cas de nos femmes enquêtées qui ont obtenu la garde de leurs enfants après un divorce. Les ressources des familles monoparentales reposent uniquement sur un seul salaire, qui est relativement faible pour les mères ouvrières ou employées généralement peu diplômées. Les charges reposant sur cet unique salaire sont lourdes, et concernent, entre autres, le loyer et les charges locatives, la nourriture, la scolarité, les frais de transport, les éventuels frais de garde, si les mères n'exercent pas le métier d'assistante maternelle. Elles perçoivent généralement une pension alimentaire, mais ce n'est pas toujours le cas, et quand bien même, celle-ci est relativement faible, vu les salaires des conjoints. Une fois toutes les dépenses réalisées, le budget familial est très serré, même en gérant prudemment, et les difficultés financières apparaissent ou s'accentuent au fil du temps, en raison de ressources insuffisantes par rapport aux charges familiales. L'accompagnement en VAE coûte très cher pour ces femmes qui ne disposent que d'un seul salaire très maigre, pour répondre aux besoins quotidiens. Lorsque la VAE n'est pas financée par un OPCA, Pôle Emploi, le Conseil Général, Régional, ou autres, un financement personnel semble compliqué, voire quelquefois impossible. Parfois, les obstacles financiers se conjuguent à une faiblesse du capital culturel et sans financement, le passage en VAE devient un pari risqué. Après avoir beaucoup hésité, Géraldine, divorcée, trois enfants et qui perçoit un faible salaire lui permettant de boucler difficilement ses fins de mois,

prend la décision de se lancer en VAE, après avoir obtenu un financement. Sans lui, vu ses difficultés financières et les doutes sur ses capacités de réussite, Géraldine aurait sans doute renoncé :

> « Je gagne 945 € par mois, ce n'est pas beaucoup, je suis divorcée et en plus j'ai ma fille à charge qui a 12 ans. Alors, les fins de mois sont particulièrement difficiles. J'ai pu obtenir un financement du Conseil régional, heureusement, car je n'avais pas confiance en moi ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 5 enfants, Brevet des collèges, ancienne assistante maternelle et maintenant caissière dans un supermarché, en contrat d'un an).

Le budget familial particulièrement serré, surtout pour les assistantes maternelles seules, divorcées, veuves ou célibataires, répond difficilement aux besoins de la famille, surtout quand elle compte plusieurs enfants. Le financement d'un accompagnement en VAE constitue alors une dépense tout à fait inenvisageable pour une mère de famille seule. Le financement par un OPCA, Pôle emploi ou le Conseil régional, devient alors indispensable pour se lancer dans une VAE. Sans ce financement, vu ses faibles ressources, Christine n'aurait pas tenté l'aventure :

> « Mon salaire net est de 1 500 € tout compris. Quand j'ai payé mon loyer, les charges, mon assurance voiture, il me reste 200 € par mois pour vivre, pour manger, et m'habiller…C'est très juste…il ne faut pas qu'il m'arrive une dépense imprévue…nous ne partons jamais en vacances, au mieux chez la famille, ou des amis, mais c'est rare et malgré toutes ces privations, je suis quelquefois à découvert à la banque. Alors, heureusement que j'ai eu un financement pour ma VAE, sinon je n'aurais pas pu la payer et je ne l'aurais pas faite ».
> (Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants adultes ayant quitté le foyer familial, assistante maternelle à domicile, recrutée par une crèche familiale, CAP Employé de collectivités).

Les mères divorcées enquêtées perçoivent la plupart du temps une pension alimentaire de leur ex conjoint, quand les enfants ont moins de 18 ans. Elle constitue une participation indispensable à l'éducation des enfants, même si parfois elles sont faibles. Certaines n'en perçoivent pas, car leur compagnon est au chômage, c'est le cas d'Astrid. La pension est souvent faible, car elle est calculée en fonction des revenus du père. Les aides sociales accordées en fonction des situations, notamment les allocations familiales et les aides personnalisées aux logements versées par la Caisse d'Allocations Familiales, deviennent indispensables pour faire face aux charges du foyer. La prestation d'accueil du jeune enfant est accordée sous conditions de ressources aux personnes qui ont à charge un ou plusieurs enfants de moins de trois ans. Malgré ces aides particulièrement nécessaires pour abonder le budget des familles monoparentales, les charges locatives sont lourdes pour nos femmes enquêtées et le maintien dans le logement pose parfois question. Dès lors, avec une situation financière si dégradée, comment envisager de se lancer en VAE ?

Les assistantes maternelles sont majoritaires chez les lauréates du CAP Petite enfance. Dans leur activité, elles se retrouvent souvent au chômage, partiel ou total, ce n'est donc pas surprenant que Pôle emploi finance beaucoup d'accompagnements en VAE pour elles. Certaines, ne recourent pas à l'accompagnement pour diverses raisons, souvent financières, mais aussi personnelles, par exemple, quand elles ne souhaitent pas déclarer à leur employeur leur projet de VAE. Si la VAE n'est pas une formation, elle entre toutefois dans le champ de la formation professionnelle continue, la candidate peut donc le plus souvent bénéficier d'une aide de financement dans ce cadre. Si le financement n'est toutefois pas assuré, deux solutions s'offrent à elle : la candidate peut décider de se passer de l'accompagnement, sachant qu'elle devra alors se débrouiller seule pour mener à bien sa démarche VAE, ou bien elle le finance par ses propres deniers.

Après son licenciement, Magali, assistante maternelle, a pu obtenir un financement pour sa VAE par le Conseil régional d'Île-de-France, comme elle habitait dans cette région, avant d'arriver dans l'Oise. Comme le soulignent Julie Micheau et alii, « *Le Conseil régional d'Île-de-France a mis en place, à titre expérimental, à la fin 2004, un dispositif « Chéquier Validation des Acquis de l'Expérience », permettant de financer en tout ou partie, la prestation d'accompagnement à la VAE pour les demandeurs d'emploi et les salariés licenciés inscrits à l'ANPE, pour lesquels il n'existait alors aucune aide à l'accompagnement VAE* [436] ». Des dispositifs d'aide au financement de la VAE permettent à des personnes en grande difficulté sociale de se lancer dans le dispositif. Magali a engagé la démarche VAE pour décrocher un diplôme susceptible de l'aider à retrouver un travail, puisqu'elle avait déjà été assistante maternelle après la naissance de ses enfants et qu'elle pouvait prétendre à faire valider cette expérience professionnelle. Puis, une fois le diplôme obtenu, elle a déménagé dans une maison pour s'installer en qualité d'assistante maternelle dans l'Oise. Le loyer est un peu cher, en revanche, elle a pu travailler en qualité d'assistante maternelle plus facilement dans une maison. Sans son licenciement, elle ne se serait sans doute pas lancée dans une VAE, car elle n'aurait pas pu obtenir le financement du Conseil régional :

> « Moi, j'ai un très beau métier mais le salaire ne suit pas forcément. Je gagne 688 € net par mois. C'est difficile, j'ai en plus la pension alimentaire et la CAF. Je suis locataire, je paye 850 € de loyer, j'ai l'APL, sinon je ne m'en sortirais pas. Tant que j'aurai la pension alimentaire pour mes enfants et la CAF, je devrais pouvoir m'en sortir. Après, je serai obligée de déménager, je ne pourrai pas, ce n'est pas possible. Cela me fait à peu près 1 500 € avec la CAF et la pension alimentaire. Avec mes trois enfants, j'ai beaucoup de

[436] Micheau J., Szatan C. (2007), « L'accompagnement à la VAE des demandeurs d'emploi : fiabiliser une prestation en devenir, l'expérience de la région Ile-de-France », *La Revue de l'Ires*, Vol. 55, n°. 3, pp. 129-151.

frais et avec mon loyer, je n'aurais pas pu financer ma VAE, si je n'avais pas été financée par le Conseil régional suite à mon licenciement, donc, je n'aurais pas pu la faire ».
(Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Certaines lauréates ont financé elles-mêmes la prestation de l'accompagnement en VAE pour diverses raisons. Joëlle a échoué à sa première tentative en VAE, elle avait très mal vécu cet échec, car elle avait été très déçue et éprouvait de la honte et de la colère. Elle n'envisageait pas une seconde se confronter de nouveau au dispositif, par peur d'une nouvelle désillusion. Une de ses collègues l'avait informé qu'elle souhaitait passer la VAE du CAP Petite enfance et lui avait demandé des renseignements sur la procédure à suivre. Après un long échange, Mylène a convaincu Joëlle de se lancer de nouveau dans la VAE et de travailler avec elle pour l'aider à décrocher le diplôme. Elle lui a dit qu'un travail mutuel pourrait les motiver et contribuer à leur réussite. Joëlle a retrouvé courage et motivation, car elle savait qu'elle pourrait s'appuyer sur l'aide de Mylène tout au long de la procédure VAE. Un étayage constitué d'un travail collaboratif est susceptible de vaincre les éventuelles inhibitions. Comme Joëlle avait obtenu un financement pour l'accompagnement lors de sa première tentative, elle était contrainte pour la deuxième, de financer elle-même cette prestation. Ce financement a été à l'origine d'une tension dans le couple, le mari de Joëlle a accepté sous réserve qu'elle finance elle-même ce projet avec ses économies et qu'elle réussisse à décrocher le diplôme :

« J'ai été convaincu par Mylène, que l'on pouvait réussir toutes les deux la VAE, en s'entraidant et en se motivant mutuellement. Par contre, j'étais très ennuyée de ne pas pouvoir obtenir de financement pour l'accompagnement, car je l'avais déjà eu une première fois et je n'avais pas le droit à deux. J'en ai parlé à mon mari, qui a assez mal réagi vu que l'accompagnement coûtait 800 € et que notre budget était serré. Après bien des négociations, il m'a dit : « Je trouve que c'est de l'argent mis par la fenêtre, mais si tu y tiens tellement, prend l'argent sur ton livret et paye cet accompagnement, mais tu as intérêt à réussir, vu la somme en jeu, c'est ta dernière tentative ». J'étais contente que mon mari accepte et soulagée de pouvoir retenter ma chance d'obtenir ce diplôme, mais j'avais une pression énorme sur les épaules ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Christine a aussi financé sa VAE parce qu'elle envisage à terme de changer d'emploi. En effet, elle a eu des soucis récemment avec la hiérarchie de la crèche familiale et supporte mal les rapports professionnels avec sa directrice. Elle a décidé de ne pas prévenir son employeur de son projet de passer la VAE, car elle a eu peur de se retrouver sur la sellette et de lui fournir un prétexte pour être licenciée. Le financement de l'accompagnement a pesé très lourd sur son budget, car elle est divorcée depuis cinq ans, a eu trois filles qui ont plus de vingt ans et qui

sont parties de la maison depuis quelques années. Son choix a été récompensé, car elle a obtenu le CAP Petite enfance à sa première tentative en VAE :

> « Mes rapports avec la directrice de la crèche étaient très tendus, car j'ai eu un souci avec une petite fille d'un an et demi que je gardais, elle est tombée de son lit pendant la sieste. Elle est tombée sur la tête et a eu une bosse et la maman a porté plainte contre moi. J'ai été accusée de défaut de surveillance par ma hiérarchie. Pourtant, je ne le méritais pas, car j'ai toujours pris soin des enfants qui m'ont été confiés. La petite fille a escaladé le lit à barreaux, alors qu'il était en position basse et que normalement elle ne pouvait pas passer par-dessus. C'est la première fois que ce genre d'accident se produit chez moi, je n'ai pas compris. La petite fille n'a rien eu de grave, mais j'ai eu les pires ennuis à cause de cette histoire. Je ne pouvais plus supporter mon travail, vu l'ambiance, j'ai donc envisagé de trouver un emploi ailleurs. C'est pour cette raison que j'ai décidé de passer ma VAE. Je n'ai rien dit à ma directrice, car je ne voulais pas qu'elle s'imagine que je cherchais à partir, elle aurait été trop contente d'avoir un prétexte pour me licencier. J'ai donc financé avec beaucoup de mal ma VAE, car je suis divorcée depuis cinq ans, que mes filles sont parties de la maison et que je ne peux compter que sur mon unique salaire. J'ai toutefois été récompensée et j'ai réussi mon CAP Petite enfance ».
> (Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Employé de collectivités).

Quand l'accompagnement n'est pas financé par un organisme et que la lauréate ne peut pas assumer financièrement cette prestation, elle décide alors de s'en passer et de tenter l'aventure seule ou avec l'aide de ses proches :

> « J'ai découvert la VAE sur internet, je n'avais pas tous les éléments, mais j'ai vu que l'accompagnement coûtait 800 €. J'ai su par la suite que j'aurais pu demander un financement, mais à l'époque je n'avais pas eu cette information. J'étais dans une situation familiale compliquée, mon mari venait d'être licencié et je n'avais pas les moyens de payer l'accompagnement. J'ai décidé de m'en passer et j'ai été aidée par ma fille pour la rédaction et par mon fils pour la mise en page informatique ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle agréée, en contrat d'un an d'AESH, CAP-BEP Comptabilité).

Ces femmes vont décider de se lancer dans le dispositif VAE, quelles étapes devront-elles franchir ?

3. Les manières dont ces femmes appréhendent le dispositif VAE

L'attente institutionnelle du valideur, qui délivre le diplôme, consiste à vérifier les compétences détenues par le candidat, en lien avec le diplôme convoité. Une procédure réglementaire doit être respectée par la candidate, qui doit se conformer à toutes les exigences

et étapes du dispositif (Cf : chapitre 5, section 1.1, La VAE : un dispositif d'accès à la certification pour compenser les défauts de la formation). Pour les candidates les plus éloignées de l'école, faire la démarche, se sentir légitime à se lancer dans le dispositif VAE, puis engager la rédaction du livret 2, même avec l'accompagnement va constituer un défi de taille à relever. En revanche, les acquis scolaires antérieurs vont être déterminants pour réussir le parcours et décrocher le diplôme après le passage devant le jury. La complexité du dispositif va dans un premier temps les déconcerter, mais contrairement à celles qui se décourageront devant tant d'exigences, les femmes enquêtées, même les plus fragiles scolairement, vont malgré toutes les difficultés, s'efforcer de les surmonter. Elles devront trouver du temps pour travailler sur leur VAE, malgré une activité professionnelle couplée d'une vie familiale bien chargée.

La procédure VAE peut alors être vécue pour certaines candidates comme une épreuve difficile à surmonter, empreinte de règles strictes à respecter, qui font appel à des compétences, des connaissances théoriques et pratiques requises pour obtenir le diplôme visé sans formation.

3.1. Surmonter la complexité du dispositif VAE un défi pour certaines

Pour les femmes enquêtées, qui ont pour certaines quitté l'école depuis vingt, trente ans, voire quarante ans pour les plus anciennes, envisager de se lancer dans le parcours VAE, les renvoie et les confronte à l'univers scolaire, dans lequel elles ont pour certaines connu des difficultés, voire même échoué. Les exigences du dispositif VAE constituent un défi de taille pas simple à relever. Trouver les informations nécessaires et utiles qu'elles réussiront à comprendre, à intégrer, sur les modalités du dispositif VAE ne va pas de soi. Les informations seront collectées, entre autres, soit sur Internet, soit auprès des services du DAVA, ou du Conseil régional, dans les relais conseils. À ce stade, beaucoup de zones d'ombre subsistent, car le dispositif se révèle complexe, long et surtout il est à l'encontre de toutes les représentations classiques pour obtenir un diplôme : suivre une formation, subir des évaluations et réussir un examen. Là, il s'agit de prouver son expérience, c'est-à-dire un savoir agir, qui met au jour des compétences professionnelles. Beaucoup se demandent comment elles vont réussir à mettre en lumière les compétences qu'elles possèdent ? Elles sentent qu'il s'agit d'un défi de taille, même si la plupart vont choisir d'être accompagnées pour y parvenir. Leurs hésitations à se lancer dans le dispositif doivent être balayées par l'assentiment des autres. Elles doivent se sentir rassurer et voir qu'elles font le bon choix en se lançant dans une VAE. C'est pourquoi, avant de se lancer dans le dispositif, les futures candidates sollicitent parfois l'avis

de leurs collègues, pour mesurer le chemin à parcourir, car certaines d'entre elles se sont confrontées à l'exercice il y a déjà quelque temps :

> « Quand je suis allée à la crèche, j'ai vu mes collègues plus jeunes qui m'ont dit ho lala c'est difficile le CAP petite enfance en VAE…Valérie l'a passé et elle a eu beaucoup de mal. Elle a eu du mal à rédiger le livret 2, même avec l'accompagnement. Courage à toi pour te lancer dedans, moi je ne le ferais pas. Du coup, j'ai eu peur. Mes collègues ont peur de se lancer dans la VAE. Mais, depuis que je l'ai passé, je leur ai dit que c'était beaucoup de travail. Je leur ai dit aussi qu'il y avait toujours une personne qui les aiderait, mais qu'il fallait travailler toute seule à la maison. On ne peut pas travailler à leur place ! ».
> (Maria, 52 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle agréée recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

Après avoir pris les renseignements nécessaires, soit auprès du certificateur, soit auprès du Point info relai du Conseil régional, les prétendantes à la VAE engagent les démarches pour entrer dans le dispositif. Les étapes administratives constituent un préalable pour évaluer les conditions de recevabilité de la demande, un entretien a souvent lieu à ce stade. Une fois la recevabilité acceptée, le livret 2 est envoyé à la candidate, avec toutes les instructions pour le compléter. La procédure à suivre se révèle complexe, surtout pour des candidates de plus de cinquante ans, qui ont quitté l'école depuis plus de trente ans ou qui sont peu, voire pas diplômées pour certaines. La durée excessive entre chaque phase du dispositif suscite des doutes jusqu'à l'évocation d'un abandon éventuel. Comme le montrent Patrick Mayen et Jean-Paul Pin : « *Le recours fréquent à la notion d'abandon traduit l'incompréhension du caractère dynamique du processus d'engagement et des processus de connexion entre les caractéristiques de la VAE et les caractéristiques des personnes qui sont elles-mêmes en évolution tout au long du parcours*[437] ». Lors des étapes préalables, le candidat doit compléter le livret 1 et fournir tous les justificatifs prouvant qu'il est légitime à se présenter dans une procédure VAE, autrement dit qu'il remplit toutes les conditions requises et qu'il en apporte les preuves. Un entretien préalable à la recevabilité est organisé par le service certificateur. Toutes ces démarches sont longues, car les demandes sont nombreuses et elles doivent faire l'objet d'un tri en amont. Certaines sont rejetées, car le candidat ne remplit pas toutes les conditions requises. Le livret 1 qui constitue l'étape de recevabilité détermine si le candidat pourra ou non se lancer dans le dispositif. Après avoir complété le livret 1 et fourni les pièces justificatives, le demandeur doit attendre un délai de plusieurs mois pour savoir si sa demande est acceptée ou rejetée. Cette attente constitue une première épreuve pour le demandeur, qui se demande s'il pourra ou non s'engager dans la procédure. Cette longue attente provoque angoisse et doutes,

[437] Mayen P., Pin J-P. (2013), « Conditions et processus de l'engagement en VAE », *Formation emploi*, n° 122, p. 13-29.

qui peut conduire à un désistement du demandeur. D'ailleurs, les abandons sont fréquents à tous les stades du dispositif, comme l'ont pointé différents rapports[438]. Une fois le livret 1 de recevabilité accepté, le demandeur reçoit une lettre positive du service certificateur. Il est convoqué à une réunion d'information et reçoit le livret 2 à compléter. Toutes ces phases s'étalent sur plusieurs mois, ce qui peut décourager certaines, qui éprouvent déjà des doutes à se lancer dans le dispositif. Véronique a quitté l'école depuis 34 ans, et est deux fois grand-mère, alors elle se trouve en décalage avec les caractéristiques du dispositif VAE, qui s'apparentent beaucoup à des attentes scolaires. Isabelle aussi partage des doutes et a pensé à un moment donné abandonner :

> « J'ai reçu le livret 1, le 7 décembre 2009. J'ai été ensuite convoquée au GRETA de Compiègne pour étudier la recevabilité de ma demande. J'ai eu un entretien et ensuite ils ont accepté et ils m'ont envoyé le livret 2 à compléter, et après il fallait travailler. C'est d'un compliqué ce dispositif VAE. Déjà pour franchir toutes ces étapes, ce n'est pas évident. Mais l'attente entre chaque phase est trop longue, en plus, c'est très scolaire et moi j'ai quitté l'école depuis 34 ans, alors j'ai eu le temps de cogiter et franchement j'aurais pu abandonner, parce qu'après avoir quitté l'école depuis si longtemps, je ne me sentais pas capable d'y retourner. Vous vous rendez compte, je suis grand-mère deux fois, alors... franchement l'école, ce n'est plus de mon âge, je suis trop vieille maintenant ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, assistante maternelle en contrat AESH pour un an, CAP-BEP Comptabilité).

> « J'ai demandé le livret 1 au DAVA, je l'ai complété et j'ai renvoyé toutes les pièces justificatives. J'ai reçu deux mois après la recevabilité de ma demande de VAE. Ils m'ont envoyé ensuite le livret 2, que je devais travailler avec mon accompagnateur. C'est quand même une sacrée procédure de se lancer dans une VAE, cela demande plusieurs mois, il faut rester motivée, surtout quand on a des doutes. Moi, avec mon petit Brevet des collèges, je n'en menais pas large. D'ailleurs, je me suis dit : qu'est-ce que je suis venue faire dans cette galère ? Cela ne m'étonne pas qu'il y ait tant d'abandons, d'ailleurs moi, j'ai failli laisser tomber ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Les candidates qui ont choisi d'être accompagnées vont être convoquées à une réunion de groupe préalable, qui vise à leur fournir toutes les explications sur la procédure VAE. Elle a pour but de faire découvrir le dispositif aux candidates et de mettre en évidence les attentes du certificateur. Cette première réunion de groupe d'accompagnement peut toutefois déstabiliser certaines candidates, car tous les prétendants à des diplômes différents sont convoqués ensemble. Les niveaux de diplômes visés sont hétérogènes, ils peuvent aller du CAP au BTS pour l'Éducation nationale, les candidates souvent éloignées de l'école, peu ou faiblement

[438]Benhamou A-C. (2005), La Validation des acquis de l'expérience en actes, rapport de mission du 30 juin 2005. Besson E. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience, Une évaluation du dispositif de VAE*, La documentation française.

diplômées, peuvent ressentir un sentiment d'infériorité et se sentir mal à l'aise dans ce type de réunion, comme le confie Delphine :

> « Je trouve que c'est le même livret pour tout le monde et à la réunion de groupe on est tous mélangé. Il y en a qui était là pour un Bac pro, d'autres pour d'autres diplômes, comme des BTS et moi un CAP, ce n'est quand même pas le même niveau. Pour le livret 2, les activités ne sont pas les mêmes pour les différents diplômes. Moi, je ne me suis pas sentie très mal à l'aise, d'autant que je n'ai obtenu qu'un BEP lors de ma scolarité. Je me suis sentie inférieure aux autres qui venaient pour obtenir un BAC pro ou un BTS ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Ce type de réunion qui mêle une hétérogénéité de candidates peu ou pas diplômées et d'autres de niveaux parfois supérieurs au baccalauréat, peut parfois entrainer des situations très sensibles et déstabiliser grandement certaines candidates, qui ont connu des parcours scolaires chaotiques qui ont parfois laissé des traces douloureuses. On sait que certaines lauréates ont connu des difficultés scolaires, voire un échec scolaire (cf. chapitre 6. Section 3.1. Pour certaines des difficultés scolaires aggravées par le manque d'aide parentale). La plupart des lauréates sont des enfants d'ouvriers, or selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, même si les résultats se sont améliorés, en revanche les enfants des classes populaires sont toujours les plus en échec[439]. Selon François Dubet et Danilo Martuccelli, le parcours scolaire n'est pas vécu de la même manière par les élèves, certains construisent une expérience qu'ils maîtrisent, tandis que d'autres n'y parviennent pas et se trouvent indifférents et parfois détruits par leur parcours[440]. En effet, certaines candidates, mêmes adultes, vivent très mal le fait d'avoir échoué à l'école et de ne pas posséder de diplôme. Les parents ouvriers très éloignés de l'école, non diplômés, ne pouvaient pas aider les enfants à l'école[441], comme nous l'avons vu précédemment.

[439] Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 279 p.
[440] Dubet F., Martucelli D. (1996), Sociologie *de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 348 p.
[441] Bergonnier-Dupuy G., Esparbès-Pistre S. (2007), « Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n° 4, pp. 21-45.

3.2. Un obstacle de taille : trouver du temps pour travailler sa VAE

Une des difficultés à se lancer dans le dispositif VAE et de le mener à bien consiste à organiser son temps personnel et de travail pour trouver des plages horaires disponibles à consacrer à la rédaction du livret 2. Ce travail va s'étaler sur plusieurs mois, voire plusieurs années, avec un rythme relativement soutenu, où la candidate doit rédiger en détail 6 activités professionnelles. Certaines d'entre elles ont quitté l'école depuis longtemps et n'ont pas forcément les aptitudes ou l'habitude de rédiger des écrits formulés correctement, sans fautes d'orthographe, de syntaxe ou de ponctuation. Les écrits sont corrigés par l'accompagnateur et certaines parties doivent être largement révisées. C'est un gros travail, qui va s'étaler sur très longue période, durant laquelle la candidate doit fournir un effort régulier, de longue haleine. Les candidates à la VAE occupent un emploi, soit d'assistante maternelle, d'ATSEM, d'employée dans une crèche, dans une cantine ou d'un centre de loisirs… Elles travaillent généralement à temps complet, ou si les assistantes maternelles travaillent à temps partiel pour certains contrats, pour d'autres, elles gardent plusieurs enfants du matin au soir, sauf le week-end. Elles doivent organiser leur planning pour consacrer du temps à travailler sur leur VAE. Ce n'est pas toujours évident, elles doivent profiter de moments plus calmes, comme l'heure de la sieste, le soir et le week-end pour rédiger leur livret 2. Les moments où elles ne travaillent pas sont consacrés aussi à leurs enfants, à leurs maris, à leur maison. Durant la période où elles travaillent sur leur VAE, elles sont souvent contraintes de s'appuyer sur l'aide de leurs conjoints, de leur famille, pour mener à bien ce projet. Elles consacrent énormément de temps à l'écriture et à la mise en forme du livret 2, qui réclame la recherche d'un vocabulaire professionnel. La formulation des phrases pose souvent problème, de même que l'informatique que certaines maîtrisent mal, c'était le cas pour Aurélie, tandis que Christine a pensé ne jamais parvenir à rédiger le livret 2 :

> « Enfin, moi je n'étais pas très à l'aise avec l'informatique, je sais faire un minimum de choses mais pas plus. Il m'avait dit : « vous savez, pour un niveau CAP, on ne vous en voudra pas de le faire à la main, vous pouvez l'écrire », et puis non, je me suis dit : « je vais apprendre et je vais faire cela bien ». Il n'y avait pas de raison que je l'écrive à la main et du coup, j'ai appris un peu mieux à me servir de mon ordinateur, avec les amis, j'y ai passé un temps fou. J'y ai passé vraiment un temps fou à faire le livret. Quand je dis un temps fou, je n'ai pas compté mes heures, mais vraiment, d'abord, je l'ai commencé au brouillon, j'avais du mal à trouver mes mots, puis à formuler mes phrases, puis j'ai écrit comme j'ai pu, puis quand j'ai commencé à le taper, à faire des tableaux, à insérer des images, à faire des tas de trucs, j'y ai passé un temps incroyable. Je demandais des conseils à des amis qui étaient plus doués. Enfin, cela a duré, cela a duré plus d'un an ». (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

> « Quand j'ai vu le dossier, je me suis dit : je ne vais jamais parvenir à remplir ce document-là, c'est un sacré dossier. Mais j'ai mis un an pour le faire, et j'ai travaillé la journée, parce que j'avais pris des enfants uniquement en périscolaire pour avoir mes après-midis libres, afin de pouvoir écrire le livret 2, je m'y remettais aussi tous les soirs ». (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

L'aide familiale est essentielle pour que la candidate puisse se consacrer régulièrement à la rédaction du livret 2. La famille proche peut être mise à contribution, notamment le conjoint, qui assume des tâches ordinairement effectuées par sa femme et les enfants qui doivent souvent se passer de la présence maternelle. Le sacrifice familial tient aussi au fait que la mère est très occupée dans la rédaction du livret 2, qu'elle doit déléguer un certain nombre de tâches à son conjoint, ou à sa mère, et ne peut parfois pas profiter du week-end pour partager ce temps libre avec ses enfants et son mari, Delphine, Nathalie et Christelle se confient :

> « Donc finalement, j'ai décidé de la faire toute seule ma VAE, cela prend du temps, plus d'un an, mais bon, il ne fallait pas lâcher, c'est long, très long, il faut rester motivée et la famille doit être derrière vous. Mon mari s'occupait des enfants pendant que je travaillais sur mon livret 2, parfois ma mère les gardait. Je travaillais en soirée et le week-end, c'était toujours sur mon temps libre et du coup, je ne profitais pas de ma famille ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

> « C'est énormément de travail à faire le soir, mon mari m'a dit : chapeau ! Il faut vraiment être motivé. C'est du travail, il faut s'investir, cela c'est clair. Moi, je sais que je travaillais tous les soirs. J'arrivais à gérer avec les enfants. Une fois qu'ils étaient au lit, je me mettais à travailler. Si les enfants se réveillaient, mon mari s'en occupait. On a vraiment besoin d'être déchargée de certaines tâches, pour trouver du temps pour rédiger le livret 2, mon mari m'aidait en faisant les courses et en s'occupant des enfants ».
> (Nathalie, 43 ans, 3 enfants, mariée, auxiliaire de vie, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

> « J'ai été soutenue par mon mari. Il s'occupait des enfants, pour que j'aie du temps pour faire mon dossier. Heureusement, sinon avec tout ce que j'avais à faire, je n'aurais pas réussi ma VAE ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, assistante maternelle agréée indépendante, Bac +2).

Parfois, la gestion domestique est déléguée à la maman de la candidate, qui la soulage dans certaines tâches. La délégation de certaines tâches entre mère et fille est une constante dans les familles ouvrières et implique une relation de don et de transmission. Ainsi, selon Olivier Schwartz : « *La netteté de la division des rôles dans les familles ouvrières fait reposer sur la femme l'essentiel de la charge des enfants. Cette charge implique la femme dans la relation du don et de la transmission. La mère est impliquée dans une relation de don unilatéral qui l'épuise. Elle se tourne vers sa propre mère pour trouver une forme de soutien dans la prise en charge des enfants, un appui et une solidarité en cas de besoin, mais aussi des conseils, une*

expérience, un savoir, qu'elle pourra transmettre ensuite à ses enfants[442] ». C'est ce que montre le cas d'Émilie :

> « Pendant ma pause déjeuner, je rédigeais mon livret 2, dès que je rentrais du travail, bon c'était des horaires d'école mais à 16 h 30, je terminais le travail, à 17 h, j'étais chez moi et je me mettais tout de suite à la rédaction de mon livret 2. C'est maman qui allait chercher les enfants à l'école et qui s'occupait d'eux pendant que je travaillais. Heureusement, que j'ai eu le soutien de ma maman pour s'occuper de mes enfants pendant ma VAE, sinon je n'aurais pas réussi, car mon mari est tout le temps en déplacement et quand il rentre, il est fatigué, il s'occupe peu des enfants ».
> (Emilie, 29 ans, vit en concubinage, 3 enfants, AESH, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

Certaines candidates ne peuvent pas compter sur l'aide de leur famille, car elles vivent seules, parce qu'elles sont veuves ou divorcées comme Christine, (qui a dû prendre une semaine de congés pour la préparation de sa VAE), ou parce que les maris font des déplacements et ne peuvent pas aider leurs épouses. C'est le cas de Stéphanie, qui doit se débrouiller seule, c'est d'autant plus difficile parce qu'elle a 6 enfants :

> « Toute la préparation que j'ai dû faire seule, parce que je suis divorcée, avec toutefois l'aide de mon père, j'ai pris une semaine de congés rien que pour cela. En plus, je ne voulais pas en informer mon employeur. J'ai fait le dossier en six mois et je suis passée devant le jury ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

> « C'est lourd le livret 2, il faut trouver le temps, c'est difficile, surtout quand on a toute une famille à gérer, un mari en déplacement et une maman à 800 kilomètres… Mais je n'avais pas le choix si je voulais réussir, donc j'étais un peu fatiguée, je n'avais pas trop envie de bosser, mais une fois que je m'y mettais, cela allait ».
> (Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, agent territorial en crèche, Baccalauréat technologique G2).

Le mari de Véronique a été muté en Lorraine, il retrouve sa famille tous les quinze jours. Quand elle a réalisé sa VAE, ses 4 enfants étaient encore tous chez elle, elle devait s'occuper des plus jeunes, seule, et se trouvait donc très accaparée. Elle regrettait que le travail domestique, si fastidieux ne soit pas reconnu à sa juste valeur, elle savait que c'était un travail gratuit donné à sa famille mais non valorisé et invisible. Elle se sentait en quelque sorte exploitée dans sa condition de femme, chargée de gérer seule le travail ménager, réalisé quotidiennement sans aucune reconnaissance, en plus de son activité professionnelle. Or, selon Christine Delphy, « *Dès la renaissance du mouvement féministe dans les pays occidentaux,*

[442] Schwartz O. (2018), *Op. Cit*, pp. 254-255.

entre 1968 et 1970, la question du travail ménager ou domestique est posée par les féministes qui affirment son caractère de travail. Le mouvement féministe contemporain dénonce depuis le début la « double journée » des femmes ayant un emploi[443] ». Véronique n'arrivait pas à gérer son travail d'assistante maternelle, ses quatre enfants et travailler sur sa VAE, si bien qu'elle a dû l'interrompre durant deux ans, le temps que les plus âgés de ses enfants quittent la maison :

> « J'ai passé le diplôme en 2013, mais j'ai commencé en 2008, c'était tellement laborieux. J'avais mes activités avec les enfants et le soir, j'étais tellement fatiguée que je n'arrivais pas à me mettre dedans et puis c'est tellement peu explicatif, il y a un moment donné, je me suis dit : « je mets de côté, puis je reverrai après », et puis j'ai repris deux ans après en me disant : « j'ai un laps de temps pour le réaliser, je m'y suis mise à fond et je l'ai passé en avril 2013. Mais, c'était tellement compliqué, le manque de temps, la fatigue de la journée et quand vous avez 4 enfants à vous occuper, plus les vôtres…. J'étais toute seule, je n'avais pas d'aide non plus de ma mère, qui est très occupée maintenant qu'elle est en retraite, elle voyage beaucoup. Il a fallu gérer cela et j'ai eu mon CAP en avril 2013, soit 5 ans après ma première tentative. On ne se rend pas compte du boulot que c'est la VAE, j'ai dit que mon dossier c'était « mon bébé ». C'est mon mari et mon gendre qui sont allés le déposer à Amiens au Rectorat. J'avais demandé au Relai d'assistantes maternelles de m'envoyer des photos dans lesquelles j'apparaissais, j'avais mis un contrat de travail dans le dossier, j'avais peaufiné tout cela au maximum. Je travaillais sur mon livret 2, surtout le soir. La première fois, j'avais fait une activité et demie, puis j'ai arrêté, après j'ai repris et j'ai terminé, j'étais motivée. Après, je me suis dit : « il faut que je le finisse et je l'ai fini en trois mois. J'ai fait aussi une attestation des premiers secours, une remise à niveau, pour compléter mon dossier ».
> (Véronique, 52 ans, mariée, assistante maternelle, en contrat d'AESH d'un an, CAP-BEP Comptabilité).

Les lauréates du CAP Petite enfance doivent à la fois s'organiser avec leur travail et leur famille, pour trouver du temps à consacrer à la rédaction du livret 2. C'est un travail long et solitaire, qui requiert une bonne dose d'autonomie, de motivation, de courage et de persévérance. Ce travail au long court mobilise des compétences scolaires, or toutes les candidates ne seront pas sur ce point sur le même pied d'égalité.

3.3. Les acquis scolaires antérieurs déterminants pour la réussite en VAE

Certaines lauréates ont réussi leur parcours scolaire initial (cf. chapitre 6, section 3.5. Des parcours scolaires un peu plus favorables), et ont obtenu des diplômes parfois supérieurs au baccalauréat, ou des diplômes professionnels, dont elles peuvent utiliser les compétences acquises pour réussir leur VAE. Grâce à ce parcours, elles ont acquis des savoirs, des

[443] Delphy C (2003), « Par où attaquer le « partage inégal » du « travail ménager » ?. *Nouvelles Questions Féministes*, vol.22, n°3, pp. 47-71.

compétences, une assurance, une légitimité, qui favorisent leur réussite en VAE. Celles qui ont quitté l'école depuis de nombreuses années doivent au préalable se remettre dans le bain, les plus jeunes ont plus de facilité à se plonger dans le travail de VAE, en revanche, elles appréhendent cette démarche beaucoup plus favorablement que celles qui ont connu des difficultés scolaires et ont quitté l'école peu ou pas diplômée. Elles accèdent également plus facilement à l'information, car elles manipulent souvent l'ordinateur, consultent leurs mails et vont rechercher des informations sur Internet quotidiennement.

Pour obtenir une certification, la candidate à la VAE sera, au préalable, évaluée par un jury. La définition donnée par le Dictionnaire du mot évaluation est : porter un jugement sur la valeur de l'exercice réalisé[444]. La rédaction du livret 2, une fois achevée, contient les éléments de preuves, sur lesquels les membres du jury vont baser leur analyse. L'entretien d'évaluation du jury vient conclure un long travail de démarches, de réflexion, de rédaction. Il clôture le parcours de validation des acquis de l'expérience, sur la base des éléments contenus dans le livret 2, la candidate prouve son expérience par l'explicitation de ses activités au jury.

À travers la rédaction du livret 2, la candidate analyse sa pratique professionnelle, livre son expérience. Elle dévoile sa manière d'agir, de se comporter, c'est une démarche personnelle qu'elle revendique mais protège, car elle lui appartient, comme le précise Christine, cette démarche est plus facile pour les personnes déjà diplômées, qui possèdent un savoir-faire professionnel lié à la rédaction et à l'informatique :

> « J'ai beaucoup aimé travailler sur mon livret 2. J'ai beaucoup travaillé, je suis allée sur Internet, j'ai fait des tableaux. La dame, c'est ce qu'elle m'a dit quand elle a vu mon dossier, quelquefois, il y a seulement quinze pages. J'ai tapé mon dossier et comme je suis une ancienne secrétaire, j'ai un BTS de secrétariat, j'avais l'habitude de rédiger et de taper des rapports. Je tape vite et je suis à l'aise avec l'ordinateur, c'était plus facile pour moi qu'une personne qui ne sait pas se servir d'un ordinateur. J'ai mis beaucoup de temps pour rédiger mon dossier, j'ai passé un an dans mon parcours VAE. Je me suis appliquée cela reflète mon travail à travers mes activités. Il y a une dame qui voulait que je lui prête mon dossier pour s'en inspirer. Je lui ai dit non, c'est personnel un dossier, cela ne se prête pas, il est à moi, il m'appartient ! J'avais fait un atelier cuisine, l'accueil des parents, chacun sa façon de faire, chacun organise ses activités à sa façon, c'est personnel, cela ne se prête pas, surtout s'il s'agit d'en faire un recopiage. Je l'ai fait d'après mon travail à moi ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

La procédure VAE prend la forme d'un travail académique, puisqu'il s'agit de présenter son expérience professionnelle, à travers la rédaction du livret 2. Les candidates qui ont acquis

[444] Dictionnaire le Petit Robert p. 715.

des compétences en littératie dans le cadre de leurs études, c'est-à-dire qui ont appris à formuler, à rédiger, puis à présenter des écrits sont largement plus à l'aise que les autres, pour affronter les exigences du dispositif VAE.

Les compétences oratoires facilitent l'entretien avec le jury et contribuent à la réussite de la candidate. Un langage soutenu dans l'argumentaire de la candidate se trouve en phase avec celui du jury issu du monde académique. Plus la candidate est dotée culturellement, plus elle dispose de ce type de compétences. Selon Sandrine Cortessis : « *Le dispositif de VAE requiert des pratiques argumentatives*[445] ».

Le livret évalué par le jury est un document très complet rédigé au fil du temps par la candidate appuyée dans la majorité des cas par l'intervention d'un accompagnateur. Cet accompagnement, qui est vivement conseillé dans le cadre de la démarche VAE pour décrocher le diplôme visé, n'est toutefois pas obligatoire, mais est souvent une étape nécessaire.

4. Des raisons liées à la situation de femmes dominées dans le secteur « du care »

À travers ce choix, les femmes interrogées espèrent pouvoir évoluer professionnellement, mais aussi sortir de l'enfermement d'une activité à domicile. Certaines souhaitent surtout obtenir un diplôme et profiter ainsi de la deuxième chance associée à la formation continue mais que vient suppléer la VAE. Il s'agit de bénéficier d'une forme de valorisation objectivée dans ce que Bourdieu nomme le capital institutionnalisé, autrement dit un diplôme.

4.1. Trouver un emploi hors du domicile

Certaines lauréates du CAP Petite enfance sont devenues assistantes maternelles pour élever elles-mêmes leurs propres enfants, en même temps qu'elles gardaient les enfants des autres. Elles souffrent souvent d'isolement et profitent du départ de la maison de leurs enfants pour se lancer dans la VAE, avec l'objectif de trouver un emploi à l'extérieur de leur domicile. Selon François Alballéa : « *la VAE constitue un facteur de remise en cause, une incitation à évoluer et à s'adapter*[446] ». Les lauréates du CAP Petite enfance ont vu des personnes diplômées

[445] Cortessis S. (2014), « La VAE, comme épreuve d'argumentation continue », *Recherches & éducations*, 1095-116.
[446] Aballéa F.et al. (2007), « Les enjeux de la VAE pour les individus et les entreprises concernés », *Humanisme et Entreprise*, Vol. 285, n°. 5, pp. 1-20.

connaître des situations plus favorables qu'elles, et sont conscientes des avantages qu'apporte le diplôme à son détenteur. Après l'éducation de leurs enfants, la plupart d'entre elles espèrent sortir de leur domicile. Ce changement professionnel peut leur offrir de nouvelles opportunités : notamment avoir des collègues pour rompre l'isolement d'un travail à domicile, mais aussi intégrer une structure de la petite enfance, pour continuer à s'occuper des enfants, puisque la plupart déclarent aimer travailler avec eux et expriment vouloir rester dans le secteur de la petite enfance. Une fois la VAE obtenue, beaucoup d'entre elles envisagent de changer d'emploi et de trouver un travail à l'extérieur de leur domicile, comme le montre le tableau suivant :

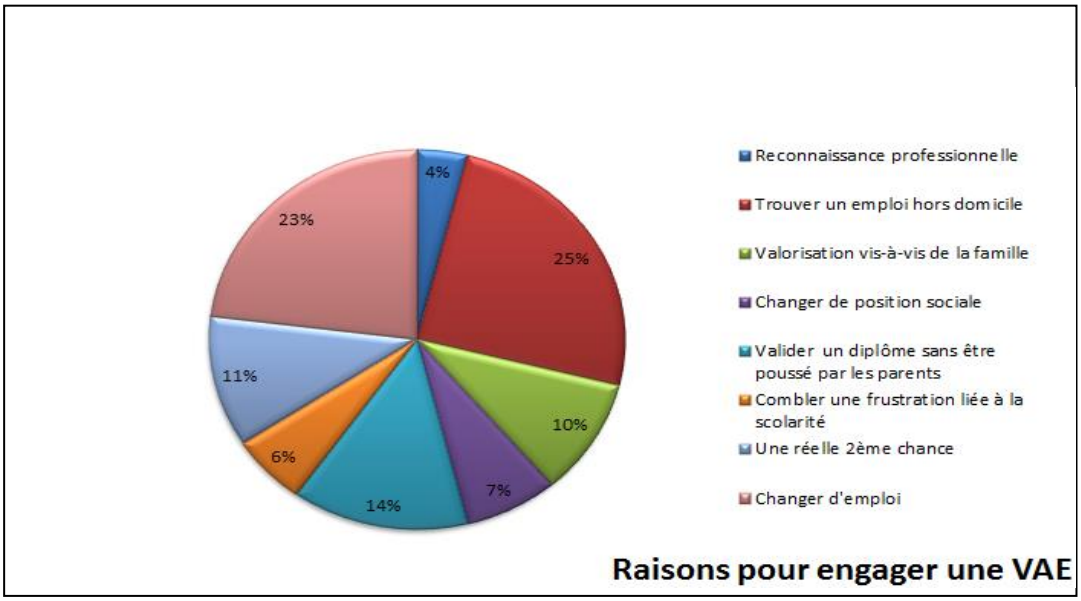


Figure 8 : Raisons pour engager une VAE chez les femmes de l'enquête par questionnaires.

Les raisons qui poussent les femmes enquêtées à se lancer dans la VAE sont multiples : trouver un emploi hors de leur domicile pour 25%, tandis que 23% espèrent changer d'emploi, 11% désirent se saisir d'une deuxième chance d'obtenir un diplôme. Une minorité d'entre elles, 10% aimeraient se valoriser auprès de leur famille, tandis que 7% convoitent un changement de position sociale, 6% veulent combler une frustration liée à leur scolarité et seulement 4% recherchent une reconnaissance professionnelle.

Les assistantes maternelles aiment travailler avec les enfants et souhaitent, pour une majorité d'entre elles, rester dans le secteur de la petite enfance. Elles comptent obtenir leur CAP Petite enfance en VAE pour sortir de leur domicile et intégrer une structure de la petite enfance, car elles recherchent davantage de stabilité professionnelle et s'ennuient un peu maintenant que leurs enfants sont grands, c'est le projet, entre autres, de Christine, Maria ou Géraldine :

« Je me suis lancée en VAE pour obtenir un CAP, car j'envisage de pouvoir trouver une place en maternelle ou en crèche. Je ne veux pas spécialement changer de métier, mais travailler dans une structure. Je souhaiterais être salariée en dehors de mon domicile ».
(Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

« Ma copine m'a dit : « ne perd pas de temps, va faire un CAP ». À chaque fois que j'allais à la mairie, le maire me disait : vous n'avez pas le diplôme, je ne peux rien faire. Avant on pouvait travailler à la crèche sans diplôme, mais maintenant il faut le CAP. Je lui ai dit maintenant je suis au chômage, je vais en profiter pour le passer. Je l'ai fait, ce n'était pas facile, c'était beaucoup de travail ».
(Maria, 52 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle agréée recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

« J'ai fait une VAE pour moi. Je me suis dit : je pourrais aller travailler dans les écoles maternelles. Le CAP est obligatoire pour travailler dans les écoles, souvent le concours d'ATSEM est exigé, mais pour des remplacements avec le CAP Petite enfance, on peut trouver ».
(Géraldine, 42 ans, divorcée, 5 enfants, caissière chez super U en contrat, ancienne assistante maternelle, Brevet des collèges).

Les femmes peu ou pas diplômées se trouvent en grande difficulté, quand elles ont exercé l'activité d'assistante maternelle pendant de nombreuses années, qu'elles souhaitent rebondir une fois les enfants élevés et trouver un emploi hors de leur domicile. Elles avouent n'être capables que d'exercer la même activité : garder des enfants à leur domicile. L'ennui, la lassitude, couplés à l'achèvement de l'éducation des enfants, les poussent souvent à rechercher du travail à l'extérieur. Géraldine a élevé ses trois enfants plus les deux de son compagnon et a été assistante maternelle pendant presque vingt ans. Elle supporte de plus en plus difficilement les cris des enfants et manque de patience pour les garder à son domicile. Elle préfèrerait trouver un emploi dans une école maternelle, car pour elle, cela est plus confortable de travailler à l'extérieur que de continuer à exercer l'activité d'assistante maternelle à domicile. En effet, elle pense que quand elle rentrera chez elle après une journée de travail, elle pourra davantage décompresser, car actuellement, lorsque les parents viennent chercher les enfants chez elle, la journée n'est pas terminée, elle doit enchaîner avec le ménage de la maison, pour de nouveau accueillir les enfants gardés le lendemain matin. Elle est en outre faiblement diplômée et n'a exercé qu'une seule activité durant sa carrière professionnelle, celle d'assistante maternelle à domicile. Selon elle, travailler avec des enfants, c'est uniquement ce qu'elle sait faire, alors elle n'envisage pas de changer de secteur. Pourtant, elle a réussi à changer d'emploi après sa VAE, puisqu'elle a trouvé un poste de caissière dans un supermarché, en contrat d'un an. Faiblement

diplômée, en se présentant au CAP petite enfance en VAE, elle espérait obtenir un diplôme, qui pourrait l'aider à trouver un emploi hors de son domicile :

> « Il fallait que je trouve un travail hors de mon domicile, parce que je m'ennuyais à la maison maintenant que ma fille est grande, et en plus, je ne supporte plus de garder des enfants chez moi, en prenant de l'âge on n'a plus de patience et puis j'ai gardé tellement d'enfants. De plus, obtenir un diplôme était un plus qui pouvait me servir ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 3 enfants, employée de supermarché, Brevet des collèges).

Farida aussi a consacré toute sa vie professionnelle à garder des enfants, pourtant elle a obtenu un baccalauréat professionnel de styliste, mais n'a jamais exercé dans ce domaine. Elle ne supporte plus de rester chez elle, car les contraintes professionnelles liées à la garde des enfants à domicile pèsent particulièrement sur son moral. Mère de quatre enfants, qui sont maintenant grands, elle souhaite échapper à l'univers domestique qui l'étouffe et dans lequel elle ne s'épanouit plus. Elle espère obtenir un nouveau diplôme pour dynamiser son parcours, parce qu'elle avoue « s'être un peu encroûtée » dans sa vie professionnelle et familiale à domicile. Elle convoite également un statut mieux reconnu en cherchant un travail hors de son domicile, ainsi, comme l'ont montré les travaux menés par Anne Lambert « l'activité salariée des femmes à l'extérieur du domicile confère un fort pouvoir distinctif sur la scène locale »[447].

> « J'ai voulu passer le CAP Petite enfance pour trouver un emploi hors de mon domicile. Je voulais absolument travailler à l'extérieur. J'en ai marre de la maison, on fait le ménage, on fait le repas, on s'occupe des gosses, on n'est pas reconnue. Les femmes qui travaillent à l'extérieur de leur domicile sont davantage valorisées dans leur famille mais aussi dans la société ».
> (Farida, 46 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel de Styliste).

Certaines femmes ont sacrifié leur parcours professionnel au profit de celui de leur conjoint. Quand il s'agit notamment de carrières militaires, impliquant des mutations régulières, l'épouse, surtout si elle est mère de famille, met sa carrière entre parenthèses, pour suivre son époux. Cette situation est souvent vécue de manière consciente, mais suscite aussi parfois des pointes de nostalgie chez certaines femmes, notamment celles qui ont suivi des études et possèdent des diplômes supérieurs au baccalauréat. C'est le cas de Christelle, qui a suivi des études supérieures et qui a choisi volontairement le déclassement par rapport à ce type de situation, car elle veut rester à tout prix sur le marché du travail, malgré des obstacles liés à sa situation familiale. Christèle passe la VAE du CAP Petite enfance, en vue de travailler dans des structures de la petite enfance :

[447] Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 215, n°5, pp. 56-71.

> « Je sais très bien que dans la gestion des grands centres d'animation, je sais très bien que les places sont très chères et que lorsque vous passez un entretien d'embauche, en tant que femme de militaire, obtenir un CDI c'est très compliqué. Il va repartir en mutation dans trois ans, donc, on ne vous embauche pas. Le fait que mon mari soit militaire cela me bloque dans ma carrière professionnelle, je dois me sacrifier, je ne lui reproche pas, c'est un choix. Je savais que si j'entreprenais une licence en VAE, cela me prendrait plus de temps, forcément le dossier est beaucoup plus important, beaucoup plus lourd et en plus, je ne pourrai jamais m'en servir, parce que vu la conjoncture, vu la situation en amont. J'ai préféré partir sur un CAP Petite enfance, parce que je sais que celui-là, il va m'être utile dans mes recherches d'emploi, plus facilement qu'une licence. Et entre une personne qui va rester là 3 ans et une personne qui va rester là 15 ans, on prendra celle qui va rester 15 ans, c'est normal. Je ne vais pas m'investir à faire une VAE pour un diplôme dont je ne me servirai pas. À mon retour en France, je vais rechercher un emploi dans une crèche ou dans une halte-garderie ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2).

Certaines convoitent un diplôme pour diverses raisons liées souvent à l'exercice de leur métier :

> « J'ai eu des parents employeurs un peu compliqués, j'ai été un peu dégoûtée du métier et j'ai dit : je vais faire un travail à l'extérieur, quitte à changer, je voulais évoluer professionnellement. Pour travailler à l'extérieur, il fallait le minimum le CAP Petite enfance. Cela a mûri tout doucement dans ma tête, j'ai une amie qui l'a passée en candidate libre, moi je ne voulais pas faire cela, je ne me voyais pas me replonger dans les manuels scolaires. Quand j'ai su que je pouvais faire la VAE chez moi à mon rythme, je me suis arrangée pour garder des enfants en périscolaire, de ce fait, j'avais toutes mes après-midis pour travailler sur mon livret 2. Je l'ai fait volontairement pour obtenir un diplôme, mais cette fois-ci, sans être poussée par mes parents, c'était beaucoup plus confortable ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

Si trouver un emploi hors de leur domicile fait partie des préoccupations principales des femmes enquêtées, en revanche certaines d'entre elles poursuivent d'autres objectifs.

4.2. Une évolution professionnelle espérée

À travers l'obtention d'un diplôme par la VAE, les femmes souhaitent principalement trouver un travail à l'extérieur, pour sortir de l'enfermement lié à l'univers domestique. Ces femmes assignées au travail « du care » dans leur domicile, qui est à la fois leur lieu de vie familiale et professionnelle, passent la majorité de leur temps dans cet univers. Le mélange des genres brouille la frontière entre vie familiale et professionnelle. Cet espace privé professionnalisé contraint la vie familiale. Elles souffrent d'un enfermement dans cet univers

qui ne lui laisse pas de répit. Anne Lambert a mis en lumière l'enfermement domestique et ses contraintes pour les femmes. Elle montre qu'elles sont « *maîtresse de maison malgré elles* »[448].

Beaucoup d'assistantes maternelles se plaignent de ne pas avoir de contact avec l'extérieur, hormis avec les parents des enfants qu'elles gardent. Elles souffrent d'un manque de vie sociale et d'un isolement dans leur travail à domicile. Elles n'ont pas de collègues pour partager leurs préoccupations professionnelles, se confier ou s'inspirer du savoir-faire des autres professionnelles. Elles ne savent pas si leur pratique professionnelle est la bonne, si elles devraient la faire évoluer et intégrer d'autres aspects. Elles sont enkystées dans un quotidien qui les freine pour évoluer et elles tournent en rond dans un univers domestique routinier qui les isole.

Les assistantes maternelles aiment travailler avec les enfants et souhaitent pour une majorité d'entre elles, rester dans le secteur de la petite enfance. Elles comptent obtenir leur CAP Petite enfance en VAE pour sortir de leur domicile et intégrer une structure de la petite enfance, car elles recherchent davantage de stabilité professionnelle et s'ennuient un peu maintenant que leurs enfants sont grands, c'est le projet, entre autres, de Christine, Maria ou Géraldine :

> « Je me suis lancée en VAE pour obtenir un CAP, car j'envisage de pouvoir trouver une place en maternelle ou en crèche. Je ne veux pas spécialement changer de métier, mais travailler dans une structure. Je souhaiterais être salariée en dehors de mon domicile ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-informatique).

> « Ma copine m'a dit : « ne perd pas de temps, va faire un CAP ». À chaque fois que j'allais à la mairie, le maire me disait : vous n'avez pas le diplôme, je ne peux rien faire. Avant on pouvait travailler à la crèche sans diplôme, mais maintenant il faut le CAP. Je lui ai dit maintenant je suis au chômage, je vais en profiter pour le passer. Je l'ai fait, ce n'était pas facile, c'était beaucoup de travail ».
> (Maria, 52 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle agréée recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

> « J'ai fait une VAE pour moi. Je me suis dit : je pourrais aller travailler dans les écoles maternelles. Le CAP est obligatoire pour travailler dans les écoles, souvent le concours d'ATSEM est exigé, mais pour des remplacements avec le CAP Petite enfance, on peut trouver ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 5 enfants, caissière chez super U en contrat, ancienne assistante maternelle, Brevet des collèges).

[448] Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 215, n° 5, pp. 56-71.

Les femmes peu ou pas diplômées se trouvent en grande difficulté, quand elles ont exercé l'activité d'assistante maternelle pendant de nombreuses années, qu'elles souhaitent rebondir une fois les enfants élevés et trouver un emploi hors de leur domicile. Elles avouent n'être capable que d'exercer la même activité : garder des enfants à leur domicile. L'ennui, la lassitude, couplés à l'achèvement de l'éducation des enfants, les poussent souvent à rechercher du travail à l'extérieur. Géraldine a élevé ses trois enfants plus les deux de son compagnon et a été assistante maternelle pendant presque vingt ans. Elle supporte de plus en plus difficilement les cris des enfants et manque de patience pour les garder à son domicile. Elle préfèrerait trouver un emploi dans une école maternelle, car pour elle, il est plus confortable de travailler à l'extérieur que de continuer à exercer l'activité d'assistante maternelle à domicile. En effet, elle pense que quand elle rentrera chez elle après une journée de travail, elle pourra davantage décompresser, car actuellement, lorsque les parents viennent chercher les enfants chez elle, la journée n'est pas terminée, elle doit enchaîner avec le ménage de la maison, pour de nouveau accueillir les enfants gardés le lendemain matin. Elle est en outre faiblement diplômée et n'a exercé qu'une seule activité durant sa carrière professionnelle, celle d'assistante maternelle à domicile. Selon elle, travailler avec des enfants, c'est uniquement ce qu'elle sait faire, alors elle n'envisage pas de changer de secteur. Pourtant, elle a réussi à changer d'emploi après sa VAE, puisqu'elle a trouvé un poste de caissière dans un supermarché, en contrat d'un an. Faiblement diplômée, en se présentant au CAP petite enfance en VAE, elle espérait obtenir un diplôme, qui pourrait l'aider à trouver un emploi hors de son domicile :

> « Il fallait que je trouve un travail hors de mon domicile, parce que je m'ennuyais à la maison maintenant que ma fille est grande, et en plus, je ne supporte plus de garder des enfants chez moi, en prenant de l'âge on n'a plus de patience et puis j'ai gardé tellement d'enfants. De plus, obtenir un diplôme était un plus qui pouvait me servir ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 3 enfants, employée de supermarché, Brevet des collèges).

La réussite du CAP Petite enfance va être l'occasion pour la lauréate d'engager une réflexion sur son avenir professionnel et suscite souvent de nouveaux projets. Le gain se révèle en revanche beaucoup plus large, puisqu'il touche l'intime avec l'expérience acquise par l'individu. La réussite de la VAE est vécue d'une double façon selon Jean-Pierre Boutinet : « *Celle plus objective de la conquête d'un diplôme assurant une meilleure visibilité sociale de soi-même dans les espaces professionnels ; celle plus subjective d'une conquête sur soi-même, par la mise en forme de son expérience à l'issue d'un investissement fort en temps*[449] ».

[449] Boutinet J-P. (2009), « réussite et échec en VAE », in Boutinet J-P (dir), *L'ABC de la VAE,* Toulouse, Éditions Erès, p.209.

Une mutation profonde s'opère chez la lauréate, qui la pousse souvent à trouver un travail plus stable à l'extérieur de son domicile, même si elle reste dans le même secteur d'activité. La possibilité d'évoluer dans le même secteur d'activité par les assistantes maternelles a été pointée par Luce Dupraz : « *La validation des acquis de l'expérience en unités capitalisables (c'est la première partie du CAP Petite enfance), est capitale à l'heure actuelle. À la différence des lieux clos d'hier, sans possibilité d'aller voir ailleurs, le désenclavement, garde à domicile/garde collective, avec toutes les formules mixtes qui se bricolent avec beaucoup d'ingéniosité sur les terrains, permettent aux assistantes maternelles de pouvoir évoluer au fur et à mesure de l'exercice de leur métier*[450] ». Certaines lauréates espèrent que le diplôme nouvellement acquis va leur redonner l'envie, l'énergie et le courage, de trouver un travail hors de leur domicile, ce qui représente un grand challenge pour des femmes peu diplômées, retirées du marché du travail extérieur comme Delphine ou Aurélie, qui envisagent toutes deux de quitter leur statut d'indépendante, pour devenir salariées de structures de la petite enfance :

> « Je souhaitais trouver un emploi salarié en dehors de mon domicile. Mon but était de changer d'emploi, tout en restant travailler avec les enfants. C'était aussi une deuxième chance de réussir mes études, mais aussi d'évoluer. Le CAP va être obligatoire, j'ai toujours voulu travailler dans la petite enfance. Je voudrais travailler dans une structure. Même si je reste dans le même secteur d'activité, pour moi, ce serait une évolution de carrière de travailler dans une crèche ou une halte-garderie ».
> (Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

> « Du coup, en fait, après huit années en tant qu'assistante maternelle, ma fille a grandi et je me suis dit qu'à plus de 30 ans, c'est maintenant qu'il fallait que je fasse autre chose. Un jour, j'ai suivi une formation qui m'a été proposée par le RAM de Chaumont-en-Vexin, où j'avais rencontré monsieur B, un accompagnateur qui était venu présenter la VAE, et là, je me suis dit : peut-être que c'est le moment, il est temps que je fasse autre chose. Le fait que j'ai eu des enfants, je me suis dit avec la VAE, est-ce que je ne peux pas transformer cette expérience en diplôme ? Et que du coup, cela me permettrait d'accéder à des postes…Mais toujours en lien avec les enfants, soit dans les crèches ou les écoles, Je me suis dit allez, on le fait ».
> (Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Les femmes qui envisagent de quitter leur emploi d'assistante maternelle agréée, mais de rester tout de même dans le secteur de la petite enfance sont généralement les plus jeunes, car elles sont persuadées qu'elles pourront rebondir. Elles ont envie de vivre de nouvelles expériences et de ne pas rester figées dans un quotidien qui ne leur convient plus. Elles ont soif de changement et de connaître de nouvelles expériences, la VAE va les stimuler et leur envoyer un signal positif, rendant légitime leur démarche professionnelle. Même si elles restent dans le

[450] Dupraz L. (2008), « Nounou d'hier, assistante maternelle d'aujourd'hui : l'évolution d'une véritable profession ». *Spirale*, n°48, pp.57-73.

secteur de la petite enfance, elles vont changer d'emploi et surtout elles ne seront plus indépendantes et vont dépendre d'une hiérarchie. Elles partageront les responsabilités avec d'autres collègues et ne porteront plus tout ce poids à elles seules. Elles seront plongées dans une organisation plus confortable qui les rassurera et sur laquelle elles pourront s'appuyer, dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées.

Dans leur activité d'assistante maternelle, elles ont acquis des compétences qu'elles pourront réinvestir dans leur nouvel emploi du secteur de la petite enfance. Selon Luce Dupraz : « *elles peuvent mobiliser des compétences, c'est-à-dire un « savoir agir », qui est mis en œuvre dans l'action, dans un contexte singulier, en s'adaptant à chaque situation. Ces compétences supposent des qualités traditionnelles d'organisation, mais, en même temps, des qualités de créativité, d'ouverture (écouter les émotions, faire émerger les projections, les représentations*)[451] ».

Ces femmes vont décider de se lancer dans le dispositif VAE, quelles étapes devront-elles franchir ?

5. L'accompagnement une étape souvent nécessaire longue et exigeante

Dans le cadre de la procédure VAE, la candidate peut bénéficier d'une activité de conseil et d'accompagnement. L'accompagnement débute en principe après la recevabilité du dossier et prend fin à la date de la décision du jury, s'il s'agit d'une validation partielle, à la date du nouveau passage devant le jury, quand il déclare le candidat admis[452]. L'accompagnement peut quelquefois débuter avant la date de recevabilité, quand le candidat est en phase de questionnement, qui permet l'aboutissement ou non du parcours VAE. L'accompagnement consiste à dispenser une aide méthodologique pour la rédaction du livret 2 et à préparer l'oral de passage devant le jury. Cet accompagnement payant est réalisé par un accompagnateur VAE et est destiné à faciliter l'obtention de la certification visée, tout en évitant les risques de non validation. Selon Sofia Adjas : « *Ce dossier peut compter de 30 à 100 pages. L'accompagnement est payant, il varie entre 300 et 1 500 € selon les établissements. Le candidat peut bénéficier d'une prise en charge financière, pour les salariés par l'employeur dans le cadre du DIF, pour les demandeurs d'emploi dans le cadre du chéquier VAE, pour les*

[451] Dupraz L. *Op.Cit.* pp.57-73.
[452] Décret n° 2014-1354 du 12 novembre 2014 portant diverses mesures relatives à la Validation des acquis de l'expérience, JORF 0263 du 14 novembre 2014.

intérimaires par le fonds d'assurance formation du travail temporaire[453] ». Le coût d'accompagnement de la VAE du CAP Petite enfance se trouve dans une fourchette moyenne, par rapport au coût de l'accompagnement en VAE, puisque les femmes enquêtées ont déclaré que le prix de l'accompagnement du CAP Petite enfance s'élevait à environ 800 €. L'enquête par questionnaires montre que 90% des candidates ont été accompagnées pour réaliser leur VAE, et 28/33 dans les enquêtes par entretiens, 5/33 n'ont pas été accompagnées pour diverses raisons, preuve que cet accompagnement est une étape souvent essentielle et nécessaire dans la réussite du diplôme.

Le conseil qui constitue la première étape du parcours vise lors d'un premier contact à formuler la demande, qui sera évaluée par le professionnel, pour juger sa pertinence au regard de l'expérience professionnelle ou personnelle, par rapport au diplôme visé. Ce premier échange va conduire, soit à convier la candidate à participer à un premier entretien d'accueil/ accompagnement, soit à l'orienter vers le certificateur qui délivre le titre ou le diplôme, soit à l'informer que sa demande n'est pas recevable. Selon Marie-Christine Presse : « *Cette étape consiste à filtrer les candidats qui ont le plus de chances de réussir et les plus motivés*[454] ». Une déperdition des candidats se produit très tôt, car beaucoup se renseignent sur le dispositif et un peu plus de la moitié seulement retirent un dossier de candidature[455]. Quand le livret 1 a été déposé, que la recevabilité a été délivrée par le service certificateur, si la candidate a choisi de recourir à l'accompagnement avec ou sans financement, celui-ci peut débuter.

L'accompagnement se décompose en deux temps : celui de la confirmation de la demande et celui de l'élaboration de preuves des acquis. Une fois le choix du diplôme arrêté, les textes législatifs prévoient la possibilité d'offrir au demandeur un entretien avec un spécialiste du diplôme. Pendant l'accompagnement, le candidat va prendre conscience de ses savoirs, il va construire mentalement tous les gestes professionnels qu'il réalise au cours de son travail. Cette mise à distance, cette introspection et cette analyse se construisent par l'intermédiaire de médiations multiples qui interviennent entre l'accompagnateur et la personne accompagnée. Il s'agit d'un travail d'autoformation. L'accompagnement consiste à mettre en valeur, à apporter une aide au candidat dans son cheminement dans la connaissance de sa propre

[453]Adjas S. (2006), La *VAE quand l'expérience vaut diplôme*, Paris, Éditions Demos, p.109.
[454] Presse M-C. (2009), « La validation des acquis de l'expérience en France : entre promotion et reproduction sociales », In Belisle R., Boutinet J-P. *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Canada, Les Presses Universitaires de Laval, p.147.
[455] Labruyère C. (2007), « Accéder aux diplômes par la validation des acquis : une alternative à la formation continue dans certains métiers ? », In Neyrat F. (dir), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant, pp.41-64.

activité[456]. L'accompagnement peut être défini selon Maela Paul : « *Comme un processus visant à l'autoformation collaborative où la personne accompagnée est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples*[457] ».

L'accompagnement de la candidate consiste dans une première phase, toutefois facultative, à l'aider à déterminer le diplôme à valider, à la guider dans les étapes de rédaction du livret 2, puis à la préparer au passage devant le jury. Toutes ces prestations qui font partie de la phase d'accompagnement sont facultatives, mais pourtant vivement recommandées. Des pratiques d'accompagnement de types différents existent : l'articulation individuel-collectif, l'aide à l'écriture, le regroupement de collectifs homogènes ou hétérogènes.

Pour le ministère de l'Éducation, cet accompagnement est réalisé par les services du DAVA, dans le cadre de la préparation du CAP Petite enfance, ou par des cabinets privés. La durée de l'accompagnement est variable, mais ne représente en totalité qu'une vingtaine d'heures. Les accompagnateurs sont des acteurs essentiels pour ces dernières, puisqu'ils les accompagnent dans toutes leurs démarches VAE, parfois dans le choix du diplôme, mais surtout dans la rédaction du livret 2, puis jusqu'à la préparation du passage devant le jury. Une VAE dure en moyenne un an, mais peut aller jusqu'à 2 ans environ. En cas de validation partielle, le jury peut demander à la candidate de suivre une formation ou d'approfondir certains champs d'activités professionnelles qu'elle ne maîtrise pas. Le plus souvent, les candidates à la VAE perçoivent leur parcours VAE, comme une période longue et exigeante. En fonction du capital scolaire détenu, les candidates à la VAE auront plus ou moins besoin d'un accompagnement et d'aides multiples pour les amener à la réussite du diplôme.

5.1. Une étape vécue différemment en fonction du capital scolaire acquis

En fonction du capital scolaire détenu par la candidate, l'accompagnement s'avère plus ou moins nécessaire. Or, les candidates à la VAE du CAP « Petite enfance » possèdent en majorité de faibles niveaux de qualification. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le diplôme obtenu par les lauréates au cours de leur formation initiale est majoritairement le BEP

---

[456] Presse M-C. (2009), *Op.cit*, p. 148. Presse M-C. (2009), « La validation des acquis de l'expérience en France : entre promotion et reproduction sociales », In Belisle R., Boutinet J-P. *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Canada, Les Presses Universitaires de Laval, p.147.
Labruyère C. (2007), « Accéder aux diplômes par la validation des acquis : une alternative à la formation continue dans certains métiers ? », In Neyrat F. (dir), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant, p.41-64.
[456] Presse M-C. (2009), *Op.cit*, p. 148.
[457] Paul M. (2009), « Accompagnement », in Boutinet JP. *L'ABC de la VAE,* Toulouse, Éditions Erès, p.53.

et le CAP, une faible partie détient un Baccalauréat qui est souvent professionnel ou technologique, seulement 10% détiennent un BTS, en revanche 10% n'ont aucun diplôme. Ces dernières, moins dotées sont beaucoup moins armées pour se lancer dans la VAE, puisqu'elles ont échoué à l'école. Le dispositif VAE, qui valide des acquis de l'expérience, reste très empreint d'une réglementation académique. La procédure est complexe et longue et requiert des aptitudes réflexives, rédactionnelles très ardues pour mettre en lumière des compétences acquises dans le cadre d'un parcours professionnel ou bénévole. Les moins dotées scolairement vont nécessiter davantage un accompagnement que les autres, compte tenu des exigences de réflexion sur leur expérience, puis de sa mise en mots. Le rapport Besson, édité en 2008, soit environ six années après la mise en place du dispositif VAE, confirme d'ailleurs l'existence de carences importantes de ce genre dans les pratiques d'accompagnement[458]. La rédaction du livret 2 pose souvent problème pour ce type de candidate, tandis que les mieux dotées scolairement peuvent davantage se passer d'un accompagnement, car elles maîtrisent mieux les compétences rédactionnelles acquises à l'école.

Géraldine et Émilie avaient vraiment besoin d'un accompagnement, vu leurs difficultés scolaires, elles ne se sentaient pas capable de réussir sans une aide adaptée :

> « J'ai beaucoup hésité, vu mon faible niveau scolaire, car je ne pensais pas être capable de réussir une VAE. Il a fallu que je me fasse confiance, car j'avais beaucoup de lacunes, surtout dans l'écriture. Si je m'étais lancée dans la VAE sans accompagnement, c'était mission impossible ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 5 enfants, Brevet des collèges, ancienne assistante maternelle et maintenant caissière dans un supermarché, en contrat d'un an).

> « Il est évident que sans accompagnement, je ne me serais pas lancée dans une VAE, car je n'ai pas confiance en moi et j'ai réussi à avoir mon BEP, mais de justesse, parce que j'avais des difficultés à l'école. Alors, je n'aurais jamais pu me lancer dans la VAE sans un accompagnement, sans une aide pour rédiger le livret et m'expliquer les attentes du jury ».
> (Émilie, 29 ans, mariée, 3 enfants, AESH en congé parental, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

L'accompagnement peut parfois être nécessaire dès le choix du diplôme pour positionner certaines candidates. Celles-ci, surtout les moins dotées scolairement, n'ont pas toujours conscience des compétences détenues, à mettre en lien avec un diplôme précis. Elles ont alors besoin d'être conseillées et accompagnées dans la démarche VAE. Les lauréates se déclarent majoritairement satisfaites de la prestation d'accompagnement, tant au niveau de l'encadrement que de l'aide apportée par l'accompagnateur. En effet, dans l'enquête par

[458] Besson E. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*, Paris, La documentation française, 172 p.

questionnaires, l'accompagnement est une étape vécue positivement par une grande majorité des femmes enquêtées. En effet, elle a révélé qu'il avait été vécu de manière très satisfaisante pour 51,4% d'entre elles et de manière satisfaisante pour 31%, tandis que seulement 5% se déclarent insatisfaites de leur accompagnement. La fréquence de l'accompagnement a été satisfaisante pour 64% d'entre elles, tandis qu'il a été insuffisant pour 12%. Même si le nombre d'heures d'accompagnement est réduit, il satisfait quand même la majorité des candidates, car elles en ont généralement besoin. La rédaction du livret 2 s'avère particulièrement ardue pour certaines candidates comme Isabelle, Céline et Yam, très éloignées de l'école, pour qui, ce genre d'exercice semble insurmontable, l'accompagnement devient alors un impératif. L'accompagnateur aide souvent davantage celles qui en ont le plus besoin, notamment celles qui souffrent de lacunes lors de l'écriture du livret 2. Elles avouent que sans l'aide de leur accompagnateur, elles n'auraient pas réussi leur VAE. Cette aide se révèle essentielle et décisive pour ce type de candidate et encore plus quand elles sont d'origine étrangère et qu'elles maîtrisent mal l'écriture, comme c'est le cas pour Yam. L'accompagnateur apporte généralement un soutien renforcé, reste souvent disponible par mail, donne parfois son numéro de téléphone portable, pour aider les plus en difficulté :

> « J'ai demandé un accompagnement. Parce que, quand j'ai vu le dossier, je me suis dit : « je ne vais jamais parvenir à remplir ce document-là. C'est un sacré dossier ». Il fallait que je relate mon expérience dans le livret pour convaincre le jury, pour moi ce n'était pas du tout évident. J'ai mis un an pour le faire et heureusement que j'ai été guidée par mon accompagnateur. Il m'a beaucoup conseillé lors de la rédaction du livret 2, a corrigé mes phrases et mes fautes. Nous étions en lien permanent grâce à son mail. Franchement, sans lui je n'y serais pas arrivée, d'autant que je ne suis pas allée beaucoup à l'école, car cela ne me plaisait pas, c'est pour cela que j'avais été orientée vers un CAP, pour apprendre un métier ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

> « J'ai obtenu 13 heures d'accompagnement, en individuel et en collectif. Elle est très bien cette dame, elle m'a bien aidée, elle m'avait donné son mail. Elle me disait cela ne va pas, il faut corriger, donc je corrigeais. J'ai été très satisfaite de mon accompagnement. Sans accompagnement, je ne l'aurais pas faite, parce que je ne suis pas beaucoup allée à l'école et je ne suis pas à l'aise avec l'écrit. C'est beaucoup de travail, il faut se motiver et heureusement que mon accompagnatrice m'a beaucoup aidée, sinon je n'y serais pas arrivée ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat).

> « Je suis arrivée en France à l'âge de vingt ans et je ne parlais pas le français, j'avais été à l'école au Cambodge jusqu'au Brevet des collèges. À mon arrivée en France, je suis allée chez ma sœur, qui était venue quelques années avant. J'ai appris à parler le français avec elle, mais pour l'écrire, quand on n'a pas été à l'école en France, c'est beaucoup plus compliqué. Maintenant, j'écris le français, mais souvent de manière phonétique et je fais beaucoup de fautes. Lorsque je me suis lancée dans la VAE, j'avais vraiment besoin d'un accompagnement. Heureusement, que mon accompagnateur a compris ma situation et

m'a plus aidée que les autres. Je pouvais lui envoyer mon travail ou si j'avais un doute, il m'avait donné son téléphone portable, pour me rassurer. Je lui envoyais un SMS, et il me rappelait dès qu'il pouvait. Il m'a beaucoup rassurée, car j'en avais besoin et il a toujours été bienveillant avec moi. J'ai aussi pu être aidée par ma directrice de RAM, puis par ma sœur. Heureusement, que j'ai eu l'accompagnement et d'autres aides, sinon je n'aurais pas pu réussir ma VAE ».
(Yam, 42 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle au domicile des parents, Brevet des collèges).

Pourtant, quelquefois les moins dotées scolairement ne recourent pas à l'accompagnement pour diverses raisons, alors qu'elles en ont réellement besoin. La première raison de ce non-recours, peut-être une faiblesse trop importante de la candidate ne pouvant pas être comblée par l'intervention d'un accompagnateur. La volonté de masquer des lacunes très importantes est probablement à l'origine de ce non-recours. La candidate préfère dans ce cas faire appel à un proche pour l'aider dans sa démarche, c'est le cas de Djénéba :

« J'ai été encouragée par ma famille pour faire ma VAE. Je n'avais pas confiance en moi, je ne savais pas si j'étais capable de réussir une VAE, car j'avais été seulement deux ans à l'école primaire au Mali et je n'avais pas de diplôme. Ma famille m'a dit : « tu connais bien ton travail, oui tu peux y arriver, on t'aidera ». Ma nièce et ma belle-sœur m'ont aidée pour réaliser ma VAE, je n'ai pas pris l'accompagnement, car ce n'aurait pas été suffisant pour moi, il me fallait beaucoup plus d'aide, car j'ai de grosses difficultés ».
(Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

Des raisons personnelles peuvent se coupler à des difficultés financières qui entravent le recours à un accompagnement. Les problèmes peuvent être comme pour Djénéba, un gros déficit en littératie et le coût trop onéreux de l'accompagnement, mais aussi comme pour Véronique, la complexité pour accéder au financement, mais encore un motif professionnel. En raison de leur non-recours à l'accompagnement, elles ont besoin de l'aide d'un proche pour parvenir à vaincre les écueils de la VAE :

« Je n'ai pas pris l'accompagnement, c'était trop cher et je me suis fait aider par la famille, car je ne pouvais pas parler de mes difficultés avec l'écrit à tout le monde, c'était très humiliant pour moi ».
(Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

« Moi, j'avais déjà un CAP/BEP comptabilité, j'ai fait ma VAE toute seule, je n'ai pas eu d'accompagnement, je n'ai pas eu d'aide, j'ai eu un premier entretien où on m'a expliqué la procédure de la VAE. On pouvait demander un financement, mais c'était un peu compliqué, alors je l'ai faite toute seule, sans accompagnement. Comme j'avais quitté l'école depuis plus de trente ans, j'ai eu du mal à faire ma VAE sans accompagnement ».
(Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle, en contrat d'AESH d'un an, CAP-BEP Comptabilité).

> « Je n'ai pas pris l'accompagnement, parce que je ne voulais pas le dire à mon employeur (la crèche familiale), j'avais peur de perdre ma place. J'avais eu un CAP Collectivités lors de ma scolarité, mais franchement cela avait été difficile, je n'aimais pas l'école et la rédaction du livret 2 c'est très scolaire. Heureusement, que j'ai reçu de l'aide sinon je n'y serais pas arrivée ».
> (Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP employé de collectivité).

L'attitude de la candidate peut poser problème à l'accompagnateur, quand le déficit en littératie est très important. L'accompagnateur peut être très sollicité, en raison de ces lacunes et d'un manque de confiance éprouvé par la candidate. L'accompagnement peut prendre une forme renforcée en raison d'un déficit de capital culturel[459], de difficultés importantes en littératie (chapitre 9, section 4.1.1. L'accompagnement une nécessité pour certaines). Il peut aussi devenir trop pesant pour l'accompagnateur et dépasser certaines limites acceptables. Le rôle de l'accompagnateur est d'aider la candidate dans son cheminement au sein de la VAE, mais pas d'écrire lui-même le livret 2. Selon Philippe Crognier : « *Il faut savoir, que pour nous le formateur n'est surtout pas là pour faire le travail des personnes, qui doivent vraiment s'engager pour mériter leur VAE. L'expérience montre que des gens très éloignés du diplôme rament pour faire leur dossier et sont tout le temps à demander l'aide de l'accompagnateur, dont le temps est compté. Mais celui-ci ne peut pas franchir une certaine limite qu'il doit lui-même évaluer et c'est avant tout la démarche du candidat qui compte*[460] ». Or, certaines candidates, comme Carole, sollicitent excessivement l'accompagnateur, qui doit alors fixer des limites :

> « J'ai dû me booster pour engager une VAE, parce que je n'avais pas de diplôme et que je n'avais aucune confiance en moi. J'avais toujours détesté l'école, alors me lancer dans une VAE, franchement c'était un défi. Quand j'ai vu le livret 2, que je devais rédiger, j'ai complètement paniqué, j'ai pensé que je n'étais pas capable. Heureusement, que j'ai eu l'accompagnement, mais je reconnais que j'ai vraiment demandé beaucoup à mon accompagnateur. Je n'ai jamais été bonne en français, alors rédiger le livret 2, c'était vraiment trop pour moi. Mon accompagnateur avait de la patience, mais au bout d'un moment, il fallait tout reprendre, et il ne s'en sortait pas. J'étais tellement mal, que je lui envoyais des mails et quand il ne répondait pas, je l'appelai. Je n'y arrivais pas et je l'appelai très souvent, un jour il m'a dit, moi je ne peux pas toujours être à votre disposition, c'est à vous de rédiger le livret 2, moi je dois juste vous accompagner. J'ai fondu en larmes… »
> (Carole, 43 ans, mariée, 3 enfants, ATSEM, aucun diplôme).

[459] Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 284 p.
[460] Crognier P. (2010), « Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance », *Savoirs*, vol. 22, n° 1, pp. 132-152.

Pour les moins dotées scolairement, l'accompagnement constitue un appui souvent indispensable pour réussir la VAE. Il se révèle quelquefois insuffisant quand la candidate a trop de lacunes à combler.

5.2. Des aides multiples pour secourir les plus en difficulté

Certaines lauréates de la VAE du CAP Petite enfance de bas niveaux de qualification éprouvent des difficultés dans l'écriture de leur livret 2. La construction et la formulation des phrases posent problème, le vocabulaire est peu adapté ou mal employé, des corrections très importantes s'avèrent souvent indispensables. Dans les enquêtes par entretiens, 16 lauréates sur 33 ont déclaré avoir rencontré des difficultés dans l'écriture du livret 2 et avoir reçu de l'aide d'une tierce personne. La majorité des lauréates, soit 28 lauréates sur 33 ont déclaré avoir été aidées par une ou plusieurs personnes durant leur parcours en VAE, ce qui représente une proportion considérable. Ce soutien a pu être symbolique, logistique ou plus actif dans le travail de VAE. La plupart ont été aidée par leurs conjoints, leurs enfants, un membre de la famille, une collègue, un ou une amie, ou même une directrice de RAM. Certains conjoints sont intervenus directement dans les travaux liés à la VAE : ils ont relu le livret 2, corrigé les écrits, voire reformulé certaines phrases. Enfin, certains ont aidé à la mise en forme, au niveau de l'informatique. Les autres personnes qui ont aidé dans les travaux liés à la VAE, ont réalisé des tâches similaires. En revanche, les plus en difficulté déclarent avoir reçu une aide plus conséquente de tierces personnes pour réaliser leur VAE. Les lauréates connaissent généralement parfaitement leur travail, elles savent réaliser tous les gestes professionnels, puisqu'elles ont reçu une formation dans le cadre de leur fonction, en revanche l'analyse de l'activité et sa mise en mots posent souvent problème pour certaines. L'écriture, la rédaction dans des termes corrects, la forme et la syntaxe leur posent problème. Les plus en difficultés vont parfois chercher l'aide de proches, à qui elles pourront expliquer leur travail et qui seront capable de leur apporter une assistance efficace. Ainsi, Djénéba qui a fréquenté seulement l'école deux années en primaire au Mali et qui maîtrise mal l'écriture reçoit l'aide de membres de sa famille dans la procédure VAE. Vu ses difficultés avec l'écrit, elle préfère s'appuyer sur l'aide apportée par sa nièce et sa belle-sœur, plutôt que sur celle d'un accompagnateur, qui ne serait sans doute pas en mesure de combler toutes ses lacunes. Au moment de l'accompagnement réalisé par deux membres de sa famille, Djénéba expliquait son travail à sa nièce et à sa belle-sœur, puis elle écrivait comme elle pouvait les propos qu'elle avait relatés. Sa nièce et sa belle-sœur corrigeaient ses écrits, reformulaient certaines phrases incorrectes, puis corrigeaient les fautes d'orthographe :

> « J'ai préféré demander de l'aide à ma nièce et à ma belle-sœur. Elles, elles avaient fait des études, elles maitrisent bien l'écriture, elles pouvaient m'accompagner, même si je savais que cela allait être un gros boulot. Elles ont joué le rôle de l'accompagnateur. J'ai passé beaucoup de temps avec ma nièce et ma belle-sœur, on a fait des entretiens. Je racontais mon travail et elles prenaient des notes. J'écrivais comme je pouvais, je fais beaucoup de fautes d'orthographe, elles me corrigeaient, elles me faisaient changer des phrases. Le plus dur pour moi cela a été le montage du dossier. Sans elles, je n'aurais pas réussi ma VAE, parce que le dossier était difficile et moi je maitrise mal l'écrit. Je connais très bien mon travail. Ma belle-sœur m'a aidée pour construire les phrases, parce que moi j'avais du mal avec l'écrit. Si le jury s'était basé sur l'écrit du livret 2, je ne l'aurais pas eu, s'il s'était basé sur l'orthographe, je ne l'aurais pas réussi, parce que je fais beaucoup de fautes en français à l'écrit. Je manque de confiance en moi, car je ne suis pas allée beaucoup à l'école et je me pose beaucoup de questions. Mon mari m'a aidée aussi pour me poser des questions sur mon travail ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

La plupart des femmes enquêtées par questionnaires ont fréquenté l'école publique, 85% en école primaire, 83,5% au collège et 81,6% au lycée. Certaines des femmes enquêtées ont connu des parcours scolaires chaotiques et ont redoublé des classes. L'enquête par questionnaires montre que 17% d'entre elles ont redoublé une classe à l'école primaire. Les classes redoublées sont majoritairement le CP pour 30% et le CE1 pour 23,5% d'entre elles. Au collège 27,7% ont redoublé, dont 37% ont redoublé la classe de 3ème. Au Lycée, 21,5% ont redoublé, dont 58,8% la classe de seconde. Les redoublements significatifs de ces femmes tout au long de leur scolarité, avec un pic au collège, montrent qu'elles ont connu des parcours scolaires chaotiques. Le pic de redoublement est situé dans la classe de 3ème, classe charnière pour l'orientation vers le baccalauréat, puis les études supérieures. Le redoublement des classes de l'école primaire, notamment le CP et le CE1, où sont enseignés les savoirs fondamentaux, peut expliquer le déficit de maîtrise de l'écriture qui a fortement perturbé leur parcours en VAE, notamment lors de la rédaction du livret 2. Les enquêtes par entretiens montrent qu'une majorité de femmes 18/33 ont redoublé une classe au cours de leur scolarité, 4/33 en ont redoublé deux. Les classes majoritairement redoublées sont le CP-CE1 pour le primaire et la 6 ème et la 3ème au collège. Les lauréates sont majoritairement filles d'ouvriers, de familles généralement nombreuses, ce qui explique qu'elles aient peu fréquenté l'enseignement privé, puisque leurs parents n'avaient pas beaucoup de moyens financiers pour payer un établissement privé. Le fait que leur scolarité se soit déroulée dans l'enseignement public, plutôt que privé, n'a pas à priori affecté leurs résultats scolaires. En revanche, l'aide aux devoirs est généralement plus présente dans les écoles privées que dans les écoles publiques, de même que des cours de soutien. Ces deux atouts proposés par l'enseignement privé peuvent quelquefois influencer la réussite scolaire de certains élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, une grande majorité de ces femmes ont occupé des emplois non qualifiés avant de devenir pour la plupart des assistantes maternelles. Durant leur parcours scolaire, elles ont accumulé des lacunes dans les acquis

fondamentaux, qu'elles n'ont pas, pour la plupart, pu combler durant leur parcours professionnel. On sait que les acquis fondamentaux s'acquièrent au cours du cycle primaire, comme le précisent Roger Balian et alii : « *La base sur laquelle tout le système éducatif repose est évidemment l'école primaire, avec ses apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture, et aussi le calcul et l'observation*[461] ».

Lorsqu'une candidate possède des lacunes scolaires, un travail collaboratif avec une collègue peut grandement faciliter son parcours VAE. Tout au long du parcours, long et complexe, le partage d'expérience, l'entraide mutuelle, stimulent les candidates, développent leur motivation et les aident à réussir. Joëlle et Mylène ont aussi pu s'appuyer sur les compétences de la responsable du RAM, pour les guider efficacement et corriger leurs écrits. La directrice du RAM, qui détient généralement un bon niveau scolaire, et qui connaît précisément le domaine de la petite enfance, est un appui de proximité utile. Son expertise est souvent mobilisée par les assistantes maternelles durant la VAE, car c'est une professionnelle qu'elles voient régulièrement lors des rencontres hebdomadaires organisées au RAM et avec qui elles entretiennent fréquemment de bonnes relations. Elles lui font confiance et trouvent généralement en elle, une interlocutrice attentive, qui pallie souvent la faible durée d'accompagnement en VAE. La durée très courte dédiée à l'accompagnement ne suffit pas toujours aux candidates, pour mener à bien leur travail d'analyse, puis d'écriture. Elles recherchent quelquefois, comme Joëlle et Mylène, en plus de l'aide familiale, celle de la responsable du Relai assistantes maternelles qui représente un appui de proximité pour les aider tout au long de leur démarche. D'autres, comme Hélène, dénoncent une aide trop prégnante apportée aux candidates par la responsable de RAM :

> « Je travaillais ma VAE avec une collègue, et on s'entraidait mutuellement. J'ai été aidée par ma responsable de RAM qui m'a trouvé des termes plus spécifiques. Ma responsable de RAM a relu mon livret et elle m'avait dit : « si tu mettais des termes plus professionnels ce serait mieux. Je rédigeais chez moi et après je le mettais sur clé et je l'emmenais chez elle. Elle le regardait et si elle n'était pas d'accord, on changeait. Elle corrigeait mes fautes. Elle changeait la tournure des phrases. Elle nous questionnait pour nous faire chercher ce qu'on voulait dire. Elle m'a fait faire 6 activités. Comme je n'étais pas très douée en ordinateur, j'ai une amie qui m'a aidée pour mettre les photos sur le livret, ce n'est pas évident et j'ai fait relire mon travail à mes belles-filles. Elles me corrigeaient les fautes, les phrases, la ponctuation. Pour la présentation, on m'a aidée. Maintenant, je ne regrette pas parce que cela m'a appris beaucoup de choses, je sais maintenant insérer des photos dans un document. J'ai pu détailler mes activités et j'ai appris énormément sur mon travail, car je savais le faire, mais le dire c'est autre chose. Je n'étais pas à l'aise avec

[461] Balian R., Bismut J-M., Connes A., Demailly J-P., Lafforgue L., Lelong P., Serre J-P. (2004), « Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique. Comment les réenseigner », *Les cahiers du débat*, p.5.

l'écrit, car l'école, c'était loin ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

« Moi j'ai fait la VAE avec ma collègue qui est aussi assistante maternelle, on travaillait chacune de notre côté, après on lisait les activités qu'on avait faites pour voir ce qu'on en pensait et puis on avait des collègues à l'extérieur, qui n'avaient pas fait de VAE et qui lisaient nos dossiers pour voir ce qu'elles en pensaient. Elles ne s'occupaient pas de la façon dont on travaillait, c'était surtout pour rédiger les phrases qu'on devait employer. Notre accompagnatrice nous aidait une fois que l'activité complète était rédigée. Elle nous disait comment il fallait faire les choses mais elle ne nous aidait pas vraiment à rédiger le texte. Ma responsable de RAM a aussi été une personne ressource, c'est une professionnelle de bon niveau, qui a pu m'amener son expertise. Elle a aussi relu mon dossier et corriger mes fautes ».
(Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

« C'est un accompagnement, on ne fait pas le travail pour vous. Ce n'est pas à eux de rédiger, ce n'est pas à eux de faire le travail. J'en connais deux qui donnaient leur travail, qui allaient voir la responsable de RAM, qui se faisaient corriger, puis elles étaient de nouveau corrigées par l'accompagnateur de l'organisme. Enfin, ce qu'elles auraient voulu c'est qu'on leur mâche le travail quoi… ».
(Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac professionnel).

Des formations sont quelquefois organisées au RAM pour aider les assistantes maternelles qui se lancent dans la VAE. Cette aide logistique est très appréciée par les candidates, qui trouvent un étayage supplémentaire utile :

« La formation tous les lundis, c'est vrai que ça aide aussi. On n'est pas dans l'inconnu. Il nous expliquait : ce que tu as tourné, ça ne va pas. Il m'a beaucoup aidée. Il m'a motivée et pas rabaissée. Il y a des trucs qu'il trouvait aberrants, il disait : « tu vois ça ne va pas ». Il disait : « ne t'inquiètes pas, tu vas y arriver ». Moi, je dis que c'est bien la VAE franchement. Ceux qui veulent décrocher un diplôme en VAE, on est bien aidé, bien orienté, c'est toujours un plus ».
(Nathalie, 43 ans, 3 enfants, mariée, auxiliaire de vie, BEP Carrière Sanitaires et Sociales).

« Quand j'ai fait ma formation d'assistante maternelle, j'étais en pleine VAE. Je faisais les deux en même temps. La formatrice qui me faisait la formation d'assistante maternelle avait fait la VAE du CAP Petite enfance. Donc, elle m'avait aidée, elle m'avait donné deux ou trois questions en m'expliquant ce qu'il fallait que je mette et elle a continué à m'aider par la suite. J'ai eu beaucoup d'aide pour faire ma VAE, honnêtement j'ai eu de la chance. J'ai été bien encadrée par les professionnels ».
(Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Quand elles sont faiblement dotées scolairement et que l'accompagnement se passe mal, le risque d'abandon est sensible. L'intervention d'une tierce personne qui aide la candidate peut compenser le déficit d'accompagnement et éviter un éventuel abandon. La candidate se sent de nouveau soutenue et peut mener à bien sa VAE. Astrid et Sylvie ont connu des problèmes lors de l'accompagnement en VAE et se sont trouvées en difficulté, elles ont cherché un appui

auprès d'un proche, mais elles ont pensé à certains moments abandonner leur parcours. Astrid a été aidée par une amie qui a préparé sa VAE en même temps qu'elle. Sylvie ne s'entendait pas avec son accompagnatrice, elle a failli abandonner sa VAE, sa fille l'a aidée dans la rédaction du livret 2 et pour la présentation informatique :

> « J'ai été accompagnée par le Greta. Je n'ai pas été contente de l'accompagnement. Pour mon livret, je n'ai pas eu d'aide, je l'ai fait avec une amie. J'ai eu quelques passages de démotivation. Là, l'accompagnateur a pu éventuellement me remotiver en me valorisant, mais le travail, c'est moi qui l'ai fait. Je ne suis pas tombée sur la bonne personne. Cela a été difficile pour moi. J'ai passé cette VAE pendant une période de ma vie assez difficile. J'ai, d'ailleurs failli abandonner. Si mon amie ne l'avait pas fait avec moi, j'aurais sûrement abandonné ».
> (Astrid, 46 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

> « Je ne supportais pas la formatrice, et puis elle non plus c'était réciproque. J'ai failli arrêter plus d'une fois, heureusement que ma fille était là pour me soutenir (blanc…). Ma fille m'a aidée pour la rédaction et pour la présentation informatique ».
> (Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice restauration scolaire, aucun diplôme).

L'aide provient souvent du mari, parce qu'il vit au foyer, il soutient généralement son épouse dans son projet de VAE. Il aide parfois dans la rédaction du livret 2, comme c'est le cas pour Céline. Cet appui quotidien est important, car il stimule la motivation de la candidate et l'aide à franchir certains obstacles. Ce soutien est aussi source de motivation, car la famille est mobilisée dans ce projet, il aide grandement à la réussite de la candidate. L'aide peut aussi provenir d'un autre membre de la famille, comme c'est le cas pour Christine, qui a été aidée par son père dans l'écriture du livret 2. L'aide du conjoint prend aussi souvent la forme d'un appui logistique prodigué envers la famille, comme c'est le cas pour Christelle.

> « Mon mari m'aidait à formuler les phrases pendant la rédaction du livret 2, parce que moi je ne suis pas très à l'aise avec l'écrit. Il m'a corrigé des fautes, il m'a dit : il vaut mieux marquer cela ou cela ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

> « Ma VAE s'est bien passée, mais je n'ai pas pris l'accompagnement, parce que je ne voulais pas le dire à mon employeur. Mon père m'a aidée dans la tournure des phrases, et pour me corriger les fautes d'orthographe, je ne l'ai pas tapé à l'ordinateur, je ne sais pas beaucoup m'en servir, je l'ai fait à la main ».
> (Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, CAP Employé de collectivités).

L'attitude des maris est souvent positive envers la VAE préparée par leur épouse. Ils s'investissent généralement, car ils pensent que ce nouveau diplôme pourra, peut-être améliorer la situation professionnelle de leur épouse et apporter un plus dans le budget familial. Leur regard peut parfois changer sur l'image qu'ils ont de leur épouse, celle-ci pourra peut-être à un

moment donné quitter le domicile familial, où elle exerce l'activité d'assistante maternelle, pour travailler à l'extérieur.

Pour mener à bien l'écriture du livret deux, les candidates VAE peu dotées scolairement ont besoin de s'appuyer sur des aides multiples. Ce travail rigoureux et complexe requiert très souvent l'aide d'un accompagnateur.

5.3. L'accompagnateur : un acteur essentiel pour réussir en VAE

Un nouveau métier est né, suite à la création du dispositif VAE, en 2002, pour aider et faciliter l'obtention du diplôme pour les candidates. L'accompagnateur VAE est devenu un acteur essentiel du dispositif, puisqu'il est chargé d'aider la candidate à réussir sa démarche. Il peut être caractérisé de manière multiforme, comme le précise Jean-Marie Gaudin et Véronique Guinaudeau : « *Le profil de l'accompagnateur : tantôt un tiers qui permet au candidat de mettre à distance son activité et son parcours, tantôt un facilitateur qui aide le candidat à activer son expérience, tantôt encore un catalyseur chargé de lever le voile sur la cohérence du parcours du candidat. L'accompagnateur est une personne inscrite dans une relation transitoire avec un candidat VAE, liée à lui par un contrat explicite et un but commun, afin d'activer, de seconder, de délimiter le processus nécessaire au déplacement cognitif permettant la rédaction du dossier*[462] ». Une prestation d'accompagnement est souvent mise en place par le ministère certificateur, puisqu'il connaît plus précisément les attendus du référentiel, ainsi que les attentes du jury. S'il n'organise pas lui-même cette prestation, il peut aussi la déléguer et habiliter un organisme par le biais d'un cahier des charges. Des cabinets de conseil privés peuvent aussi proposer cette prestation[463]. La durée d'une VAE varie en moyenne de 9 mois à 12 mois, mais peut aller un peu au-delà. Après une orientation donnée par le Point relai conseil ou une auto-orientation, des séances de travail collectives ou individuelles, d'une durée totale variant de 8 à 24 h, sont organisées entre l'accompagnateur et la candidate. Peu d'heures sont consacrées à l'accompagnement selon les candidates, surtout quand elles ont quitté l'école depuis longtemps, avec un niveau scolaire relativement faible comme le font observer Céline et Stéphanie :

> « J'ai obtenu 13 heures d'accompagnement, en individuel et en collectif. Elle est très bien cette dame, elle m'a bien aidée, elle m'avait donné son mail. Elle me disait : cela ne va

[462] Gaudin J-M., Guinaudeau V. (2009), « Accompagnateur (trice) de candidat (e) », In Boutinet J-P, *L'ABC de la VAE*, Paris, Editions Erès, « Éducation - Formation », pp. 50-52.

[463] Centre Inffo l'entreprise. Les OPCA et la formation des salariés. Quels sont les différents temps d'accompagnement d'une démarche VAE ? Tome 1, pp. 673-675, Mis à jour en continu sur www.droit-de-la-formation.fr.

pas, il faut corriger, donc, je corrigeais. J'ai été très satisfaite de mon accompagnement. Sans accompagnement je ne l'aurais pas faite. C'est beaucoup de travail, il faut se motiver, surtout quand on n'a pas beaucoup été à l'école et qu'on l'a quitté depuis de nombreuses années, il faut s'y remettre et ce n'est pas évident. Les heures d'accompagnement sont insuffisantes, il faudrait au moins le double pour être à l'aise, mais heureusement que cela existe, parce que sinon je n'y serais pas arrivée ».
(Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

« J'ai dû avoir en tout quatre rendez-vous d'après mes souvenirs. J'ai fait mon livret à partir de quatre activités, que j'avais sélectionnées avec mon accompagnant. C'est très court, et largement insuffisant, surtout que l'école c'était loin, et c'est difficile l'étape de la rédaction du livret, c'est compliqué, surtout quand on n'a pas beaucoup de diplôme. L'accompagnateur était très bien heureusement, il m'a bien aidée ».
(Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, agent territorial en crèche, Baccalauréat G2).

Cette collaboration suppose que la candidate ait vraiment besoin d'une aide extérieure pour réussir sa validation. Un rapport d'accompagnement va se caractériser par une relation d'écoute mutuelle, une posture clinique stimule l'analyse des pratiques professionnelles pour en comprendre les schèmes. Le travail mené dans le cadre de ce partenariat vise à éclairer le contenu du référentiel, mis en lien avec l'activité professionnelle exercée par la candidate. Ce lien s'incarne à travers les différentes activités détaillées, que la candidate devra expliciter dans le menu détail.

L'accompagnement est une prestation d'apprentissage guidée par l'accompagnateur dans une dynamique de changement. Pascal Lafont en donne une définition éclairante : « *La fonction d'accompagnement a pour objectif non seulement de mettre en lien des connaissances expérientielles, des savoirs théoriques et des actions professionnelles finalisées, mais elle est aussi à inventer avec des candidats acteurs, dans un projet de formation et en cohésion avec le sens de celui-ci*[464] ». La complexité de la fonction d'accompagnateur tient à son caractère tout à fait novateur, puisqu'il n'est pas un formateur mais plutôt un guide, qui à travers sa mission d'accompagnement doit entraîner le candidat à se conformer aux attentes institutionnelles, et à le guider dans la lecture du référentiel du diplôme visé. Le candidat a quelquefois des difficultés à comprendre le rôle de l'accompagnement et la mission confiée à l'accompagnateur. Isabelle a eu du mal à se positionner vis-à-vis de son accompagnateur, elle ne comprenait pas vraiment son rôle et ne savait pas ce qu'il attendait vraiment d'elle et jusqu'où elle pouvait le solliciter :

« Pour moi, au début l'accompagnateur c'était un formateur. Je ne comprenais pas son rôle, ses attentes envers moi et cela m'a mise mal à l'aise. Ce qui m'étonnait beaucoup, c'est qu'il accompagnait d'autres candidates vers d'autres diplômes, c'est ce que j'avais compris lors de la première réunion d'accompagnement collectif. Ensuite, il nous a

[464] Lafont P. (2009), « l'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel », Pensée plurielle, vol.22, n°3, pp.29-43.

> expliqué sa mission, mais même avec ses explications, j'avais du mal à savoir ce qu'il attendait de moi et jusqu'où j'avais la possibilité de le solliciter. J'étais un peu inquiète, vu mon faible niveau scolaire ».
> (Isabelle, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

L'accompagnateur va mettre en place une méthodologie et un cadre de travail qui viseront à intégrer des outils communs à l'ensemble des acteurs, en l'occurrence le référentiel et le dossier. Le choix des activités en lien avec le référentiel sera arrêté et travaillé avec la candidate. Ainsi, un état des lieux a pour but de repérer les connaissances, les aptitudes, puis les compétences construites par et dans l'action. Les lignes directrices sont définies de manière cohérente, dans le cadre d'un plan permettant d'organiser logiquement les phases de la rédaction. Magali raconte le travail au long court effectué avec son accompagnatrice VAE :

> « J'ai été très bien accompagnée par le DAVA. Je rédigeais, elle me relisait, on discutait sur ce qu'il fallait noter. Je me débrouille sur Word, Excel. J'ai écrit mon livret 2 sans difficulté. J'ai tout fait toute seule. Comme la petite enfance me passionne, j'ai fait des formations. Les 4 activités que j'ai choisies cela me paraissait normal pour accueillir des enfants. Que ce soit dans le jeu, l'hygiène, le confort, cela fait partie du métier. Sans l'accompagnement, j'aurais eu des difficultés dans la rédaction du livret 2, il aurait été incomplet. Sans mon accompagnatrice, je ne serais pas arrivée à rédiger le livret 2. On ne sait pas exactement ce que le jury attend dans le livret 2, mon accompagnatrice m'a donné la méthodologie, a été à mon écoute, a analysé mes pratiques professionnelles, a compris comment je fonctionnais, m'a guidée dans les attentes du référentiel ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Le travail d'accompagnement réalisé par les accompagnateurs auprès de la candidate VAE répond à des exigences, où se mêlent précision et complexité. À travers l'accompagnement, le candidat acquiert des connaissances sur sa pratique professionnelle. L'accompagnateur en VAE ne dispense pas une formation, comme le précise Philippe Crognier : « *L'accompagnement ne consiste donc pas à dispenser un savoir académique et technique dans une relation duale de type maître-élève. Il s'agit plutôt ici d'un travail interactif, de « maïeutique », à réaliser progressivement avec les candidats à la VAE. L'objectif est de faire advenir et de rendre intelligible aux yeux de tous, ce qui existe déjà et non de plaquer et d'imposer des savoirs préconstruits et décontextualisés des expériences personnelles et professionnelles vécues par les candidats à la VAE* [465] ». Si on ne peut pas considérer l'accompagnement comme une formation, il emprunte toutefois une dimension académique dans l'élaboration du livret 2. La mise en œuvre de ces moyens pédagogiques est utilisée par l'accompagnateur dans « *une triple perspective d'apprentissage, de développement, de*

[465] Crognier P. (2007), « La VAE et l'ordre des choses », *Vie sociale*, Vol. 4, pp. 21-34.

changement social[466] ». Le travail mené par l'accompagnateur s'ajuste au fur et à mesure de l'avancement de la candidate dans le dispositif. Progressivement, au fil du temps, il guide la candidate et l'aide dans la démarche, comme l'explique Émilie :

> « La dame qui m'avait accompagnée, m'avait donné des questions types, après chaque activité que je rédigeais, elle revoyait ce que j'avais fait. Elle revoyait les personnes qu'elle accompagnait, elle demandait comment cela s'était passé, les questions qu'ils avaient eues et elle notait. À la personne suivante, elle pouvait dire : on nous a donné cela comme question. Cela permettait aussi de nous entrainer ».
> (Emilie, 29 ans, en concubinage, 3 enfants, AESH, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

Les modalités d'accompagnement sont formalisées à travers des procédures sur lesquelles s'appuie l'accompagnateur. Des textes règlementaires fixent les conditions d'accompagnement qui s'appliquent à tous les candidats et à leurs accompagnateurs, il s'agit notamment du décret n° 2014-1354 du 12 novembre 2014[467], de la Charte des services de l'État pour l'accompagnement des candidats à une certification par la voie de la Validation des acquis de l'expérience. Cette charte a pour but de garantir la qualité des prestations d'accompagnement. Ce cadre règlementaire permet d'offrir une égalité de traitement à tous les candidats se présentant à une VAE et de fixer les conditions d'accompagnement, tant du point de vue de l'accompagnateur, que du candidat. La charte précise : « *que l'accompagnement comporte six étapes : une réflexion approfondie sur le projet professionnel et personnel, un retour sur le parcours du candidat, au cours celui-ci choisit à l'aide de son accompagnateur les expériences professionnelles, salariées, non salariées et bénévoles les plus pertinentes en rapport avec le référentiel du diplôme visé, un entretien d'analyse descriptive des activités, une assistance à la description écrite des activités. Les questions, les remarques et les corrections de l'accompagnateur permettent de répondre aux attentes du jury, une préparation avec l'accompagnateur pour l'entretien avec le jury*[468] ».

Au vu de ces textes règlementaires, le traitement des candidats VAE par l'accompagnateur devrait être identique. Son rôle est clairement établi par le ministère du travail : « il consiste à aider le candidat à décrire son activité, à analyser les spécificités des situations de travail rencontrées, à examiner le travail réel et non le travail prescrit, à prendre de la distance par rapport à ses différentes expériences, à structurer et organiser sa pensée. Une

[466] Pariat M. (2004), « Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel, noyau central d'une identité de métier », *HDR, Université Paris V*, 312 p.
[467] Décret n° 2014-1354 du 12 novembre 2014 portant diverses mesures relatives à la validation des acquis de l'expérience.
[468] Charte des services de l'État pour l'accompagnement des candidats à une certification professionnelle par la voie de la Validation des acquis de l'expérience. Le portail de la Validation des Acquis de l'expérience. Ministère du travail. Site en ligne consulté le 20 août 2021.

démarche qualité est mise en place par le ministère pour améliorer les pratiques professionnelles de l'accompagnateur en VAE, qui sont déjà très codifiées. Il semblerait que cette charte ne constitue pas forcément une garantie d'impartialité, d'ailleurs Philippe Crognier fait observer que « certaines de ces chartes, comme celle de la région Auvergne, par exemple, précisent clairement la nécessité de former et de professionnaliser les accompagnateurs, ce qui confirme le fait, là encore, que la posture des accompagnateurs ne va pas de soi, ne s'inscrit pas nécessairement dans l'ordre des choses et semble loin d'être homogène. Cette hétérogénéité dans les pratiques pose évidemment problème en ce qui concerne l'égalité de traitement des candidats à la VAE, selon les organismes habilités et selon les régions[469] ».

Pourtant, un paramètre ne rentre pas en ligne de compte dans cette réglementation, c'est la personnalité des accompagnateurs et celles des candidats accompagnés. Dans un temps d'accompagnement très réduit, l'accompagnateur doit s'efforcer de mener sa mission d'accompagnement dans l'objectif de la réussite de la candidate au diplôme. Or, toutes les candidates ne sont pas identiques, ni tous les accompagnateurs. Marie Luce Raigneau identifie 5 types de positionnements de l'accompagnateur VAE : « *Le formateur : envers les candidats qui ont besoin d'apports techniques et théoriques, le conseiller : lorsque le candidat commet des erreurs sur sa pratique professionnelle, le juge : lorsque l'accompagnateur réagit positivement ou négativement sur des situations relatées par le candidat, l'évaluateur : lorsque l'accompagnateur investit la place du jury, l'écrivain public : lorsque l'accompagnateur est tenté de prendre la plume à la place des candidats*[470] ». Ainsi, on peut élaborer une typologie des formes d'accompagnement en fonction de l'aptitude des candidats à affronter le dispositif VAE et du positionnement pris par l'accompagnateur. Celles qui semblent les plus efficaces pour mener le candidat vers la réussite sont le formateur et le conseiller, car ces typologies d'accompagnement apportent au candidat de nouveaux savoirs et lui procurent des éléments susceptibles d'influencer l'analyse de sa pratique professionnelle. Si le candidat a des difficultés, l'accompagnateur ne réagit pas forcément de manière identique, certains sont plus impliqués que d'autres, plus patients pour trouver des solutions susceptibles d'aider le candidat. Les candidats les plus en difficulté doivent parfois trouver des ressources à l'extérieur de l'accompagnement, car la mission de l'accompagnateur n'est pas d'écrire à leur place. Quand le candidat a les capacités de coopérer, qu'il effectue le travail prescrit par l'accompagnateur, l'accompagnement se passe généralement bien. Quand le candidat n'est pas en mesure de l'effectuer, l'accompagnateur va tenter en général de l'aider et de lui faire passer les obstacles

[469] Crognier P. (2010), « Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance », *Savoirs*, n°22, pp. 132-152.

[470] Raigneau M-L. (juillet-août 2005), « l'accompagnement des personnes pour la validation des acquis de l'expérience », in *Actualité de la formation permanente*, n° 197, Entreprises salariés : les bénéfices des échanges européens, Saint-Denis-La Plaine : Centre Inffo, p. 99-105.

rencontrés. En général, l'accompagnement prend un caractère renforcé, l'accompagnateur donne son mail, son téléphone portable, accepte de l'aider à distance en dehors de séances d'accompagnement. Il peut aussi faire appel à un autre acteur de la VAE (conseiller, référent) pour dénouer la situation. Souvent, cet étayage suffit pour régler les difficultés rencontrées par le candidat. Parfois, les difficultés sont tellement importantes que l'examinateur est obligé de lui signifier que son rôle n'est pas de rédiger le livret 2 à sa place et qu'à un moment donné sa mission est outrepassée. Le ministère précise que « *si l'accompagnateur repère des problèmes psychologiques et/ou sociaux qui dépassent le cadre de l'accompagnement, il peut renvoyer les candidats concernés auprès des professionnels compétents*[471] ». Dans ce cas, soit le candidat en difficulté trouve des tiers extérieurs qui acceptent de l'aider, soit il abandonne sa VAE. L'accompagnement en VAE se calque sur les pratiques scolaires, où les meilleurs réussissent sans difficulté, une grande partie parvient à réussir malgré les difficultés rencontrées et les autres sont condamnés à se débrouiller pour tenter de réussir, sinon ils sont voués à l'échec. L'échec scolaire rencontré dans le système éducatif se reproduit aussi dans le dispositif de Validation des acquis de l'expérience.

Quand les candidates respectent le cadre prescrit par l'accompagnateur, l'accompagnement se passe généralement bien et les candidates se déclarent satisfaites de l'accompagnement. La rédaction réalisée par la candidate, avec les conseils et la méthodologie définie par l'accompagnateur, fait l'objet d'évaluations régulières. Des corrections sont apportées par l'accompagnateur, qui conseille la candidate sur l'exposition des idées, l'utilisation du vocabulaire professionnel, et la rédaction du livret 2. Il accompagne la candidate dans l'élaboration de ce livret jusqu'à ce que celui-ci soit finalisé, comme le racontent Mylène et Delphine :

> « On allait une fois tous les 15 jours à l'accompagnement. Une dame s'occupait de nous. En fait, je travaillais un peu mon dossier, j'allais lui montrer, elle me disait ce qui était bien ou pas bien, je corrigeais et voilà on a avancé comme cela. On lisait nos dossiers au groupe, quand on avait fini pour confronter notre travail ».
> (Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

> « L'accompagnatrice m'a beaucoup aidée. Bien sûr, je préparais à la maison. Il faut être aidé, ah oui. Sans elle, je ne l'aurais pas fait, je n'aurais pas réussi. Moi, on me lâche un dossier comme cela toute seule sans explication, je ne l'aurais peut-être pas fait. En fait, on travaillait chez nous, je préparais mes activités. Elle corrigeait, elle me disait ce qu'il fallait dire, ce qu'il ne fallait pas dire. Pour rédiger, je le faisais toute seule à la maison et quand on se réunissait, elle disait : « non, il ne faut pas mettre cela ». Je faisais des brouillons. Elle me corrigeait, c'est moi qui ai choisi mes activités. J'ai tapé à l'ordinateur

[471] Portail de la validation des acquis de l'expérience. Ministère du travail. Site en ligne consulté le 20 août 2021.

le livret 2. Elle a regardé, elle m'a fait changer des phrases, elle a corrigé mes fautes. Après, c'est beaucoup de répétitions ».
(Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

Une relation de confiance doit s'instaurer entre l'accompagnateur et la candidate, car cette dernière confie des éléments professionnels et souvent personnels à travers le récit des activités. L'intimité professionnelle partagée créée souvent des liens interpersonnels entre l'accompagnateur et la candidate, qui favorisent l'explication, puis l'analyse des situations de travail. Ce type de relation, qui participe à l'instauration d'une confiance mutuelle entre les deux interlocuteurs a été pointé par Françoise Kogut-Kubiak, et alii[472]. La disponibilité, la bienveillance et les qualités relationnelles mobilisées par l'accompagnateur contribuent à fluidifier les échanges et favorisent l'avancée des travaux d'écriture du livret 2. Quand les candidates rencontrent quelques difficultés, cette relation de confiance peut les résoudre. Maria et Sakina ont pu bénéficier de ce type de relation, qui a constitué une forme d'étayage efficace :

« C'est un monsieur qui m'a accompagnée, il m'a bien aidée. J'ai été contente, j'ai été très fière. Il est très gentil, il est adorable. Je suis très contente de mon accompagnement. Je l'appelai à n'importe quelle heure. Dès que je ne comprenais pas quelque chose, je lui demandais et il m'aidait. Dès que j'étais bloquée sur quelque chose, je l'appelais, Il était toujours là pour moi, il se déplaçait d'Amiens, parce qu'on avait un point de rencontre, il venait pour m'expliquer régulièrement. Il était très bien ce Monsieur, très bien ».
(Maria, 52 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle agréée recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

« Je suis très reconnaissante envers le monsieur qui m'a aidée. Franchement, je lui souhaite tout le bonheur du monde, il est super sympa, il a été très agréable, il m'a donné vraiment confiance en moi, ma vie a vraiment changé quand j'ai fait cette VAE ».
(Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Quand l'accompagnateur se montre moins disponible, ou que le lien de confiance ne s'est pas établi pour diverses raisons, le ressenti de la candidate est nettement moins favorable, surtout quand elle n'obtient pas les réponses à ses questions. Le temps d'accompagnement est très faible, puisqu'il varie entre 8 et 24 heures, suivant les besoins des candidates, il se révèle toutefois largement insuffisant. Du coup, la frustration de la candidate s'exprime, certaines, comme Delphine, déplorent souvent un manque de temps d'accompagnement, d'autres comme Sylvie ont failli abandonner leur VAE, puis ont trouvé un appui auprès d'un proche :

« Avec un peu plus d'accompagnement cela aurait été bien, parce qu'elle n'était pas assez présente, des fois on avait des questions, on n'a pas eu de réponse par mail. On a dû faire

[472] Kogut-Kubiak F., Morin C., Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2006), Logique d'accès à la VAE et parcours de validation, Relief N°12, *Rapport du Céreq*, Etude réalisée pour la Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle en Provence –Alpes-Côte d'Azur, p.71.

des recherches sur Internet pour trouver les réponses, alors que plus ou moins elle était là pour cela ».
(Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

« Je ne supportais pas mon accompagnatrice, et puis elle non plus c'était réciproque. J'ai failli arrêter plus d'une fois, heureusement que ma fille était là pour me soutenir…parce que sinon j'aurais abandonné. (Blanc…) ».
(Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice à la restauration scolaire, aucun diplôme).

Une fois rédigé le dossier est envoyé dans les services du certificateur, puis adressé au jury. L'accompagnateur VAE prépare ensuite la candidate à l'épreuve du jury, il décrit sa composition, ses attentes, et peut organiser des jurys blancs pour mettre la candidate dans les meilleures conditions possibles pour réussir la validation.

La préparation à l'entretien avec le jury, en organisant des épreuves orales « blanches », se révèle souvent décisive pour des publics peu dotés scolairement et peu habitués à se présenter devant un jury. L'accompagnateur va représenter à ce stade un acteur ressource essentiel, qui va présenter l'épreuve orale, va donner des consignes à suivre et va conseiller la candidate dans toutes les étapes. Il va travailler individuellement cette épreuve avec chaque candidate, sur la base des éléments écrits contenus dans le livret 2. Cette préparation doit être suffisamment précise et approfondie pour préparer efficacement la candidate à cette épreuve, la rassurer et lui donner les clés nécessaires à sa réussite :

« Je vois la dernière réunion, elle nous a préparées à l'entretien devant le jury. Moi, je n'aime pas cela, mais c'était important de nous préparer. Elle nous a aidées. Elle disait qu'il fallait bien articuler. Cela aide quand même, je ne suis quand même pas timide, mais je n'aime pas passer devant un jury ».
(Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

« Avec ma collègue, l'accompagnatrice n'a pas approfondi sa préparation à l'oral, si bien que la première fois, lorsqu'elle est passée devant le jury, elle a complètement été déstabilisée. Elle pense que c'est à cause de cela qu'elle n'a pas eu sa VAE. Elle l'a repassée l'année d'après, elle était plus préparée et elle a eu moins de stress ».
(Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Si l'accompagnement s'avère souvent déterminant pour réussir sa VAE, la candidate doit aussi trouver le temps nécessaire pour rédiger le livret 2. Engagée dans sa vie familiale et professionnelle, elle doit s'organiser dans ses multiples activités, tout en conciliant les différents domaines. La bienveillance de l'entourage est déterminante pour franchir plus aisément cet obstacle.

5.4. Le soutien de la famille, de collègues ou d'un ami : un facteur de réussite

Pour affronter les épreuves de la VAE, garder sa motivation nécessite un étayage et un soutien des proches, qui prodiguent souvent des encouragements pour éviter un éventuel abandon.

Dans l'enquête par questionnaires, l'ensemble des lauréates ont déclaré avoir été soutenues au cours de leur parcours de VAE, 40,7% ont été soutenues par leurs conjoints, 30,2% par leur famille, 10,5% par une collègue, 9,3% par leurs employeurs,4,7% par un ami, 3,5% par d'autres personnes et 1,2% par leurs accompagnateurs VAE. Le soutien est décisif dans une démarche de VAE, surtout pour des femmes généralement peu ou pas diplômées qui se lancent à la conquête d'un diplôme, à un âge parfois avancé. La confiance et la motivation de ces femmes passent souvent par un soutien important, le conjoint l'assure au quotidien et entretient une dynamique, qui aide son épouse dans son parcours. 41,6% d'entre elles déclarent avoir été très souvent soutenues, souvent : 16,8%, assez souvent : 19,8%, peu souvent : 8,9%, rarement : 5%, jamais : 7,9%. Les maris soutiennent souvent moralement leurs épouses (comme c'est le cas pour Céline et Anne). Ils les encouragent à poursuivre la démarche VAE, qui s'étale sur plusieurs mois, voire sur plusieurs années. D'autres maris soutiennent leurs épouses dans des tâches liées à la VAE, comme c'est le cas pour Stéphanie :

> « J'ai failli abandonner, heureusement, il y avait mon mari qui me remotivait et mes enfants qui m'encourageaient, surtout quand après ma journée de travail, il fallait se mettre à rédiger le livret 2. Moi, je ne suis pas très scolaire, alors il fallait vraiment que je me booste, car le soir j'étais fatiguée, et en plus pour moi c'était une épreuve difficile ».
> (Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

> « J'ai passé ma VAE toute seule sans accompagnement. Maintenant, il existe beaucoup de groupes Internet, de groupes de travail et il faut être un peu débrouillard pour aller à la pêche aux infos. Avec mon mari, plutôt que de regarder un film en soirée tous les deux dans le canapé, j'allais travailler, il m'a encouragée et beaucoup soutenue. Il ne m'a pas soutenue question capacité, je l'ai faite toute seule mais moralement, cela a fait la différence, je ne devais pas le décevoir. J'ai aussi bénéficié des conseils de groupes sociaux, de groupes de gens que je ne connaissais pas physiquement, mais sur Internet ils me soutenaient, ils me disaient : allez, courage !!! C'est bien, tu vas l'avoir… J'ai été boostée et valorisée. Mon conjoint m'a soutenue au maximum au quotidien. C'est lui, qui a eu les inconvénients de me voir travailler sur mon temps libre, c'était beaucoup de travail de passer une VAE, après j'avais maman qui se tenait au courant, mais vraiment de manière informelle, car elle était loin. Cela a surtout été des sacrifices pour mon mari, parce qu'à 42 ans, on a envie de profiter de nos moments d'intimité en couple, mais là, j'étais occupée de manière régulière et nos activités s'en sont trouvées perturbées ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

> « J'ai mon mari qui m'aidait à remettre tout en place à l'ordinateur, il aime bien l'informatique, donc, il m'a aidée pour la mise en page du livret 2 ».
> (Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, agent territorial en crèche, Bac G2).

Une valorisation de l'image de leur épouse peut naître de ce projet, qui pour eux représente une issue à une activité professionnelle parfois précaire exercée à domicile. Une évolution positive des rapports sociaux de sexe peut souvent être constatée, lors de la préparation d'une VAE. L'aide du conjoint prend aussi souvent la forme d'un appui logistique prodigué envers la famille, comme c'est le cas pour Christelle :

> « J'ai été soutenue par mon mari. Il s'occupait des enfants pour que j'aie du temps pour écrire mon dossier. Je travaillais le soir et le week-end. S'il n'avait pas été là, avec mes enfants cela aurait été difficile de trouver du temps pour ma VAE. Il faut travailler régulièrement et longtemps, c'est un gros boulot qui s'étale sur un an. Je sais que sans lui je n'aurais pas réussi ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac +2).

Quelquefois, ce sont les enfants qui encouragent leurs mères dans le travail lié à la VAE, la maman ne veut généralement pas décevoir ses enfants, surtout quand ils sont petits et qu'elle ne peut pas consacrer ce temps à jouer avec eux :

> « Mes enfants étaient jeunes au moment où je passais ma VAE, ils me disaient : allez maman fait tes devoirs, nous on va jouer, après tu joueras avec nous. Ils m'encourageaient et me demandaient si j'avais bien travaillé. L'encouragement de mes enfants me boostait et j'avais envie de réussir pour leur montrer que leur maman était capable ».
> (Audrey, 36 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, BTS).

Parfois, ce sont des amis qui soutiennent la candidate, surtout quand elle vit seule et qu'elle ne peut pas compter sur un conjoint. Patricia, divorcée, a pu compter sur le soutien de sa meilleure amie, qui l'a encouragée à se lancer en VAE, puis lui a ensuite conseillé d'aller voir à l'école, si on pouvait lui proposer un travail :

> « J'ai été soutenue par ma copine, ma meilleure copine…. Elle m'a dit : si, fait le…et puis elle m'a aidée, je ne regrette pas franchement. Le relai a vraiment été très gentil. Les enfants m'ont soutenue aussi. De toute façon, j'étais motivée, parce que quand on se retrouve toute seule avec des ados, qu'il faut gérer, c'est compliqué. Quand on se retrouve toute seule avec peu de revenus, parce que forcément assistante maternelle, des fois on a deux enfants, des fois on a trois enfants, des fois on n'en a pas. Et puis là, en sachant que j'allais déménager, ce n'était pas évident de dire aux parents, je ne peux plus les garder ou jusqu'à telle date, parce qu'après je déménage, il faut repasser l'agrément et tout… en fonction du logement et tout cela et puis en plus, c'était plus loin. J'ai continué avec deux enfants, en dehors de l'école le mercredi, et tout de suite j'ai trouvé du travail à l'école. Cela s'est bien trouvé au bon moment, grâce à cette copine qui m'avait conseillée d'aller voir à l'école ».
> (Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, ATSEM, CAP-BEP employé de bureau, CAP-BEP Employé de bureau).

Le soutien et les encouragements des proches sont souvent décisifs dans la réussite à la VAE. De même, si un échec se produit lors d'une première tentative, il contribue à remotiver la candidate pour retenter l'expérience VAE. L'échec en VAE chez des personnes qui l'ont déjà connu lors de leur formation initiale, peut être particulièrement traumatisant et destructeur. Ainsi, selon Jean-Pierre Boutinet : « *En VAE, l'échec doit être absolument conjuré, puisqu'il touche par principe des adultes déjà fragilisés, de plutôt faible niveau de qualification et au parcours biographique souvent déficitaire en termes de reconnaissance sociale*[473] ». Lorsqu'un échec s'est produit lors d'une première tentative, la candidate perd souvent confiance en ses capacités de réussite future. Celles qui retenteront l'expérience devront au préalable reprendre confiance en elles, un appui extérieur s'avère souvent nécessaire pour les remotiver et « les remettre en selle ». Le parcours de Joëlle, 52 ans, parents ouvriers (père : mineur, mère : au foyer), sept frères et sœurs, mariée, deux enfants, une petite fille, assistante maternelle agréée, titulaire d'un CAP couture, qui a quitté l'école à 18 ans, pour se marier, en donne une illustration très éclairante. Aussi, j'ai choisi d'illustrer ce point précis inédit dans mon enquête avec son portrait, puisque je me suis focalisée uniquement sur les lauréates du CAP Petite enfance, donc sur celles qui ont réussi leur VAE, or Joëlle a échoué une première fois, elle a obtenu son diplôme à la deuxième tentative. Son mari était contre sa démarche VAE, elle attribue une partie de son premier échec au manque de soutien de son conjoint et aux sacrifices consentis pour travailler sur son dossier, qui selon elle, se sont avérés insuffisants. Elle a vécu durement son échec. Elle avoue détenir des compétences manuelles, mais pas intellectuelles. Après son échec, elle ne voulait plus entendre parler de la VAE et a pu se relancer vers une deuxième tentative, grâce aux encouragements d'une collègue :

> « HB : J'aimerais savoir comment s'est passé votre parcours VAE ? »
>
> Joëlle : « Oh, la, la, ne m'en parlez pas…Un vrai cauchemar. Parce que moi, je l'ai tentée une première fois, une vraie catastrophe…. J'ai fait une première tentative en VAE en 2016. J'ai rencontré beaucoup de difficultés avec le livret 2, il faut dire que le fait que j'avais quitté l'école depuis un moment cela m'a gênée, je n'étais plus dans tout cela. J'ai pensé abandonner quand je l'ai loupée la première fois, j'étais trop dégoûtée. J'avais mis une année pour faire le dossier, j'étais un peu dégoûtée de l'avoir loupée. Il faut dire que mon mari était opposé à ce que je me lance dans une VAE, il disait que je n'avais plus l'âge de passer un diplôme et qu'en plus cela perturbait notre vie de famille. Alors, pour avoir la paix, je travaillais sur ma VAE pendant son absence durant la sieste des enfants que je gardais, mais aussi une grosse partie de la nuit, mais il m'aurait fallu plus de temps pour travailler et si je voulais la paix, je ne travaillais pas autant qu'il aurait fallu. En fait, je n'ai pas été aidée par mon conjoint et je pense que cela a été une des causes de mon premier échec en VAE. S'il m'avait soutenue un peu, j'aurais peut-être réussi, surtout que pour moi c'était difficile, car écrire le livret 2, franchement cela a été compliqué, vu que j'avais quitté l'école depuis longtemps, et quand on ne peut pas compter sur son conjoint,

[473] Boutinet J-P. (2009), « Réussite et échec en VAE », *L'ABC de la VAE,* Toulouse, Editions Erès, p. 208.

c'est un obstacle supplémentaire. Il n'a jamais supporté que je sorte de la maison, pour lui une femme doit rester à la maison pour élever ses enfants et s'occuper de sa famille. Moi, j'étouffais à la maison, s'il a accepté que je travaille après l'éducation de nos enfants, c'est parce que je devenais assistante maternelle et que je restais travailler à la maison. Je n'ai jamais pu échapper à ma condition de femme au foyer, je suis comme en prison, alors faire ma VAE, c'était du temps volé à ma famille. Enfin, je le vivais mal parce que j'aurais tellement voulu qu'on me laisse de l'espace, c'était franchement injuste, alors que je cherchais une reconnaissance avec ce diplôme… Et puis, j'ai eu un souci le jour du jury, j'avais rendez-vous à 14 h 30 et ma belle-fille était en train d'accoucher au même moment. J'ai eu un coup de téléphone, on emmenait ma belle-fille pour faire une césarienne, j'étais complètement perdue. Je ne savais pas si j'allais me présenter ou non devant le jury, parce qu'on allait faire une césarienne d'urgence à ma belle-fille et j'étais trop perturbée. Je suis quand même allée devant le jury, mais je n'étais pas dans de bonnes conditions. Quand je me suis présentée devant le jury, j'avais la tête en vrac, j'ai quand même répondu à leurs questions, mais je n'ai rien fait de bon, malheureusement. Je n'ai pas osé leur dire que ma belle-fille venait d'accoucher et que j'étais perturbée, parce que mon accompagnatrice m'avait fait un jury blanc, et elle m'avait dit : surtout, vous ne racontez pas votre vie, le jury il s'en contrefiche, vous n'êtes pas là pour cela… Alors, j'ai écouté ses conseils et je n'ai rien dit pour ma belle-fille. Le jury me posait des questions sur le livret 2, mais j'avais l'impression que ce n'était pas moi qui l'avais écrit. C'était l'anéantissement, je me sentais mal… cela me rappelait l'école, quand j'étais en échec. Je l'ai très mal vécu, je me suis tout de suite doutée que je l'avais loupé, le stress montait, j'en aurais eu des malaises. Quand j'ai reçu la lettre, j'ai vu que je n'avais pas réussi, j'ai pleuré, et j'ai dit : plus jamais une autre humiliation…. Je ne voulais plus en entendre parler, pour moi, je n'étais bonne à rien, j'étais complètement dévalorisée, déjà qu'avec l'école, j'avais des complexes et des traumatismes, la VAE m'a détruite une fois de plus… la honte absolue… surtout vis-à-vis de moi-même et de ma famille…Franchement, pour être honnête, je me suis sentie nulle… En 2017, j'ai rencontré une collègue, qui m'a dit qu'elle voulait se lancer dans la VAE, j'en ai eu une sueur froide… Je lui ai répondu : moi je l'ai tentée l'année dernière, je l'ai loupée, c'est fini, je ne veux plus en entendre parler. Peut-être que pour toi, cela se passera mieux. Elle m'a dit : pourquoi tu ne retenterais pas ta chance ? On la ferait ensemble, on pourrait s'entraider toutes les deux. À deux, c'est plus facile, on pourrait se motiver. Elle a tellement insisté, et j'étais tellement frustrée de l'avoir loupée, j'ai réfléchi beaucoup. Je me suis dit : c'est peut-être un signe, qu'une collègue, que je considère plus comme une amie, vienne me demander de refaire la VAE en même temps qu'elle. Elle m'a encouragée, en me disant que mon échec était dû à mon état, vu que ma belle-fille était en train d'accoucher. Elle m'a beaucoup soutenue pour me relancer une nouvelle fois, car j'avais très peur d'échouer à nouveau, et je me disais : si j'échoue encore, je vais m'en vouloir et j'aurai une image encore plus dévalorisée de moi. Je ne voulais plus souffrir, ce que j'avais déjà souffert. Après, je me suis reprise en main, je me suis dit : « je ne vais pas baisser les bras, je vais essayer de nouveau, parce que j'étais vraiment mal dans ma tête avec cet échec ». Le problème que j'ai eu, c'est que la première fois, j'avais été financée par Pôle Emploi pour faire ma VAE, à la deuxième tentative, je devais financer moi-même l'accompagnement. Je l'ai fait quand même, bien que mon mari n'était pas d'accord pour mettre 800 € dans un accompagnement, sans garantie de l'obtenir, surtout qu'il était contre que je recommence une VAE, il ne m'a jamais soutenue, bien au contraire. J'ai pris l'argent sur mon livret A et j'ai financé ma VAE, pour ne pas attirer des réflexions de mon mari. J'ai pris un sacré risque, mais j'avais envie de retenter ma chance, puisque maintenant nous étions deux avec ma collègue, cela me rassurait un peu, elle était tellement motivée, et elle m'encourageait à fond, je me disais, on a une chance de réussir toutes les deux. J'ai refait l'accompagnement en même temps que ma collègue, et on a rédigé ensemble, on s'est fait aider par la directrice du RAM, qui a corrigé notre livret 2. Cette fois ci, sur ses

conseils, j'ai utilisé des termes plus professionnels. J'étais embêtée avec l'ordinateur, parce que cela ne faisait que quatre ans que j'avais un ordinateur à la maison et je ne savais presque pas m'en servir, c'est mon mari qui l'utilisait. J'écrivais tout à la main, et quand j'avais fini, mes belles-filles tapaient ce que j'avais fait pour le mettre au propre. Ma collègue et mes belles-filles m'ont aidée, elles ont tapé le livret 2, ont inséré les photos, corrigé les fautes, changé des phrases et fait la présentation. Quand l'une était occupée, je demandais à l'autre, j'ai été très soutenue par ma famille et ma collègue. J'ai appris à insérer des photos, je ne savais pas le faire. Du coup, j'ai refait le livret 2 complètement avec ma collègue, on a passé du temps et on a été aidé. Si j'avais été toute seule, je l'aurais écrit à la main, mais ce n'était pas bon à la main, il fallait l'écrire à l'ordinateur. Si je n'avais pas eu d'aide, c'est sûr, je n'aurais pas réussi ma VAE. En 2018, le jour du jury, je commençais à stresser de nouveau en pensant à mon premier échec, j'étais mal…. J'ai revu une dame du jury, que j'avais déjà rencontrée il y avait deux ans, elle se rappelait de moi. Elle m'a dit, qu'elle n'avait pas l'impression d'avoir la même personne devant elle, de ce fait là, je lui ai dit que le jour du jury, cela s'était mal passé, parce que ma belle-fille était en train d'accoucher. Elle m'a dit : pourquoi vous ne l'avez pas dit ? Je lui ai répondu, que mon accompagnatrice m'avait dit que le jury n'en avait rien à faire, qu'il ne fallait pas raconter sa vie privée. Elle m'a répondu : vous auriez dû le dire, on aurait compris, on en aurait tenu compte…Enfin, la deuxième fois, j'ai pu expliquer correctement au jury mes activités et j'ai bien répondu à toutes leurs questions. J'ai enfin réussi, pour moi c'était important d'obtenir ce diplôme, surtout après mon premier échec…. J'ai enfin obtenu ce que l'école m'avait refusé. Pour les parents, cela fait plus professionnel, parce que les gens disaient : oui tu ne fais que des formations, ce n'est rien cela…ce n'est pas un diplôme. Le diplôme rassure les parents, alors je suis contente de l'avoir, cela ouvre des portes, mais aujourd'hui, j'ai 52 ans, alors je ne me fais pas d'illusion. Alors, quand j'ai eu mon CAP, j'ai ressenti une grande satisfaction personnelle et j'ai été enfin fière de moi, cela répare, cela fait du bien. Surtout vis-à-vis de mon mari, qui ne m'a pas soutenue et toujours dévalorisée, je lui ai montré que j'étais capable d'être autre chose qu'une femme au foyer, ou une assistante maternelle à la maison. Pourtant, la VAE n'a rien changé dans mon travail, et peu de temps après, je suis tombée au chômage ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Ce témoignage montre l'importance du soutien apporté principalement par le conjoint, qui facilite ou entrave la démarche VAE de son épouse. Il renvoie aussi à la soumission des femmes au sein de la cellule familiale, qui enferme certaines femmes dans un rôle sexué d'épouse et de mère, au détriment de leurs propres aspirations personnelles et professionnelles, constituant en somme une certaine forme de privation de liberté. Selon Claude Zaidman, qui a écrit sur les crises d'identité et les positions sociales des femmes en reprise d'études : « *au sujet de la reprise d'études des femmes, il s'agit avant tout d'une crise d'identité féminine face à la division sexuelle du travail, associée à une minorisation des femmes dans le cadre du mariage traditionnel* [474] ». Joëlle éprouve un sentiment d'injustice particulièrement marqué, puisqu'elle cherche à travers l'obtention d'un diplôme une reconnaissance sociale, mais aussi une reconnaissance de sa famille. Le soutien apporté à la candidate VAE, tant par sa famille, ses

[474] Zaidman C. (2007), « Crise d'identité et position sociale. Les femmes en reprise d'étude », *Les cahiers du CEDREF*, 15, pp. 293-304.

collègues, ses amis, les professionnels, pour réussir dans le dispositif se révèle crucial. La réussite en VAE passe dans un premier temps par la mise en lumière des compétences acquises.

6. Des compétences tirées de l'expérience en lien avec le diplôme visé

Dans le cadre de sa vie professionnelle, l'individu réalise des tâches précises, dans le respect de procédures liées à son activité. Il vit aussi dans son quotidien et dans sa vie personnelle des expériences, dont il peut tirer des enseignements destinés à l'aider à agir, en améliorant son comportement, grâce à de nouvelles connaissances. L'expérience professionnelle repose sur un savoir-faire et une maîtrise de gestes dans la réalisation de différentes tâches liées à un métier. Ce savoir-faire professionnel procure des compétences pour agir de manière efficace. La formation n'est pas la seule source d'apprentissage, même si cette idée a longtemps été consacrée par les autorités académiques. Il est en effet admis, de façon consensuelle, que les individus n'acquièrent pas uniquement des savoirs, savoir-faire et compétences dans les contextes formels d'enseignement (écoles, universités, formations professionnelles structurées), mais qu'ils en acquièrent aussi dans leur vie quotidienne (en emploi, lors de leurs activités associatives ou bénévoles, etc.). L'expérience n'est pas innée, mais s'acquiert par différents biais : soit par « *une longue pratique liée à l'observation*[475] », soit après avoir acquis des savoirs dispensés lors d'une formation. L'observation de gestes professionnels peut permettre d'acquérir des savoir-faire, à condition qu'ils soient acquis avec réflexivité. Ils peuvent être mémorisés, intériorisés, puis transmis, surtout s'ils ont été vécus depuis l'enfance, comme c'est le cas pour Hélène :

> « Ma mère était assistante maternelle, je l'ai vu donner le biberon changer les bébés, donner le bain, toute mon enfance. J'avais observé ses gestes que je reproduisais avec mes poupées. J'avais intégré ce savoir-faire depuis mon enfance et quand je suis devenue assistante maternelle, j'avais une certaine expérience professionnelle acquise de longue date, qui m'a beaucoup aidée à débuter dans ce métier ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel).

Une formation adaptée destinée à dispenser des savoirs et des savoir-faire par l'apprentissage de gestes professionnels peut aussi constituer un préalable à l'acquisition ultérieure de l'expérience, comme le raconte Émilie :

> « J'ai appris les premiers gestes professionnels à l'école, j'avais fait un BEP Carrières sanitaires et sociales. J'avoue que cette formation m'a donné les bases de l'activité professionnelle, que j'ai pu mettre en œuvre ensuite avec les enfants. Ainsi, j'ai

[475] Petit Larousse. (2003), Grand format, p. 411.

commencé à apprendre mon métier à l'école. Certains enseignements m'ont aussi été utiles dans la construction de mon expérience professionnelle, j'ai pu m'appuyer sur eux lors de ma VAE du CAP Petite enfance ».
(Émilie, 29 ans, vit en concubinage, 3 enfants, AESH, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

L'expérience repose sur des savoirs écrits, oraux, gestuels ou inconscients. Ces savoirs s'acquièrent de différentes manières et prennent aussi des formes multiples. Ainsi, selon Bernard Gourmelen : « *l'expérience peut être divisée en plusieurs formes de savoir : les savoirs formels représentent ce qui est écrit et modélisé, les savoirs informels constituent ce qui est transmis par oral ou par le geste, par un pair professionnel, les savoirs masqués font partie de l'inconscient. L'expérience réflexive sera celle que l'usager pourra faire évaluer et valider, c'est-à-dire celle qu'il pourra mettre en miroir*[476] ».

L'expérience n'est pas palpable, mais est inscrite dans nos comportements, dans notre manière d'agir, elle s'exprime dans nos compétences, « *nos schèmes ou nos habitus, elle s'identifie aux acquis* »[477]. La prise de conscience des savoirs acquis n'intervient qu'après une réflexion sur son activité professionnelle, comme le confient Mylène et Delphine :

« Tous les acquis que j'avais je les inscrivais sur papier, mais il y a des choses que je faisais tellement machinalement, que je ne voyais pas l'intérêt de le marquer et il fallait le noter. Quand je décrivais mon activité geste par geste, je me disais : ah bien oui je fais cela. J'ai pris conscience de mes savoirs, j'en ai pris conscience en réfléchissant sur mon activité ».
(Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

« En fait, j'ai réfléchi à chaque activité de mon quotidien d'assistante maternelle. Je me suis dit pour faire telle activité, il me faut tel matériel, il faut que je fasse telle procédure. Et je me suis posée et j'ai tout décortiqué, cela demande une réflexion approfondie sur sa pratique professionnelle. J'ai construit mon développement comme cela, j'ai posé des points et ensuite j'ai développé chaque point. Cela m'a pris du temps, pour faire la VAE, il faut se dire, je m'y mets parce que j'avais reçu le dossier depuis une semaine ou deux et j'ai mis un peu de temps pour m'y mettre. Il faut vraiment se dire, je m'y mets et je travaille dessus. J'ai tout écrit à la main, j'ai expliqué cinq activités : le temps d'adaptation, l'activité manuelle : l'atelier peinture, l'acquisition de la propreté, le temps du goûter, l'encadrement et l'entrainement des babys baskets. J'ai entrainé les enfants au basket durant 3 ans dans le club de mes enfants. Donc, je me suis servie de ces acquis dans ma VAE ».
(Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

La rédaction du livret 2 donne l'occasion de réfléchir à sa pratique professionnelle. Certains savoirs sont incorporés et réalisés machinalement, sans que la conscience ne soit

[476] Gourmelen B. (2006), *La validation des acquis de l'expérience,* Paris, Editions l'Harmattan, p. 154.
[477] Mayen P. (2009), « Expérience », in Boutinet J-P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Editions Erès, pp. 139-140.

forcément en éveil. Cette capacité à agir prend la forme d'une aptitude développée par la formation et l'expérience, comme le précise Benoît Raveleau[478]. Les assistantes maternelles réalisent quotidiennement des gestes dans leur vie professionnelle et personnelle, dont elles n'ont pas forcément conscience, comme le raconte Magali :

> « Par rapport à mon activité, je n'avais pas conscience que je savais faire beaucoup de choses, mais mes automatismes m'ont aidée dans la rédaction du livret 2. Mon rôle de maman, mon rôle dans les écoles en tant qu'AVS, dans tout ce qui est langage petite enfance. J'ai travaillé dans une classe grande section et moyenne section, dont le vocabulaire petite enfance a pu être utilisé dans le livret 2 ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Les compétences acquises dans d'autres secteurs que celui de la petite enfance peuvent être réutilisées dans le cadre de la VAE. Le savoir se construit dans des situations multiples, il s'accroît au fil du temps et est mobilisé dans diverses situations. Lors de l'élaboration du livret 2, la candidate fait appel à toutes ses compétences acquises, qu'elle peut utiliser lors de la rédaction du livret 2. L'expérience n'est pas consciente, elle est incorporée dans des gestes et s'exprime de manière instinctive. Comme le précise Patrick Mayen : « *Elle est aussi indissociablement cognitive, sociale, émotionnelle*[479] ». Christelle explique comment elle a pu mobiliser des expériences acquises dans divers domaines, lors de la rédaction du livret 2 :

> « On se dit ah oui, je vais rajouter cela, car on n'y pense pas forcément. C'est tellement machinal qu'on n'y pense pas. C'est la construction de l'expérience, on se sert des expériences antérieures, il y a des compétences qu'on utilise dans d'autres domaines et qu'on mobilise ensuite en VAE. Ce que j'ai eu comme compétences dans le sport, dans la petite enfance, dans les centres de loisirs m'a aidée dans le cadre de la VAE. Par exemple, les activités manuelles on les utilise dans le cadre de l'animation, puis de la petite enfance ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2).

Les référentiels sont fondés sur des objectifs de compétences. Dans la littérature scientifique, la notion de compétence donne lieu à des approches hétérogènes, selon les auteurs. Pour certains, elle est indissociable de l'activité. Ainsi, selon Le Boterf : « *l'individu réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience…) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données* [480]». Des chercheurs se sont intéressés à la dimension psychologique de la compétence. Ainsi, pour Leplat, la tâche à accomplir et le sujet

[478] Raveleau B. (2009), « Aptitude issues de l'expérience », in Boutinet J.P. *l'ABC de la VAE,* Toulouse, Editions Erès, p.81.
[479] Mayen P. (2009), « Expérience », *Op. Cit*, p. 140.
[480] Le Boterf G. (1999), *L'ingénierie des compétences*, Paris, les éditions d'organisation, p.28.

ne sont pas dissociable : « La définition de la tâche effective, ou si l'on préfère des buts et des conditions effectivement pris en compte par le sujet, se fera grâce à la connaissance conjointe de la tâche prescrite et des caractéristiques du fonctionnement du sujet [481]». Si on considère qu'il existe une pluralité des modes de réalisation de l'activité, dans le dispositif VAE, la compétence fait l'objet d'une évaluation. Selon Jean-Claude Coulet : « *ce qui ferait la compétence serait moins de l'ordre de l'organisation de l'activité du sujet que de l'évaluation sociale qui en est faite, en référence à une norme fonctionnant de façon binaire (compétent/non compétent), au regard de la performance*[482] ». Au cours des dernières décennies, cette notion a évolué en raison des mutations qui se sont produites dans les organisations (Zarifian, 2001 ; Oiry & Iribarne, 2001, Paradeise & Lichtenberger, 2001). Le domaine de la formation et de l'éducation a également connu cette évolution et la notion de compétence a investi tous ces domaines. La validation des acquis de l'expérience est venue ainsi interrogée selon Jean-Claude Coulet : « *les liens susceptibles d'être établis entre les compétences, dont témoigne à priori la possession d'un diplôme et celles qui se construisent, souvent de façon incidente, à travers de multiples formes d'activités professionnelles*[483] ». Beaucoup de femmes enquêtées ne connaissaient pas le terme référentiel du diplôme, avant de se lancer dans la VAE. L'accompagnateur leur a le plus souvent fait découvrir le référentiel du diplôme du CAP Petite enfance. Celles qui n'ont pas pris l'accompagnement ont dû découvrir seule le référentiel et le mettre en lien avec leurs activités professionnelles. Certaines ont été étonnées, d'autres effrayées par la quantité de compétences qu'il contenait. Des lauréates se sont même déclarées sceptiques sur le fait qu'elles détenaient toutes les compétences contenues dans le référentiel, c'est le cas d'Isabelle :

> « Je n'avais aucune idée de ce qu'était un référentiel de diplôme. Quand mon accompagnateur m'a expliqué qu'il s'agissait de toutes les compétences contenues dans le diplôme, qui étaient à mettre en lien avec mes activités professionnelles ou personnelles, j'ai été étonnée mais aussi un peu effrayée, car je ne pensais pas détenir toutes ces compétences. Il m'a rassurée en me disant que les compétences étaient souvent incorporées à mon activité et qu'il fallait les analyser pour les faire émerger. N'empêche, que je n'étais qu'à moitié convaincue d'y parvenir et que ce référentiel me faisait plutôt peur ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, deux enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

[481] Leplat (2004), « L'analyse psychologique du travail », *Revue européenne de psychologie appliquée*, n°54-2, p.102.
[482] Coulet J-C. (2011), La notion de compétence : un modèle pour décrire évaluer et développer les compétences, *Le Travail Humain*, vol 74, pp. 1-30.
[483] Coulet J-C, *Op. Cit*, pp.1-30.

Magali a découvert le référentiel du CAP petite enfance sur Internet, en se renseignant sur le diplôme, elle a été un peu déconcertée par les compétences qu'il contenait et estime que pour un diplôme de niveau V, ces exigences ne sont pas justifiées :

> « Quand j'ai trouvé le référentiel du diplôme du CAP Petite enfance sur Internet, j'ai cru que je m'étais trompée de diplôme, car je ne pensais pas qu'il fallait détenir autant de compétences pour l'obtenir. Après tout c'est quand même un diplôme de faible niveau, et quand on voit tout ce qu'on doit détenir comme compétences, c'est abusé… » (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Farida, des savoirs mis en œuvre dans son activité d'assistante maternelle :

> « J'ai appris beaucoup de choses, on sait faire son métier, mais quand on rentre dedans on se dit, je sais faire tout cela, je n'en avais pas conscience. Il y a beaucoup de choses à savoir. J'ai découvert beaucoup de choses pendant ma VAE, surtout à analyser ma pratique professionnelle et à l'exprimer en mots, je me suis beaucoup inspirée du référentiel du diplôme, c'est ce que m'avait conseillé mon accompagnatrice ».
> (Farida, 46 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, Baccalauréat professionnel Styliste).

Dans le dispositif VAE, l'expérience acquiert une valeur, dans laquelle l'activité de travail est productrice de connaissances, d'où peuvent naître des compétences. Il s'agira de comprendre la démarche d'apprentissage qui s'opère à travers l'expérience. Pour que les situations de travail soient source de développement pour les sujets, pour que ceux-ci puissent avoir leur expérience à leur disposition, le concept de réel de l'activité est fondamental dans l'approche de l'activité proposée. Ainsi, selon Bernard Prot : « *la validation des acquis n'est possible que si l'expérience est transformée en objet de pensée et finalement en moyen de convaincre, de réaliser quelque chose. Le candidat se place dans une perspective d'action*[484] ».

Quand le livret 2 a pris forme, qu'il a été relu, révisé par l'accompagnateur, puis corrigé par la candidate, il va être envoyé au service certificateur, puis aux membres du jury, qui vont en prendre connaissance.

[484] Prot B. (2005), *Op. Cit*, p.17.

7. La bienveillance du jury pour les candidates non diplômées ou âgées

Lors de l'entretien avec le jury, c'est à la candidate d'apporter la preuve de ses compétences en lien avec le référentiel du diplôme visé. Le livret sert de support et apporte des preuves de mise en œuvre de compétences dans le cadre de l'activité. La candidate qui se trouve dans une posture déclarative doit prouver au jury qu'elle mérite l'obtention du diplôme. Le livret de preuves constitue la pièce majeure écrite, sur laquelle va s'appuyer l'évaluation du jury. Cependant, l'écriture de ce livret ne suffit pas pour fonder l'évaluation et la décision prise par le jury. Le livret de preuves doit être complété par un entretien, selon Sandrine Cortessis : « *Il y a lieu de revenir sur son expérience à l'aide du discours*[485] ». Cette étape de l'entretien explicatif avec le jury s'avère cruciale, puisque le jury va évaluer la candidate sur l'explicitation de son expérience. Cette phase est considérée par Sandrine Cortessis comme : « *Un moment majeur de la construction de son éthos par la candidate, dans lequel elle devra convaincre le jury de la vraisemblance de ses acquis*[486] ». Si l'entretien avec le jury est convaincant et satisfaisant, le candidat obtiendra le diplôme convoité.

Au regard des taux de réussite généraux et d'observations menées auprès de jurys VAE, une hypothèse peut être soulevée : les membres de jurys ont conscience que ces femmes sorties de l'école depuis de nombreuses années ont pour certaines d'importantes lacunes scolaires. Selon Alex Lainé : « *Le travail d'évaluation du jury constitue la phase terminale du processus de VAE, il s'agit plus ici d'un travail d'évaluation que de contrôle. La question en effet n'est pas d'appliquer des normes ou de voir si elles sont respectées. Ce n'est pas non plus de rechercher par comparaison les similitudes d'un candidat à l'autre, mais beaucoup plus d'évaluer, c'est-à-dire de créer de la valeur, de mettre en évidence les singularités, les différences dans ce qu'a réalisé et verbalisé un candidat par rapport à un autre qui s'inscrit dans une autre singularité*[487] ». La complexité du travail des membres de jurys VAE qui doivent transformer l'expérience du candidat en entités lisibles a été pointée par Gérard Figari et Mireille Pouget[488]. Cette difficulté nous permet de supposer que le jury peut dans le cadre de son activité faire preuve de subjectivité. Cette subjectivité a été relevée par Emmanuelle Auras, qui a identifié trois formes de jury : « le jury légaliste qui s'en tient aux textes, le jury

[485] Cortessis S. (2013), « L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10, n° 20, Mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 23 août 2020.
[486] Cortessis S. (2013), *Op.cit,* p.62.
[487] Lainé A. (2006), « Le travail du jury : d'un peu de contrôle à beaucoup d'évaluation », *VAE : quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis,* sous la direction de Lainé A. Toulouse, Érès, pp. 223-247.
[488] Figari G. ; Pouget M. (2009), « Reconnaissance des acquis : quel processus de formalisation ? Complexités et tensions », in L. Mottier Lopez et M. Crahay, *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 203-217.

pragmatique qui tient compte du projet du candidat et le jury interprète libre qui va adapter sa décision au gré des situations en faisant parfois fi des textes et en se retranchant derrière sa souveraineté[489] ». Cette diversité des pratiques peut venir du fait que les membres des jurys VAE sont constitués de membres différents en fonction des besoins. Dans le cadre de l'évaluation des candidats, il semblerait que les membres du jury disposent d'une marge de manœuvre lors de leur appréciation. Le repère des compétences à travers l'expérience ne va pas de soi, aussi les membres du jury fondent souvent leurs critères d'évaluation à partir de la prestation orale réalisée par le candidat. Gilles Pinte pointe différentes postures de jurys VAE. À travers une enquête de terrain, il a pu recueillir les propos d'un membre de jury VAE, dont certains sont sensibles aux objectifs de promotion sociale : « Moi, ce qui me fait décider au final de la validation totale ou partielle, ce n'est pas le dossier, mais le parcours du candidat et pour être plus précis, si je sens que le candidat a eu un parcours méritant[490] ». Les jurys VAE semblent faire preuve de bienveillance avec les candidates moins dotées scolairement, souvent non diplômées, car ils ont certainement conscience que sans diplôme, elles sont démunies sur le marché du travail. Ils savent également que vu leur situation professionnelle et personnelle, elles n'iront probablement pas suivre une formation pour passer ce diplôme en candidate libre. D'ailleurs, Tous les rapports produits depuis la création de la VAE, destinés à évaluer le dispositif, visent à favoriser la réussite des candidats à la VAE, le diplôme étant considéré comme une arme contre le chômage[491]. Sylvie n'a pas obtenu de diplôme lors de sa scolarité, le jury l'interroge sur son parcours professionnel et fait son possible pour la mettre à l'aise, Carole a pu aussi compter sur la bienveillance du jury :

> « Le jury m'a interrogée sur mon expérience de la petite enfance. Ils m'ont posé des questions précises et m'ont aidée et guidée pendant l'entretien. Aucun piège, mais des perches tendues à plusieurs reprises, un peu comme pour me souffler les réponses. J'ai été franche avec eux, je leur ai dit que j'étais sortie de l'école sans diplôme, parce qu'à l'époque les diplômes n'étaient pas si nécessaires qu'aujourd'hui, donc comme je n'aimais pas l'école, je ne me suis pas accrochée, mais aujourd'hui, ce n'est pas pareil il faut des diplômes. Mon passage devant le jury s'est très bien passé, c'était très agréable, comme une conversation. J'ai pu décrocher mon premier diplôme ce jour-là, sans difficulté, parce qu'ils ont bien compris qu'il me fallait un diplôme ».
> (Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice restauration scolaire, aucun diplôme).

> « Le jour où je suis passée devant le jury j'étais très stressée, parce que je pensais que comme je n'avais pas eu de diplôme durant ma scolarité, le jury allait me prendre pour une idiote qui avait échoué dans sa scolarité. Le jury avait mon dossier où il était indiqué : sans diplôme. Quand je suis passée devant les membres du jury, j'ai été très étonnée et agréablement surprise, car le jury n'a pas fait référence à ma scolarité, du coup je me suis

[489] Auras E. (2007), « L'invention d'une norme sociale : les acteurs de la VAE dans une université », in F. Neyrat (dir), *La VAE, La reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, pp. 399-418.
[490] Pinte G. (2014), « Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation,* n°31 pp.141-156.
[491] Rapports Benhamou, Besson, Merle, *Op. Cit.*

sentie soulagée et j'ai pu m'exprimer sur ma pratique professionnelle, ils m'ont posé beaucoup de questions, j'ai répondu du mieux possible et je pense que j'ai marqué des points. J'ai ressenti que les membres du jury avaient été très bienveillants avec moi, car à la fin de l'entretien, ils m'ont dit que je connaissais mon métier et que j'étais méritante vu mon parcours antérieur ».
(Carole, 43 ans divorcée, 3 enfants, ATSEM, aucun diplôme).

La faiblesse du capital culturel associée à des mauvais souvenirs scolaires a entraîné chez certaines un manque de confiance en leurs capacités intellectuelles, au point de leur faire perdre leurs repères. C'est le cas de Djénéba, très nerveuse durant sa prestation devant le jury, et ce d'autant plus qu'elle a été aidée par sa nièce et sa belle-sœur pour rédiger le livret 2 et craignait de se sentir incapable d'expliquer certains écrits :

« Je connais bien mon travail, mais comme j'ai été très peu à l'école, j'ai des lacunes en écriture et je ne suis pas sûre de moi. Alors, j'avais peur d'aller devant le jury. Je suis passée devant le jury. Je ne savais pas trop et j'ai tout de suite appelé ma belle-sœur pour lui dire comment cela s'était passé et je lui ai dit : non je ne l'aurai pas. J'étais persuadée que je ne l'aurais pas. Encore une fois, c'est un manque de confiance. Je pensais que je n'avais pas réussi devant le jury. Pourtant, j'avais bien répondu aux questions, parce que c'était vraiment dans mon domaine. Mais c'est la pression en fait, parce que j'étais intimidée, mais ils étaient compréhensifs les membres du jury. À la fin, ils m'ont fait comprendre que cela ne servait à rien de s'énerver. Ils ont dit qu'ils n'étaient pas là pour nous sanctionner, ils nous écoutent en fait, ils sont bienveillants. Mais, je me disais je n'ai peut-être pas donné les bonnes réponses. Ils ne disent pas si c'est bon, si vous donnez les bonnes réponses. Ils restent neutres, donc quand vous sortez de là, vous ne savez pas si vous avez donné les bonnes réponses. En plus, comme je n'ai pas été beaucoup à l'école, j'étais sûre d'avoir échoué, et j'étais à cran, car j'avais peur du résultat, j'avais tellement envie de réussir, j'avais la pression…. J'ai vécu l'angoisse, car j'ai attendu un mois pour avoir le résultat, c'était vraiment trop stressant…. Enfin, j'ai quand même obtenu le CAP ».
(Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

L'entretien avec le jury peut parfois sembler très inquisiteur pour la candidate. Il a parfois des doutes sur l'auteur réel du livret, ses membres posent de multiples questions pour vérifier la cohérence du livret, par rapport à l'entretien et les connaissances réellement détenues par la candidate. C'est ce qu'a ressenti Joëlle lors de son entretien avec le jury, la deuxième fois qu'elle a passé sa VAE :

« Le jury m'a vraiment cuisinée, en me posant plein de questions précises sur les activités que j'avais développées dans le livret 2. Les membres du jury avaient relevé des éléments que j'avais écrits et ont voulu vérifier, je pense, que je ne les avais pas copiés dans un livre et que j'étais réellement l'auteur, mais aussi l'actrice de mes activités professionnelles. J'ai senti beaucoup de suspicion de leur part, et cela m'a énervée et mise mal à l'aise lors de l'entretien. Je pense qu'ils voulaient évaluer si c'était bien moi qui avais rédigé le livret, compte tenu de mon faible niveau scolaire ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

Lors des observations que j'ai pu mener en assistant à des jurys VAE, j'ai pu assister à certaines conversations entre les membres du jury, après la sortie de la candidate évaluée. Certains étaient sceptiques sur le fait que la candidate ait réellement rédigé son livret elle-même. L'un d'eux avait décelé un décalage entre la qualité de l'écriture, l'analyse de la pratique professionnelle et la prestation orale de la candidate, qui ne concordaient pas. Mais comme l'explique un membre de jury à propos d'une candidate, le diplôme visé "n'est qu'un CAP", ce qui souligne bien les effets de la hausse du niveau d'éducation sur la perception des diplômes professionnels mais également sur les emplois dits d'exécution :

> « Je suis sceptique sur le fait que cette candidate ait réellement rédigé elle-même son livret, j'ai pu observer des incohérences dans son discours et des contradictions par rapport aux écrits. En plus, quand elle s'exprime, elle fait des fautes de grammaire, alors que son livret est parfaitement rédigé. Je ne peux à ce stade le prouver, mais j'ai des doutes. En revanche, elle a pu répondre à nos questions, donc, je suis partagé… En même temps, ce n'est qu'un CAP… Alors, c'est un diplôme de premier niveau, mais elle en a sans doute besoin pour son boulot ».
> (Membre de jury VAE, désigné par le DAVA d'Amiens pour siéger en juin 2017).

Ce geste charitable pose question, car fait-on des cadeaux à ces pauvres femmes parce que le diplôme en jeu est déclassé ? Ce geste peut apparaître comme une forme de mépris social, une bienveillance paternaliste qui contribue efficacement à la reproduction de l'ordre social et à la domination des femmes. Cette bienveillance joue-t-elle en faveur d'une seconde chance ? Si les femmes déjà diplômées ont plus de facilité, cette bienveillance des jurys parvient-elle à compenser les inégalités entre les candidates ?

Les membres du jury se montrent généralement particulièrement attentifs à l'âge des candidates. Il semblerait que le jury se montre plus indulgent avec les candidates âgées. Cette hypothèse peut reposer sur le fait, que le jury peut estimer que les jeunes candidates, qui ont acquis d'autres diplômes durant leur scolarité, pourraient plus aisément que les plus âgées faiblement ou pas diplômées, passer par la case formation avant de se présenter au CAP en candidate libre. Selon Gilles Pinte : « *Les jurys paraissent aussi être attentifs à l'âge des candidats. Cela paraît même être un facteur discriminant dans la procédure de VAE. Il semble y avoir un lien étroit entre l'âge du candidat et le fait qu'il obtienne une validation totale ou non. Contrairement à la problématique des seniors en entreprise en termes d'employabilité, il vaut mieux être quinquagénaire que trentenaire devant le jury de VAE*[492] ».

Le témoignage de certaines lauréates de l'enquête par entretiens étaye cette hypothèse. Jacqueline, 67 ans, maintenant retraitée d'une collectivité où elle était employée à la cantine et

[492] Pinte G. *Op. Cit.* p.141-156.

au périscolaire a passé sa VAE à 65 ans. Elle raconte l'étonnement dont on fait preuve les membres du jury lors de son entretien. Ils ont été surpris par son âge et aussi par ses motivations, ce qui l'a étonné à moitié, car elle s'attendait un peu à cette situation. Elle a tout de suite senti une certaine bienveillance émanant des membres du jury à son égard. Il est fort probable que leur attitude positive venait de l'âge de Jacqueline, pour qui l'obtention du CAP paraissait plus une reconnaissance du parcours professionnel, qu'un enjeu de promotion sociale. À cet âge, une formation pour obtenir le diplôme n'a pas de sens, surtout que Jacqueline a passé sa VAE juste avant de partir en retraite. Elle a vécu sans stress son passage devant le jury :

> « J'étais somme toute assez détendue lors du passage devant le jury, je me disais il n'y a plus d'enjeux pour moi, je prends ma retraite dans trois mois, donc je ne me suis pas mise de pression. Par contre, j'avais tout de même envie de l'avoir ce diplôme, parce que c'était un peu la consécration de ma carrière, vous savez un peu comme ceux qui reçoivent une médaille. Je me souviens de la tête des membres du jury quand je suis rentrée dans la pièce, j'ai vraiment vu une expression de surprise sur leur visage. Ils m'ont tout de suite dit : « Nous nous posons la question, pourquoi à votre âge venez-vous valider un CAP Petite enfance par la VAE ? » Je leur ai répondu : « écoutez c'est tout simple, j'ai 65 ans, je vais prendre ma retraite dans trois mois, je viens faire reconnaître mes compétences professionnelles pour obtenir le CAP Petite enfance. Vous savez quand vous avez travaillé toute votre vie, à l'approche de la retraite, vous avez envie qu'on reconnaisse votre parcours professionnel. Je sais que je ne me servirai pas de ce diplôme, il serait pour moi symbolique, mais j'ai envie de l'obtenir pour moi, parce qu'à l'école je n'ai obtenu que le Brevet des collèges, alors ce serait pour moi une reconnaissance ». Ils m'ont interrogé sur mon activité professionnelle, j'ai répondu à toutes leurs questions. J'ai senti une certaine bienveillance de leur part et quand je suis sortie de l'entretien, j'avais l'impression d'avoir réussi, ce qui a été le cas, j'ai obtenu mon CAP ».
> (Jacqueline, 67 ans, mariée, 2 enfants, employée à la cantine scolaire et au secteur périscolaire, retraitée, Brevet des collèges).

Certaines femmes relativement âgées cherchent toutefois à obtenir le diplôme pour améliorer leurs conditions de travail, c'est le cas de Maria, 59 ans, assistante maternelle, qui convoitait ce diplôme pour travailler dans une crèche familiale. Le Maire, qu'elle connaissait, lui avait dit que si elle obtenait le CAP Petite enfance, diplôme obligatoire pour travailler dans une crèche familiale, elle serait recrutée assistante maternelle dans une crèche familiale. Elle a aussi constaté que les membres du jury étaient bienveillants avec elle, elle a tout de suite pensé que c'était en raison de son âge, en raison des questions qu'ils lui ont posées :

> « Je n'étais pas stressée le jour du jury mais impressionnée tout de même de passer devant un jury à mon âge. Je n'avais obtenu que le Brevet des collèges à l'école et je n'étais jamais passée devant un jury. Un des membres du jury m'a posé la question : que voulez-vous faire du diplôme à votre âge ? Je lui ai répondu que si j'obtenais le diplôme, je pourrais très certainement travailler pour la crèche familiale. Je lui ai dit que pour moi c'était important, car j'habite au troisième étage d'un immeuble sans

ascenseur, alors je ne trouve plus d'enfants à garder en tant qu'assistante maternelle. Si je travaillais pour une crèche familiale, les parents seraient envoyés par la crèche et n'auraient pas la possibilité de refuser, sinon ils perdraient leur place dans la liste d'attente. Pour moi, obtenir ce diplôme, c'était ma seule chance de garder des enfants, surtout que j'ai besoin de travailler, même si j'ai 59 ans, je suis veuve, donc mes revenus sont faibles. J'ai eu l'impression que les membres du jury compatissaient lors de l'évocation de ma situation et qu'ils étaient sensibles au fait que je devais obtenir ce diplôme à mon âge, pour pouvoir travailler. Je pense que pour la forme, ils m'ont posé quelques questions sur mon travail, j'ai répondu au mieux. J'ai senti beaucoup de bienveillance de la part des membres du jury. J'ai obtenu le CAP Petite enfance, car je pense qu'ils ont compris que j'avais besoin d'obtenir ce diplôme, même à mon âge ».
(Maria, 59 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle recrutée par une crèche familiale, 3 enfants, Brevet des collèges).

Quand la lauréate a enfin obtenu le précieux sésame désiré au terme d'un parcours souvent long et complexe, elle apprécie très largement cette réussite. Elle va ensuite essayer de valoriser ce diplôme dans sa vie professionnelle. Pourra-t-elle constater des changements concrets dans sa vie professionnelle, ou cette réussite restera-t-elle purement symbolique ?

CHAPITRE 10 : L'OBTENTION DU CAP EN VAE : PLUS UNE RÉUSSITE SYMBOLIQUE QU'UNE ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE

Après avoir franchi tous les obstacles du dispositif VAE, la lauréate a enfin obtenu le sésame tant convoité : le CAP Petite enfance. Après une période euphorique liée à sa réussite du diplôme, obtenu après des efforts consentis parfois considérables pour certaines d'entre elles, la lauréate va ensuite pouvoir évaluer les changements induits ou non, par cette réussite en VAE. Ces éventuels changements peuvent intervenir à une échéance variable, mais nécessitent généralement un certain temps pour se produire. Le nouveau diplôme va-t-il entraîner des changements tangibles dans la vie professionnelle et familiale de la lauréate ? Ces changements prendront ils la forme d'une évolution professionnelle, avec à la clé un changement de poste, une augmentation de salaire, ou plus de responsabilités ? aucun changement ne sera-t-il constaté ? Ou cette réussite prendra-t-elle plutôt un caractère symbolique, qui s'exprimera davantage par une satisfaction personnelle, une plus grande confiance en soi ou un changement positif dans sa vie personnelle ? Les témoignages des lauréates permettront d'évaluer les changements ou non constatés suite à la réussite du diplôme en VAE. Si des évolutions professionnelles se sont produites, comment se sont-elles caractérisées ? Les apports éventuels constatés dans la vie personnelle de la lauréate éclaireront notre réflexion sur les effets de cette réussite. Le bilan du parcours VAE se révèlera-t-il positif pour la lauréate ? Révélant ainsi le bien-fondé de la démarche, ou décevant car ne répondant pas aux attentes espérées.

1. Un bilan en demi-teinte au niveau professionnel : les freins limitant une évolution

Un monde, où chacun occuperait une place en fonction de son mérite et non de son milieu social de naissance apparaît totalement utopique. En France, on pense que l'école est un moyen d'atteindre l'idéal méritocratique. On pense à l'égalité des chances devant l'enseignement, mais existe-t-elle vraiment ? Après de très vifs débats dans les années 1970, on s'est demandé si l'école donnait autant de chances d'évoluer aux enfants de familles défavorisées ou si elle n'était au contraire qu'un instrument destiné à la reproduction sociale, comme le montrent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron[493]. Le milieu social d'origine

[493] Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, collection le Sens Commun, 284 p.

semble avoir une plus grande importance dans les possibilités de mobilité. D'ailleurs, on se réfère souvent au groupe socio-professionnel du père pour déterminer celui du fils[494]. Selon Dominique Goux et Éric Maurin, les processus de mobilité sociale se maintiendraient au fil du temps et répondraient avant tout à un modèle stationnaire. L'une des particularités des sociétés occidentales est la tendance qu'ont les individus, diplômés ou non, à rester dans le milieu social qui les a vu naître[495]. L'obtention d'un nouveau diplôme pour les personnes de faibles qualifications ne bouscule généralement pas l'ordre des choses. Le CAP, diplôme de niveau V, fait partie des premiers niveaux de qualification, délivré par le ministère de l'Éducation nationale. Selon l'article D 337-1 du Code de l'Éducation, il « *atteste d'un premier niveau de qualification professionnelle* ». Même si l'obtention de ce diplôme ne relève ni de la véritable réussite scolaire ni de l'échec le plus complet, il fait partie toutefois des filières de relégation, dans lesquelles évoluent souvent les enfants d'ouvriers.

Le CAP a connu une dévaluation au fil du temps. En effet, jusqu'au milieu des années 1960, le CAP constituait pour eux une planche de salut. Pour le préparer, ils pouvaient entrer dans l'enseignement professionnel court immédiatement après l'école primaire, s'ils réussissaient des concours d'entrée assez sélectifs. C'est désormais leurs mauvais résultats scolaires au collège qui décident de l'orientation fréquente des enfants d'ouvriers vers l'enseignement professionnel court, après un parcours scolaire difficile dans le secondaire[496]. Les plus dotés socialement et économiquement cherchent à éviter l'enseignement professionnel, en qui ils ne placent aucune confiance pour préparer efficacement l'avenir de leurs enfants. Selon Fabienne Maillard : « *Il est probable que pour les franges les plus favorisées, il constitue même un univers inconnu si tant est qu'il soit imaginable*[497] ». Pour les ouvriers, même s'ils poussent davantage leurs enfants vers les études longues, le CAP est un destin envisageable, qui mène vers un métier ceux qui ne possèdent pas les capacités intellectuelles requises pour aller plus loin. L'obtention du CAP Petite enfance par la VAE, pour des adultes en emploi, symbolise une reconnaissance des acquis professionnels. Une fois ce diplôme acquis, quels changements concrets vont-ils constater ? L'enquête quantitative menée auprès des lauréates de ce diplôme acquis en VAE apporte des réponses très éclairantes à cette question, qui peut s'analyser comme un bilan en demi-teinte : puisque pour 45% des lauréates, la réussite à ce diplôme ne leur apporte rien dans leur vie professionnelle, toutefois pour les 55% restant un changement a pu être constaté, mais de quel ordre est-il ? Pour 18%, elle leur apporte un autre métier, pour 10%, elle va induire une évolution de poste, pour 7% une

[494] Thelot C. (1982), Tel *père tel fils ?* Paris, Dunod, Collection l'œil économique, 249 p.
[495] Goux D., Maurin E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », In : *Économie et statistique*, n° 306, pp. 13-26.
[496] Terrail J-P. (2005), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, p.101.
[497] Brucy G., Maillard F. (2013), *Le CAP Un diplôme du peuple 1911-2011*, Rennes, PUR, p.300.

évolution de salaire, pour 7% un rattrapage de leur carrière, pour 6% plus de travail, pour 4% plus de responsabilités, et pour 3% plus de stress, comme le montre le tableau ci-après :

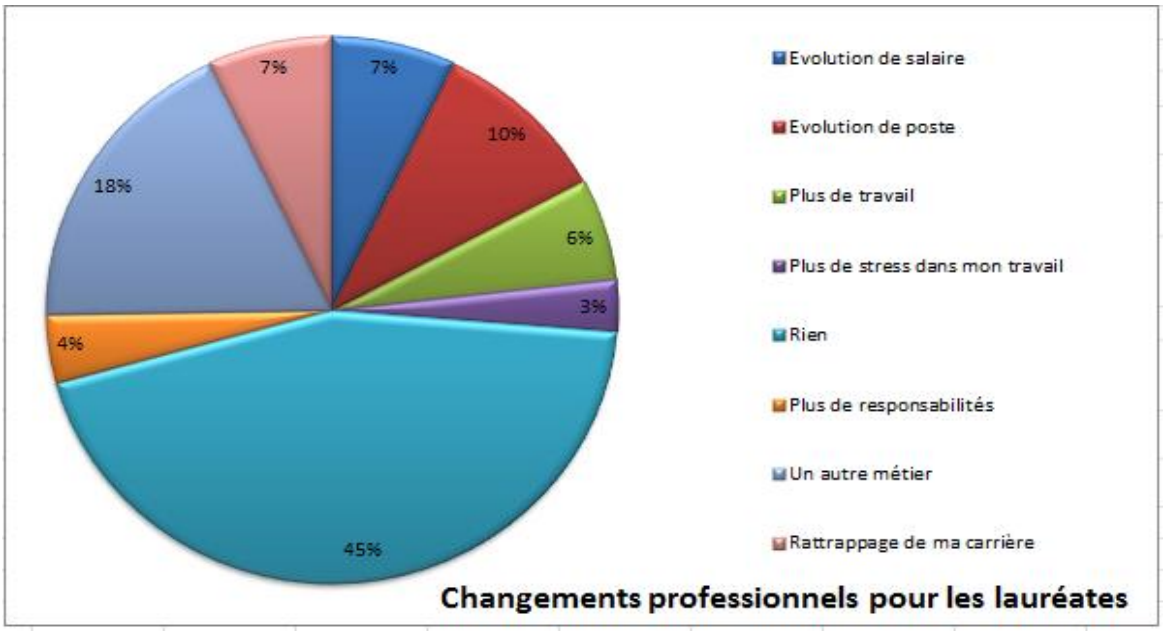


Figure n° 9 : Changements professionnels pour les lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires.

Une grande majorité des lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par entretiens ont éprouvé une satisfaction personnelle après leur réussite à la VAE, mais en revanche une partie seulement a obtenu un changement de poste. En effet, 25/33, soit 75,7 % de notre échantillon a éprouvé une satisfaction personnelle, tandis que seulement une fraction d'entre eux (24,3% ou 8/33), a obtenu un changement de poste. L'analyse fine des témoignages recueillis dans le cadre des entretiens réalisés avec les lauréates du CAP Petite enfance, nous apportera des éléments pour alimenter notre réflexion sur les changements professionnels induits ou non par la réussite en VAE.

1.1. Une stagnation professionnelle et financière mais plus de responsabilités

Après avoir réussi en VAE, les lauréates espèrent une reconnaissance professionnelle concrète par le biais de l'obtention de ce diplôme. Les résultats des questionnaires font apparaître que la plupart du temps les lauréates du CAP Petite enfance n'ont pas changé de poste (84%) d'entre elles n'ont pas changé d'emploi après la réussite en VAE, tandis que 16% ont changé de poste, et seulement 7% ont déclaré avoir eu une augmentation de salaire. Celles qui ont changé de poste, travaillent davantage, mais ne perçoivent pas plus de salaire en

contrepartie, voire même elles perdent quelquefois un statut mieux payé, tombent parfois au chômage, ou doivent revenir dans leur emploi d'origine, comme nous le verrons dans les entretiens ci-après. Une petite partie des lauréates de l'enquête par entretiens, soit 8/33, a donc obtenu un changement de poste suite à la réussite du CAP Petite enfance obtenu par la voie de la VAE, pour les 25 autres elle n'a apporté aucun changement au niveau professionnel. Sur les 8 lauréates qui ont pu changer de poste : 2 ont obtenu un poste d'AVS, 2 d'ATSEM, 1 d'AESH, 1 d'employé dans une crèche familiale, une a été promue à la direction de la cantine scolaire, et une est devenue assistante maternelle. Pourtant, en se lançant dans la VAE, beaucoup de candidates imaginaient pouvoir valoriser leur diplôme pour obtenir une augmentation de salaire, ou une évolution professionnelle. Marie-Odile Legrand et Philippe Saielli confirment cette idée : « *Dans son vécu imaginaire, le candidat imagine que la VAE sera un levier efficace dans ses futures négociations salariales ou d'évolution professionnelle avec son employeur*[498] ». Les lauréates connaissent une stagnation professionnelle, puisque la plupart du temps, elles ne changent pas de poste, et ne bénéficient généralement pas d'augmentation de salaire. Elles ne constatent aucun changement majeur, mais plutôt une stagnation professionnelle et financière, comme le constatent Anne, Djénéba, Magali et Christine. Malgré leur nouveau diplôme, les parents ne leur confient pas plus leurs enfants et elles doivent poursuivre leurs efforts pour espérer un changement professionnel tangible :

> « Pour l'instant, je suis toujours assistante maternelle au même tarif horaire et je n'ai pas senti de reconnaissance des parents parce que j'avais un CAP. On ne trouve pas plus facilement d'enfants non plus, quand on a des premiers contacts de gens qui viennent pour choisir une assistante maternelle. Quand je dis que j'ai un CAP petite enfance…soupir…. Ils ne relèvent pas plus que cela. Disons, que je n'ai pas plus de chance que quelqu'un qui ne l'a pas pour obtenir l'emploi ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

> « Je n'ai pas eu de changement suite à ma réussite à ma VAE. Le fait de l'avoir, je suis contente, c'est quelque chose qui me tenait à cœur, même si cela ne m'apporte rien. Je n'ai pas eu d'augmentation de salaire ou de progression de carrière, pourtant je suis fonctionnaire, puisque je travaille pour la commune en qualité d'animatrice, en centre de loisirs depuis vingt ans. Je passe des concours, c'est le seul moyen que j'ai pour évoluer dans l'administration. Je n'ai rien à gagner que ma fierté personnelle, donc, je passe des concours. Le dernier concours que j'ai passé c'est ATSEM, malheureusement, je ne l'ai pas eu, mais je vais continuer à le passer jusqu'à ce que je l'aie ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

> « Par contre, je n'ai pas eu de changement de salaire suite à ma réussite à la VAE. Pour l'instant, je n'ai pas à me plaindre, j'ai des employeurs corrects. Cela n'a rien changé pour

[498] Legrand M-O., Saielli P. (2013), « La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes », *Formation Emploi*, 122, pp. 31-50.

moi, mais peut-être qu'un jour cela changera quelque chose, pour l'instant, je suis chez moi ».
(Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

« Personne ne s'est intéressée à ma VAE. Cela ne m'a rien apporté, aucun changement, pas plus de salaire, on ne m'a pas proposé de changer de poste. Je suis allée voir le jury après la VAE. Il n'en revenait pas que je n'avais pas été aidée par mes employeurs, que j'avais effectué cette VAE sur des congés et que je n'avais pas été financée. Ma directrice ne m'a même pas félicitée, vous vous rendez compte… Et, je n'ai eu aucune reconnaissance financière, ni changement de poste, c'est vrai que c'est un peu sévère. Je vais partir de là, parce que ce n'est plus agréable de travailler comme ça. Voilà ! ».
(Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, CAP Employé de Collectivités).

En France, le diplôme n'est pas en lien avec l'augmentation du salaire. En effet, le système de certification conçu et promu par l'État n'est pas lié aux grilles de classification, mises en place par les entreprises et les branches. Concernant la VAE, l'acquisition d'un nouveau diplôme répond aux mêmes règles et la nouvelle lauréate ne voit pas sa rémunération augmenter, malgré la reconnaissance de la valeur de son expérience[499]. La Certification de qualification professionnelle est présente dans le seuil d'accueil des grilles, en revanche la détention de diplômes ou de titres reconnus par les branches professionnelles ne détermine pas le classement des salariés au sein des grilles. Le diplôme n'est donc qu'un « *indicateur des compétences détenues par un salarié*[500] ». Les assistantes maternelles qui réussissent le CAP Petite enfance sont toujours employées par les parents. L'obtention de ce diplôme ne change pas leur situation, comme l'indique Géraldine, qui n'a pas constaté de changement dans sa vie professionnelle après sa réussite en VAE du CAP Petite enfance :

« La VAE n'a rien changé dans ma vie professionnelle. Je suis restée assistante maternelle et pour les parents qu'on ait le CAP ou pas, ils s'en moquent ».
(Géraldine, 42 ans, divorcée, 3 enfants, employée de supermarché, aucun diplôme).

Certains employeurs expriment des craintes de ne pas maîtriser les exigences salariales, ou de promotion après la réussite de leurs employés en VAE. Ils craignent également que les lauréates cherchent à quitter l'entreprise après la réussite du diplôme en VAE. Selon Émilie Cazautets et Alice Garcia : « *Les employeurs ont peur de ne plus pouvoir maîtriser leur masse salariale, suite à la réussite de leurs employés à la VAE. Par ailleurs, la crainte de voir ses meilleurs éléments partir une fois le diplôme en poche, est formulée par les chefs*

[499] Bureau M-C., Tuchszirer C. (2010), « La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? » *Sociologie du travail*, Vol 52, N° 1, Janvier-mars, pp.49-56.
[500] Jobert A., Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, n° 52, pp. 133-150.

d'entreprise[501] ». Suite à sa réussite du diplôme, Farida qui est assistante maternelle embauchée par une crèche familiale, a informé sa hiérarchie qu'elle avait réussi le CAP Petite enfance en VAE. Sa directrice lui a indiqué qu'elle ne pourrait pas lui accorder une augmentation de salaire, elle lui a demandé également si elle comptait rester dans son poste, ou si elle envisageait de partir. Farida raconte :

> « Quand j'ai appris que j'avais obtenu mon CAP Petite enfance en VAE, j'ai annoncé cette bonne nouvelle à ma directrice. J'ai vu qu'elle a tiqué, elle m'a tout de suite dit : « Je vous félicite, mais sachez que je ne pourrai pas vous accorder une augmentation de salaire, parce que si tout le monde se lance dans la VAE, je ne peux pas faire évoluer tous les employés ». Elle m'a aussi demandé si je comptais partir maintenant que j'avais ce diplôme. Selon elle, suite à la réussite à un diplôme, la fidélité des nouvelles diplômées est remise en cause. Elle n'avait pas tort, mais je ne pouvais rien lui dire, parce que j'avais fait la VAE pour pouvoir sortir de chez moi. Mon projet était soit d'aller travailler dans les écoles, soit d'ouvrir une micro crèche ou une maison d'assistante maternelle. J'ai mon baccalauréat, une bonne expérience d'assistante maternelle à domicile, puisque je suis embauchée par une crèche familiale et j'ai maintenant mon CAP Petite enfance ».
> (Farida, 46 ans, 4 enfants, mariée, assistante maternelle à domicile, recrutée par une crèche familiale, Bac professionnel Styliste).

L'obtention du CAP Petite enfance ne change pas forcément la situation professionnelle des lauréates. En revanche, elle peut parfois constituer une étape préalable indispensable pour passer d'autres diplômes, qui peuvent dans certains cas, déboucher sur une augmentation de salaire :

> « Ce n'est pas le CAP Petite enfance qui m'a permis d'évoluer, c'est le diplôme de famille d'accueil qui m'a permis d'avoir un deuxième enfant, et qui a montré que l'on pouvait me faire confiance et que l'apparence que j'avais d'une femme qui n'avait pas confiance en elle, qui n'était pas valorisée, ce n'était pas vrai. J'étais tout de même capable d'obtenir un diplôme. Le CAP Petite enfance n'a rien changé pour moi, par contre, il m'a permis de passer le diplôme de famille d'accueil, d'obtenir un deuxième enfant et d'avoir un meilleur salaire ».
> (Sakina, 52 ans, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Pour certaines, l'obtention du CAP Petite enfance va induire une charge de travail supplémentaire. Stéphanie, qui est agent territorial en crèche et en centre de loisirs sans hébergement, va pouvoir accueillir plus d'enfants dans le cadre de son travail au Centre de loisirs, du fait qu'elle a obtenu ce diplôme. Le bénéfice revient davantage à la collectivité, qui va augmenter ses recettes, qu'à elle qui ne perçoit pas d'augmentation de salaire :

[501] Cazautets E., Garcia A. (2008-2009), Etude *des effets de la VAE sur les parcours de vie professionnels,* Le réseau des Université de l'Ouest Atlantique, p.31.
.

« En fait, j'avais déjà travaillé avant d'obtenir le diplôme. J'ai réussi un diplôme en plus, j'étais contente. Par contre, pour l'encadrement, cela a eu une importance dans la crèche, parce que je pouvais justifier d'un diplôme. C'est surtout pour le centre de loisirs, comme j'étais diplômée, ils pouvaient accueillir plus d'enfants. Mais au final, cela arrangeait plus la mairie que moi. Parce que pour moi, cela ne change rien au niveau de mes tâches et de mon salaire. Nous sommes payés en fonction de grilles de la fonction publique. Pour moi, l'obtention du diplôme n'a rien changé dans ma vie professionnelle. Je n'ai pas changé de travail. Par contre, j'ai eu plus de travail, car je pouvais encadrer plus d'enfants avec ce diplôme ».
(Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, agent territorial en crèche, Baccalauréat G2).

Même si la VAE ne leur a rien apporté, certaines anticipent et préparent l'avenir pour pouvoir rester dans la profession. C'est le cas de Delphine, qui pense que le CAP Petite enfance va devenir prochainement obligatoire pour travailler en qualité d'assistante maternelle. Christelle, qui est partie à l'étranger espère l'utiliser, pour conserver son employabilité, dès son retour en France :

« Cela ne m'a rien apportée de réussir la VAE, même pas d'augmentation de salaire, sauf que le CAP Petite enfance va devenir obligatoire, alors autant que je l'ai. J'ai gagné 30 heures de formation. Les parents savent que j'ai le CAP Petite enfance, j'ai des connaissances et je suis professionnelle, pourtant ils ne m'ont pas augmentée. Nous, on fait un tarif, on est bien en dessous du SMIC, par rapport aux gens qui travaillent à l'extérieur. Il y a plein d'anciennes qui ne sont pas diplômées, mais qui ont de l'expérience ».
(Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

« Je suis partie en Belgique. Le but était d'obtenir mon CAP Petite enfance pour m'en servir à mon retour en France. C'est un plus pour moi. Je n'ai pas changé de poste après ma réussite à la VAE. Aujourd'hui, je suis sans emploi, mais j'ai toujours l'agrément d'assistante maternelle. J'ai juste à réviser mon logement, je redemande l'agrément, et voilà. Je voulais valider mon expérience professionnelle en me lançant en VAE et surtout conserver mon employabilité, surtout quand on part à l'étranger et qu'on revient travailler en France ensuite, c'est une garantie pour l'avenir ».
(Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2).

Quelques lauréates ont pu changer de postes après la réussite du CAP Petite enfance. Après un contrat à durée déterminée d'AVS, Céline a dû revenir dans la profession d'assistante maternelle. Joëlle est même tombée au chômage après l'obtention du diplôme, mais a pu retrouver de nouveaux contrats et augmenter ses tarifs de garde. Patricia a pu être recrutée sur un remplacement d'ATSEM, puis embauchée et titularisée dans une mairie, grâce au nouveau diplôme, en revanche, elle n'a pas obtenu d'augmentation de salaire :

« J'avais changé de poste après ma réussite en VAE, on m'a proposé un contrat d'AVS scolaire d'une durée d'un an. Ce contrat n'a pas été renouvelé et je suis redevenue assistante maternelle ensuite, car il fallait bien que je travaille. Le CAP Petite enfance ne

m'a pas permis de rester dans mon nouveau travail ».
(Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-Comptabilité).

« La réussite à la VAE ne m'a rien donné du tout. J'ai obtenu mon CAP Petite-enfance, je suis tombée au chômage et je n'ai pas retrouvé tout de suite du travail, donc j'ai perdu de l'argent. Depuis que j'ai obtenu mon CAP Petite-enfance, j'ai augmenté mon tarif de garde sur les nouveaux contrats, mais il faut dire qu'ils étaient très bas par rapport à mes autres collègues. C'était un rattrapage largement justifié par l'obtention de mon nouveau diplôme ».
(Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

« Avec la réussite en VAE, j'ai pu être avec les enfants, sinon je continuais le ménage hein…. Je n'aurais pas pu être animatrice surtout quand on fait les TAP[502]. Sans ce diplôme, Je ne pense pas que je serais ATSEM en classe. Ils m'ont demandé de passer le CAP petite enfance en VAE, parce que c'était nécessaire pour avoir ce travail. Au niveau salaire, cela n'a rien changé. Je n'aurais pas eu le remplacement d'ATSEM depuis un an et demi, si je n'avais pas eu le CAP Petite enfance. Sinon, j'aurais continué à faire la cantine, le ménage, mais sûrement pas le remplacement de l'ATSEM en maladie. Si je n'avais pas eu le CAP Petite enfance, j'aurais travaillé moins d'heures. Je n'aurais pas été nommée stagiaire, si je n'avais pas eu le CAP Petite enfance, puis titularisée après. La condition, c'était d'avoir ce diplôme. Je vois, cela fait deux collègues qui sont embauchées en contrats aidés pendant deux ans. Au bout de deux ans, on en prend d'autres…. On ne m'aurait pas gardé si je n'avais pas eu le CAP Petite enfance ».
(Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, ancienne assistante maternelle, actuellement ATSEM en remplacement et secrétaire de mairie, CAP-BEP Employé de bureau).

Une seule lauréate a réussi, à la fois à changer de poste et à obtenir une augmentation de salaire, après sa réussite du CAP Petite enfance en VAE, mais ce n'était qu'un remplacement et non une embauche. À l'origine, Nathalie était assistante maternelle, elle a pu intégrer l'hôpital, pour un remplacement d'agent de service en maladie. Ensuite, on lui a proposé un poste d'agent hospitalier, en remplacement, puis elle a pu bénéficier d'une augmentation de salaire :

« J'ai changé de poste après ma réussite en VAE, avant j'étais assistante maternelle et après ma VAE, j'ai travaillé en pédiatrie. J'ai eu une augmentation de salaire et dans le public il y a des avantages. J'ai obtenu un autre métier plus de responsabilités et plus de stress. J'ai eu une reconnaissance professionnelle, mais ce n'était qu'un remplacement, mais j'ai réussi quand même à l'obtenir grâce au CAP Petite enfance. Quand je leur ai dit que j'avais passé une VAE, les employeurs m'ont dit : ah bon, vous n'avez pas été à l'école ! Cela n'a rien à voir avec l'histoire géo, la VAE concerne vraiment mon métier. Ils ne connaissaient pas le dispositif. La VAE va, je pense, dans l'avenir me permettre de progresser ».
(Nathalie, 43 ans, 3 enfants, mariée, auxiliaire de vie, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

[502] Temps d'activités périscolaires.

Dans la grande majorité des cas, l'obtention du CAP Petite enfance en VAE n'entraîne aucun changement : généralement pas d'augmentation de salaire, pas de changement de poste. Peu de lauréates tire un bénéfice de l'obtention de ce nouveau diplôme, mais il est tout de même un gage de changements potentiels à venir.

1.2. Le CAP une première étape pour travailler à l'extérieur parfois insuffisante

Une majorité des lauréates sont devenues assistantes maternelles après leur maternité. Ce moment crucial dans la vie d'une femme où elle devient mère, a été à l'origine d'une bifurcation biographique pour les lauréates. Selon Catherine Négroni, un évènement marquant peut être à l'origine d'une bifurcation professionnelle[503]. Si certaines se sont lancées dans l'activité d'assistante maternelle par choix, d'autres l'ont fait faute de mieux, comme nous l'avons vu précédemment (Cf : chapitre 8, sections 2.1et 2.2). Après avoir exercé l'activité d'assistante maternelle parfois pendant de longues années, durant lesquelles elles ont pu assurer elles-mêmes l'éducation de leurs enfants, elles se sont lancées dans la VAE pour valider leur expérience professionnelle et obtenir le CAP Petite enfance. Leurs enfants ont grandi, certains sont partis pour suivre des études, d'autres sont engagés dans la vie professionnelle, le reste des enfants est encore scolarisés mais partiront dans les années à venir. Les assistantes maternelles qui ont consacré leur vie à garder des enfants, les leurs et ceux des autres, se trouvent à un moment de leur vie où elles doivent réfléchir à leur avenir. Beaucoup d'entre elles, n'imaginent pas rester assistantes maternelles après le départ de leurs enfants de la maison, puisque la mission qu'elle s'était fixée d'élever leurs enfants elles-mêmes, est achevée. Par l'obtention d'un diplôme, la VAE constitue une opportunité, dont elles vont se saisir, pour préparer une nouvelle bifurcation professionnelle. Sophie Denave montre que les bifurcations professionnelles sont souvent liées à des bifurcations biographiques[504]. L'obtention du CAP Petite enfance en VAE va constituer une première étape, pour envisager de trouver un travail à l'extérieur. L'objectif étant de sortir de la maison, elles souhaitent toutefois rester dans le secteur de la petite enfance, parce qu'elles aiment travailler avec les enfants, quelques-unes déclarent quand même ne savoir-faire que cela. Le diplôme obtenu en VAE constitue un atout pour trouver un travail à l'extérieur, mais sera-t-il suffisant ? Des variables vont rentrer en ligne de compte pour réussir cette bifurcation professionnelle : notamment l'âge, l'ensemble des

[503] Negroni C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 119, no. 2, pp. 311-331.
[504] Denave S. (2015), *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, Paris, PUF, Coll. « Le lien social », 305 p.

diplômes détenus, l'expérience professionnelle antérieure. Les plus jeunes auront plus de chance de trouver un travail à l'extérieur. L'âge est un facteur déterminant de l'employabilité. Les plus âgées vont souvent rencontrer des difficultés pour rebondir professionnellement, surtout si elles sont faiblement diplômées. La sécurité de l'emploi et l'avancement de carrière ne sont plus garantis par l'âge comme auparavant, bien au contraire et les plus âgés sont menacés par le chômage. Selon Isabelle Faurie, Franco Fraccaroli et Alexis Le Blanc : « L'âge *n'est plus le pilier central des politiques de ressources humaines et il devient un facteur de moins en moins prégnant pour la sécurité de l'emploi et l'avancement de carrière. Ce qu'attestent le taux de chômage particulièrement élevé des plus de 55 ans et l'augmentation du nombre de travailleurs âgés qui se trouvent bloqués (« plafonnés ») dans leur développement de carrière*[505] ».

L'obtention du CAP Petite enfance a permis à Maria d'intégrer la crèche familiale. Elle travaillait en qualité d'assistante maternelle indépendante avant d'obtenir le CAP Petite enfance. Maintenant la crèche familiale lui envoie directement les parents des enfants à garder, c'est un avantage pour elle, car elle habite dans un logement au troisième étage sans ascenseur et que de ce fait, elle ne trouvait plus d'enfants à garder. Elle a effectivement changé de poste, en revanche, la perte de son statut d'assistante maternelle agréée indépendante lui occasionne une perte de revenus, et à l'âge de 52 ans Maria ne peut espérer évoluer au sein de la crèche familiale :

> « Cela n'a rien changé. À la mairie on me demandait d'avoir le CAP petite enfance. Une fois que je l'ai eu, je n'ai pas eu de changement, sauf que je travaille en tant qu'assistante maternelle avec la crèche familiale, mais je gagne moins que quand j'étais indépendante. C'est la crèche familiale, moi je n'ai plus du tout de contact avec les parents. Les parents sont obligés de monter les escaliers. C'est la crèche qui m'envoie les parents. Je suis restée un an sans travail à cause des escaliers. La dame de la crèche m'a dit : « les escaliers ce n'est pas une excuse pour refuser une assistante maternelle, donc avec la crèche j'ai du travail ». Les Personnels qui travaillent dans la crèche sont obligés d'avoir le CAP Petite enfance, par contre les assistantes maternelles qui travaillent pour la crèche familiale n'ont pas obligatoirement le CAP, mais on confie plus facilement les enfants à une assistante maternelle qui a le CAP. J'ai suivi les formations obligatoires du Conseil général. L'avantage avec la crèche, c'est que je ne recherche pas les enfants à garder, c'est la crèche qui me les envoie. Parce que, j'ai un handicap, ce sont mes escaliers et avec la crèche, les parents ne peuvent pas refuser le placement pour cette raison, sinon je n'aurais jamais d'enfants à garder. À mon âge, je préfère travailler avec la crèche, plutôt que rester indépendante, je sais aussi que je ne dois pas espérer une évolution de carrière ».
> (Maria, 52 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle agréée, recrutée par une crèche familiale).

[505] Faurie I., Fraccaroli F., Le Blanc A. (2008), « Âge et travail : des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de la carrière professionnelle », *Le travail humain*, vol.71, n°. 2, pp. 137-172.

Pour certaines lauréates, le CAP Petite enfance est le premier diplôme obtenu, si elles sont jeunes, elles pourront sans doute en tirer profit pour travailler à l'extérieur. Ainsi, pour les femmes initialement non diplômées, qui sont relativement jeunes, l'obtention du CAP Petite enfance va constituer une première étape, qui va leur permettre de travailler à l'extérieur, c'est le cas pour Aurélie :

HB : Avez-vous réussi à sortir de chez vous ?

« Oui, tout à fait. La dame qui m'a contactée pour un poste d'AVS, c'était un contrat d'un an. Elle m'a dit : vous me confirmez bien que vous avez le CAP Petite enfance. J'étais contente, parce qu'à l'origine je n'avais aucun diplôme, donc j'étais complétement bloquée, je ne pouvais trouver aucun autre travail. Clairement, si je n'avais pas eu le CAP Petite enfance, ils ne m'auraient pas prise. Quand j'ai eu l'information que la VAE existait, je me suis dit : c'est peut-être le seul moyen pour moi d'avoir enfin un diplôme, et du coup, je me suis renseignée, j'en ai vite parlé autour de moi, et j'ai enchaîné très rapidement. J'étais encore assistante maternelle quand je me suis lancée dans la VAE, je n'avais plus trop de contrats et du coup au niveau salaire, j'étais vraiment au ras des pâquerettes. J'ai préféré arrêter, me mettre au chômage, et profiter de ce temps pour travailler sur ma VAE, en plus de ma recherche d'emploi. De toute façon, je voulais faire autre chose, c'était une occasion et c'était le moment, à mon avis, le plus adapté ».
(Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Deux lauréates ont réussi à devenir ATSEM, suite à leur réussite à la VAE. Elles effectuaient des remplacements d'agents possédant ce grade et qui étaient en congés maladie. Elles ont donné satisfaction durant cette période et ont été recrutées ATSEM à l'occasion d'une rentrée scolaire, quand une classe maternelle a ouverte et que leur CAP Petite enfance, obtenu par la voie de la VAE, leur a permis d'intégrer un poste à l'école, sans pour autant qu'elles soient lauréates du concours. Carole et Patricia ont intégré un poste d'ATSEM, après leur réussite en VAE :

« Cela faisait quelques mois que j'effectuais des remplacements d'une ATSEM qui était en congés maladie. La directrice était très contente de mon travail, et espérait pouvoir me garder. Quand j'ai eu mon CAP Petite enfance avec la VAE, je lui en ai parlé. À la rentrée suivante, une classe a ouvert à l'école maternelle, et j'ai postulé pour avoir le poste d'ATSEM. J'ai été nommée sur ce poste, alors que je n'avais pas le concours. Il est certain que je ne l'aurais pas eu, si je n'avais pas réussi mon CAP Petite enfance ».
(Carole, 43 ans, divorcée, 3 enfants, ATSEM, aucun diplôme).

« Pendant des années, j'avais été assistante maternelle agréée. J'avais pu ainsi élever moi-même mes enfants et garder d'autres enfants pour gagner ma vie. Après mon divorce, j'ai dû déménager, car la maison a été vendue, j'ai dû partir et du coup j'ai perdu mon agrément. J'ai cherché du travail et par connaissance, comme j'avais un CAP-BEP d'employé de bureau, j'ai été recrutée secrétaire de mairie à mi-temps et quand il manquait du personnel à l'école, j'allais faire occasionnellement des remplacements.

> Dans les petites mairies, c'est comme cela, il faut être polyvalent et je n'avais qu'un mi-temps au secrétariat. Avec les remplacements à l'école, j'avais un meilleur salaire, alors c'était intéressant pour moi. Quand j'ai eu mon CAP Petite enfance, j'ai fait de plus en plus de remplacements à l'école. À la rentrée scolaire suivante, une classe a ouvert en maternelle, car deux lotissements avaient été créés dans la commune et des familles avec de jeunes enfants étaient arrivées. Le maire m'a tout de suite proposé le poste d'ATSEM, à mi-temps, même si je n'avais pas le concours, car il trouvait logique de m'embaucher, vu que je connaissais le travail et que j'avais toujours dépanné à l'école ».
> (Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, Secrétaire de Mairie et ATSEM à mi-temps, CAP-BEP employé de bureau).

Une fois le CAP Petite enfance obtenu, la plupart d'entre elles sont conscientes, que ce diplôme ne sera toutefois souvent pas suffisant pour trouver un emploi dans une structure de la petite enfance. Il faudra ensuite franchir d'autres étapes qui passent, entre autres, par des formations préalables, comme l'explique Hélène :

> « Le CAP Petite enfance peut me permettre de sortir du domicile et de trouver un emploi en crèche. Mais avant, il va falloir que je fasse une formation sur l'accueil dans une structure collective et je n'ai aucune garantie d'être recrutée dans une structure de la petite enfance. J'espère pouvoir faire une transition dans une maison d'assistante maternelle, cela me permettrait de franchir une première étape d'accueil collectif, même si le nombre d'enfants accueilli est relativement réduit. Je vais chercher au plus proche et après je vais élargir, mais je ne désespère pas, je pense que je vais trouver un travail en crèche. Je suis plutôt optimiste pour trouver un emploi en crèche ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac professionnel).

La multiplication du nombre de personnes diplômées peut expliquer la perte de valeur du diplôme sur le marché du travail. Selon Christian Baudelot et Michel Glaude : « *En raison de l'afflux des diplômés, la position relative des diplômes les plus modestes se dégrade*[506] ». Les recruteurs exigent de plus en plus la détention d'un diplôme, auquel s'ajoutent d'autres exigences, comme l'expérience professionnelle. Certaines lauréates du CAP Petite enfance, comme Mylène, se heurtent à d'autres exigences pour travailler en crèche, l'expérience semble souvent un préalable. Vu le peu de places disponibles dans ces structures de la petite enfance, les embauches se réalisent au compte-gouttes et les recruteurs orientent leur choix vers des professionnelles diplômées, en l'occurrence les auxiliaires de puériculture, qui justifient aussi de la détention d'une bonne expérience professionnelle. Selon Edmond Malinvaud : « Certaines transformations sociales peuvent susciter un sentiment de désarroi et de révolte. Il en est ainsi d'une éventuelle « dévalorisation » des diplômes »[507]. Isabelle déplore que les structures de la

[506] Baudelot C. (1989), « Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? » *Économie et statistique*, n°225, p. 3.
[507] Malinvaud E. (1994), « Éducation et développement économique », *Économie et Prévisions*, vol. 5, n° 116, p. 1-15.

petite enfance recrutent essentiellement des personnes très qualifiées, dont les diplômes sont supérieurs au CAP Petite enfance, elle est très en colère et trouve cela injuste :

> « Quand j'ai eu mon CAP, j'ai envoyé 12 CV dans des crèches, dans des structures, je n'ai eu qu'un seul retour et il était négatif, parce qu'il n'avait pas besoin de personnel. Je me suis renseignée pour passer la VAE d'auxiliaire de puériculture, mais il me faut de l'expérience en crèche, que je n'ai pas. Donc, pour l'instant, je suis bloquée, le CAP Petite enfance ne semble pas suffisant pour travailler en crèche, mais l'avoir, c'est un bon début ».
> (Mylène, 40 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

> « À chaque fois, je me dis que je vais aller travailler ailleurs, en crèche ou en halte-garderie et à chaque fois que j'écris des courriers, c'est négatif. Je ne sais pas pourquoi il y a des postes qui se libèrent pourtant, je vois les annonces. Ils demandent toujours de plus en plus de qualifications. Pourtant, je connais le travail avec les enfants depuis le temps que je suis assistante maternelle, sûrement mieux que des débutantes diplômées en crèche, mais comme elles ont le diplôme d'auxiliaire de puériculture, ce sont elles qui sont embauchées, alors qu'elles n'ont aucune expérience, ce n'est pas juste ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Le diplôme d'auxiliaire de puériculture est le plus souvent exigé pour travailler en crèche. Si les recruteurs ne trouvent pas ce type de diplômés, ils peuvent recruter des titulaires du CAP Petite enfance, qui justifient toutefois d'une formation et qui ont suivi des stages en structures collectives. Les assistantes maternelles qui envisagent de solliciter un stage en crèche, se retrouvent devant une difficulté inattendue, étant indépendante les employeurs sont les parents. Elles ne peuvent donc pas fournir une convention de stage pour aller travailler en crèche :

> « Quand j'ai envoyé ma candidature pour travailler en crèche, on m'a envoyé un courrier pour me dire, qu'en tant qu'assistante maternelle à domicile, je n'avais pas l'expérience professionnelle concernant les structures collectives. Il fallait qu'auparavant, je suive une formation, puis que j'obtienne des stages. On me conseillait aussi ensuite, de passer le diplôme d'auxiliaire de puériculture. J'ai envoyé ma demande pour faire un stage en crèche, puisque je n'avais plus d'enfants à garder pour le moment, mais on m'a demandé de fournir une convention de stage. Comme je suis assistante maternelle agréée indépendante, je ne sais pas comment faire, je n'ai pas d'employeur susceptible de me fournir une telle attestation, puisque mes employeurs sont les parents des enfants que je garde ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Celles qui sont en poste dans les collectivités, face à la concurrence de diplômés nouvellement recrutés et de l'évolution législative, doivent quelquefois se qualifier davantage pour espérer garder leur emploi. Elles se lancent parfois dans la VAE pour obtenir le CAP Petite enfance qui se révèle quelquefois insuffisant. Elles suivent des formations, occupent parfois

d'autres postes, puis certaines se tournent, comme Sylvie, vers d'autres certifications comme le BAFA ou le BAFD :

> « La VAE m'a permis de rester dans ma filière, parce que si vous n'avez pas de BAFA, pas de CAP Petite enfance, on ne vous garde pas. Ils ont un quota de non diplômés, mais si on n'a pas de qualification, on est vite sur la touche. Bon là, les services de la mairie étaient contents que j'ai le CAP Petite enfance, parce qu'ils n'avaient pas de personnel. Pour eux, cela tombait bien, mais maintenant que les lois ont changé, il faut un BAFD, parce qu'il faut une directrice, mais on a toujours besoin de vous en tant qu'animatrice. Suite au CAP Petite enfance, j'ai été nommée à l'époque sur le poste de responsable de la cantine. Mais maintenant, je suis retournée animatrice parce qu'il faut un BAFD pour être responsable. Il y a des filles qui ne veulent pas passer de CAP Petite enfance et qui sont toujours là. Il faut toujours plus de diplômes pour pouvoir évoluer, maintenant pour moi, il me faudrait le BAFD, le CAP Petite enfance n'est plus suffisant ».
> (Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice restauration scolaire, aucun diplôme).

L'obtention du CAP Petite enfance va constituer une première étape pour les lauréates, leur permettant d'envisager de trouver un emploi à l'extérieur de leur domicile. En vue de pouvoir intégrer des structures de la Petite enfance, certaines lauréates, (notamment celles qui disposent d'un faible capital scolaire), se heurtent à d'autres exigences, et doivent envisager d'autres projets pour évoluer. Ceux-ci seront quelquefois contrariés.

1.3. Un faible capital scolaire qui limite les possibilités d'évolution

Comme nous l'avons vu précédemment dans la 2e partie, les lauréates du CAP Petite enfance sont généralement peu diplômées. Le niveau scolaire initial moyen est le CAP/BEP (31%), 9% d'entre elles n'ont aucun diplôme, 16% ont le Brevet des collèges et 21% ont un diplôme au-dessus du baccalauréat. Si on considère le niveau infra baccalauréat, il représente 56%. Ce faible niveau scolaire relatif n'est pas sans conséquence sur les possibilités d'évolution de certaines lauréates. Carole n'a pas obtenu de diplôme durant sa scolarité et l'obtention d'un diplôme à l'âge adulte était pour elle inespérée. Elle a atteint maintenant ses limites et elle ne peut plus espérer évoluer, en raison d'un niveau scolaire trop faible. Isabelle a obtenu uniquement le brevet des collèges et Céline le CAP secrétariat comptabilité, elles reconnaissent aussi que leur faible niveau scolaire est un frein à leur évolution :

> « La réussite du CAP était pour moi inespérée, car j'ai quitté l'école très jeune sans diplôme et franchement je n'arrivais pas à suivre. J'avais des difficultés scolaires et j'ai beaucoup de lacunes encore aujourd'hui. J'ai quand même réussi à avoir mon CAP Petite enfance en VAE, mais je ne sais pas comment j'ai fait avec mon niveau scolaire, heureusement que j'ai été accompagnée et aidée par ma famille et des collègues. Je ne pourrai pas aller plus loin pour obtenir d'autres diplômes, mon niveau scolaire est trop

faible ».
(Carole, 43 ans, mariée, 3 enfants, ATSEM, aucun diplôme).

« Durant ma scolarité, j'ai été entrainée, je ne travaillais pas. Quand j'ai eu mon BEPC, j'ai été étonnée par ce que je ne travaillais pas et mes parents ne disaient rien, donc… Après, je suis entrée au collège et je ne travaillais pas plus, après je suis tombée enceinte et j'ai arrêté mes études.
HB : Vous aimiez l'école ou pas ?
Isabelle : Je ne peux pas dire que j'aimais l'école, je ne peux pas dire que je ne l'aimais pas non plus, mais je n'arrivais pas à suivre, je n'avais pas le niveau ».
(Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

« Je n'ai pas un bon souvenir de ma scolarité. J'ai redoublé deux classes : le CE1 et la 6e. Je n'étais pas bonne à l'école. Ce sont des raisons familiales, des raisons de santé. Je n'aimais pas l'école. À l'école, j'ai eu le CAP Secrétariat comptabilité à l'âge de 18 ans. J'ai réussi mon CAP Petite enfance en VAE, même si j'ai mis du temps et que j'ai été aidée par mon mari. Le CAP, c'est le maximum que je puisse atteindre, après c'est beaucoup trop compliqué pour moi ».
(Céline, 45 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Secrétariat-comptabilité).

Pour les personnes qui ne sont pas allées à l'école en France et qui ne parlaient pas français en arrivant sur le territoire, obtenir un diplôme en France semble inespéré voire miraculeux. Les possibilités d'évolution ultérieure s'avèrent quasiment inexistantes pour ces publics en difficultés sociales :

« Je suis arrivée en France à l'âge de 20 ans, je ne parlais pas français, j'ai fait ma scolarité au Cambodge, où j'ai obtenu l'équivalent du Brevet des collèges. J'ai été aidée pour faire ma VAE, surtout par mon accompagnatrice, par ma sœur et ma responsable de RAM. J'ai quand même réussi, même si cela a été une épreuve difficile, parce que je maîtrise mal l'écrit. Obtenir mon CAP, c'était inespéré, je ne sais pas comment j'y suis arrivée, maintenant, je ne peux plus obtenir d'autres diplômes, je n'ai pas le niveau ».
(Yam, 42 ans, divorcée, 2 enfants, assistante maternelle au domicile des parents, Brevet des collèges).

Certaines lauréates, particulièrement d'origine étrangère, ont peu ou pas fréquenté l'école, ou ont échoué dans leur parcours scolaire. L'obtention d'un diplôme par le biais de la VAE apparaît clairement comme une deuxième chance, surtout pour des actifs comme Djénéba, (47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH), qui subissent la concurrence des jeunes femmes nouvellement embauchées, plus diplômées, mais souvent moins performantes professionnellement. Les actifs, comme Djénéba, qui ont commencé à travailler dans les années 1990, qui n'ont pas profité de la démocratisation de l'éducation, sont en général peu ou pas diplômés. Ces femmes doivent chercher à rester employables, face à la concurrence des générations de diplômés issues de la démocratisation de baccalauréat et de l'enseignement supérieur. Ces tensions ont trouvé une réponse législative, qui s'est inscrite dans l'avènement

de la loi créant la Validation des acquis de l'expérience en 2002 (Chapitre 5, section 1, p.91 : Les ambitions de la VAE). Son portrait a déjà été brossé dans cette thèse, où ont été abordées toutes les périodes de sa vie qui comprend la socialisation à son rôle de mère durant l'enfance (Chapitre 7 section 1. Des origines sociales très populaires), sa scolarité (chapitre 7, section 3. Des parcours scolaires souvent courts et marqués par des difficultés), sa confrontation au dispositif VAE (chapitre 9, section 4.1.1, 4.1.3 : une nécessité pour certaines ; des aides multiples pour appuyer les plus en difficulté), son passage devant le jury (Chapitre 9, section 6.1.2. La bienveillance du jury pour les femmes non diplômées) et maintenant les effets de sa réussite du CAP Petite enfance en VAE, nous montre la portée de l'obtention d'un diplôme pour ce type de public :

> « Quand j'ai su que j'avais réussi le CAP, j'ai pleuré, je me suis dit : j'ai un diplôme d'État sans être allée à l'école. Pour moi, c'était une grande victoire, cela m'a touchée, parce qu'avoir un diplôme d'État sans être allée à l'école…. Parce que professionnellement, si tu n'as pas de diplôme dans le monde actuel, tu n'es rien. Sauf, avec les gens avec qui j'ai l'habitude de travailler, ils me respectent, mais actuellement ils changent toujours d'équipes, il y a des jeunes qui arrivent tout le temps. Les jeunes qui arrivent veulent faire leur loi, ils vous rabaissent par rapport à leur fonctionnement à eux. Quelque part, c'est une grande victoire. Maintenant, les gens qui arrivent ont des diplômes supérieurs à vous. Vous ne pouvez pas rivaliser, ils vous écrasent. On m'a souvent reproché de n'avoir pas de diplôme lors de mes entretiens professionnels. Je suis bloqué tout le temps à cause que je n'ai pas de diplôme. Vous avez la capacité d'être responsable, mais on ne peut pas vous donner la place parce que vous n'avez pas le diplôme requis. Obtenir un diplôme, cela ouvre des portes. Moi, je le dis à tout le monde, tous ceux qui ont la possibilité de faire des formations, pour obtenir des diplômes, pour obtenir des certificats, il faut qu'ils le fassent, c'est important. Moi, j'ai le CAP Petite enfance, mais dans l'animation j'ai le BAFA, mais je n'ai pas réussi le BAFD, il y en a qui y arrivent, qui ont plus de diplôme que vous et du coup ils vous commandent. Si vous voulez changer de poste, vous ne pouvez pas changer, parce que vous n'avez pas le diplôme nécessaire. Combien de fois j'ai eu la possibilité de devenir responsable, mais je ne pouvais pas parce que je n'avais pas le diplôme. Quand on passe un entretien professionnel, c'est ce qu'on vous reproche. Donc, vous voyez quelque part, je suis bloquée tout le temps dans mon travail. Vous avez la capacité de tenir le poste, mais on ne peut pas vous le donner parce que vous n'avez pas le diplôme requis pour pouvoir obtenir ce poste. Le diplôme ouvre des portes. Moi, c'est ce que j'ai dit à tout le monde : si vous avez la possibilité de faire des formations pour obtenir des diplômes, pour obtenir des certificats, il faut le faire. C'est important pour garder son travail. Alors, pour moi obtenir mon premier diplôme d'État en France, alors que je suis Malienne et que je ne suis jamais allée à l'école en France, vous imaginez l'importance d'un tel évènement ! ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme).

L'influence de la fratrie, la catégorie socioprofessionnelle des parents et leurs niveaux d'études sont des éléments évoqués par Sakina pour expliquer son faible niveau scolaire. Les inégalités scolaires sont souvent causées par différents facteurs, notamment la catégorie socio-professionnelle et le niveau d'études des parents, la taille de la fratrie… ». Ces constats ont

donné lieu à des recherches comme l'affirme Jean-Yves Rochex : « *Des enquêtes ont été menées par l'INED dans les années 1972, 1973 et 1974, pour suivre les trajectoires scolaires d'enfants entrant en sixième en fonction de différentes variables telles que la catégorie socioprofessionnelle (CSP) et le niveau d'études des parents, ou encore la taille de la fratrie et le rang qu'y occupe l'enfant. Dans un contexte qui est, d'une part celui de l'après 1968 et du poids prépondérant des analyses en termes de classes sociales, et, d'autre part, celui de la volonté politique d'unification du système éducatif, de généralisation de l'accès au secondaire et d'élévation du niveau de formation des jeunes générations, ce sont les inégalités sociales de parcours et d'orientation, de fréquentation des différentes filières et d'obtention des différents diplômes, qui sont au centre des préoccupations et des débats, tant politiques que scientifiques*[508] ». Ces travaux ont mis en évidence des difficultés d'apprentissage des savoirs scolaires pour certains élèves, notamment de milieux populaires, surtout en raison du manque de familiarisation avec l'univers scolaire. L'importance de la fratrie, la catégorie socioprofessionnelle des parents et leur niveau d'études dans la réussite scolaire des enfants, constituent également des éléments mis en évidence par ces études.

Sakina est la fille aînée d'une fratrie de 8 enfants, elle s'est beaucoup occupée de ses frères et sœurs et a peu fréquenté l'école. Après un parcours scolaire très court, Sakina a quitté l'école sans diplôme. Son père était mineur, sans diplôme et sa mère analphabète, ils n'ont pas pu l'aider dans sa scolarité. Elle a su réellement lire et écrire, lorsqu'elle était déjà mariée. Alors, obtenir un diplôme à l'âge adulte, grâce au dispositif VAE constitue une deuxième chance inespérée. Elle reconnaît avoir beaucoup travaillé pour réussir et avoir bénéficié de l'aide précieuse de son accompagnateur. Elle est consciente de cette chance, mais elle sait aussi que son faible niveau scolaire entrave toutes possibilités d'évolution future :

> « Moi, je suis allée à l'école en France, mais comme j'étais l'aînée, je n'y suis pas allée beaucoup, je me suis bien occupée de mes frères et sœurs, mais surtout de mon frère, qui est tombé gravement malade. J'ai su lire et écrire quand j'étais déjà mariée, mes parents n'ont pas pu m'aider, mon père était mineur et ma mère ne savait ni lire ni écrire. J'ai beaucoup travaillé pour obtenir le CAP Petite enfance et j'ai été bien aidée par mon accompagnateur et par mes enfants. Je suis satisfaite d'y être arrivée, mais maintenant aller au-delà, vu mon niveau scolaire, je sais que ce serait très difficile, voire inaccessible ».
> (Sakina, 52 ans, 3 enfants, assistante maternelle agréée indépendante, aucun diplôme).

L'obtention du CAP Petite enfance par la voie de la VAE va donc, en quelque sorte, réparer ces inégalités scolaires pour certaines lauréates. En revanche, beaucoup n'obtiendront

[508] Rochex J-Y. (2013), « Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production », *Le français aujourd'hui*, vol. 183, n° 4, pp. 9-28.

pas l'évolution professionnelle envisagée avant leur démarche VAE, mais plutôt une reconnaissance symbolique, qui occupe néanmoins une place importante à leurs yeux.

2. Une reconnaissance symbolique forte

L'obtention du CAP Petite enfance par la voie de la VAE ne va pas apporter aux femmes enquêtées des changements notables dans leur progression professionnelle, en revanche les effets et les retombées sont symboliques. Ce nouveau diplôme porte le signal de la reconnaissance professionnelle, les candidates sont évaluées sur leur expérience professionnelle, par un jury composé de représentants de l'académie, mais aussi par des pairs. La délivrance du diplôme signifie qu'elles possèdent les compétences et qu'elles savent les mettre en œuvre dans l'exercice de leur métier. Cette reconnaissance change positivement l'image des lauréates vis-à-vis d'elles-mêmes, de leurs proches, de leurs collègues, des parents des enfants gardés et des professionnels qui les entourent. Elles éprouvent une satisfaction personnelle d'être parvenues à franchir l'ensemble des étapes du dispositif et d'avoir réussi à décrocher le précieux sésame, correspondant à leur expérience professionnelle. Leurs parcours scolaires initiaux, parfois chaotiques, ne leur a souvent pas permis d'obtenir des diplômes utiles dans leur vie professionnelle et elles espèrent tirer profit de cette validation. Cette réussite leur donne l'appétence de poursuivre dans le futur vers une éventuelle autre VAE, pour obtenir un nouveau diplôme, voire suivre une formation, ou passer un concours. Elles pourront ensuite faire valoir cette reconnaissance professionnelle pour changer d'emploi à terme, sortir de leur domicile, surtout pour certaines, quand leurs enfants seront élevés et qu'elles pourront penser à leur propre carrière.

2.1. Une image plus positive de soi

La majorité des candidates à la VAE, même si elles ont obtenu des diplômes de niveau V durant leur scolarité, a souvent l'impression de ne pas avoir réussi à l'école. La plupart d'entre elles avouent avoir été mal orientées à un moment de leur vie, où elles n'avaient pas d'idée de leur futur métier. À cette époque, beaucoup n'ont pas pu être conseillées utilement et regrettent de ne pas avoir pu compter sur leurs parents, ou sur un conseiller d'orientation (chapitre 7, section 3.2. Une orientation souvent subie, p.166). Elles avaient tiré un trait sur leur scolarité et n'espéraient plus obtenir un diplôme qui corresponde à leur expérience professionnelle à l'âge adulte. L'apport sur la vie personnelle de la réussite à la VAE se révèle tout à fait symbolique.

Beaucoup éprouvent une satisfaction personnelle, d'autres ont davantage confiance en elles et certaines ont constaté un changement positif dans leur vie personnelle, comme le montre le tableau ci-dessous :

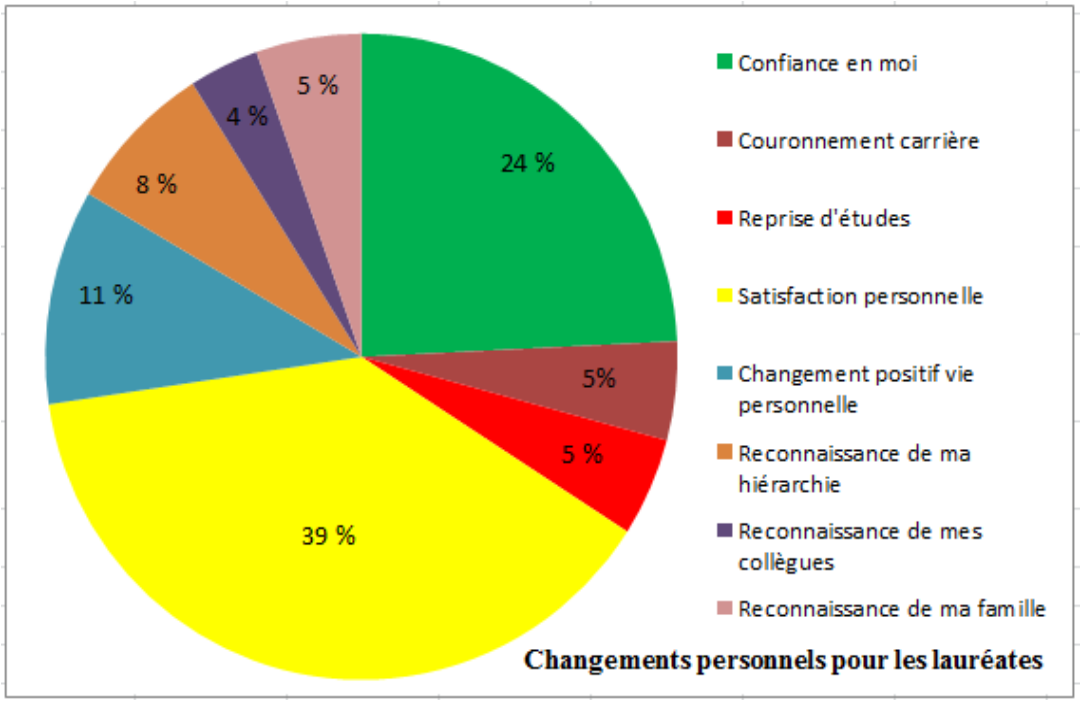


Figure n°10 : Changements personnels pour les lauréates du CAP Petite enfance de l'enquête par questionnaires.

Selon Émilie Cazautets et Alice Garcia, qui ont réalisé des travaux sur les effets de la VAE, « *L'analyse fait apparaître une différence significative entre les hauts niveaux de qualification et les bas niveaux de qualification, ces derniers exprimant plus nettement le fait que « l'expérience VAE permet d'avoir une meilleure opinion de soi » et « qu'elle donne l'envie d'apprendre*[509] ». De même, pour François Alballéa, « *La VAE, telle qu'elle a été définie par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, véhicule une charge symbolique et narcissique forte en tant que nouveau « marqueur social*[510] ». L'obtention du CAP peut ainsi représenter une étape décisive dans un nouveau parcours professionnel et de vie :

> « Je n'aime pas trop en parler enfin, c'est vrai que quand je peux éviter d'en parler…. J'évite ce sujet, parce que je ne suis pas à l'aise avec ce sujet-là, parce que je suis consciente d'avoir fait des mauvais choix durant ma scolarité. C'est en partie en raison de ce que je fais aujourd'hui, si j'avais fait d'autres choix, ce serait mieux aujourd'hui donc, voilà, je ne suis pas très à l'aise en fait, avec ce sujet-là. En fait, le CAP, je suis

[509] Cazautets E., Garcia A. (2008-2009), *Études des effets de la VAE sur les parcours de vie professionnels*, Les réseaux des universités de l'Ouest Atlantique, 51 p.
[510] Aballéa F., et al. (2007), « Les enjeux de la VAE pour les individus et les entreprises concernés », *Humanisme et Entreprise*, vol. 285, n° 5, pp. 1-20.

contente de l'avoir obtenu, mais ce que j'aimerais, c'est être au même niveau que tout le monde et au moins avoir un bac. Parce qu'aujourd'hui le bac c'est la norme, tout le monde a son bac et moi je me sens vraiment en dessous de cela et voilà, cela me pèse. Parce qu'aujourd'hui tout le monde a son bac quoi, c'est le minimum… Donc, le CAP, j'étais super contente de l'avoir, parce que pour moi c'est mon premier diplôme mais euh, voilà, pour moi ce n'est quand même qu'un tout petit diplôme et euh… Je pense que c'est un bon début ».
(Aurélie, 34 ans, mariée, 1 fille, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Celles qui ont obtenu un diplôme durant leur scolarité sont heureuses d'en obtenir un autre, plus en rapport avec leur métier. Comme Nathalie, elles vivent positivement l'obtention d'un nouveau diplôme dans leur vie personnelle, elles sont remotivées et éprouvent plus de confiance en elles alors que beaucoup l'avaient un peu perdue :

« La VAE m'a apporté un changement positif dans ma vie personnelle. J'étais un peu en perte de vitesse, et je n'avais pas toujours confiance en moi. Il faut dire que je me suis lancée assistante maternelle sans aucune formation. J'ai suivi quelques mois après mon agrément, la formation obligatoire donnée par le Conseil Général, mais vous savez, j'ai beaucoup improvisé dans ce métier, surtout au début. Je me suis surtout appuyée sur mon expérience de maman, pour débuter dans ce métier. Alors, je n'avais pas toujours confiance en moi, car il me manquait beaucoup de connaissances et d'expérience. J'ai ensuite eu la formation et j'ai acquis de l'expérience sur le tas. La réussite à ma VAE m'a amené une plus grande confiance en moi, j'ai envie de faire des formations, d'aller plus loin, d'évoluer ».
(Nathalie, 43 ans, 3 enfants, mariée, auxiliaire de vie, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

Les usages sociaux de la VAE couvrent diverses dimensions et contribuent à dynamiser les parcours des lauréates, comme le souligne François Alballéa : « *La validation des acquis a de multiples facettes et de nombreux usages sociaux. Elle est un moment privilégié qui pour certains réengage dans une nouvelle dynamique de formation, relance l'appétence du savoir. Pour d'autres, elle est en elle-même, du fait de la démarche engagée et de ses exigences, un temps d'apprentissage*[511] ». Delphine, qui a changé de secteur professionnel pour élever ses enfants, est devenue une professionnelle de la Petite enfance qui se sent à la fois légitime et motivée pour apprendre encore davantage :

« J'éprouve une satisfaction personnelle, une plus grande confiance en moi, une valorisation. J'ai appris le métier de cuisinière à l'école hôtelière et j'ai été serveuse dans les restaurants, alors c'est très différent de la Petite enfance. Je ne connaissais rien du métier d'assistante maternelle, j'ai voulu me lancer dans ce métier pour pouvoir élever mes enfants, parce qu'aller travailler tous les jours à Paris au restaurant avec des horaires décalés, pas de week-end, c'était incompatible avec ma vie de famille. Aujourd'hui, le fait d'avoir le CAP Petite enfance, je me sens plus légitime dans ce métier, j'ai une image

[511] Aballéa F., et al, *Op.Cit*, pp. 1-20.

plus positive de moi, je me sens valorisée et reconnue professionnelle. J'ai envie de me lancer dans des formations, j'ai envie d'apprendre, je me sens plus forte dans l'avenir pour affronter le marché du travail ».
(Delphine, 41 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Hôtellerie).

L'image de soi positive induite par la réussite en VAE va produire des changements psychologiques notables chez la lauréate, qui vont modifier son regard d'elle-même au niveau professionnel. La nouvelle confiance acquise pousse la lauréate à vouloir faire reconnaître ses compétences professionnelles par sa hiérarchie, ses collègues, les parents des enfants gardés, sa famille, ses amis :

« J'ai éprouvé une plus grande confiance en moi et une satisfaction personnelle, c'est très positif pour moi d'avoir obtenu ce diplôme. Je me vois différemment, je suis fière de moi et de mon parcours, surtout que pendant ma scolarité, je n'ai jamais rien appris sur la petite enfance. C'est seulement quand je suis devenue maman, que j'ai vu que j'aimais être avec les enfants et que j'ai eu envie de les élever moi-même, c'est à ce moment-là que j'ai décidé de devenir assistante maternelle. J'ai décidé de faire une VAE pour obtenir une valorisation et une reconnaissance de mon travail. Maintenant que j'ai réussi mon diplôme en VAE, je vais m'employer à faire valoir cette reconnaissance professionnelle d'abord auprès de la directrice de la PMI, des parents des enfants gardés, de mes collègues, de ma famille, de mes amis. Enfin, j'ai envie que tout le monde le sache et que cela produise des effets ».
(Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-Informatique).

L'obtention du CAP peut changer l'image de soi, la lauréate éprouve l'impression d'être devenue une autre personne. La transformation est ressentie tellement positivement, que certaines encouragent leur entourage à se lancer dans l'aventure, et de tenter une VAE :

« L'obtention du CAP m'a revalorisée, comme j'ai un manque de confiance en moi total, cela m'a revalorisée de pouvoir obtenir mon diplôme. J'ai changé, j'ai conscience aujourd'hui de mon savoir-faire. Il y avait l'avant Magali, et maintenant l'après Magali. Je me dis que cela a réussi, alors c'est aussi une expérience dont il faut faire profiter les autres. La petite amie de mon fils, qui a fait un BTS et qui là veut changer… là, c'est pareil, les parents qui poussent qui poussent… En fait, elle est arrivée en BTS, elle l'a, mais ce n'est pas ce qu'elle veut faire, alors par rapport à ce qu'elle veut faire, elle repasse un CAP et je lui dis : regarde à 46 ans, j'ai eu mon CAP Petite enfance, il n'y a pas d'âge. Mais c'est pareil, elle a eu un BTS et les gens ne comprennent pas qu'elle puisse redescendre en CAP. En fait, elle a besoin d'un CAP. Je l'encourage dans son projet ».
(Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

L'obtention d'un nouveau diplôme chez ces femmes souvent très éloignées de l'école suscite des réactions positives.

2.2. La reconnaissance des proches

Les lauréates du CAP Petite enfance ont consacré une longue période à leur VAE. Elles ont dû organiser leur temps professionnel et personnel pour travailler sur leur livret 2. Leurs proches conscients de ce sacrifice les ont la plupart du temps encouragées et accompagnées tout au long de la procédure VAE. Les encouragements prodigués par les proches ont alimenté la motivation de la candidate, qui s'est trouvée parfois découragée par la longueur et la complexité du dispositif. Ainsi, de nombreux auteurs assimilent la VAE à un processus motivationnel[512] dans lequel les proches jouent un rôle clé, même si tous les membres de la famille doivent réaliser des efforts pour œuvrer à la réussite de la VAE. Ce sacrifice a été consenti d'abord par la famille entière, puisque celle-ci est mise à contribution, notamment par le conjoint qui a dû parfois prendre en charge des missions domestiques réalisées habituellement par son épouse, pour la soulager et lui laisser du temps pour travailler sur sa VAE, puis par les enfants qui n'ont pas pu toujours profiter de temps de loisirs partagés avec leur mère, durant cette période. Certaines, comme Christelle, ont dû sacrifier leur vie professionnelle au profit de la carrière de leur mari, c'est souvent le cas pour les femmes et rarement pour les hommes, en raison de la prise en charge de l'éducation des enfants par celles-ci. Elle éprouve un sentiment d'injustice lié à ce sacrifice professionnel, d'ailleurs ce sont souvent les femmes les plus diplômées qui le perçoivent le plus intensément, comme le souligne Maxime Parodi : « *L'importance absolue de l'inégalité sexuelle est jugée légèrement plus forte par les plus diplômés des deux sexes, mais plus particulièrement par les femmes diplômées*[513] ». C'est pourquoi les conjoints, les enfants, la famille, les amis se réjouissent de la réussite à la VAE. Plusieurs lauréates évoquent cette joie partagée, qui clôt une période jugée difficile et marquée par une succession d'épreuves diverses, institutionnelles comme professionnelles et domestiques :

> « Mon mari et mes enfants étaient très contents quand j'ai réussi ma VAE, parce que je m'étais fixée l'objectif de la réussir. Mon mari est militaire et j'ai toujours sacrifié ma carrière en raison de ses mutations. Il sait que je suis un peu frustrée, car j'ai toujours dû le suivre au détriment de ma vie professionnelle, alors que j'ai quand même un Bac +2, lui a un Bac + 4, il n'a que deux ans de plus d'étude que moi. J'ai dû en tant que femme sacrifier ma carrière au profit de celle de mon mari, pour assurer l'éducation de nos enfants, ce n'est quand même pas juste. À chaque mutation, je dois retrouver du travail et ce n'est pas évident de tout recommencer. Ma famille en a conscience et c'est pour cela qu'ils m'ont exprimé de la reconnaissance, quand j'ai réussi le CAP. Je pouvais enfin réussir un diplôme reconnaissant ma valeur professionnelle ! ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2).

[512] Arnaud P. et alii. (1997), *Validation d'acquis et processus motivationnels*, Rapport de Recherche, Université de Limoges.
[513] Parodi M. (2010), « Les discriminations entre les hommes et les femmes au prisme de l'opinion », *Revue de l'OFCE*, vol. 114, n°. 3, pp. 135-166.

« Ma famille était contente pour moi et mon mari aussi. D'ailleurs, c'est lui qui était à la maison quand on a reçu le papier, il m'a appelé au boulot, il était content pour moi et surtout heureux de me l'annoncer, car il savait tous les sacrifices familiaux que j'avais subis pour réussir cette VAE. Moi, je ne réalisais pas trop, Hahaha… c'était la fin d'un long cauchemar, concilier ma vie professionnelle et ma vie familiale avec la VAE ».
(Stéphanie, 42 ans, mariée, 6 enfants, agent territorial en crèche, Baccalauréat G2).

« Mon mari, mes enfants étaient très contents pour moi, oui parce que je ne pensais pas réussir à avoir un diplôme un jour et eux non plus, donc, je suis contente de moi. En plus, je les ai un peu négligés pendant ma VAE, je devais travailler le soir et le week-end, alors cela a été un sacrifice pour toute la famille. Le dimanche, au lieu d'aller se promener ensemble, je travaillais sur ma VAE. Alors, ils ont été soulagés d'apprendre que c'était fini, parce qu'ils en avaient un peu marre de ne plus profiter de leur mère et mon mari de sa femme. C'était un poids en moins et surtout une grande joie. On l'a même fêté avec la famille et les amis, c'était un grand moment ».
(Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

« J'étais contente de moi. Rire…. Satisfaction personnelle, en me disant : ouah j'ai réussi. Je crois que j'en ai même pleuré, tellement j'étais contente, oui j'étais contente et puis mes enfants, mon mari étaient fiers de moi, oui. Cela fait du bien à toute la famille, parce que quelque part ils sont aussi mis à contribution, parce que cela prend énormément de temps, donc, on le fait souvent en dehors du travail. Je pense que la plupart des gens qui font une VAE sont en activité, donc on a notre travail, à la fin de notre travail, on a soit les week-ends ou le soir, donc quelque part on délaisse la famille, automatiquement, on délaisse le mari et les enfants, puisqu'on est dans notre VAE. Il faut qu'ils comprennent, il faut aussi qu'ils nous soutiennent et qu'ils adhèrent à notre projet, parce qu'eux en fin de compte, ils n'ont rien demandé. C'est vrai, qu'on les met à contribution aussi quelque part. Quand il y a une réussite, c'est la réussite de toute la famille ».
(Véronique, 52 ans, mariée, 4 enfants, assistante maternelle, en contrat d'AESH d'un an, CAP-BEP Comptabilité).

La réussite fait également de certaines mères un modèle pour leurs enfants, selon leurs propres dire :

« J'ai éprouvé une fierté personnelle. Mon mari est fier de moi, ma fille aussi je pense. Et puis, je lui ai appris que ce n'est pas parce que maman a 45 ans, qu'elle ne peut pas obtenir un diplôme. On ne peut pas forcément se contenter de ce qu'on a même adulte, on peut évoluer, changer et obtenir un diplôme ».
(Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel).

« Dans ma vie personnelle, j'ai montré que même à 46 ans, je suis capable d'obtenir le diplôme du CAP Petite enfance. Je pense, que j'ai été un modèle pour mes enfants. Quand j'ai reçu mes notes, ce sont mes enfants que j'ai prévenus, ils étaient super contents. Si je pouvais l'encadrer ce CAP Petite enfance, je l'ai dit à mes enfants… j'ai beaucoup d'humour avec eux… ».
(Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

« C'est une fierté personnelle. Je suis fière d'avoir réussi, c'est un exemple pour mes enfants, on peut avoir un diplôme à tout âge. Je les ai quelque part, remotivés à réussir, surtout ma dernière fille qui est encore en études. Elle a vu que sa mère était capable,

> même adulte, de réussir un diplôme. Du coup, elle m'a dit : je veux faire comme toi, réussir mon diplôme et aller plus loin encore, pour avoir un bon travail. Quelque part, elle est reconnaissante envers moi de lui avoir donné la motivation de réussir ».
> (Géraldine, 42 ans, divorcée, 5 enfants, ancienne assistante maternelle actuellement caissière chez super U, en contrat d'un an, Brevet des collèges).

En réussissant le CAP Petite enfance, les lauréates ont obtenu la reconnaissance de leur famille, de leurs proches et des parents des enfants gardés. Certaines ont pu à travers leur réussite, remotiver leurs enfants à l'école, pour qu'ils obtiennent aussi un diplôme. L'exemple de la mère qui réussit un diplôme**,** alors que ses enfants ont souvent l'âge d'en obtenir un aussi, contribue sans nul doute à booster leur réussite scolaire. La lauréate dynamisée et valorisée par l'obtention de ce nouveau diplôme éprouve une satisfaction personnelle. Elle sait qu'elle est capable de réussir un diplôme, alors pourquoi ne pas envisager d'en acquérir d'autres ?

2.3. Une satisfaction personnelle qui redonne du courage pour aller plus loin

Selon l'enquête quantitative : 39% des lauréates ont éprouvé une satisfaction personnelle après la réussite à la VAE.

Outre la satisfaction personnelle éprouvée, la réussite en VAE va donner à beaucoup d'entre elles, la volonté d'aller plus loin et d'envisager un autre avenir. Certaines, vont pouvoir valoriser leur diplôme rapidement et cette réussite prendra une forme concrète :

> « C'est une satisfaction personnelle et une fierté. Mon mari, mes enfants, mes parents sont contents, ils savent que cela me permet d'aller un peu plus loin, mais je suis quand même bloquée…. Pour moi, la VAE c'est une étape pour aller plus loin. Si je n'avais pas eu le CAP Petite enfance, je n'aurais pas pu retravailler en crèche, alors avoir de nouveaux diplômes cela peut être utile ».
> (Émilie, 29 ans, vit en concubinage, 3 enfants, AESH, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

> « Comme je dis toujours : ma fille n'a pas le bac, mais peut-être qu'un jour elle passera un équivalent. Moi, je serais prête à repasser d'autres diplômes, si cela me permet d'apporter des choses nouvelles aux enfants, je le referais. La VAE m'a apporté une satisfaction personnelle, mais surtout une envie d'aller plus loin. Je veux me diriger vers le métier d'AESH et après vers une formation, puis j'envisage quelques expériences professionnelles supplémentaires. Je serais prête à valider des connaissances nouvelles dans le cadre d'un autre diplôme ».
> (Magali, 47 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP-BEP Comptabilité).

Le projet convoité peut paraitre ambitieux pour certaines mères de famille engagées dans un emploi d'assistante maternelle, qui ont quitté l'école depuis de nombreuses années.

Celles qui sont dotées d'un capital culturel élevé, couplé d'une bonne confiance en leurs capacités, peuvent envisager cette option, qui n'est toutefois pas sans conséquence sur l'organisation et les finances de la famille, Anne confie :

> « Cela a été une satisfaction personnelle, une reconnaissance oui et non, puisque j'ai déjà un diplôme Bac+3. Par contre, cela m'a donné la possibilité de reprendre des études, d'aller plus loin, bien sûr, cela m'a coûté cher, il a fallu que je laisse un temps, mon métier d'assistante maternelle et que je m'organise pour la garde de mes enfants. Mais, enfin, j'ai eu la possibilité d'aller plus loin… ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, Licence).

Certaines lauréates comme Hélène et Émilie, conscientes de la valeur des diplômes pour trouver du travail, changer d'emplois, ou évoluer, n'hésitent pas à envisager d'en obtenir d'autres :

> « Avoir un diplôme aujourd'hui, c'est important. On vous en demande pour tout et n'importe quoi. Le diplôme aujourd'hui, c'est vraiment un sésame indispensable pour trouver un travail. Moi, je l'ai vu quand j'ai cherché mon premier emploi, j'ai envoyé mon CV avec mon bac Laboratoire, on m'a dit ce n'est pas suffisant pour obtenir un travail. Avec juste le bac, ce n'est pas possible. Alors, on m'a tellement fait suer pour que je l'aie ce bac et maintenant… cela ne sert à rien. Pour tout, il faut des diplômes, même si on sait faire le travail, il faut le diplôme. Pour obtenir un diplôme en VAE, même s'il faut 18 mois, cela vaut le coup, c'est vraiment une satisfaction personnelle d'obtenir un diplôme en étant adulte, quand la scolarité est loin, avec la VAE, c'est possible, quel que soit notre âge. En France, c'est une société basée sur les diplômes. Même si on sait faire le travail, qu'on a appris sur le tas, il faut le diplôme…. Alors, le CAP Petite enfance, c'est un diplôme en plus, je vais essayer de l'utiliser et tenter encore d'en obtenir d'autres, car cela peut me servir ».
> (Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat professionnel).

La satisfaction personnelle peut induire un bien-être au travail, qui va avoir des répercussions positives sur la manière dont la lauréate va appréhender, puis exécuter son travail :

> « Depuis que j'ai obtenu mon CAP en VAE, je suis plus sûre de moi, je ressens que les parents me respectent plus, car ils savent que je peux apprendre et être certifiée. J'ai retrouvé de la motivation dans mon travail, du dynamisme et de la joie. Je me surprends à chanter en faisant la vaisselle, chose que je ne faisais plus depuis longtemps. Je suis « reboostée » pour 10 ans… ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

Les bénéfices de la réussite à la VAE sont multiples même s'ils ne se traduisent pas automatiquement par une évolution professionnelle notable, associée à un salaire plus élevé. Si

l'on cherche ses effets en matière de mobilité, ils peuvent passer inaperçus, d'autant plus qu'ils s'inscrivent dans la durée et ne sont pas immédiats, malgré les espoirs suscités par l'acquisition du diplôme.

2.4. Une reconnaissance professionnelle appréciée à faire valoir

Le terme reconnaissance contient des sens différents qui peuvent s'appliquer au dispositif VAE. Il peut signifier identifier, mais aussi constater, légitimer, il peut exprimer la gratitude, mais aussi une valeur à faire valoir auprès des autres. Selon Emmanuel Renault, qui s'interroge sur ce terme à propos de la VAE, la reconnaissance peut être défini de différentes manières : « *Il peut signifier identifier, dans le cas où on reconnaît quelqu'un qu'on connaît ; Il est aussi signifier et faire l'objet d'un constat : par exemple quelque chose à eu lieu (la reconnaissance d'un génocide) ; Il peut aussi admettre une prétention normative lorsque le droit le légitime (lorsque l'on revendique le mariage pour tous) ; Il signifie aussi la gratitude envers quelqu'un ; Enfin, il signale « la valeur que des individus cherchent à acquérir de la part d'un ensemble d'individus ou d'institutions*[514] ».

Dans le cadre du dispositif Validation des acquis de l'expérience, il s'agit d'une part, de rendre visible, puis d'identifier des compétences, de constater que des activités ont eu lieu dans le cadre d'un parcours individuel d'une personne, d'autre part, d'obtenir une évaluation d'une institution chargée de vérifier le bien-fondé des compétences et de délivrer un droit à certification. Les compétences reconnues et certifiées donnent lieu à une valorisation de son expérience, à de nouvelles capacités mises en œuvre, et à l'acquisition d'une estime de soi.

La reconnaissance se construit à partir d'une image positive de soi et implique une relation à l'autre, qui prend en compte les changements opérés. Selon Honneth, l'image positive d'un individu dépend d'attitudes positives exprimées envers lui par autrui et du contexte social dans lequel il s'exerce. Par la VAE, la candidate recherche une valorisation de son expérience mais plus largement de sa personne, de son identité. Selon Honneth, l'estime sociale de soi passe par une insertion dans la division du travail[515]. Selon Jean Pierre Boutinet : « *la reconnaissance de l'expérience implique simultanément la mise en jeu de trois niveaux de reconnaissance à travers le reconnaître, le se reconnaître et l'être reconnu, elle mobilise en même temps deux registres identitaires, celui qui privilégie la singularité différenciatrice, et*

[514] Renault E. (2007), Reconnaissance ou validation ? La reconnaissance entre critique et idéologie, in Neyrat F, (dir), *La validation des acquis de l'expérience*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant, p.280.
[515] Renault E. (2007), *Op. Cit*, p.280.

celui qui opte pour la similitude portée par le groupe particulier[516] ». La valeur de leur parcours professionnel a été officiellement reconnue et a donné lieu à une légitimation qui renforce leur identité. De plus, le fait de détenir le CAP facilite le renouvellement de l'agrément et représente aussi un sésame pour l'avenir au cas où il deviendrait obligatoire pour rester dans la profession d'assistante maternelle. La réussite à la VAE valorise Isabelle et Christine, qui ont une image plus positive d'elles. Elles ont acquis une nouvelle confiance dans leurs capacités, elles sont reconnues par les autres et peuvent faire valoir leurs compétences dans le secteur de la petite enfance, à travers l'obtention d'un diplôme :

> « La réussite à la VAE m'a apporté une valorisation de mes capacités, je sais que je suis une professionnelle de la petite enfance. J'ai maintenant la reconnaissance des parents, c'est important…que je sois diplômée maintenant, parce que lors des entretiens d'embauche, les parents me demandaient si j'avais des qualifications reconnues et avant, je devais avouer que non, je n'avais pas de diplôme dans la Petite enfance. Aujourd'hui, je pose un regard plus positif sur moi, je suis une professionnelle reconnue, j'espère bien faire valoir maintenant ce nouveau diplôme lors des entretiens d'embauche ».
> (Isabelle, 38 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Brevet des collèges).

> « Je peux travailler à la maison maintenant, je suis légitime vis-à-vis des parents, même si c'est un tout petit diplôme. Quand je dis aux parents que j'ai un CAP Petite enfance, cela les rassure quand même, ils me regardent différemment, ils me font plus confiance. Ils ont une image plus positive de moi, je me sens enfin reconnue. Maintenant, l'EP1, qui est la première partie du CAP Petite enfance, est obligatoire à passer pour obtenir l'agrément, ou le renouveler, il correspond à la formation obligatoire dispensée par le Conseil Départemental. Il vise à professionnaliser les assistantes maternelles. Donc, j'avais intérêt à obtenir le CAP Petite enfance pour faciliter mon renouvellement d'agrément. L'obtention du CAP Petite enfance n'a pas changé ma façon de travailler. Cela n'a rien changé pour moi la réussite du CAP Petite enfance, mais c'est surtout dans le regard des autres, c'est aussi une assurance pour mon avenir, si un jour ce diplôme devient obligatoire pour rester dans la profession et bien je l'aurai ».
> (Christine, 46 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, BTS Secrétariat-comptabilité).

La reconnaissance induit des regards positifs posés sur soi, elle est recherchée, car elle créée une image positive et participe à développer l'estime de soi. C'est un jugement émis par les autres portant sur des capacités mises en œuvre, ou des habilités appréciées. Elle reste fragile, car elle peut ne pas être exprimée ou même déniée. Selon Honneth[517], le rapport positif à soi est vulnérable et peut être remis en cause par le déni de reconnaissance.

Par l'acquisition d'un diplôme, la démarche de Validation des acquis de l'expérience, permet à l'individu d'envisager de nouvelles responsabilités à mettre en œuvre, de générer un

[516] Boutinet J-P. (2009), « L'adulte en quête de reconnaissance par la validation de ses expériences », In Belisle R., Boutinet J-P (dir), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Laval, Canada, Presses de l'Université, p. 237.
[517] Honneth A. (2000), *Op. Cit.* 232 p.

lien social à travers les interactions et de faire émerger des compétences reconnues tirées de l'expérience.

3. L'accès à un diplôme par la VAE, un signe et une source d'émancipation

3.1. Compenser les difficultés scolaires passées et les difficultés d'accès à la formation continue

Le diplôme est un objet d'intérêt pour sa valeur mais aussi pour ce qu'il promet. Il suscite à la fois le désir et l'espoir de réhabiliter son passé, de tirer un trait sur un échec scolaire. Même si la VAE n'a rien à voir avec l'école, cette solution pratique et acceptable dans l'organisation de la vie personnelle et professionnelle pour obtenir un diplôme, peut être source de rattrapage d'un passé scolaire douloureux. Pour Sylvie, obtenir un diplôme à l'âge adulte, sans toutefois retourner à l'école, constitue une revanche, réhabilite son passé scolaire et lui permet de tirer un trait sur ses échecs passés :

> « La VAE a été une revanche sur l'école, parce que moi je n'ai pas eu de diplôme à l'école. J'ai quitté l'école à 16 ans, à la fin de ma troisième, mais je n'ai pas eu mon Brevet des collèges. Mes parents m'aidaient, mais je n'y arrivais pas. J'ai redoublé ma troisième, parce que cela se passait mal, et je n'ai pas réussi à avoir ce diplôme. Je pense que je n'étais pas faite pour l'école, et puis je n'aimais pas cela. Alors obtenir un diplôme sans retourner à l'école, je croyais que c'était impossible. Quand je l'ai obtenu, j'ai rattrapé mes erreurs de jeunesse ».
> (Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice en restauration scolaire, aucun diplôme).

Certaines lauréates qui ont très peu fréquenté l'école éprouvent de la nostalgie à son égard. Pour elles, la VAE aurait pu être une occasion concrète de rattraper ce manque, qui est toujours très vivace dans leur esprit. Les femmes enquêtées savent aussi pertinemment, comme Sakina, que vu leur situation familiale et professionnelle, un retour en formation serait un challenge impossible à relever :

> « Oui, je regrette de ne pas avoir été plus à l'école, parce que je me rends compte avec la vie, avec le temps et tout, je me rends compte, c'est ce que je dis toujours à mes enfants que je garde, c'est super important d'apprendre, d'avoir du savoir. Parce que, quand tu as du savoir, tu as une arme en toi, qui peut te permettre de te défendre dans cette vie, parce qu'il y a tellement de choses difficiles à vivre. Le savoir, il ne vient pas tout seul, c'est à toi d'aller le chercher, en allant à l'école. Maintenant, on est adulte, on ne peut pas se cacher, on ne peut pas se cacher derrière, je n'ai pas eu… je ne peux pas…. Il n'y a pas d'âge pour apprendre et savoir les choses. Moi, j'ai appris très tard à lire et à écrire le français et à m'exprimer, j'étais déjà mariée et vous savez, ma mère ne savait ni lire et écrire. J'aurais bien aimé retourner à l'école avec la VAE, cela m'aurait vraiment beaucoup plu. Par contre, avec mon travail et la famille cela aurait été compliqué, voire

impossible. Mais l'idée de retourner à l'école, c'était pour moi une deuxième chance de rattraper ce que je n'ai pas pu avoir dans ma jeunesse, tout ce savoir qui me manque encore aujourd'hui ».
(Sakina, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

Certaines lauréates, qui exercent l'activité d'assistante maternelle, ont rencontré des difficultés à bénéficier de la formation professionnelle continue, qui leur est reconnue depuis le 1er janvier 2007. Elles peuvent faire valoir leurs droits à la formation auprès des organismes agréés par deux biais : l'employeur lui-même, dans le cadre du plan de formation, car le plan ouvre droit à des formations certifiantes ou des modules de courte durée (40 heures maximum) si la demande de formation relève du Compte Personnel de Formation (CPF). Pourtant, cet accès se révèle complexe et difficile à mettre en œuvre, puisque si l'organisation de la formation relève d'une prise en charge de l'employeur, en revanche, il est aussi à l'initiative du départ en formation. Or, si l'assistante maternelle a plusieurs employeurs, ce qui est fréquemment le cas, rien n'oblige les parents employeurs à accepter son départ en formation. Si toutes les conditions favorables sont réunies, l'assistante maternelle peut avec un peu de chance partir en formation, si l'employeur facilitateur accepte d'avancer les frais de formation, puis d'être remboursé à postériori par l'OPCA Agefos PME. En revanche, le PTP (projet de transition professionnelle), qui a remplacé le CIF (Congé individuel de formation) permet d'accéder à une formation qualifiante pour changer de métier et se reconvertir, en suivant une formation, tout en étant rémunéré. Même s'il est prévu par les textes, il semble hors de portée de l'assistante maternelle. En effet, les employeurs multiples changent souvent en fonction de la signature des contrats or une formation qualifiante, permettant à l'assistante maternelle de changer de métier se déroule sur un temps long, ce qui gêne la garde de leurs enfants. C'est d'ailleurs au nom de ces inégalités d'accès à la formation continue que le dispositif de VAE a été créé. Hélène, assistante maternelle, a tenté de demander une formation aux parents employeurs, elle n'est pas parvenue à les mettre tous d'accords et a renoncé de peur de perdre des contrats. Alors la VAE a constitué un recours pour atteindre son objectif :

« J'avais un projet de formation en diététique, parce que c'est un domaine qui m'intéresse. Logiquement en étant assistante maternelle, j'avais le droit de demander cette formation et les parents employeurs pouvaient me l'accorder, puisque nous avons le droit à la formation continue comme tous les salariés et que nous avons un OPCA. J'ai demandé aux différents parents et j'ai tout de suite vu, qu'ils étaient très embêtés, car ils n'avaient personne pour garder leurs enfants, et n'étaient pas décidés à trouver une autre assistante maternelle pour me remplacer pendant ma formation. En fait, je n'ai pas insisté, parce que j'avais peur de perdre mes contrats et j'ai préféré laisser tomber. Quand j'ai appris que je pouvais faire une VAE chez moi, sans partir en formation, j'ai foncé, car c'était la seule solution d'obtenir un diplôme en étant assistante maternelle ».

(Hélène, 44 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Baccalauréat Professionnel).

3.2. Une évolution qui bouscule légèrement les rapports de domination

Les changements induits par l'obtention du CAP Petite enfance peuvent aussi se révéler dans leur vie familiale quotidienne, notamment dans le rapport qu'elles entretiennent avec leur conjoint. Si généralement les conjoints épaulent leur épouse dans leur quête de diplôme en VAE, en revanche certains expriment de l'hostilité envers ce choix qui bouscule de manière sensible, à la fois la vie familiale et professionnelle.

Les conjoints les plus conciliants aident leurs épouses, en les déchargeant de tâches domestiques chronophages qu'ils veulent bien assumer, par exemple : faire les courses, cuisiner, faire la vaisselle. Certaines tâches sont généralement moins déléguées aux conjoints, entre autres : le ménage, les devoirs des enfants, amener et chercher les enfants à l'école, l'entretien du linge… De nouvelles habitudes sur la répartition des charges domestiques au sein du couple sont mises en œuvre à l'occasion de la démarche VAE, qui s'inscrit dans un temps long. Cette nouvelle organisation domestique mise en œuvre au sein du foyer bouscule les rapports de domination. Un rééquilibrage des tâches domestiques peut s'opérer dans les foyers des classes populaires, où persiste « *un certain conservatisme dans la division du travail domestique dans les classes populaires*[518] ». Ce rééquibrage au sein du couple peut perdurer après l'obtention du diplôme :

> « Durant ma VAE, mon mari m'a aidée, pour que je puisse trouver du temps pour travailler sur mon livret 2. Il s'occupait des enfants pendant que je travaillais, il faisait les courses et cuisinait un peu à la maison. Ma VAE a duré plus d'un an et de nouvelles habitudes ont été prises à cette occasion, qui sont restées après que j'ai terminé ma VAE. Je dois dire que maintenant que je suis débarrassée de la VAE, j'apprécie son aide qui permet de dégager un peu plus de temps pour moi. Si la VAE a servi à rééquilibrer les charges domestiques, elle a eu un effet bénéfique pour moi ».
> (Nathalie, 43 ans, 3 enfants, mariée, auxiliaire de vie, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

> « Heureusement que j'ai pu être aidée par mon mari, même si c'était pour des tâches ponctuelles : faire les courses, nettoyer les vitres, faire la vaisselle et surveiller les enfants, cela m'aidait bien. Ces petites aides mises bout à bout, cela me soulageait bien et je pouvais dégager un peu de temps pour travailler sur mon dossier VAE, surtout le soir, quand mon mari prenait le relais pour coucher les enfants. Depuis que j'ai eu mon

[518] Cartier M., Letrait M., Sorin M, (2018), « Travail domestique : des classes populaires conservatrices ? ». *Travail, genre et sociétés*, Vol. 39, n°. 1, pp. 63-81.

diplôme, il continue à m'aider ponctuellement, alors qu'avant la VAE, il ne le faisait pas ».
(Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2).

Certains conjoints sont moins aidants mais toutefois facilitateurs, ils donnent un coup de pouce, mais sans trop s'engager, ils surveillent les enfants pendant que leurs épouses travaillent sur leur VAE, ou ils s'en occupent le soir et assurent le coucher et les réveils nocturnes éventuels. Mais d'autres conjoints n'aident pas leurs épouses durant cette période et se montrent même hostiles à cette démarche, reprochant à leurs épouses de ne plus assumer leurs responsabilités. L'oppression des femmes et l'appropriation de leur travail au profit des hommes ont été pointées par la plupart des sociologues féministes du courant matérialiste, notamment Christine Delphy, dans le cadre du patriarcat[519]. Cette hostilité exprimée par certains conjoints se caractérise par une désapprobation affichée, des reproches constants et une attitude agressive, qui contraint la candidate à s'adapter en désamorçant les conflits, en travaillant tôt ou tard le soir, ou en demandant l'aide ponctuelle de sa mère ou d'une de ses sœurs.

Ainsi, le mari de Joëlle n'était pas d'accord pour qu'elle se lance dans une VAE. Il ne voulait pas non plus qu'elle travaille, avant que ses enfants partent au lycée. Elle est devenue ensuite assistante maternelle et a voulu s'engager dans une VAE, contre l'avis de son mari. Durant la période de la procédure VAE, il ne l'a pas aidée dans les tâches ménagères, le travail des femmes et celui des hommes étant pour lui strictement séparé par une barrière invisible, chacun restant dans son domaine de prédilection. Joëlle a dû s'organiser pour travailler sur sa VAE sans perturber le quotidien de son mari, car elle ne voulait pas que sa VAE devienne l'objet de tension ou de conflits :

> « Mon mari, c'est l'ancienne génération. Pour lui, la femme doit rester au foyer et s'occuper des enfants. Il dit chacun son boulot, moi je gagne l'argent et toi tu t'occupes des enfants et de la maison. Il n'a jamais voulu que je travaille tant que les enfants étaient petits, j'ai pu travailler parce qu'à un moment donné, quand les enfants ont grandi et sont partis au Lycée, j'ai insisté pour travailler, mais il ne voulait pas, j'ai quand même réussi à devenir assistante maternelle à 38 ans. Je pense qu'il a accepté parce que je ne sortais pas de la maison. Alors, vous pensez quand j'ai voulu passer ma VAE, il n'était pas d'accord et il m'a dit cela ne doit pas gêner notre vie. Alors, pour ne pas faire d'histoire, je travaillais la nuit quand il dormait, je prenais sur mon temps de sommeil, j'étais fatiguée mais j'évitais les scènes de ménage. Quand j'ai eu ma VAE, il ne m'a pas félicitée, il m'a juste dit : ah enfin, on va pouvoir être débarrassé de cette « connerie ». Vouloir un diplôme à ton âge, c'est vraiment ridicule ! Alors, vous savez, cela vous refroidit quand même ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

[519] Delphy C. (2001), *L'ennemi principal. Penser le genre,* Editions Syllepse, Paris.

Le conjoint ressent quelquefois une jalousie, voire une peur que son épouse soit plus diplômée que lui. Sylvie, 54 ans, animatrice en restauration scolaire n'a pas obtenu de diplôme durant sa scolarité. Elle a décidé de se lancer dans la VAE pour obtenir un diplôme visant son maintien dans l'emploi. Son mari a obtenu un CAP durant sa scolarité, il a toujours été très fier de son diplôme, il en parlait souvent. Sylvie confie la réaction surprenante de son mari, quand elle lui a annoncé qu'elle avait réussi son CAP Petite enfance en VAE :

> « J'étais tellement contente quand j'ai obtenu mon CAP Petite enfance en VAE, vous vous rendez compte, c'était mon premier diplôme décroché à 53 ans, je ne pensais plus que cela soit possible. Je l'ai annoncé à mon mari quand il est rentré du travail le soir. Je pensais qu'il serait content pour moi et qu'il me féliciterait, et j'ai été étonnée de m'apercevoir, qu'il a exprimé une certaine jalousie et je n'ai pas compris. Il m'a dit : moi je l'ai eu à l'école mon CAP et j'ai passé un examen, toi tu as raconté ton expérience professionnelle, cela n'est quand même pas équivalent. Pour moi, c'est un sous CAP ! J'étais sciée, je venais d'obtenir le premier diplôme de ma vie et mon mari me dévalorisait, alors que j'espérais de lui qu'il me félicite ».
> (Sylvie, 54 ans, mariée, 1 fille, animatrice en restauration scolaire, aucun diplôme).

L'ordre des choses, fixé depuis des années dans le couple, peut être modifié et les rapports de domination établis peuvent être chamboulés et remis en cause par l'obtention d'un diplôme. Les rapports sociaux de sexe dans le couple peuvent être modifiés vers plus d'égalité, en faveur de la femme. La réussite à la VAE peut créer selon Laurence Cornu « *une transformation profonde des rapports : le rapport revendiqué devient désormais celui de « l'égalité*[520] ».

La volonté d'émancipation concerne principalement les femmes non diplômées. Il s'agit, selon Martine Morisse, « *de s'affranchir de préjugés, mais aussi d'une place qui lui est assignée, difficile souvent à assumer, celle du non diplômé* [521] ». Sakina s'est lancée dans la VAE pour répondre aux injonctions de la Directrice de la PMI, qui selon elle la méprise :

> « La directrice de la PMI m'avait dit, vous n'êtes pas diplômée, donc je ne vous donnerai pas l'agrément pour devenir famille d'accueil. Alors, je me suis dit, il faut que je me lance et que je réussisse le CAP Petite enfance en VAE. Elle me méprisait en me disant cela, car elle pensait que je n'étais pas capable de réussir un diplôme. Quand je lui ai annoncé que j'avais obtenu mon CAP Petite enfance, elle a ouvert des yeux ronds et m'a dit : bon, je vais vous l'accorder votre agrément de famille d'accueil, mais je viendrai souvent vous contrôler. J'ai senti du dédain et j'ai compris qu'elle ne m'aimait pas ».
> (Sakina, 52 ans, 3 enfants, assistante maternelle agréée, aucun diplôme).

---

[520] Cornu L. (2015), « Transformer les rapports du sujet avec le monde », in Albéro B, Gueudet G, Eneau J et Blocher J-N. *Formes d'éducation et processus d'émancipation,* Presses Universitaires de Rennes, p.90.
Morisse M. (2016), « La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises », Recherches & éducations n°16, pp. 91-105.
[521] Morisse M. (2016), *Op.Cit,* pp. 91-105.

L'obtention du diplôme peut briser des résistances et bousculer les rapports de domination. Même s'il ne règle pas tout, le CAP Petite enfance obtenu par le biais de la VAE, contribue indéniablement à faire bouger les lignes.

3.3. La poursuite des chimères par le projet d'une nouvelle VAE

L'engagement et la réussite en VAE va faire naître des espoirs chez les lauréates. Elles espèrent beaucoup que l'obtention de ce diplôme entraînera des changements positifs dans leur vie professionnelle. Les effets attendus sont multiformes, c'est pourquoi la VAE suscite tant d'espoirs pour les lauréates. Patrick Mayen et Jean-Paul Pin le confirment : *« Passons rapidement sur les « prototypes » que constituent les possibilités les plus souvent évoquées : possibilité de passer un concours, d'entrer dans une formation de niveau supérieur, de créer son entreprise, d'accéder à un statut, à un emploi visé, à un meilleur emploi, à un meilleur travail, à une meilleure situation, à un poste de rang supérieur, à une amélioration salariale, d'arriver à une titularisation, à conserver son emploi, à accroître ses chances sur le marché du travail* [522]». La réussite du CAP Petite enfance a procuré aux lauréates une confiance en elles que certaines avaient perdue. Les enquêtes par questionnaires montrent que 58% des lauréates du CAP Petite enfance souhaiteraient se lancer vers une nouvelle VAE, seulement 19% ne le souhaitent pas, 18% l'envisagent, mais plus tard. Les lauréates ont éprouvé une appétence pour aller plus loin et envisager d'entreprendre une nouvelle VAE. Elles savent qu'elles devront, sans doute, suivre des formations, acquérir de nouvelles expériences professionnelles, qui pourront être validées dans le cadre d'un autre diplôme. La difficulté va consister à détenir de nouvelles compétences professionnelles ou personnelles, à valider dans le cadre d'un autre diplôme en VAE. En effet, elles doivent justifier d'un an d'expérience professionnelle ou personnelle en lien avec un nouveau diplôme. Or, comme elles exercent une activité professionnelle dans la petite enfance, le plus souvent d'assistante maternelle, ou travaillent dans un autre emploi dans les structures de la petite enfance, acquérir des compétences nouvelles pour valider un autre diplôme parait complexe et quelque peu aléatoire. Pour y parvenir, la seule solution consiste à compléter les compétences acquises, mais la difficulté réside à trouver un autre diplôme, dont le référentiel comporte une partie des compétences similaires à celles contenues dans le référentiel du CAP Petite enfance, puis d'en acquérir de nouvelles. L'acquisition de nouvelles compétences passe par le suivi d'une formation ou par

[522] Mayen P., Pin J-P. (2013), « Conditions et processus de l'engagement en VAE », *Formation Emploi*, n°122. pp.13-29.

une expérience professionnelle d'une durée d'un an dans le domaine visé. François Aballéa et alii, confirment que la formation peut être un préalable à l'engagement dans une procédure de validation : « *La VAE s'inscrit donc dans un assez grand nombre de situations, dans un processus de formation : celui-ci, préexistait quelquefois à la validation, ou a été déclenché par cette dernière. Dans tous les cas, elle semble avoir un effet moteur, un effet de relance et/ou d'entretien de la dynamique du savoir, mais avec des modalités pédagogiques adaptées*[523] ».

Certains critères vont s'avérer déterminants pour favoriser les projets professionnels de certaines lauréates, il s'agit : du niveau de diplômes détenus, de l'âge, et des moyens financiers dont elles disposent. Un bon niveau d'études va être déterminant pour envisager une autre VAE, se présenter à une formation, à un concours ou à un examen. L'âge va être un facteur important pour trouver un nouvel emploi, puisque les recruteurs y sont très sensibles et une évolution professionnelle passe souvent par le temps long. Les moyens financiers qui peuvent être consacrés à se lancer dans un nouveau projet professionnel dépendent aussi des revenus du couple. Ils peuvent être déterminants pour financer des cours particuliers par correspondance, des formations payantes ou l'achat de livres, de revues, de CD etc…Très peu de lauréates remplissent ces trois critères, en effet, seulement deux : Anne et Audrey. Elles envisagent toutes les deux de se lancer dans une nouvelle VAE :

> « Maintenant que j'ai réussi le CAP Petite enfance, j'ai 43 ans, je suis encore jeune et je peux préparer mon avenir professionnel. J'envisage de me présenter à la VAE d'Éducatrice de jeunes enfants. Je suis une ancienne institutrice, je vais donc me servir de mes acquis antérieurs, en plus de mon CAP Petite enfance pour tenter cette nouvelle VAE. Mon niveau d'études est équivalent à celui requis pour ce diplôme et mon expérience d'institutrice en maternelle suffit largement et maintenant j'ai obtenu en plus mon CAP. Tous ces éléments constituent des atouts qui m'aideront à réussir. S'il me manque des connaissances, je prendrai des cours par correspondance, je pourrai les financer, d'autant que c'est pour obtenir une meilleure situation professionnelle ».
> (Anne, 43 ans, mariée, 3 enfants, Assistante maternelle, Licence, mari : Chef d'équipe dans la logistique).

> « J'ai d'autres projets maintenant que j'ai réussi mon CAP Petite enfance. Je souhaiterais travailler dans un centre social, mais si possible en lien avec les enfants, et acquérir de l'expérience. Mon BTS d'intervenante sociale et familiale est suffisant pour me permettre d'être recrutée par un centre social. J'envisage ensuite de valider le diplôme d'État d'assistant de service social, par la voie de la VAE. Si je n'y parviens pas, je suis prête à suivre une formation ou des cours par correspondance, pour me présenter à ce diplôme d'État en candidate libre. Mon projet ultime est de devenir assistante sociale et je suis jeune, je compte bien y parvenir ».
> (Audrey, 36 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle, BTS intervenante sociale et familiale, mari : agent de maîtrise).

[523]Aballéa F et al. *Op. Cit*, pp. 1-20.

Christelle et Nathalie remplissent deux critères, puisque la première est âgée de 50 ans (il est souvent plus difficile de rebondir après 50 ans sur le marché du travail), et concernant la deuxième, son mari est agent de voirie et perçoit un faible salaire. Elles envisagent toutes les deux de se lancer dans une nouvelle VAE :

> « J'aimerais bien devenir auxiliaire de puériculture, maintenant, comme j'ai le CAP Petite enfance. Auparavant, il faut que je trouve un emploi en crèche, c'est très compliqué, parce qu'ils recrutent la plupart du temps des auxiliaires de puériculture et à défaut, s'ils ne trouvent pas, ils embauchent des lauréates du CAP Petite enfance. Je peux aussi passer le concours d'ATSEM, mais c'est un concours, ce n'est pas une VAE, c'est bien plus difficile. J'aimerais continuer dans la Petite enfance ou le sport. J'ai quand même des atouts, j'ai un niveau Bac+2, j'ai un diplôme d'Éducateur sportif, je peux suivre des cours par le CNED, même si cela coûte cher, je peux me le permettre, mon mari est militaire, il gagne très bien sa vie ».
> (Christelle, 50 ans, mariée, 2 enfants, assistante maternelle agréée, Bac+2, mari : militaire).

> « Maintenant que j'ai réussi mon CAP Petite enfance, je me suis aperçue que j'étais capable d'obtenir un diplôme, sans retourner en formation. Pour moi, aller en formation, ce n'est pas possible, car je suis actuellement assistante maternelle et les parents comptent sur moi pour garder leurs enfants. Maintenant que mes enfants sont grands, je ne vois plus l'intérêt de rester assistante maternelle, c'est une activité trop précaire, et je cherche plus de stabilité, devenir fonctionnaire m'apporterait des garanties. J'aimerais plutôt refaire une VAE, pour valider le diplôme d'aide-soignante. J'ai travaillé à l'hôpital pendant 5 ans, avant de devenir aide à domicile, puis assistante maternelle. À l'hôpital, j'étais agent hospitalier, puis j'ai effectué des remplacements d'aides-soignantes en congé maladie. À l'école, j'ai obtenu un BEP Carrières Sanitaires et Sociales. J'ai travaillé durant 5 ans à l'hôpital, d'abord agent hospitalier, j'ai ensuite effectué des remplacements d'aides-soignantes, et c'est cette expérience professionnelle-là que je souhaite valider. Je vais acheter des livres pour compléter les compétences qui me manquent par rapport au référentiel du diplôme d'aide-soignante et je pense que c'est un projet qui peut aboutir, car je me sens tout à fait capable d'y arriver. À l'hôpital ils ont toujours besoin d'aides-soignantes, alors j'ai mes chances ! »
> (Nathalie, 43 ans, mariée, 3 enfants, Assistante maternelle agréée, BEP Carrières Sanitaires et Sociales, mari : agent de voirie).

Parmi les lauréates restantes, 23/33 envisagent aussi de se présenter à une nouvelle VAE, seulement 10/33 ne le souhaitent pas. Néanmoins, leur chance d'y parvenir reste tout à fait aléatoire, compte tenu de leur scolarité, de leur âge et de leurs moyens financiers. Certaines lauréates, comme Djénéba, 47 ans, sans aucun diplôme, envisagent de suivre une formation et d'acquérir une expérience professionnelle dans un nouveau domaine, pour valider un diplôme dans le secteur de l'aide à la personne, en lien avec les familles en difficultés. D'autres

envisagent aussi de se présenter à une nouvelle VAE dans le secteur de la petite enfance, c'est le cas de Mylène qui a seulement le Brevet des collèges et qui souhaiterait valider le diplôme d'auxiliaire de puériculture :

> « J'espère refaire une VAE pour évoluer dans l'aide à la personne, pour travailler avec des familles qui ont des difficultés, pour les aider dans leur vie quotidienne. J'aime aider les autres. Je sais que je devrai suivre une formation et trouver un travail dans ce domaine pour acquérir de l'expérience, avant de pouvoir envisager de refaire une nouvelle VAE ».
> (Djénéba, 47 ans, mariée, 3 enfants, animatrice ALSH, aucun diplôme, mari : ouvrier).

> « Maintenant, que j'ai réussi mon CAP Petite enfance, j'aimerais bien retenter une VAE d'auxiliaire de puériculture. Je sais que ce sera difficile, car j'ai seulement obtenu un Brevet des collèges lors de ma scolarité et je n'ai pas d'expérience en crèche, il faudra que je suive des formations et que je fasse des stages, mais j'espère réussir ».
> (Mylène, 47 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle, Brevet des collèges, mari : ouvrier).

En revanche, certaines ont réussi le CAP et ne souhaitent pas aller plus loin, car la forme scolaire de la procédure les a parfois déstabilisées. Elles n'ont pas suivi d'études et cela ne leur manque pas, la VAE signe pour elles la voie d'arrivée, comme Patricia et Joëlle :

> « Ah non, non, les études, ce n'est pas mon truc, donc, non, non, le CAP Petite enfance c'était très bien, il ne fallait pas plus… ».
> (Patricia, 53 ans, divorcée, 2 enfants, ATSEM, CAP-BEP Employé de bureau).

> « J'ai déjà eu du mal à obtenir le CAP Petite enfance, c'était trop scolaire et comme je ne suis pas beaucoup allée à l'école, je l'ai passé deux fois, j'en ai assez, surtout vu mon âge. En plus, j'aime mon métier et je veux rester assistante maternelle jusqu'à ma retraite ».
> (Joëlle, 52 ans, mariée, 3 enfants, assistante maternelle agréée, CAP Couture).

La satisfaction d'avoir obtenu un diplôme par le biais de la VAE va inciter la majorité des lauréates à conseiller ce dispositif à leur famille, mais aussi à leurs amis, à leurs collègues… Ainsi, selon les enquêtes par questionnaires : 52% vont le conseiller à un membre de leur famille, 79% à une collègue, et 81% à un ami. Selon les entretiens, beaucoup de témoignages vont également dans ce sens, notamment ceux de Christine, d'Émilie et Maria. Pour Maria, il s'agit aussi d'échapper au sale boulot[524], qu'elle qualifie comme cela en raison des tâches ingrates que doivent réaliser les assistantes maternelles dans le cadre de leur travail :

> « Bien sûr, je la conseillerais à celui qui s'intéresse à cela en fait. Comment dire ? Cela peut être un ami, cela peut être un collègue, cela peut être quelqu'un de ma famille ».
> (Christine, 51 ans, divorcée, 3 enfants, assistante maternelle à domicile recrutée par une crèche familiale, CAP Employé de collectivités).

[524] Hughes E. C. (1996), *Le regard sociologique*, Paris, MSHJ, p. 68.

« Je conseillerais la VAE à toute personne qui veut la faire. Je dirais à ces personnes de passer la VAE parce que c'est un bon système qui permet de passer un diplôme sans retourner à l'école, parce que, quand on est adulte, on a un peu peur de l'école. Il y en a qui ne peuvent pas, qui ont des contraintes familiales et retourner à l'école ce n'est pas forcément possible ».
(Émilie, 29 ans, vit en concubinage, 3 enfants, AESH, BEP Carrières Sanitaires et Sociales).

« Je n'arrête pas d'en parler à mes collègues assistantes maternelles qui n'ont pas le CAP, cela peut leur permettre d'évoluer et de ne plus faire le sale boulot, surtout quand les enfants sont sales ou malades. Je la conseillerais à mes amis, à ma famille… À tout le monde que je connais ».
(Maria, 52 ans, veuve, 3 enfants, assistante maternelle agréée, recrutée par une crèche familiale, Brevet des collèges).

Pour les lauréates, entreprendre une autre VAE constitue un nouveau challenge à relever. Beaucoup y songent, mais elles savent que le chemin sera difficile, elles devront sans doute auparavant, suivre une formation, puis acquérir de l'expérience dans un autre poste, avant d'envisager sa faisabilité. Beaucoup ne pourront pas aboutir, car elles se heurteront à des freins (manque de capital scolaire, manque d'expérience professionnelle dans le diplôme visé, etc…). Elles ont encadré au mieux la scolarité de leurs enfants, car elles savent que si elles ne parviennent pas à évoluer, le capital accumulé par leur génération pourra être transmis à leurs enfants et les aidera à réussir. Selon Pierre Bourdieu : « *La famille est l'un des lieux de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations*[525] ». Les lauréates du CAP Petite enfance souhaitent un avenir meilleur pour leurs enfants, car leur parcours atypique en VAE n'est pas celui dont elles rêvent pour eux.

Ce chapitre a mis en lumière que l'acquisition du CAP Petite enfance par la voie de la VAE n'a généralement pas entraînée des changements majeurs dans la vie professionnelle des lauréates. Pour certaines, une évolution a pu être constatée, mais elle n'est souvent pas significative et ne change pas considérablement la situation professionnelle des lauréates. Le bilan apparaît donc en demi-teinte au niveau professionnel, puisqu'elles n'obtiennent aucune augmentation de salaire et généralement pas de changement de poste. L'obtention du CAP constitue une première étape pour travailler à l'extérieur, mais elle se révèle toutefois insuffisante, car un faible capital scolaire limite les possibilités d'évolution, de même que des variables comme l'âge, ou l'expérience professionnelle antérieure. En revanche, la réussite du diplôme va entraîner une reconnaissance symbolique forte pour les lauréates. L'obtention du

[525] Bourdieu P. (1993), « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, p. 35.

diplôme contribue à mettre en œuvre une image plus positive de soi, la lauréate éprouve de la confiance et de la motivation. Elle obtient généralement la reconnaissance de ses proches et une satisfaction personnelle, qui lui donne du courage pour aller plus loin. La réussite du diplôme en VAE constitue un signal de changements positifs dans la vie de la lauréate, il sera source d'émancipation. Il contribue à compenser les difficultés scolaires passées, mais aussi celles de l'accès à la formation continue. L'obtention du diplôme change généralement quelque peu les rapports de domination dans le couple, puisque le mari a souvent aidé sa femme durant la procédure de la VAE, d'ailleurs, de nouvelles habitudes dans le partage des tâches domestiques peuvent perdurer après la VAE. La lauréate, motivée par sa réussite du CAP Petite enfance, s'aperçoit qu'elle est capable de réussir un diplôme. Elle envisage généralement de se lancer vers une nouvelle VAE pour essayer d'évoluer, étant donné que le CAP Petite enfance ne lui a pas permis d'y parvenir. Le capital scolaire, l'âge ainsi que l'expérience professionnelle antérieure à leur activité actuelle, constituent des atouts pour réussir une évolution future. En revanche, peu de candidates remplissent ces critères, ce sont uniquement les plus diplômées, les plus jeunes et celles qui peuvent justifier d'une bonne expérience professionnelle antérieure. La majorité des lauréates vont se lancer vers une nouvelle VAE, mais peu auront des chances de réussir.

Conclusion de la quatrième partie :

Avant leur VAE, les lauréates du CAP Petite enfance avaient souvent peu conscience des compétences professionnelles qu'elles détenaient, mais savaient qu'elles connaissaient leur métier, exercé pour la plupart, dans le secteur de la Petite enfance. Elles se sont lancées dans la VAE pour obtenir un diplôme, gage de reconnaissance de leurs acquis professionnels, destiné à préparer leur reconversion professionnelle, puis, à favoriser une évolution salariale espérée dans l'avenir. Après la réussite du CAP Petite enfance, la plupart n'ont constaté aucun changement au niveau professionnel : pas d'augmentation de salaire, pas de changement de poste, pas de reconnaissance concrète des parents ou de leur hiérarchie. Au niveau personnel, une majorité éprouve une satisfaction, une reconnaissance professionnelle auprès de leur famille, de leurs amis, de leurs collègues, elles ont une image plus positive d'elles et sont maintenant motivées pour aller plus loin, pour franchir d'autres étapes. Elles espèrent à terme sortir de leur domicile pour travailler dans les structures de la Petite enfance, puisqu'elles souhaitent rester dans ce secteur et y évoluer à terme. Celles qui ont essayé d'intégrer ces structures, après la réussite du CAP Petite enfance, ont la plupart du temps essuyé un refus en raison d'un manque d'expérience en structures collectives et parce que le profil généralement recherché est celui d'auxiliaire de puériculture. Quand certaines postulent dans les structures

collectives de la Petite enfance, on leur signale qu'il faut au préalable qu'elles suivent un stage, puis une formation et enfin qu'elles obtiennent le diplôme d'auxiliaire de puériculture. Ces exigences s'apparentent à un parcours du combattant, au cours duquel le recrutement dans une structure de la petite enfance semble difficilement accessible. Pourtant, certaines poursuivent leur objectif scrupuleusement, sans se décourager, elles postulent sur des emplois dans les structures collectives de la Petite enfance ou sollicitent des stages, pour celles qui savent qu'une expérience professionnelle préalable est nécessaire. La difficulté pointée par certaines réside dans l'obtention d'une convention de stage, document indispensable, pour intégrer une structure en qualité de stagiaire. La plupart d'entre elles, qui exercent le métier d'assistante maternelle indépendante, sont employées par les parents des enfants gardés. Ces derniers qui ne dépendent d'aucun organisme ne sont pas en mesure de fournir des conventions de stage à leurs employées assistantes maternelles. L'intégration des assistantes maternelles en qualité de stagiaire dans une structure de la Petite enfance semble quelque peu compromise par l'absence d'une convention de stage. Certaines lauréates du CAP Petite enfance étaient déjà en poste dans les structures de la Petite enfance, parce qu'elles avaient été recrutées avec un BEP Carrières Sanitaires et Sociales, pour effectuer des remplacements d'agents en congé maladie. L'obtention du CAP Petite enfance leur donnera à terme une possibilité, si le besoin existe, d'être recrutée par la crèche ou la collectivité, sur un poste d'agent d'accueil de la Petite enfance. Elles pourraient ensuite progresser au sein de la structure collective de la Petite enfance, si elles réussissent la VAE d'auxiliaire de puériculture et si le besoin de ce type de personnel existe alors.

Au vu de l'ensemble de ces étapes à franchir, l'intégration des lauréates du CAP Petite enfance dans une structure collective de la Petite enfance semble quelque peu aléatoire. Certaines lauréates essaieront de tenter leur chance dans les écoles ou les collèges en qualité d'AVS. Là encore, les recrutements se font avec parcimonie, dans le cadre de contrats aidés, qui pourraient être renouvelés en cas de besoin, trois fois au maximum. À l'issue des trois ans, dans le meilleur des cas, leurs contrats prendront fin, sans qu'on leur propose une alternative professionnelle. Beaucoup d'entre elles, pour gagner leur vie, retournent alors vers le métier d'assistante maternelle, qu'elles avaient quitté pour tenter leur chance à l'extérieur. Ainsi, une porosité se crée entre le métier d'assistante maternelle et le travail d'AVS, une fois les contrats terminés dans les écoles ou les collèges, elles reviennent dans leur travail d'origine. Celles qui souhaitent travailler dans les écoles maternelles doivent au préalable tenter le concours d'ATSEM. En cas de réussite, elles sont inscrites sur des listes d'aptitude et doivent chercher un poste disponible. L'inscription est valable un an renouvelable, au bout de deux ans, si elles

n'ont pas trouvé d'affectation, leur concours sera déclaré caduc. Engluées dans un système particulièrement fermé, où peu d'entre elles peuvent franchir les différents écueils, les lauréates du CAP Petite enfance disposent de peu de marges de manœuvre pour évoluer professionnellement.

Le manque de capital scolaire chez certaines constitue un frein difficilement compensable pour évoluer. Celles qui sont les mieux armées scolairement peuvent, sans doute, trouver une autre voie d'évolution dans un autre secteur en cas de besoin, car elles possèdent des acquis scolaires antérieurs leur permettant d'envisager une future progression. Pour autant, l'éventuelle évolution dans le secteur de la Petite enfance, si elle se produit, se révèle certainement très difficile. Il faut au préalable réussir des concours, obtenir de nouvelles expériences professionnelles, passer de nouvelles VAE, ce qui paraît somme toute assez aléatoire. Pourtant, elles ne perdent pas l'espoir de parvenir à intégrer un poste au sein d'une structure de la petite enfance, parce que l'objectif qu'elles poursuivent est de trouver un emploi hors de leur domicile, tout en restant toutefois dans le secteur de la petite enfance. Elles placent aussi leurs espoirs dans la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Pour la plupart, elles les ont accompagnés dans leur scolarité, en assurant elles-mêmes leur éducation avec beaucoup d'implication[526], car elles n'ont pas pu être aidées à l'école par leurs parents. Pour y parvenir, elles ont mis ou mettent en place des stratégies, visant à les aider et à les soutenir tout au long de leur scolarité. Le soutien de la mère et son capital culturel sont essentiels dans la réussite scolaire de leurs enfants[527]. Elles espèrent qu'ils obtiendront des diplômes, pour trouver un bon travail, gage pour eux d'un avenir meilleur. Ainsi, ils n'auront pas besoin d'avoir recours à la VAE.

[526] Gouyon M. (2004), « Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 : l'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee Première*, N° 996

[527] Caille J-P., Rosenwald F. (2006) « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », in *France, Portrait social, INSEE*, pp. 115-137.

CONCLUSION

De premier abord, le dispositif Validation des acquis de l'expérience séduit, puisqu'il permet à des personnes qui n'ont peut-être pas pu suivre un cursus de formation initiale gratifiant, d'accéder à un diplôme. Du fait qu'elles ont obtenu un diplôme durant leur scolarité qui ne correspond pas à leur expérience professionnelle actuelle, ou que certaines en sont totalement dépourvues, certaines d'entre elles décident à l'âge adulte de se lancer dans le dispositif VAE. La plupart n'ont pas pu évoluer dans un environnement professionnel susceptible de leur apporter accomplissement et satisfaction. Avec ce dispositif, l'expérience professionnelle et les compétences peuvent enfin être reconnues et donner lieu à une validation, par l'obtention d'un diplôme. Les lauréates du CAP Petite enfance, qui pour certaines ont échoué leur scolarité, et n'ont pas obtenu de diplôme à l'école, ou alors un de faible niveau, vont pouvoir obtenir un diplôme à l'âge adulte sans retourner à l'école, ce qui en soit peut constituer une deuxième chance.

L'idée de certifier des actifs sur la base d'un tel dispositif s'inscrit dans une logique de justice sociale, d'équité, qui favorise l'accès à la certification[528]**.** Pour autant, les exigences du dispositif, notamment, la notion de compétences, associée à celles de performance et de référentiel, la réflexivité de l'expérience, la maîtrise de compétences scripturales lors de la rédaction du livret 2, l'accompagnement des candidates dans ces démarches, l'évaluation des compétences par le jury, montrent que l'ensemble de cette procédure se révèle éminemment complexe et pas toujours adaptée à des personnes non diplômées, qui ont connu des difficultés, voire des échecs scolaires. Les compétences[529] attendues dans l'ensemble des phases du dispositif mettent souvent en difficulté les plus fragiles, celles qui disposent d'un faible capital scolaire, alors que le but affiché de celui-ci consiste précisément à donner une deuxième chance à une population qui n'a pas pu obtenir de diplôme. Au contraire, le dispositif sert surtout aux personnes mieux dotées scolairement, à celles qui n'en ont pas forcément besoin, car elles sont déjà armées d'un capital culturel solide. Ce constat remet en cause les conclusions hâtives formulées au sujet de l'impact positif du dispositif de Validation des acquis de l'expérience.

Ce dispositif tend à reproduire les inégalités sociales, comme l'a fait avant lui la formation continue,[530]puisqu'il profite davantage aux personnes qui en ont le moins besoin : les salariés souvent déjà diplômés, disposant d'un niveau scolaire moyen, acquis en formation initiale. Celles qui réussissent à acquérir leur premier diplôme par ce biais, ont souvent un besoin crucial d'accompagnement, couplé, la plupart du temps avec de l'aide familiale. Elles

[528] Merle V. *Op. Cit.*
[529] Guerfel-Henda S. (2007), « Validation des acquis d'expérience : source de développement des compétences et d'innovation au niveau de la Gestion des Ressources Humaines (GRH) », *Marché et organisations*, Vol. 4, n°. 2, pp. 145-165.
[530] Péry N. *Op. Cit.*

doivent se battre dans chaque phase du dispositif pour éviter l'abandon et franchir les nombreuses embûches, difficilement franchissables dues à leur déficit de capital scolaire. Une fois le diplôme en poche, les lauréates du CAP Petite enfance espèrent le valoriser dans leur vie professionnelle et recherchent le plus souvent à changer d'emploi pour travailler à l'extérieur de leur domicile, puisqu'elles exercent pour la majorité d'entre elles le métier d'assistante maternelle. Une fois l'éducation de leurs enfants, terminée, quand ceux-ci partent de la maison pour suivre leurs études ou pour s'installer chez eux, les assistantes maternelles qui avaient embrassé le métier pour se consacrer à leurs enfants, ne vont plus toujours voir l'intérêt de poursuivre cette activité professionnelle. Elles en ont accepté toutes les contraintes : un travail « de femmes »[531] à domicile peu gratifiant et peu reconnu, la garde d'enfants qui ne sont pas les leurs, le manque de lien social dû à l'absence de collègues, l'intrusion d'étrangers dans leur intimité, les contraintes administratives, la domination des parents des enfants gardés, des professionnelles de la PMI et souvent du conjoint. Avant leur VAE, elles avaient souvent peu conscience des compétences professionnelles qu'elles détenaient, mais savaient qu'elles connaissaient leur métier exercé dans le secteur de la Petite enfance. Elles se sont lancées dans la VAE pour obtenir un diplôme, gage de reconnaissance de leurs acquis professionnels et destiné à préparer leur reconversion professionnelle,[532]puis à favoriser une évolution salariale espérée dans l'avenir.

Après la réussite du CAP Petite enfance, la plupart n'ont constaté aucun changement au niveau professionnel : pas d'augmentation de salaire, pas de changement de poste, pas de reconnaissance concrète des parents ou de leur hiérarchie. Au niveau personnel, une majorité éprouve une satisfaction, une reconnaissance de leur famille, de leurs amis, de leurs collègues. Elles ont une image plus positive d'elles et sont maintenant motivées pour aller plus loin, pour franchir d'autres étapes. Elles espèrent à terme sortir de leur domicile pour travailler dans les structures de la Petite enfance, puisqu'elles souhaitent majoritairement rester dans le secteur « du care »[533]et y évoluer. Celles qui ont essayé d'intégrer ces structures, après la réussite du CAP Petite enfance, ont la plupart du temps essuyé un refus en raison d'un manque d'expérience en structures collectives et parce que le profil généralement recherché est souvent celui d'auxiliaire de puériculture. Quand certaines postulent dans les structures collectives de la Petite enfance, on leur invoque, qu'il faut au préalable qu'elles suivent un stage, puis une formation et enfin qu'elles obtiennent le diplôme d'auxiliaire de puériculture. Ces exigences s'apparentent à un parcours du combattant, au cours duquel le recrutement dans une structure

[531] Battagliola F. (2001), « Le travail des femmes : une paradoxale émancipation », *Cité*, vol. 8, n°. 4, pp. 75-85.
[532] Négroni C. *Op.cit.*
[533] Tronto J-C. (2008), « Du care », *Revue du MAUSS*, Vol. 32, n° 2, pp. 243-265.

de la Petite enfance semble difficilement accessible. Pourtant, certaines poursuivent leur objectif scrupuleusement, sans se décourager, elles postulent sur des emplois dans les structures collectives de la Petite enfance ou sollicitent des stages, pour celles qui savent qu'une expérience professionnelle préalable est nécessaire. La difficulté pointée par certaines réside dans l'obtention d'une convention de stage, document indispensable, pour intégrer une structure en qualité de stagiaire. La plupart d'entre elles, qui exercent le métier d'assistante maternelle indépendante, sont employées par les parents des enfants gardés. Ces derniers, qui ne dépendent d'aucun organisme, ne sont pas en mesure de fournir une convention de stage à leur employée. Certains ne veulent pas s'engager à porter le projet pour les autres parents. L'intégration des assistantes maternelles en qualité de stagiaire dans une structure de la Petite enfance semble quelque peu compromise par l'absence d'une convention de stage. Certaines lauréates du CAP Petite enfance étaient déjà en poste dans des structures de la Petite enfance, parce qu'elles avaient été recrutées avec un BEP Carrières Sanitaires et Sociales, pour effectuer des remplacements d'agents en congé maladie. L'obtention du CAP Petite enfance leur donne à terme une possibilité, si le besoin existe, d'être recrutée et de devenir titulaire dans une crèche ou une collectivité, sur un poste d'assistante d'accueil de la Petite enfance (premier grade ouvrant à la possibilité d'un recrutement direct, sans concours ou examen préalable). Elles peuvent éventuellement ensuite progresser au sein de la structure collective Petite enfance, si elles réussissent la VAE d'auxiliaire de puériculture et si le besoin de ce type de personnel existe alors. Au vu de l'ensemble de ces étapes à franchir, l'intégration des lauréates du CAP Petite enfance dans une structure collective de la Petite enfance semble quelque peu aléatoire. Certaines lauréates essaieront de tenter leur chance dans les écoles ou les collèges, en qualité d'AVS. Là encore, les recrutements se font avec parcimonie, dans le cadre de contrats aidés qui pourront être renouvelés en cas de besoin, trois fois au maximum. À l'issue des trois ans, dans le meilleur des cas, leurs contrats prendront fin, sans qu'on leur propose une autre alternative professionnelle.

Pour gagner leur vie, beaucoup d'entre elles retourneront alors vraisemblablement, vers le métier d'assistante maternelle qu'elles avaient quitté pour tenter leur chance à l'extérieur. Elles subiront de nouveau plusieurs dominations[534]qui empoisonnent leur quotidien professionnel et familial. Ainsi, une porosité se crée entre le métier d'assistante maternelle et le travail d'AVS, une fois les contrats terminés dans les écoles ou les collèges, elles reviennent souvent à domicile, dans leur travail d'origine. Celles qui souhaitent travailler dans les écoles maternelles doivent au préalable tenter le concours d'ATSEM. En cas de réussite, elles sont

[534] Kergoat D. *Op.Cit.* Chavaroche-Laurent M-C. *Op. Cit.*

inscrites sur des listes d'aptitude et peuvent chercher un poste disponible. L'inscription est valable un an renouvelable une fois, au bout de deux ans, si elles n'ont pas trouvé d'affectation, leur concours sera déclaré caduc. Engluées dans un système particulièrement fermé, où peu d'entre elles peuvent franchir les différents écueils, les lauréates du CAP Petite enfance disposent de peu de marge de manœuvre pour évoluer professionnellement. Le manque de capital scolaire chez certaines constitue un frein pour évoluer, difficilement compensable par une bonne expérience professionnelle. Celles qui sont les mieux armées scolairement peuvent, sans doute, trouver une voie d'évolution dans un autre secteur, en cas de besoin, car elles possèdent des acquis scolaires antérieurs leur permettant de l'envisager. Globalement, leurs parcours de vie menés dans des milieux ouvriers, où elles n'ont pas réussi à évoluer scolairement, les condamnent généralement, à un avenir professionnel relativement bouché.

La réussite à un diplôme n'ouvre pas forcément la voie vers une évolution professionnelle, surtout si celui-ci relève du niveau V, il ne remplace aucunement le capital culturel, qui est souvent détenu par ceux qui détiennent aussi le capital économique. La théorie de la reproduction sociale initiée par Pierre Bourdieu est toujours d'actualité : « *Les détenteurs du capital économique ont plus de chances que ceux qui en sont dépourvus de détenir aussi le capital culturel et, en tout cas, de pouvoir s'en passer parce que le titre scolaire est une monnaie faible, qui n'a toute sa valeur que dans les limites du marché scolaire*[535] ».

La réussite en VAE n'améliore pas leur situation professionnelle, au mieux elle leur donne l'illusion d'une possible évolution future, qui aura du mal à se concrétiser dans l'avenir. Pourtant, elles s'accrochent à cette illusion, et éprouvent de la fierté lors de cette réussite, parce que c'est leur seul espoir d'entrevoir un avenir meilleur, pour elles et leurs familles.

[535] Bourdieu P. (1969), « Reproduction culturelle et reproduction sociale », *Informations Sciences Sociales*, p.71.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Aballéa F. (2005), « La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles », *Recherches et Prévisions,* n°80, pp. 55-65.

Aballéa F.et al. (2007), « Les enjeux de la VAE pour les individus et les entreprises concerné », *Humanisme et Entreprise,* Vol. 285, n°. 5, pp. 1-20.

Abriac D. (2013), « Dispositifs académiques de validation des acquis : le nombre des diplômes délivrés par la VAE reste stable en 2012 », *Note d'information, DEPP*, n°13-27, pp.1-4.

Abriac D. (2019), *Note d'Information*, *MEN – DEPP*, n° 19.5, Décembre 2019, pp.1-4.

Abriac D. (2020), « Dispositif académique de validation des acquis : une baisse de 9 % des diplômes délivrés en 2019 à relativiser », *Note d'information DEPP* N°20.49, décembre 2020, pp.1-4.

Albérola E. (2009), « La professionnalisation des assistantes maternelles : un processus en cours », *Politiques sociales et familiales*, n° 97, pp.71-76.

Alonzo P. (1996), *Femmes employées. La construction sociale sexuée du salariat*, Paris, L'Harmattan,

Amossé T. (2015), *Portrait statistique des classes populaires contemporaines*, « Savoir/Agir », n° 34, p. 15.

Arborio A-M. (2001), *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Economica, Coll. « sociologiques », Paris.

Arnaud P. et alii. (1997), *Validation d'acquis et processus motivationnels*, Rapport de Recherche, Université de Limoges.

Aubret J. « Acteur(s) de la validation ». In Boutinet J-P. L'ABC de la VAE. ERES. *Éducation – Formation*. 2009. pp. 59-60.

Aubry M. (2000), *Présentation du projet de Loi de modernisation sociale.*

Auras E. (2007), « L'invention d'une norme sociale : les acteurs de la VAE dans une université », in F. Neyrat (dir), *La VAE, La reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, pp. 399-418.

Arnaud P. et alii. (1997), *Validation d'acquis et processus motivationnels*, Rapport de recherche, Université de Limoges.

Avril C. Ramos Vacca I. (2020), « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *Travail, genre et sociétés* n° 43, avril, pp.87-102.

Baillieul Y., Eblé Y. (2018), « Une région fortement touchée par les différentes formes de fragilités sociales, Suivi du plan de pauvreté dans les Hauts-de-France », *Insee*, 29 mars 2018.

Baillieul Y., Lefèvre L. (2019), « Un jeune sur huit non scolarisé et non diplômé, Les jeunes en Hauts-de-France », *Insee analyses* Hauts-de-France, n° 107, Consulté le 3 janvier 2020.

Balian R., Bismut J-M., Connes A., Demailly J-P., Lafforgue L., Lelong P., Serre J-P. (2004), « Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique. Comment les réenseigner », *Les cahiers du débat*, pp.1-35.

Barrere-Maurisson M-A., Lemiere S. (2006), « Entre statut professionnel et politique familiale en France : l'emploi des assistantes maternelles », *Enfance Familles Générations*, Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec ISSN : 1708-6310 (numérique) (CDRFQ)/ INRS-UCS, revue en ligne. Ffhalshs 00115643. Consultée le 13 septembre 2021.

Bardaille N. Bouvier E. (2012), « Mesure et facteurs explicatifs des difficultés d'emploi des assistantes maternelles agréées, Une enquête menée dans le département du Nord », *Politiques sociales et familiales*, n°109, De la petite enfance : registres et dimensions de l'activité, pp. 101-106.

Battagliola F. (2001), « Le travail des femmes : une paradoxale émancipation », *Cité*, vol. 8, n°. 4, pp. 75-85.

Battagliola F. (2004), *Histoire du travail des femmes*, Éditions la Découverte, Paris.

Beauvoir S. (1949), Deuxième *Sexe 1. Les faits et les mythes ; 2. L'Expérience vécue,* Paris, Gallimard.

Baudelot C. (1989), « Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? » *Économie et statistique*, n°225, pp.3-16.

Baudelot C., Serre D. (2006), Les paradoxes d'une satisfaction ou comment les femmes jugent leur salaire, La Découverte, *Travail genre et sociétés*, n° 15, pp.121-138.

Baudry de Vaux M. (2004), « Yves Clot, Christian Ballouard, Christiane Werthe, La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement, in CPC Documents, n°4, in Formation Emploi
N°88, pp.71-72.

Beau A-S. (2004), *Un siècle d'emplois précaires. Patron-ne-s et salarié-e-s dans le grand commerce (XIXe-XXe siècle)*, Payot et Rivages, Paris, Cité par Avril C. *Op.Cit*, p.93.

Becker H. (2014), « Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes », *Recherches qualitatives*, Vol. 33, n° 1, pp.1-7.

Béduwé C., Germe J-F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation », In: *Formation Emploi*, n° 85, pp.7-21.

Belhakem N., Lermechin H. (2018), « Une pauvreté très élevée, mais moins intense », *Insee*, Analyses, Hauts-de- France, n° 78, pp .1-4.

Benhamou A-C (2005), La Validation des acquis de l'expérience en actes, Rapport de mission du 30 juin 2005.

Benoist P. (2004), « Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971 », *Histoire de l'Éducation*, n° 101, pp.2-2.

Bergonnier-Dupuy G., Esparbès-Pistre S. (2007), « Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n° 4, pp. 21-45.

Bernard P.Y. (2017), « Le décrochage scolaire, une délimitation problématique », In Bernard P-Y, *Le décrochage scolaire*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 5-22.

Besson E. (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience, Une évaluation du dispositif de VAE*, Paris : La documentation française.

Blanchard E., Duchêne L. (2005), « Plein emploi et condition salariale », *Vacarme*, Vol. 31, n°. 2, pp.116-118.

Bloch F., Buisson M. (1998), *La garde des enfants. Une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération*, Paris, L'Harmattan, « Logiques sociales », pp.299-307.

Bloch F., Buisson M. (2003), « Mesures politiques et division sociale du travail entre femmes : la garde des enfants par les assistantes maternelles », *Cahiers du Genre*, n° 34, pp. 193-216.

Bosse-Platière S (2014), « Depuis toujours les nourrices, aujourd'hui les assistantes maternelles. De la complexité de ce métier », *Spirale*, Vol. 69, n° 1, pp. 116-134.

Bourdieu P. (1969), « Reproduction culturelle et reproduction sociale, Sociologie de l'éducation », *Informations Sciences Sociales*, p.71.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1970), La *Reproduction.* Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Collection Le sens commun.

Bourdieu P. (1979), *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1979), « Les trois états du capital culturel », Actes *de la recherche en sciences sociales*, n° 30, pp.3-6.

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1993), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges politiques*, Paris, Fayard.

Bourdieu P. (1993), « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, pp.32-36.

Boutinet J-P. (2009), « réussite et échec en VAE », in Boutinet J-P (dir), *L'ABC de la VAE,* Toulouse, Éditions Erès.

Boutinet J-P. (2009), « L'adulte en quête de reconnaissance par la validation de ses expériences », In Belisle R., Boutinet J-P (dir), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Laval, Canada, Presses de l'Université.

Bouve C., Sellenet C. (2011), *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*, Paris, Éditions Autrement.

Branche-Seigeot A. Ballini C (2017), « La validation des acquis de l'expérience en 2015 dans les ministères certificateurs le nombre de diplômés par la voie de la VAE continue de diminuer », *Dares. Résultats* n° 038, pp.1-8.

Brown E. (2007), « Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants », *Revue française des affaires sociales*, pp.127-151.

Brucy G., Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? » *Revue française de pédagogie,* Volume 13, p. 9-21.

Brucy G. (2001), « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte de classes (1945-1955) », *Travail et Emploi,* n° 86, pp.65-65.

Brucy G. (2004), « Le contexte politique de la loi de 1971 », in Emmanuel de Lescure, *La construction du système français de formation continue : retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et sur la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan.

Brucy G. (2005), « L'enseignement technique et professionnel français », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* 4, p 15.

Brucy G. (2007), « Formation, certification : les métamorphoses de la reconnaissance », in (sous la direction de Neyrat F.), *La Validation des acquis de l'expérience la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Brucy G., et alii. (2007), *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004),* Paris, Éditions La Découverte.

Brucy G. (2011), « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », In Millet M et Moreau G, (sous la direction de), La *société des diplômes,* Paris, la Dispute.

Brucy G., Maillard F. (2013), *Le CAP Un diplôme du peuple 1911-2011,* Rennes, PUR.

Bouve C. Sellenet C. (2011), *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*, Paris Éditions Autrement.

Bureau M-C., Tuchszirer C. (2010), « La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? » *Sociologie du travail,* Vol 52, N° 1, Janvier-mars, pp.49-56.

Buscatto M. (2019), *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin.

Caillaud P. (2007), L'influence de la VAE sur le statut juridique du diplôme, In Neyrat N (dir), *La validation des acquis de l'expérience, La reconnaissance d'un nouveau* droit, Bellecombe-en- Bauges, Éditions du Croquant.

Caillaud P., Quintero N., Séchaud F. (2013), *Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ? La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Bureau des diplômes professionnels, Céreq.

Caille J-P., Rosenwald F. (2006), « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », in *France, Portrait social*, INSEE, pp.1-137.

Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y. (2008), *La France des « petits-moyens ». Enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte.

Cartier M., d'Halluin E., Lechien M-H., Rousseau J. (2012), La « sous-activité » des assistantes maternelles : un rapport au métier différencié selon le positionnement social, In : *Politiques sociales et familiales,* n°109, Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité, pp. 35-46.

Cartier M. (2015), « Les assistantes maternelles ou la subordination chez soi ? Sociohistoire d'une relation d'emploi depuis 1977 en Loire atlantique », *mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR)* en sociologie, sous la direction de Retière J-N, Université de Nantes.

Cartier M., Letrait M., Sorin M. (2018), « Travail domestique : des classes populaires conservatrices ? », *Travail, genre et sociétés*, Vol. 39, n° 1, pp. 63-81.

Cayouette-Remblière J. (2015), « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) », *Sociologie,* n°4, Vol. 6, pp.377-400.

Cazautets E., Garcia A. (2008-2009), « *Étude des effets de la VAE sur les parcours de vie professionnels »,* Les réseaux des Universités de l'Ouest Atlantique, pp.1-49.

Chabaud-Rychter D., Fougeyrollas-Schwebel D., Sonthonnax F. (1985), *Espace et Temps du Travail Domestique.* Paris, Librairie des Méridiens.

Chamboredon J-C., Lemaire M. (1970), « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie,* 11(1), p. 3-33.

Champagne C., Pailhé A., Solaz A. (2015), « Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans », *INSEE,* Économie et statistiques, n°478-479-480, Dispositifs sociaux et fiscaux en faveur des familles - Lien entre diplôme et insertion professionnelle – Dossier : Emploi du temps, Paru le 29/10/2015, Site consulté le 3 avril 2021, pp.209-242.

Chapoulie, J-M. (2007), « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* Vol. 54-4, no. 4, pp. 7-38.

Charles F., Cacouault-Bitaud M., Katz S., Legendre F., Connan P-Y., Rigaudière A., (2018), *Professeur.e.s des écoles : un métier dans tous ses états. Sociologie d'un groupe professionnel en tension,* Rapport de recherche, DEPP-MEN.

Charlot B., Figeat M. (1985), *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984),* Paris. Minerve.

Charmasson, T. Lelorrain A.M & Ripa Y. (1987), *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours,* Textes officiels avec introduction, notes et annexes, Tome I : De la Révolution à 1926, Paris, INRP –Économica.

Chastel X., Le Pivert P., Menant I., Santana P., Sultan P. (2016), *Évaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience,* Rapport IGAS N°2016-013R/IGAENR N° 2016-065. Octobre 2016, p.3.

Chaudron M. (1991), « Vie de famille, vie de travail », in *La Famille, l'état des savoirs* (sous la dir. De F. de Singly), Paris, La Découverte.

Chavaroche-Laurent M-C. (2012), « Une profession invisible, des salariées invisibles : les assistantes maternelles », VST - *Vie sociale et traitements*, Vol. 116, no. 4, pp. 27-30.

Chenal O. (2012), « Production et reproduction. Les jeunes travailleuses, le salariat et la famille », In Kergoat Danièle, *Se battre disent-elles*, Paris, La dispute.

Cherqui-Houot I. (2009), « Référentiel de certification », In Boutinet J.P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Editions Erès.

Clot Y. (1999), (sous la direction). *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Puf.

Clot, Y. (2000), « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation,* Paris, PUF.

Clot Y., Prot B. (2003), « Expérience et diplôme, une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°32, pp. 183-201.

Combes M-C. (1986), La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle, In: *Formation Emploi*, n°15, pp. 18-32.

Cornu L. (2015), « Transformer les rapports du sujet avec le monde », in Albéro B, Gueudet G, Eneau J et Blocher J-N. *Formes d'éducation et processus d'émancipation,* Presses Universitaires de Rennes.

Cortessis S. (2013), « L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10, n° 20, Mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 23 août 2020, pp.1-16.

Cortessis S. (2014), « La VAE, comme épreuve d'argumentation continue », *Recherches & éducations*, vol 10, pp. 95-116.

Coulet J-C. (2011), « La notion de compétence : un modèle pour décrire évaluer et développer les compétences », *Le Travail Humain*, vol 74, pp.1-30.

Coutel C., Kintzler C. (1994), *Condorcet Cinq mémoires sur l'instruction publique, [1791*], Paris, GF-Flammarion.

Court M., Bertrand J., Bois G., Henri-Panabière G., Vanhée O. (2016), « Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 215, pp.72-89.

Cresson G., Gadrey N. (2004), « Entre famille et métier : le travail du care », *Nouvelles Questions Féministes*, n° 3, (Vol. 23), pp. 26-41.

Cresson G., Delforge S., Lemaire D. (2012), « La qualité du travail dans le métier d'assistante maternelle, Le point de vue des « régulateurs » de ce métier », *Politiques sociales et familiales*, n°109, Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité, pp.79-86.

Crognier P. (2007), « La VAE et l'ordre des choses », *Vie sociale*, Vol. 4, pp. 21-34.

Crognier P. (2010), « Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance », *Savoirs*, vol. 22, n° 1, pp. 132-152.

Daguet F. (2019), « En 2016, les femmes cadres ont un peu moins d'enfants que les employées », *Insee Première*, n° 1769, Paru le 27/08/2019.

Darmon M. (2006), La *socialisation*, Paris, Armand Colin.

Darmon M. (2010), La *socialisation, domaines et approches*, Paris, Armand Colin, (2eédition).

Daune-Richard A-M (1984), « Activité professionnelle, travail domestique et lignées familiales », *Étude exploratoire sur le travail et ses représentations au sein des lignées féminines*, Aix-en-Provence, petite collection, CEFUP, p. 45-70.

David-Alberola E. avec la collaboration de Miomic M. (2008), *Le métier d'assistante maternelle, DREES*, n° 636, pp.1-8.

Dayan J.-L. (2009), La flexicurité est-elle une réponse à la crise ? Note de veille n° 130, *Centre d'Analyse Stratégique,* pp.1-12.

Dechamp C. (1948), « Les difficultés de l'économie française et le problème des charges sociales », *Revue Française du Travail*. Cité par Galant H-C. (1955), « Histoire politique de la Sécurité Sociale Française 1945-1952 », *Cahier de la Fondation Nationale des Sciences Politiques*, Paris, Armand Colin.

Delamer B. (2012), Les dix ans de la VAE, entre désabusement et nouvel élan, *Centre Inffo* n° 806.

Delors J. (1991), « Genèse d'une loi et stratégie du changement », *Formation Emploi* n° 34, p. 31-38. Ce texte est la reproduction intégrale de l'article du même titre publié dans *Connexions* n° 17.1976 complété par des citations de « Au-delà des illusions ». *Esprit* n° 439, octobre 1974.

Delphy C. (2001), *L'ennemi principal. Penser le genre, Nouvelles questions féministes*, Paris, Éditions Syllepse.

Delphy C. (2003), « Par où attaquer le « partage inégal » du « travail ménager » ? », *Nouvelles Questions Féministes*, vol 22, n° 3, pp. 47-71.

Demazière D. Gadéa C. (dir). (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.

Demazière D., Giraud O., Lallement M. (2013), « Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche », *Sociologie du travail,* Vol. 55, n° 2, p. 136-151.

Denave S. (2015), Reconstruire sa vie professionnelle, Sociologie des bifurcations biographiques, Paris, PUF, Coll. « *Le lien social* ».

D'Enfert R, Kahn P. (2011), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République.* Grenoble, Presses universitaires, 206 p.

Derycke M., Foray P. (2018), (dir). *Care et éducation*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine.

Descolonges M. (1996), *Qu'est-ce qu'un métier* ? Collection Sociologie d'aujourd'hui, Paris, PUF.

Devetter F-X. (2012), « Qualité de l'emploi et des conditions de travail des professionnel-le-s de la petite enfance », *Politiques sociales,* n° 109, pp.9-22.

Djaoui E. (2008), *Intervenir au domicile*, Rennes, Presses de l'EHESP.

Djaoui E. (2012), « Le paradoxe du métier d'assistante maternelle : quand l'intime devient espace et instrument professionnels », *VST - Vie sociale et traitement,* vol. 116, n°. 4, pp. 31-39.

De Virville M. (1996), « Le rapport de Virville », *actualité de la formation permanente* n°145, pp.6-10.

Dubar C., Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Dubar C. (2000), *La formation professionnelle continue*, Paris, Collection Repères. La Découverte.

Dubar C. Tripier P. (2003), La *sociologie des professions*, Paris, Albin Colin, Liège, 1ère édition 1998.

Dubar C. (2008), « Les changements possibles du système français de formation continue », *Formation emploi,* n°101, p.167-182.

Dubet F., Martucelli D. (1996), *Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Dupays S. (2006), En un quart de siècle la mobilité sociale a peu évolué, *Données sociales - La société française, pp.343-349.*

Dupray A., Quenson E. (2018), Sept *ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes*, Paris, Octarès.

Dupraz L. (2008), « Nounou d'hier, assistante maternelle d'aujourd'hui : l'évolution d'une véritable profession », *Spirale*, vol. 48, n° 4, pp. 57-73.

Dussuet A. (1997), *Logiques domestiques.* Paris, L'Harmattan.

Dussuet A. (2005), *Travaux de femmes enquêtes sur les services à domicile*, Paris, L'Harmattan.

Eckert H. (2013), « CAP : la lente agonie d'un symbole ? » in Brucy G. Maillard F., Moreau G. *Le CAP Un diplôme du peuple 1911-2011,* Rennes, PUR.

Fagnani J., Math A. (2012), « Des assistantes maternelles mieux formées et plus qualifiées. Les parents consentiraient-ils à augmenter la rémunération ? », *Politiques sociales et familiales*, n°109, Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité, pp. 59-73.

Faurie I., Fraccaroli F., Le Blanc A. (2008), « Âge et travail : des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de la carrière professionnelle », *Le travail humain*, vol.71, n°2, pp. 137-172.

Figari G. ; Pouget M. (2009), « Reconnaissance des acquis : quel processus de formalisation ? Complexités et tensions », in L. Mottier Lopez et M. Crahay, *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 203-217.

Fournier C. (2001), Hommes et femmes salariés face à la formation continue, Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales, *Bref du Céreq*, n° 179, pp.1-4.

Fraisse G. (1979), *Service ou servitude, Femmes toutes main, Essai sur le service domestique*, Paris, le Seuil.

Freidson E. (1984), *La profession médicale*, Paris, Éditions Payot.

Fritsch P. (2004), « Sur les traces du « discours de l'éducation des adultes ». In de Lescure E, *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan.

Gaillard M. (2018), « De la stratégie de Lisbonne à la stratégie Europe 2020 », Direction de l'information légale et administrative, *Vie Publique*.

Gaubert E., Henrard V., Robert A., Rouaud P. (2017), « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013 - Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés », *Bref du Céreq*, n° 356 juin 2017, pp.1-4.

Gaudin J-M. Guinaudeau V. (2009), « Accompagnateur (trice) de candidat (e) », In Boutinet J-P. *L'ABC de la VAE*, Éditions Erès, Paris, « Éducation - Formation ».

Geay B. (2014), « Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants, La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales », *in : Politiques sociales et familiales*, n°118, pp. 35-44.

Gehin J-P. (2007), « La Validation des acquis : Quelles inflexions du modèle français d'articulation éducation/travail ? » In Neyrat F. *La Validation des acquis de l'expérience la reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Gelot D. (2019), Les « compétences » au mépris de la qualification. Main basse sur la formation continue, *Le Monde diplomatique*, p.8.

Gilligan C. (2008), *Une Voix différente : Pour une éthique « du care »*, (trad. Annick Kwiatek et Vanessa Nurock, préf, Sandra Laugier et Patricia Paperman), Paris, Flammarion, Coll. « Champs Essais », 1ère édition 1982.

Gobille, B. (2008), « L'événement Mai 68. Pour une sociohistoire du temps court », *Annales. Histoire. Sciences Sociales*, Vol. 63e année, n°. 2, pp. 321-349.

Gojard S. (1999), « Les soins aux jeunes enfants –Entre normes de puériculture et normes familiales, une étude de cas. *Politics » – Culture and Society,* Vol 17, N° 3-4, Summer/Fall, pp. 134-152.

Gourmelen B. (2006), La *validation des acquis de l'expérience*, Paris, Éditions l'Harmattan.

Goux D., Maurin E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », In : *Économie et statistique,* n° 306, pp. 13-26.

Gouyon M. (2004), « Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 : l'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee Première*, N° 996, pp.1-4.

Grossetti M., Bessin M et Bidart C. (2010), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.

Guerfel-Henda S. (2007), « Validation des acquis d'expérience : source de développement des compétences et d'innovation au niveau de la Gestion des Ressources Humaines (GRH) », *Marché et organisations,* Vol. 4, n°. 2, pp. 145-165.

Guilbert M. (1966), *Les fonctions des femmes dans l'industrie*, Paris, Mouton.

Helfter C. (2011), « Contrepoint – Parentalité en milieu rural : des problèmes spécifiques », *Informations sociale,* Vol. 164, n° 2, pp.63-63.

Hughes E. C (1996), *Le regard sociologique*, Paris, MSHJ.

Hughes E.C. (1996), « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, pp. 94-97.

Isambert-Jamati V. (1998), « CGT et CFDT devant les dispositions sur la formation continue de 1970 », *In Genèse de la formation professionnelle continue*, CPC Document n°10, pp.79-111.

Jobert A., Tallard M. (1995), Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives, *Formation Emploi*, n° 52, pp. 133-150.

Kaufmann J-C. *(*1992), *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge,* Paris, Nathan.

Kaufmann J-C. (1996), *L'entretien compréhensif,* Paris, Nathan.

Kaufmann J-C. (2014), « À l'épreuve de l'individualisme », *L'école des parents,* Vol. 609, n° 4, pp. 35-39.

Kergoat D. (1982), Les *ouvrières,* Paris, Le Sycomore.

Kergoat D. (1984), *Les femmes et le travail à temps partiel,* Paris. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Document Travail et Emploi, La Documentation Française.

Kergoat D. (1998), « La division du travail entre les sexes », in Kergoat J. et alii, *Le monde du travail*, Paris, La Découverte.

Kergoat D. (2010), « Le rapport social de sexe de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion », in Bidet-Mordrel A. (sous la direction de), *L*es *rapports sociaux de sexe,* Paris, Presses Universitaires de France, pp. 60-75.

Kergoat D. (2012), *Se battre, disent-elles….* Paris, La Dispute.

Kergoat D. (2012), « Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : sexe et classe sociale », in Kergoat D, *Se Battre, Disent-elles*. Paris, La Dispute.

Kergoat D. (2012), « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *Se battre, disent-elles*… Paris, La Dispute.

Kogut-Kubiak F., Morin C., Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2006), Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation, *Relief* 12, Rapport du Céreq, Étude réalisée pour la Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle en Provence –Alpes-Côte d'Azur.

Labruyère C., Rose J. (2004), « Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées », *Céreq*, Marseille, *Note emploi formation* n°15, pp.1-35.

Labruyère C. (2007), « Accéder aux diplômes par la validation des acquis : une alternative à la formation continue dans certains métiers ? », In Neyrat F. (dir), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant.

Lafont P. (2009), « l'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel », *Pensée plurielle*, vol.22, n°3, pp.29-43.

Lainé A. (2006), « Le travail du jury : d'un peu de contrôle à beaucoup d'évaluation », *VAE : quand l'expérience se fait savoir*. *L'accompagnement en validation des acquis,* sous la direction de Lainé A. Toulouse, Érès.

Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique, Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 215, n° 5, pp. 56-71.

Lambert A., Dietrich-Ragon P., Bonvalet C. (2018), *Le monde privé des femmes*, Paris, Ined éditions.

Lamy Y. (2007), « La VAE ou la preuve par l'expérience », In Neyrat F. (dir). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire,* Presse universitaire de Lyon.

Lahire B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.

Lallement M. (2000), En poste à temps partiel, *Travail genre et société* n°4, p.134 -155.

Lambert A. (2016), « Échapper à l'enfermement domestique. Travail des femmes et luttes de classement en lotissement pavillonnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 215, n°. 5, pp. 56-71.

Laugier S. et Paperman P. (2008), Le souci des autres, éthique et politique du care, Paris, Flammarion, Coll. « Champs Essais », 1ère édition 1982.

Le Boterf G. (1999), *L'ingénierie des compétences*, Paris, les éditions d'organisation.

Le Chapelain C. (2010), « Progrès économique et réflexions sur la notion de capital humain », *Revue économique*, Vol. 61, pp. 281-298.

Lechien M-H. (2013), « Stratégies de défense ou de résistance à la domination ? Le cas des assistantes maternelles », *Savoir Agir*, Vol. 26, no. 4, pp. 17-22.

Lecomte S. (1995), « Les assistantes maternelles : une forme incertaine de professionnalisation féminine en milieu populaire », *mémoire de maîtrise de sociologie*, Université de Nantes.

Lecomte S. (1999), « L'accès à l'emploi : un mirage pour les assistantes maternelles ? », *Travail, genre et sociétés,* Vol. 2, pp. 71-90.

Lefresne F. (2003), « Les dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes », Florence Lefresne éd., *Les jeunes et l'emploi,* La Découverte, Paris, pp. 86-108.

Legrand M-O., Saielli P. (2013), « La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes », *Formation Emploi*, 122, pp. 31-50.

Lemarchant C. (2007) « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques ». *Travail, genre et sociétés,* vol. 18, n°2, pp. 47-64.

Le Pape M.C. (2006), « Mémoire familiale, filiation et parentalité en milieux populaires », *Recherches et prévisions,* n ° 82, pp.17-32.

Leplat (2004), « L'analyse psychologique du travail », *Revue européenne de psychologie appliquée*, n°54-2.

Leroux L., Riem B. (2020), « Bilan démographique 2019 : la région quitte le trio de tête », *Insee*, Flash Hauts-de-France, n° 99, Site Insee consulté le 31 mars 2021.

Maillard F. (2003), « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, p. 63-76.

Maillard F. (2007), « Les exigences du diplôme : un obstacle au développement de la VAE ? Les paradoxes de la massification », in Neyrat F. *La validation des acquis de l'expérience la reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Maillard F. (2008), *Des diplômes aux certifications professionnelles, Nouvelles normes et nouveaux enjeux,* Rennes, PUR.

Maillard F. (2015), *La Fabrique des diplômés,* Lormont, Le Bord de l'eau., Coll « 3e culture ».

Malinvaud E. (1994), « Éducation et développement économique », *Économie et Prévisions*, vol. 5, n° 116, p. 1-15.

Marchand O. (2010), 50 ans de mutations de l'emploi, Direction des Statistiques démographiques et sociales, *Insee Première,* n° 1312, pp.1-4.

Maruani M. (1985), *Mais qui a peur du travail des femmes ?,* Paris, Syros.

Maruani M., Drancourt C.N. (1989), *La flexibilité à temps partiel. Conditions d'emploi dans le commerce,* Paris, La documentation française.

Maruani M., Nicole-Drancourt C. (1989), *Au labeur des dames. Métiers masculins, emplois féminins,* Paris, Syros.

Maruani M. (2011), *Travail et emploi des femmes*, Collections Repères, Paris, La Découverte.

Maruani M. (2015), *Travail et emploi des femmes, Paris, La* découverte.

Mauss M. (1999), *Sociologie et anthropologie*, 1ère éd. 1950, Vendôme, PUF, Collection Quadrige.

Masclet O., Schwartz O. (2019), « Classes populaires d'aujourd'hui, Questions de morphologie et de styles de vie », *Sociétés contemporaines*, n° 114, pp.5-21.

Mayen P., Mayeux C. (2003), « Expérience et formation », « *Savoirs* » *Revue internationale de recherches en éducation et formation pour adultes*, Paris, Éditions l'Harmattan, pp.13-53.

Mayen P. (2009), « Expérience », in Boutinet J-P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Editions Erès.

Mayen P. (2009), « Candidat(s) à la vae », In Boutinet J-P. L'ABC de la VAE. Toulouse, Erès, *Éducation – Formation.*

Mayen P., Pin J-P. (2013), « Conditions et processus de l'engagement en VAE », *Formation emploi* N° 122, Avril –Juin, p.13-29.

Mercier L. (2009), « Universités populaires et éducation ouvrière » in *Mouvement ouvrier et formation, Genèses : de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan.

Meron M. (2015*), « Compter les classes populaires : où sont les femmes ? », Savoir/Agir*, n° 34, pp.21-32.

Merle V., Lichtenberger Y. (2001), Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi, In : *Formation Emploi*, n° 76, Numéro spécial : 30 ans d'analyses des relations entre travail, emploi et formation, pp. 169-190.

Merle V. (2008), « La validation des acquis de l'expérience : la Loi a-t-elle tenu ses promesses ? », *Actualité de la formation permanente* n° 212, Centre Inffo, pp. 21-25.

Métais G. (2006), *Formation professionnelle réformes de 1971 : succès ou échec ?*, Paris, L'Harmattan,

Micheau J., Szatan C. (2007), « L'accompagnement à la VAE des demandeurs d'emploi : fiabiliser une prestation en devenir, l'expérience de la région Île-de-France », *La Revue de l'Ires*, Vol. 55, n°. 3, pp. 129-151.

Millet M., Moreau G. (dir) (2011), *La Société des diplômes*, Paris, La Dispute, coll « États des lieux ».

Millet M., Moreau G. (2011), « Le XXe, siècle des diplômes », in Millet M., Moreau G. (sous la direction de), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute.

Millet M., Thin D. (2012), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

Molinier P. (2006), « Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », In Laugier S, Paperman P. *Le souci des autres,* Paris, EHESS.

Molinier P. (2006), *Les Enjeux psychiques du travail : introduction à la psychodynamique du travail*, Paris, Éditions Payot et Rivages.

Molinier P., Laugier S., Paperman P. (dir). (2009), *Qu'est-ce que « le care » ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité,* Paris, Payot et Rivages.

Monchatre S. (2018), « Le genre comme compétence », *Regards sociologiques* n°52.

Morisse M. (2016), « La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des candidats au sein des universités françaises », *Recherches & éducations*, n°16, pp. 91-105.

Mozère L (1995), « Agrément et désagrément : le statut des assistantes maternelles, Ambiguïtés et réticences », *Ethnologie française, n°* 25- 4, pp. 640-648.

Mozère L. (2000), « Maman sérieuse cherche enfants à garder., Petits métiers urbains au féminin », Les *Annales de la recherche urbaine*, n° 88, Des métiers pour la ville, pp. 82-89.

Mozère L. (2001), Comment se configurent les compétences dans un métier au féminin ? Le cas des assistantes maternelles, *Recherches féministes*, 14 (2), pp.83-114.

Negroni C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 119, no. 2, pp. 311-331.

Neyrat F. (2007), *La Validation des acquis de l'expérience la reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Paperman P., Laugier S. (2006), Le *souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'école des Hautes Études en sciences sociales.

Paperman P. (2009), « D'une voix discordante : désentimentaliser « le care » démoraliser l'éthique », In Laugier S, Molinier P, Paperman P. *Qu'est-ce que « le care » ?* Paris, Payot.

Pariat M. (2004), « Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel, noyau central d'une identité de métier », *HDR, Université Paris V.*

Parodi M. (2010), « Les discriminations entre les hommes et les femmes au prisme de l'opinion », *Revue de l'OFCE*, vol. 114, n°. 3, pp. 135-166.

Pasquier L. (2009), « La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples » ? (Sous la dir de) Boutinet J-P. *l'ABC de la VAE,* Toulouse, Éditions Eres.

Paul M. (2009), « Accompagnement », In Boutinet JP. *L'ABC de la VAE,* Toulouse, Éditions Erès.

Pécout C. (2008), « Les chantiers de la jeunesse (1940-1944) : une expérience de service civil obligatoire », *Agora débats/jeunesses*, vol. 47, n° 1.

Peignard E. Terrail (J-P). (2003), - « De l'inégalité scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°145, pp. 140-142.

Perrot M. (1978), « De la nourrice à l'employée. Travaux de femmes dans la France du XIXe siècle », *Le mouvement social*, n° 105, p.9. Cité par Battagliola F. *Histoire du travail des femmes*. Paris, Éditions la Découverte.

Perrot M. (1987), « Qu'est qu'un métier de femme ? », *Le Mouvement social,* n° 140, Les éditions ouvrières, Juillet-Septembre 1987.

Perrot M. (2008), *Mon histoire des femmes,* Paris, Éditions du Seuil.

Pinte G. (2014), « Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? », *les dossiers des sciences de l'éducation,* n°31 pp.141-156.

Piotet F. (2002), *La révolution des métiers,* Collection le Lien social, Paris, Puf.

Piraud-Rouet C. « Les Pros de la Petite enfance : cherche hommes désespérément ! » 1er site d'informations pour les professionnels de la petite enfance Publié le 27 septembre 2016, Mis à jour le 19 février 2021, Site consulté le 1er avril 2021.

Presse M-C. (2009), « La validation des acquis de l'expérience en France : entre promotion et reproduction sociales », in In Belisle R., Boutinet J-P. *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Les Presses Universitaires de Laval, Canada.

Prot B. (2001), « Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail », *Education permanente* n°146, pp.139-142.

Prost A. (2001), « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France », *Travail et Emploi* n°86, pp.11-23.

Prot B. (2005), « L'expérience d'accompagnement en validation des acquis permet-elle de développer des connaissances ? », Colloque L'accompagnement en VAE : enjeux, pratiques et perspectives, *Acte du colloque, Orléans,* 1er juillet 2005, pp.13-30.

Raigneau M-L. (juillet-août 2005), « L'accompagnement des personnes pour la validation des acquis de l'expérience », in *Actualité de la formation permanente*, n° 197, Entreprises salariés : les bénéfices des échanges européens, Saint-Denis-La Plaine : Centre Inffo, p. 99-105.

Raveleau B. (2009), « Aptitude issues de l'expérience », in Boutinet J.P. *l'ABC de la VAE, Toulouse, Éditions* Erès.

Rochex J-Y. (2013), « Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production », Le *français aujourd'hui,* vol. 183, n° 4, pp. 9-28.

Renault E. (2007), « Reconnaissance ou validation ? La reconnaissance entre critique et idéologie », in Neyrat F, (dir), *La validation des acquis de l'expérience*, Bellecombe-en-Bauge, Éditions du Croquant.

Rose J. (1998), Les *jeunes face à l'emploi,* Paris, Desclée de Brouwer.

Roy D. (2012), « Le travail domestique : 60 milliards d'heures en 2010, division redistribution et politiques sociales », *Insee première*, n° 1423, Site en ligne consulté le 5 avril 2021.

Saffroy L. (2011), « Économie domestique ». Institut national de recherche pédagogique, *Dictionnaire Ferdinand Buisson*, Édition électronique, Cité par Tirmarche-Issemann A. « L'institutionnalisation de la fonction d'assistante maternelle, La reconfiguration de l'économie domestique », *Thèse de Doctorat*, Université de Strasbourg, 20 Septembre 2011.

Santelmann P. (2006), La *formation professionnelle continue*, Paris, La Documentation française.

Santelmann, P. (2007), « Enjeux syndicaux. L'enlisement de la formation professionnelle continue », *La Revue de l'Ires*, vol. 53, no. 1, pp. 51-81.

Seiller P., Silvera R. (2020), Sales boulots, La Découverte, *Travail, Genre et Sociétés*, n°43, pp.25-30.

Sellenet C. (2003), « Les procédures d'agrément des assistantes maternelles », *Connexions*, Vol. n°79, n° 2003. pp. 35-45.

Sellenet C. (2006), *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil éducatif*, Paris, L'Harmattan.

Serdais J. (1950), Les Comités d'entreprise et la productivité*, Revue des Comités d'entreprise,* n° 26, pp.9-15. Cité par Brucy G. (2001), La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte des classes (1945-1955), *Travail et Emploi* n° 86, pp.65-86.

Serfaty-Garzon P. (2003), Le Chez-soi : habitat et intimité. In Dictionnaire critique de l'Habitat et du logement, Sous la direction de Segaud M., Brun J., Driant J-C. Paris, Editions Armand Colin, pp. 65-69. Texte téléchargé sur le site http://www.perlaserfaty.net L'utilisation de ce texte est autorisée à condition d'en citer la source : http://www.perlaserfaty.net/texte7.htm. . Site consulté le 7 avril 2021.

Siblot Y., Cartier M., Coutant I., Masclet O., & Renahy N. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin.

Skeggs B. (2015), *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone.

Schwartz O. (2012), *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, Puf.

Sullerot E. (1969) *Histoire et sociologie du travail féminin*, Population, n° 24-2.

Tanguy L. (1999), « Reconversion industrielle ou conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960 », *Sociétés contemporaines* n°35, pp. 43-70.

Tanguy L. (2007), « La Fabrication d'un bien universel », in Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L. *Former pour réformer Retour sur la formation permanente (1945-2004*), Paris, La Découverte.

Tanguy L. (2001), Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971), *Travail et Emploi* n°86, pp.27-47.

Tanguy L. (2007), « La fabrication d'un bien universel », in Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L. *Former pour réformer*. *Retour sur la formation permanente (1945-2004),* Paris, La Découverte.

Tanguy L. (2007), *Former pour réformer Retour sur la formation permanente (1945-2004),* Paris, La Découverte.

Terrail J-P. (1984), Familles *ouvrières, école, destin social (1880-1980), Revue française de sociologie,* n° 25-3 pp. 421-436.

Terrail J-P. (2002), De *l'inégalité scolaire,* Paris, La dispute.

Terrail J-P. (2005), L'école *en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute.

Terrot N. (2004), « 1959-1971 : « Apparition et mise en place du système français de formation permanente » in de Lescure E, *La construction du système français de formation professionnelle continue, Retour sur l'accord du 9 juillet 970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan.

Tesson C., Bideau G., Besacier M. (2010), « Les assistantes maternelles en 2008 : des accueils et des salaires variés », *Politiques sociales et familiales*, n° 99, pp. 97-106.

Thelot C. (1982), Tel *père tel fils ?* Dunod, Paris, Collection l'œil économique.

Thomas F. (2020), « Résultats définitifs de la session 2019 du baccalauréat : Les candidats de la voie professionnelle obtiennent plus souvent une mention qu'à la session 2018 », *DEPP, Note d'information*, n° 20-1, pp.1-4.

Tirmache-Issemann A. (2011), *L'institutionnalisation de la fonction d'assistante maternelle. La reconfiguration de l'économie domestique*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Strasbourg.

Troger V. (2001), « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et Emploi* n°86, pp. 9-25.

Tronto J-C. (2008), « Du care ». *Revue du MAUSS,* Vol. 32, n° 2, pp. 243-265.

Tronto J. (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, Éditions la Découverte.

Ulmann A-L., Betton E., Jobert G. (2011), *L'activité des professionnelles de la petite enfance*, CAF, dossier d'études, n° 145, pp.1-88.

Unterreiner A. (2018), « Les assistantes maternelles au quotidien un travail invisible rythmé par différentes fonctions d'accueil du jeune enfant », Revue *des politiques sociales et familiales,* n° 126, Dossier « Formes de parenté », pp. 75-82.

Vidalenc J. (2020) « Les ouvriers : des professions toujours largement masculines », *INSEE* Focus, n° 199.

Vidalenc J. (2020), « Les employés : des professions largement féminisées » *INSEE*, Focus, n° 190.

Vincent C. (2004), « Les relations sociales et les politiques d'emploi », in Emmanuel de Lescure, *La construction du système français de formation continue : retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et sur la loi du 16 juillet 1971*, Paris, Éditions l'Harmattan.

Vozari A. (2014), « Recruter de bonnes assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Société contemporaine,* Paris, Presse de Sciences Po, n° 95, pp.29-54.

Willard C. (1994), La *France ouvrière de 1920 à 1968*, Willard C (dir), Paris, Éditions de l'Atelier.

Zaidman C. (2007), « Crise d'identité et position sociale. Les femmes en reprise d'étude ». *Les cahiers du CEDREF*, 15, pp. 293-304.

Zielinski, A. (2010), « L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin », *Études,* 12, (Tome 413), p. 631-641.

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait du Journal Officiel LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. JORF du 18 janvier 2002.

Annexe 2 : Les principes de la VAE Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et décret du 26 avril 2002.

Annexe 3 : Enquête réalisée auprès de lauréats du CAP Petite enfance obtenu par la voie de la VAE.

Annexe 4 : Liste des lauréates du CAP Petite enfance interviewées.

Annexe 5 : Grille d'entretien destinée aux lauréates du CAP Petite enfance.

ANNEXE 1

Extrait du Journal Officiel LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. JORF du 18 janvier 2002.

Texte n° 1. Chapitre 2[536]

Chapitre II : Développement de la formation professionnelle (Articles 133 à 157)

- Replier

Section 1 : Validation des acquis de l'expérience (Articles 133 à 146)

Article 133

L'article L. 900-1 du code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé : « Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience dans les conditions de durée prévues à l'article L. 931-22 et selon les modalités fixées aux articles L. 931-23, L. 931-25 et L. 931-26 ainsi qu'aux premier et deuxième alinéas de l'article L. 931-24. Les conditions d'application de ces dispositions sont fixées par décret en Conseil d'État. »

Article 134

I. - Les articles L. 335-5 et L. 335-6 du code de l'éducation sont ainsi rédigés :

« Art. L. 335-5. - I. - Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience. « La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes

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

[536] LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. NOR: MESX0000077L
ELI : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/MESX0000077L/jo/texte
Alias : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/2002-73/jo/texte
JORF du 18 janvier 2002
Texte n° 1. Site légifrance, consulté le 23 avril 2021.

« La validation est effectuée par un jury dont la composition garantit une présence significative de représentants qualifiés des professions concernées.

« Le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. A défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification.
« Un décret en Conseil d'État détermine les conditions d'application des dispositions des troisième et quatrième alinéa, notamment les règles selon lesquelles le jury est constitué. Cette composition concourt à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes. Il détermine également les conditions dans lesquelles il peut être dérogé aux dispositions du premier alinéa, pour des raisons tenant à la nature des diplômes ou titres en cause ou aux conditions d'exercice des professions auxquelles ils permettent d'accéder. Le jury fixe les contrôles complémentaires prévus au cinquième alinéa.

« II. - Le jury d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle délivré au nom de l'État ou par des établissements publics ayant une mission de formation peut dispenser un candidat désirant l'acquérir des titres ou diplômes requis pour le préparer. Cette dispense doit se fonder sur les compétences professionnelles acquises par le candidat.

« Art. L. 335-6. - I. - Les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État sont créés par décret et organisés par arrêté des ministres compétents, après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés quand elles existent, sans préjudice des dispositions des articles L. 331-1, L. 335-14, L. 613-1, L. 641-4 et L. 641-5 du présent code et L. 811-2 et L.813-2 du code rural.

« II. - II est créé un répertoire national des certifications professionnelles. Les diplômes et les titres à finalité professionnelle y sont classés par domaine d'activité et par niveau.
« Les diplômes et titres à finalité professionnelle, ainsi que les certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, peuvent y être enregistrés, par arrêté du Premier ministre, à la demande des organismes les ayant créés et après avis de la Commission nationale de la certification professionnelle.
« Ceux qui sont délivrés au nom de l'État et créés après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont enregistrés de droit dans ce répertoire.
« La Commission nationale de la certification professionnelle, placée auprès du Premier ministre, établit et actualise le répertoire national des certifications professionnelles.

Elle veille au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail.

« Elle émet des recommandations à l'attention des institutions délivrant des diplômes, des titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle ; en vue d'assurer

l'information des particuliers et des entreprises, elle leur signale notamment les éventuelles correspondances totales ou partielles entre les certifications enregistrées dans le répertoire national, ainsi qu'entre ces dernières et d'autres certification, notamment européennes.

« Un décret en Conseil d'État détermine les conditions d'enregistrement des diplômes et titres dans le répertoire national ainsi que la composition et les attributions de la commission. »
II. - Les titres ou diplômes inscrits sur la liste d'homologation prévue par la réglementation en vigueur à la date de promulgation de la présente loi sont enregistrés de droit dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation pour leur durée restante de validité au titre de ladite réglementation.

Article 135

L'aide aux familles, l'accompagnement social des parents, l'intervention éducative relèvent du secteur des services à domicile et s'appuient en priorité sur les associations. Celles-ci bénéficient d'un soutien dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Article 136

Le titre III du livre IX du code du travail est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

« Chapitre IV

« De la validation des acquis de l'expérience

« Art. L. 934-1. - La validation des acquis de l'expérience mentionnée à l'article L. 900-1 est régie par les articles L. 335-5, L. 335-6, L. 613-3 et L. 613-4 du code de l'éducation, ci-après reproduits : ».

Article 137

Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au deuxième alinéa de l'article L. 611-4, les mots : « les articles L. 612-2 à L. 612-4 et L. 613-5 » sont remplacés par les mots : « les articles L. 612-2 à L. 612-4 et L. 613-3 à L.613». ;
2° Dans la deuxième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 613-1, les mots : « Ils ne peuvent être délivrés » sont remplacés par les mots : « Sous réserve des dispositions des articles L. 613-3 et L 613-4, ils ne peuvent être délivrés » ;

3° L'intitulé de la section 2 du chapitre III du titre Ier du livre VI est ainsi rédigé : « Validation des acquis de l'expérience pour la délivrance des diplômes » ;

4° L'article L. 613-3 est ainsi rédigé :

« Art. L.613-3. - Toute personne qui a exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole, en rapport avec l'objet de sa demande, peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'État, par un établissement d'enseignement supérieur.

« Toute personne peut également demander la validation des études supérieures qu'elle a accomplies, notamment à l'étranger. » ;

5° L'article L. 613-4 est ainsi rédigé :

« Art. L. 613-4. - La validation prévue à l'article L. 613-3 est prononcée par un jury dont les membres sont désignés par le président de l'université ou le chef de l'établissement d'enseignement supérieur en fonction de la nature de la validation demandée. Pour la validation des acquis de l'expérience, ce jury comprend, outre les enseignants-chercheurs qui en constituent la majorité, des personnes compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Les jurys sont composés de façon à concourir à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes.

« Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien avec ce dernier et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification. Il se prononce également sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

« La validation produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve ou aux épreuves de contrôle des connaissances et des aptitudes qu'elle remplace.

« Un décret en Conseil d'État fixe les conditions d'application de l'article L. 613-3 et du présent article. »

6° Le deuxième alinéa de l'article L. 613-5 est supprimé ;

7° Au premier alinéa de l'article L. 613-6, les mots : « par l'article L. 613-5 » sont remplacés par les mots : « par les articles L. 613-3 à L. 613-5 » ;

8° L'article L. 641-2 est ainsi rédigé :

« Art. L. 641-2. - Les dispositions des deux premiers alinéas du I de l'article L. 335-5 et celles de l'article L. 335-6 sont applicables aux formations technologiques supérieures. »

Article 138

Dans l'article L. 124-21 du code du travail, après les mots : « stages de formation, », sont insérés les mots : « en bilan de compétences ou en action de validation d'acquis de l'expérience, ».

Article 139

Après l'article L. 124-21 du code du travail, il est inséré un article L. 124-21-1 ainsi rédigé : « Art. L. 124-21-1. - Sans remettre en cause le principe de l'exclusivité affirmé par l'article L. 124-1, sont également assimilées à des missions au sens du présent chapitre les périodes passées par les salariés temporaires des entreprises de travail temporaire pour des actions en lien avec leur activité professionnelle dans les conditions prévues par voie de convention ou d'accord collectif étendu. »

Article 140

L'article L. 900-2 du code du travail est complété par un alinéa ainsi rédigé : « Il en est de même des actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation. »

Article 141

Après l'article L. 900-4-1 du code du travail, il est inséré un article L. 900-4-2 ainsi rédigé : « Art. L. 900-4-2. - La validation des acquis de l'expérience ne peut être réalisée qu'avec le consentement du travailleur. Les informations demandées au bénéficiaire d'une action de validation des acquis de l'expérience doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet de la validation tel qu'il est défini au dernier alinéa de l'article L. 900-2. Les personnes dépositaires d'informations communiquées par le candidat dans le cadre de sa demande de validation sont tenues aux dispositions des articles 226-13 et 226-14 du code pénal. Le refus d'un salarié de consentir à une action de validation des acquis de l'expérience ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement. »

Article 142

Le quatrième alinéa (2°) de l'article L. 933-2 du code du travail est complété par les mots : « ou de la validation des acquis de l'expérience ».

Article 143

Dans le dixième alinéa (1°) de l'article L. 951-1 du code du travail, après le mot : « compétences », sont insérés les mots : « ou de validation des acquis de l'expérience ».

Article 144

Le troisième alinéa (2°) de l'article L. 991-1 du code du travail est ainsi rédigé : « 2° Les activités conduites en matière de formation professionnelle continue par les organismes paritaires agréés, par les organismes habilités à percevoir la contribution de financement visée aux articles L. 953-1, L. 953-3 et L. 953-4, par les organismes de formation

et leurs sous-traitants, par les organismes chargés de réaliser les bilans de compétences et par les organismes qui assistent des candidats dans leur demande de validation des acquis de l'expérience ; ».

II. - Le premier alinéa de l'article L. 920-10 du même code est ainsi rédigé : « Lorsque des dépenses faites par le dispensateur de formation pour l'exécution de conventions de formation ou de contrats de sous-traitance de formation ne sont pas admises parce qu'elles ne peuvent, par leur nature ou par défaut de justification, être rattachées à l'exécution de ces conventions ou contrats, ou que le prix des prestations est excessif, le dispensateur est tenu, solidairement avec ses dirigeants de fait ou de droit, de verser au Trésor public une somme égale au montant de ces dépenses. »

Article 145

Dans le premier alinéa de l'article L. 992-8 du code du travail, après les mots : « à un jury d'examen », sont insérés les mots : « ou de validation des acquis de l'expérience ».

Article 146

Avant l'expiration d'un délai de cinq ans à compter de l'entrée en vigueur du dispositif de validation des acquis de l'expérience, tel que défini par la présente section, un rapport d'évaluation sera adressé par le Gouvernement au Parlement.

Au vu des conclusions de ce rapport, le Gouvernement déposera, le cas échéant, un projet de loi visant à procéder aux adaptations qui lui paraîtraient nécessaires.

ANNEXE 2

LES PRINCIPES DE LA VAE Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et décret du 26 avril 2002 [537]

1. Le Chapitre II de la Loi de Modernisation Sociale portant sur le développement de la formation professionnelle succède à la loi du 20 juillet 1992 et au décret du 26 mars 1993 sur la Validation des Acquis Professionnels (VAP) et institue un nouveau droit individuel à la Validation des Acquis de l'Expérience : VAE. La validation des acquis devient une nouvelle voie d'accès à un diplôme, un titre ou une certification. En entreprise, la VAE devient une composante de la gestion des qualifications et des parcours professionnels, elle est inscrite dans le livre VI du code du travail. Le coût de la VAE est éligible au plan de formation.

2. Des décrets d'application en détaillent la mise en œuvre et précisent la procédure de validation en elle-même, le fonctionnement de la Commission Nationale de Certification Professionnelle et du Répertoire National des Certifications Professionnelles, les modalités de validation des acquis dans l'enseignement supérieur et de validation des études accomplies à l'étranger, le congé pour validation, le service conseil en matière de VAE. a. La procédure de validation

3. Décret interministériel n° 2002-615 du 26/04/02- JO 28/04/02 L'ensemble des activités salariées, non salariées, bénévoles, exercées de façon continue ou non pendant une durée totale cumulée d'au moins trois ans en rapport avec le diplôme ou le titre à finalité professionnelle, peuvent faire l'objet d'une demande de Validation des Acquis de l'Expérience. Le principe de la validation consiste à évaluer les compétences construites par le candidat à travers son expérience professionnelle et de les comparer aux exigences du référentiel du diplôme ou du titre. L'évaluation de cette expérience permet : - D'obtenir la totalité d'un diplôme ou d'un titre, si les compétences évaluées par le jury correspondent à la totalité des compétences exigées par le référentiel du diplôme ou du titre, - D'obtenir des unités constitutives du diplôme ou du titre dans le cas où les compétences évaluées ne couvrent pas tout le champ du diplôme. Dans ce cas le jury se prononce sur les compétences qui dans un délai de cinq ans à compter de la décision de notification, doivent faire l'objet de l'évaluation complémentaire nécessaire à l'obtention du diplôme. Le jury a un rôle de prescription de la formation ou de l'expérience professionnelle complémentaire qui permettra de développer ces compétences. Il existe trois modalités d'évaluation possibles : - le dossier de preuves, et/ou - la mise en situation de travail reconstituée ou sur poste, et/ou - l'entretien avec le jury. Le choix de ces modalités et l'organisation des séances de validation peut varier d'un organisme à l'autre. Dans tous les cas, l'évaluation se fait par un jury officiel, dont la composition et la désignation sont fixées par la réglementation du diplôme, celui-ci comprenant obligatoirement des professionnels. Les périodes de formation initiale ou continue, les stages, les périodes de formation en milieu professionnel (ex : contrat de qualification et/ou de professionnalisation) ne sont pas prises en compte dans la durée de l'expérience requise. La demande est adressée à l'autorité ou l'organisme qui délivre la certification. Un candidat ne peut déposer qu'une seule demande pendant la même année civile pour le même diplôme, titre ou certification, et trois demandes par année civile pour des diplômes, titres ou certificats différents.

[537] VAE le portail de la Validation des acquis de l'expérience. Ministère du travail en ligne, consulté le 23 avril 2021.

4. La Commission Nationale de Certification Professionnelle (CNCP) Décret interministériel n° 2002-617 du 26/04/02- JO 28/04/02 Cette commission se substitue à la Commission Technique d'Homologation. Elle établit et met à jour le Répertoire National des Certifications Professionnelle (RNCP). Elle : - Enregistre les diplômes, les certifications de qualification professionnelles et les titres professionnels délivrés par l'État, crées après avis d'instances consultatives, - Instruit les autres demandes d'enregistrement, - Veille à l'actualisation, au renouvellement et à la création de certifications professionnelles et à leur adaptation aux mutations des métiers et de l'emploi liées aux évolutions des qualifications, aux changements des organisations et au progrès technologique, - Signale aux autorités et organismes qui délivrent les certifications des correspondances constatées entre ces dernières et leur mention dans le répertoire, - Favorise les travaux entre les instances consultatives des différents ministères. La CNCP comprend outre son président et un représentant de la plupart des ministères, 5 représentants d'organisations patronales et salariées représentatives ainsi que 3 représentants élus de l'Assemblée permanente des chambres d'agriculture, des chambres de métiers, de l'Association des chambres françaises de commerce et de l'industrie, ou encore des élus des régions. La Commission dispose d'un ou de plusieurs correspondants dans chaque région, nommés parmi les fonctionnaires ou les agents des services déconcentrés ou d'établissements sous tutelle de l'État. c)

5. Le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) Décret interministériel n°2002-616 du 26/04/02- JO 28/04/02 Objet : Le Répertoire National des Certifications Professionnelles permet de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les Commissions Paritaires Nationales de l'Emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle. Les certifications enregistrées dans le répertoire sont reconnues sur l'ensemble du territoire national. L'enregistrement dans le répertoire national concerne la seule certification proprement dite. Les diplômes et titres à finalité professionnelle sont classés dans le répertoire par domaine d'activité et par niveau. Les certificats de qualification sont classés par domaine d'activité. Le répertoire précise leurs correspondances avec des diplômes ou des titres professionnels. Le répertoire mentionne les correspondances entre les certifications ainsi que lorsqu'elles sont prévues par les autorités qui les délivrent, les reconnaissances mutuelles partielles ou totales. Il mentionne pour chacune des voies d'accès, le nombre de personnes auxquelles a été décerné chaque année chaque certification, ainsi que les éventuelles conditions particulières d'obtention d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle. Modalités d'enregistrement : Les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État, qui ont été créés après avis d'instances consultatives, sont enregistrés de droit dans le répertoire. Les diplômes et titres à finalité professionnelle ainsi que les certificats de qualification professionnelle peuvent être enregistrés, à la demande des autorités ou organismes qui les ont créés et après avis de la CNCP. L'organisme qui délivre la certification et en sollicite l'enregistrement fournit, à l'appui de sa demande, tous les éléments d'information sur la validation recherchée et à ses voies d'accès ainsi que sur les caractéristiques propres de la certification délivrée et sa complémentarité avec des certifications préexistantes. Il doit aussi justifier de l'impartialité du jury. Dossier de demande d'enregistrement : Pour un diplôme ou un titre, le dossier comprend : - une description des activités d'un métier, d'une fonction ou d'un emploi existant et identifié, - une description pour tout candidat des compétences, aptitudes et connaissances associées attestant d'une qualification nécessaire à l'exercice du métier, de la fonction ou de l'emploi, - un état des emplois occupés et de leur niveau par au moins 3 promotions de titulaires de la certification. L'organisme s'engage à mettre en place un dispositif de suivi des titulaires du titre ou du diplôme afin de vérifier la relation entre les emplois occupés et le descriptif d'emploi. Pour un certificat de qualification, les informations requises sont notamment : - La décision et la date de création avec la Commission Paritaire Nationale de l'emploi (CPNE) qui le délivre, - La référence de la qualification conférée par le certificat de qualification dans les conventions

collectives qui en font mention, ou du niveau dans la classification retenue par ces conventions, - Les modalités de son obtention, - Les correspondances retenues ou souhaitées par la CPNE avec d'autres certifications enregistrées.

6. La VAE dans l'enseignement supérieur Décret n°2002-590 du 24/04/02 Ministère Éducation Nationale- JO26/04/02 Ce texte modifie les articles L 613-3 et L 613-4 du Code de l'Éducation. Il abroge le décret relatif à la validation des acquis professionnels du 27/03/93. La demande de validation est adressée au chef d'établissement en même temps que la demande d'inscription auprès de cet établissement en vue du diplôme. Le jury de validation comprend une majorité d'enseignants chercheurs ainsi que des personnes ayant une activité principale autre que l'enseignement et compétents pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels.

7. La validation des études supérieures accomplies en France ou à l'étranger Décret n°2002-529 du 16/04/02- Ministère de l'Éducation Nationale- JO 18/04/02 Toutes les études supérieures suivies par le candidat dans un établissement ou un organisme de formation ressortissant du secteur public ou privé en France ou à l'étranger peuvent donner lieu à validation. La demande de validation est adressée au chef d'établissement en même temps que la demande d'inscription auprès de cet établissement en vue du diplôme.

8. Le congé pour VAE Décret interministériel n°2002-795 du 03/05/02- JO 05/05/02 Le congé pour VAE peut être demandé par le candidat qui veut participer aux épreuves de validation organisées par l'autorité ou l'organisme habilité à délivrer une certification inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles. La durée maximale du congé est de 24 H consécutives ou non (Code du Travail art. 6411-1 et suivants). La demande d'autorisation d'absence doit parvenir à l'employeur au plus tard 60 jours avant le début des actions de validation. Elle précise : le diplôme, le titre ou le certificat de qualification postulé, les dates, la nature et la durée des actions permettant la validation, le nom de l'organisme qui délivre la certification. L'employeur fait connaître par écrit au salarié son accord ou les raisons de service motivant le report de l'autorisation d'absence dans les 30 jours suivant la réception de la demande. Ce report ne peut excéder 6 mois à compter de la demande. A la fin de son congé le salarié présente une attestation de fréquentation fournie par l'autorité ou par l'organisme qui a délivré la certification. Il ne peut pas demander, dans la même entreprise une nouvelle autorisation avant un an. Le salarié bénéficiaire d'un congé pour VAE a droit à une rémunération, dès lors qu'il a obtenu d'un organisme paritaire la prise en charge des dépenses en rapport avec ce congé

9. La prise en charge des actions de validation Décret interministériel n°2002-1459 du 16/12/02 Le salarié peut faire valider ses acquis dans le cadre du plan de formation de l'entreprise. Le financement des actions de VAE est alors assuré sur le budget formation correspondant ou par l'organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) dont relève l'entreprise. Deux conditions doivent pour cela être remplies: - La VAE ne peut se faire qu'avec le consentement du salarié (le refus de ce dernier ne peut en aucun cas constituer une faute ou un motif de licenciement), - Une convention doit être signée entre l'employeur, le salarié et le ou les organismes chargés des actions de VAE : • La convention précise le diplôme, le titre ou le certificat de qualification visé, la période de réalisation, ainsi que les conditions de prise en charge des frais liés aux actions de VAE, • La signature de la convention par le salarié marque son consentement à participer à la VAE. Pendant les actions de VAE, le bénéficiaire conserve son statut de salarié : rémunération, protection sociale, obligations vis-à-vis de l'employeur etc…

10. Le financement de la vae La démarche de validation des acquis de l'expérience a un coût, variable selon les ministères et les organismes certificateurs. Ce coût peut être pris en charge en fonction du statut du demandeur : - Pour les demandeurs d'emploi, le financement peut être assuré dans le cadre des dispositifs existants, - Pour les salariés, l'entreprise peut inscrire la démarche de validation dans le cadre du plan de formation de l'entreprise. Elle fait l'objet d'une convention entre le salarié, l'entreprise et le valideur. Pour le demandeur individuel le coût sera à sa charge.

11. s
modalités de prise en charge PUBLICS FINANCEURS CADRE DU FINANCEMENT Salariés du secteur privé (en CDI, CDD, intérim) OPCA Dans le cadre des fonds mutualisés OPACIF Entreprises Agents publics (titulaires et non titulaires) Administration, Établissements publics Administratifs Dans le cadre du plan de formation, congé individuel de formation Travailleurs indépendants (professions libérales, exploitants agricoles, artisans, commerçants, autres travailleurs indépendants…) Organismes collecteurs (AGEFICE, VIVEA, FAF artisanaux …) Dans le cadre de la prise en charge prévue par ces organismes Demandeurs d'emploi (indemnisés ou non) État Région / Pôle emploi Dans le cadre des fonds dédiés ou du FSE Dans le cadre du Passeport VAE

12. Portabilité du droit individuel à la formation Titre II article 6 de la loi du 24/11/2009 En cas de licenciement et si le salarié en fait la demande avant la fin de son préavis, la somme correspondant au solde du nombre d'heures acquises au titre du DIF et non utilisée permet de financer tout ou partie d'une action de validation. Si l'action est réalisée pendant le préavis, elle se déroule pendant le temps de travail. Auprès d'un nouvel employeur la demande du salarié doit s'effectuer dans les deux ans suivant son embauche. Pour les demandeurs d'emploi la mobilisation du DIF se fait en priorité pendant la prise en charge de l'intéressé par le régime d'assurance chômage.

13. Bilan d'étape professionnel et passeport orientation et formation Titre II articles 12, 13, 14 de la loi du 24/11/2009 A l'occasion de son embauche, le salarié est informé que, dès lors qu'il dispose de deux ans d'ancienneté dans la même entreprise, il bénéficie à sa demande d'un bilan d'étape professionnel, permettant au salarié d'évaluer ses capacités professionnelles et ses compétences et permettant à l'employeur de déterminer les objectifs de formation du salarié. Il est mis à disposition de toute personne un modèle de passeport orientation et formation.

14. Participation d'un salarié à un jury de validation des acquis de l'expérience, prise en compte de l'expérience pour les élus, négociation sur la validation des acquis de l'expérience Titre III articles 20, 21 de la loi du 24/11/2009 Lorsqu'un salarié est désigné pour participer à un jury de validation des acquis de l'expérience, l'employeur lui accorde une autorisation d'absence pour participer à ce jury. Les dépenses afférentes à cette participation sont prises en charge par les fonds d'assurance formation. L'expérience professionnelle acquise par les conseillers municipaux, les conseillers généraux et les conseillers régionaux qui ont exercé leur fonction durant au moins une mandature complète est prise en compte au titre de la validation.

15. Les certificats de qualification professionnelle Titre III article 22 de la loi du 24/11/2009 Les certificats de qualification professionnelle établis par une ou plusieurs commissions paritaires nationales de l'emploi peuvent également être enregistrés au répertoire national des certifications professionnelles. n) Le service civique Loi du 10/03/2010 article 8 L'ensemble des compétences acquises dans l'exécution d'un service civique en rapport direct avec le contenu d'une certification est pris en compte au titre de la validation des acquis.

ANNEXE 3

ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS DE LAURÉATS DU « CAP PETITE ENFANCE », OBTENU PAR LA VOIE DE LA VAE, VISANT A CONNAITRE LEUR AVENIR PROFESSIONNEL ET PERSONNEL

Je réalise actuellement une recherche portant sur les changements, tant professionnels que personnels qui interviennent chez les lauréats du CAP « Petite enfance » (obtenu par la voie de la VAE). Le but étant de savoir, si l'obtention de ce nouveau diplôme a entraîné un changement substantiel dans la vie du lauréat. Celui-ci, apparaît-il comme une réelle deuxième chance de rebondir ou reste-t-il symbolique et participe-t-il à une reconstruction identitaire ?

En acceptant de répondre à ce questionnaire, vous m'aideriez à comprendre votre parcours familial, scolaire, social, les motivations qui vous ont amené à valider un CAP « Petite enfance » par la voie de la VAE. Vous me permettriez de saisir vos attentes, vos motivations et vos espoirs, mais aussi les difficultés ou les satisfactions liées à la réussite de votre parcours, ou bien les écueils et les désillusions que celui-ci a fait naître. La trajectoire sociale parcourue, l'aboutissement de votre projet ou son échec apportera des réponses précieuses à ma problématique : la VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE, un nouveau départ vers un avenir professionnel épanouissant et choisi, ou simple reconstruction identitaire ?

Ce questionnaire est strictement anonyme. Les informations que vous voudrez bien me communiquer seront traitées exclusivement par mes soins et ne seront utilisées que dans le but d'améliorer les connaissances scientifiques dans ce domaine. Dans aucun cas, ces informations ne seront transmises à une institution publique ou privée. Si certaines questions peuvent éventuellement vous surprendre (par leur caractère parfois intime ou éloigné a priori de la sphère professionnelle), elles sont néanmoins indispensables pour la recherche.

MERCI ENCORE POUR VOTRE PARTICIPATION.

Hélène Balitout

Doctorante en Sciences de l'Éducation, Laboratoire Curapp – UPJV d'Amiens.

Quel avenir professionnel et personnel après la réussite du

CAP « Petite enfance » par la voie de la VAE

Académie dont dépend le DAVA (exemple DAVA d'Amiens)

Année d'obtention du diplôme en VAE : ----------

I PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL

Q.1 Dans quel type d'établissement avez-vous fait vos études ?

	Public (Exclusivement)	Privé (Exclusivement)	Les deux
1) Primaire	/_/	/_/	/_/
2) Collège	/_/	/_/	/_/
3) Lycée	/_/	/_/	/_/

Q.2 Avez-vous passé une partie de votre scolarité à l'étranger ?

Primaire : Oui, /_/, Non /_/
si oui dans quel(s) pays et combien d'années ? /_/ .....
Secondaire : Oui, /_/, Non /_/
si oui dans quel(s) pays et combien d'années ? /_/ .....

Q. 3 Avez-vous redoublé une ou plusieurs classes ?

	Oui	**Non**	**Si oui, laquelle**
1) Primaire			
2) Collège			
3) Lycée			

Q. 4 Avez-vous été scolarisé(e) en ZEP ?

Oui /_/ Non /_/
Si oui, combien d'années ? : ----------
Dans quel type d'établissement ? : École primaire /_/
Collège /_/
Lycée /_/

Q. 5 Gardez-vous globalement un bon souvenir de votre scolarité ? En ce qui concerne :

(Si vous avez changé d'établissement en primaire, en collège ou en lycée, considérez l'établissement dans lequel vous êtes resté le plus longtemps)

1) Vos enseignants du primaire ? Oui /_/ Non /_/
2) Vos enseignants du collège ? Oui /_/ Non /_/
3) Vos enseignants du lycée ? Oui /_/ Non /_/
4) Vos camarades du primaire ? Oui /_/ Non /_/
5) Vos camarades du collège ? Oui /_/ Non /_/
6) Vos camarades du lycée ? Oui /_/ Non /_/

Q.6 L'ambiance générale du primaire était ?

Bonne /_/ Moyenne /_/ Mauvaise /_/

Q.7 L'ambiance générale du collège était ?

Bonne /_/ Moyenne /_/ Mauvaise /_/

Q.8 L'ambiance générale du lycée était ?

Bonne /_/ Moyenne /_/ Mauvaise /_/

Q. 9 Avez-vous été encouragé à faire des études au cours de votre scolarité ?

1) Oui /_/ 2) Non /_/ 3) Pas vraiment /_/

Q. 10 Qui vous a encouragé à faire des études ? Cochez une seule réponse par colonne selon l'intensité de l'encouragement.

	Père	**Mère**	**Autre(s) membre(s) de votre famille**	**Professeur(s)**
1) Fortement				
2) Modérément				
3) Un peu				
4) Rarement				
5) Pas du tout				

Q. 11 Vos parents vous aidaient-ils à faire vos devoirs ?

1) Primaire : Régulièrement /_/ Quelques fois /_/ Rarement /_/ Jamais /_/
2) Collège : Régulièrement /_/ Quelques fois /_/ Rarement /_/ Jamais /_/
3) Lycée : Régulièrement /_/ Quelques fois /_/ Rarement /_/ Jamais /_/

Si oui, jusqu'en quelle classe ont-ils pu vous aider ? .....
Dans quelle(s) matière(s) ? .....

Q. 12 Vos frères et sœurs vous aidaient-ils à faire vos devoirs ?

Régulièrement /_/ Quelques fois /_/ Rarement /_/ Jamais /_/

Si oui, jusqu'à quelle classe ont-ils pu vous aider ? .....
Dans quelle(s) matière(s) ? .....

Q. 13 Au cours de votre scolarité, avez-vous eu recours à :

	Primaire	Collège	Lycée
1) Des cours particuliers privés			
2) Du soutien scolaire de type associatif			
3) Des études dirigées dans le cadre de l'école			

Q.14 Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu à la fin de votre scolarité ?

Type de diplôme	Filières	Avec quelle mention	A quel âge
1) Aucun diplôme			
2) Brevet des collèges			
3) CAP/BEP			
4) Bac professionnel			
5) Bac Technologique			
6) Bac général			
7) Bac + 2 (BTS- DUT)			
8) Bac + 3 et plus			

II) VOTRE CARRIÈRE/EMPLOI AVANT LA VAE

Q.15 Avant d'obtenir votre VAE, vous étiez ?

1) Salarié, /_/
2) Indépendant /_/
3) Au chômage /_/
4) Au foyer /_/

Q.16 Si vous étiez salarié

Quel était votre profession ?
…….

Q.17 Indiquez la catégorie socio-professionnelle (PCS) à laquelle vous apparteniez avant d'effectuer votre VAE ?

1) Cadres supérieurs, professions intellectuelles supérieures	
2) Cadres moyens, professions intermédiaires	
3) Employés	
4) Ouvriers	
5) Artisans, commerçants et chefs d'entreprises (PME)	
6) Agriculteurs exploitants	
7) Sans activité professionnelle	

Q.18 Depuis que vous avez quitté votre scolarité, combien d'années avez-vous travaillé ?

/_____/

Q.19 Depuis la fin de votre scolarité, combien d'emplois avez-vous occupé ? /_____/

Q.20 Lister vos différents emplois :
……
……

Q.21 Depuis la fin de votre scolarité, avez-vous déjà été au chômage ?

Oui /_/ Non /_/ Si oui, combien de fois : …….

Q.22 Si vous avez connu une ou plusieurs périodes de chômage, indiquez la durée totale de votre inactivité (en mois et/ou année ex : 1 an et 6 mois)

……..

Q. 23 Avez-vous travaillé dans plusieurs entreprises ?

Oui /_/ Non /_/ Si oui dans combien ?
……..

III) COMMENT ÊTES VOUS ARRIVEE A LA VAE ?

Q. 23 Vous avez découvert le dispositif VAE ?

1) Par votre employeur /_/
2) les médias /_/
3) un ami /_/
4) un collègue /_/
5) votre famille /_/
6) autres /_/ précisez
……

Q.24 Qui vous a incité à effectuer une VAE (plusieurs réponses possibles) ?

1) Vous /_/
2) Votre employeur /_/
3) Un syndicat /_/
4) Les médias /_/
5) Un ami /_/
6) Un collègue /_/
7) Votre famille /_/
8) Autres /_/ précisez
……

Q.25 Qui a financé votre VAE ?

1) Un OPCA /_/
2) Votre employeur /_/
3) Le conseil général /_/
4) Pôle emploi /_/
5) Vous /_/
6) Autres /_/ précisez……

IV PROCÉDURE DE VALIDATION

Q.26 Pour réaliser votre VAE, vous avez été accompagné ?

1) Très souvent /_/ 2) Souvent /_/ 3) Assez-souvent /_/ 4) Peu souvent /_/ 5) Rarement /_/
6) Jamais /_/

Q.27 Par qui avez-vous été accompagné ? Précisez l'organisme : ……

Q.28 Si vous avez été accompagné, cet accompagnement a été :

1) Très satisfaisant /_/ 2) Satisfaisant /_/ 3) Moyennement satisfaisant /_/ 4) Pas satisfaisant /_/ 5) Pas du tout satisfaisant /_/

Q.29 Pendant votre VAE, vous avez été encadré de manière ?

1) Très satisfaisante /_/ 2) Satisfaisante /_/ 3) Moyennement satisfaisante /_/
4) Pas satisfaisante /_/ 5) Pas du tout satisfaisante /_/

Q.30 Vous avez vécu la VAE, de manière ?

1) Très satisfaisante /_/ 2) Satisfaisante /_/ 3) Moyennement satisfaisante /_/
4) Pas satisfaisante /_/ 5) Pas du tout satisfaisante /_/

Q.31 Pendant votre VAE, vous avez reçu du soutien :

1) Très souvent /_/ 2) Souvent /_/ 3) Assez-souvent /_/ 4) Peu souvent /_/ 5) Rarement /_/

6) Jamais /_/

Si oui par qui ?

1) Votre employeur /_/ 2) Un collègue /_/ 3) Votre conjoint(e) /_/ 4) un ami /_/ 5) un voisin /_/
6) la famille /_/ 7) Autres /_/
précisez……

Q.32 Pendant votre VAE, vous vous êtes senti isolé :

Tout à fait d'accord /_/ D'accord /_/ assez d'accord /_/ Pas d'accord /_/ Pas du tout d'accord /_/

Q.33 Pendant, votre VAE, vous vous êtes senti encadré :

Tout à fait d'accord /_/ D'accord /_/ assez d'accord /_/ Pas d'accord /_/ Pas du tout d'accord /_/

Q.34 A certains moments, avez-vous pensé abandonner votre VAE ?

Oui /_/ Parfois /_/ Non /_/

V. Après votre VAE

Q.35 Quel diplôme avez-vous réussi à obtenir grâce à votre VAE ?

1) CAP /_/ 2) BEP/_/ 3) Bac /_/ 4) Bac Techno /_/ 5) Bac Pro /_/ 6) BTS /_/
7) Autres /_/, précisez la mention ou la filière …….

Q.36 Avez-vous décidé de faire une autre VAE après votre première réussite ?

1) Oui /_/ 2) Non /_/ si oui pour quel diplôme ?.....

Q.37 Que vous a apporté la réussite de la VAE dans votre travail (plusieurs réponses possibles) ?

1) Une évolution de ma carrière /_/
2) Une évolution de salaire /_/
3) Un changement de poste /_/
4) Un autre métier /_/
5) Une stagnation /_/
6) Plus de responsabilités /_/
7) Plus de stress dans mon travail /_/
8) Plus de travail /_/
9) Plus d'encadrement /_/
10) Une reconnaissance financière /_/
11) Le rattrapage de ma carrière /_/
12) Rien /_/
13) Un salariat hors de votre Domicile /_/
14) Une reconnaissance professionnelle /_/
Précisez……

Q. 38 Que vous a apportés la réussite à la VAE dans votre vie personnelle (plusieurs réponses possibles)?

1) Une plus grande confiance en moi /_/
2) Le couronnement de ma carrière /_/
3) Une possibilité de reprendre mes études /_/
4) Une satisfaction personnelle /_/
5) Un changement positif dans ma vie personnelle /_/
6) Une meilleure reconnaissance de ma hiérarchie /_/
7) Une meilleure reconnaissance de mes collègues /_/
8) Une meilleure reconnaissance de mes amis /_/
9) Une meilleure reconnaissance da ma famille /_/
10) Autres /_/ précisez……

Q.39 Avez-vous changé de poste après votre réussite en VAE ?

Oui /_/, non/_/ Si oui pour quel poste ?.....

Q.40 Quel emploi occupez-vous aujourd'hui après votre parcours en VAE ?
……..

Q.41 Dans quelle catégorie socio professionnelle vous trouvez vous aujourd'hui ?

1) Cadres supérieurs, professions intellectuelles supérieures	
2) Cadres moyens, professions intermédiaires	
3) Employés	
4) Ouvriers	
5) Artisans, commerçants et chefs d'entreprises (PME)	
6) Agriculteurs exploitants	
7) Sans activité professionnelle	

Q.42 Pour quelles raisons avez-vous décidé de faire une VAE (plusieurs réponses possibles) ?

1) Une réelle deuxième chance de réussir vos études /_/
2) une occasion de tirer un trait sur vos échecs scolaires passés /_/
3) Pour combler une frustration liée à ma scolarité /_/
4) Pour valider un diplôme librement, sans être poussé par mes parents /_/
5) Pour changer de position sociale /_/
6) Pour changer d'emploi /_/
7) Pour obtenir une promotion /_/
8) Pour me valoriser vis-à-vis de mon/ma partenaire /_/
9) Pour me valoriser vis-à-vis de ma famille /_/
10) Pour trouver un emploi salarié en dehors de mon domicile /_/
11) Pour intégrer une autre structure /_/
12) Pour obtenir une certaine sécurité d'emploi /_/
13) autres /_/, précisez……. /_/

Q.43 Est-ce que vous conseilleriez la VAE ?

1) A un ami /_/
2) A un collègue /_/
3) A mon épouse /_/
4) A un membre de ma famille /_/
5) A un voisin /_/
6) Autres /_/
précisez……

Q.44 Seriez-vous prêt à refaire une VAE ?

1) Oui /_/ 2) Non /_/ 3) Peut- être mais plus tard /_/ 4) Je ne sais pas /_/

Q. 45 Pour vous la VAE est-elle une réelle deuxième chance ?

1) Oui /_/ 2) Non /_/ précisez……

VI QUI ÊTES ?

Q 46 Quel est votre sexe ?

1) Un homme /_/ 2) une femme /_/

Q.47.Quel est votre âge ? /_____ /

Q.48. Quel est votre statut ?

1) Célibataire /_/
2) Marié(e) /_/
3) Pacsé(e) /_/
4) Divorcé(e) /_/
5) Veuf/veuve /_/

Q.49 Avez-vous des enfants ?

Oui /_/ Non /_/

Si oui combien ? /_____/

Q.50. Avez-vous des frères et sœurs ?

Si oui combien ? /___ /

Q.51 Quelles sont ou quelles étaient les professions de vos parents (soyez précis, si vos parents sont retraités ou DCD précisez leur dernière profession) ?

1) Père……

2) Mère……

Q.52 Quels sont les diplômes les plus élevés de vos parents ?

Type de diplôme	Père	Mère
1) Je ne sais pas		
2) Aucun diplôme		
3) Brevet des collèges		
4) CAP/BEP		
5) Bac professionnel		
6) Bac Technologique		
7) Bac général		
8) Bac + 2 (BTS-DUT)		
9) Bac + 3 et plus		

Q.53 Quels sont les diplômes les plus élevés de vos enfants ?

Type de diplôme	1er enfant	2ème enfant	3ème enfant	Au-delà
1) Je ne sais pas				
2) Aucun diplôme				
3) Brevet des collèges				
4) CAP/BEP				
5) Bac professionnel				
6) Bac Technologique				
7) Bac général				
8) Bac + 2 (BTS-DUT)				
9) Bac + 3 et plus				

Q.54 Quelles sont les professions éventuelles de vos enfants ? (Soyez précis)

1er enfant…….

2ème enfant……

3ème enfant……

Au-delà……

……..

Ce questionnaire reste anonyme, toutefois, vous pouvez me laisser vos coordonnées si vous le souhaitez. Je pourrais ainsi, avec votre accord bien entendu, vous recontacter ultérieurement pour obtenir quelques renseignements supplémentaires.

Je vous remercie beaucoup pour votre participation qui m'aidera à réaliser mon étude.

Hélène Balitout née Huchet
Doctorante en Sciences de l'Éducation– UPJV Amiens
Laboratoire : **CURAPP-ESS - UMR 7319 (Centre Universitaire de Recherches sur l'Action Publique et le Politique)**
Pôle Universitaire Cathédrale - 10, Placette Lafleur BP 2716 80027 Amiens Cedex 1
Téléphone : (00 33) 3 22 82 71 48

ANNEXE 4

Liste des lauréates du CAP Petite enfance interviewées

33 personnes Interviewées	âge	Situation familiale	Nombre enfants	Diplômes initiaux	Activité professionnelle	Activité professionnelle conjoint
Audrey L	34 ans	Pacsée	1	Bac	AESH	Employé usine (bac)
Karine F	39 ans	Divorcée	2	BEP	Auxiliaire socio-éducatif dans une crèche associative.	Mécanicien sans diplôme (Divorcée)
Maria B	59 ans	Veuve	3	Brevet des collèges	Assistante maternelle crèche f	Ingénieur BAC + 5 DCD
Joëlle H	52 ans	Mariée	3	CAP	Assistante maternelle	Menuisier (CAP)
Nathalie C	43 ans	Mariée	3	BEP	Auxiliaire de vie	Technicien (CAP)
Mylène L	40 ans	Mariée	3	BEP	Assistante maternelle	Ouvrier sans diplôme
Audrey F	36 ans	Pacsée	3	BAC +2	Assistante maternelle	Agent de maitrise (BEP)
Céline M	45 ans	Mariée	3	CAP	Assistante maternelle	Technicien (BTS)
Farida A	36 ans	Mariée	4	Bac	Assistante maternelle crèche f	Technicien (CAP)
Delphine F	35 ans	Concubinage	2	BEP	Assistante maternelle	Militaire (Bac)
Christine P	51 ans	Divorcée	3	CAP	Assistante maternelle crèche f	Ouvrier (CAP) (divorcée)
Nathalie A	52 ans	Mariée	1	Bac	ATSEM	Technicien (Bac)
Jacqueline D	67 ans	Mariée	2	BEP	Employée cantine	Maçon (CAP)
Véronique T	52 ans	Mariée	4	BEP	AESH	Ouvrier (CAP)
Géraldine M	42 ans	Divorcée	3	BEP	Employée de supermarché	Pas de conjoint
Christine D	46 ans.	Mariée	2	BTS	Assistante maternelle	Informaticien BTS
Sylvie T	54 ans	Mariée	1	Aucun	Animatrice restau scolaire	Ouvrier (CAP)

33 personnes Interviewées	Âge	Situation Familiale	Nombre Enfants	Diplômes Initiaux	Activité Professionnelle	Conjoints
Delphine C	41 ans	Mariée	2	BEP	Assistante maternelle	Responsable informatique (Bac)
Astrid D	46 ans	Divorcée	2	CAP	Assistante maternelle	Ouvrier (CEP) divorcée
Patricia S	53 ans	Divorcée	2	CAP	ATSEM	Cadre (Bac) divorcée
Catherine B	50 ans	Mariée	2	Bac	Assistante éducation	Ouvrier sans diplôme
Stéphanie S	42 ans	Mariée	6	CAP	Agent de crèche	Conducteur routier BEP
Aurélie L	34 ans	Pacsée	1	Aucun	Assistante maternelle	Maçon CAP
Carole M	43ans	Mariée	3	Aucun	ATSEM	Militaire (BAC+2) divorcée
Emilie L	29 ans.	Pacsée	3	BEP	AESH	Employé (CAP)
Anne T	43 ans	Mariée	3	Licence	Assistante maternelle	Employé (CAP)
Christelle M	50 ans	Mariée	2	Bac +2	Assistante maternelle	Militaire (BAC+4)
Magali C	47 ans.	Divorcée	3	CAP	Assistante maternelle	Ouvrier (CAP)
Isabelle L	38 ans	Mariée	2	CAP	Assistante maternelle	Maçon (CAP)
Sakina G	52 ans	Mariée	3	Aucun	Assistante maternelle	Ouvrier (CAP)
Yam V	42 ans	Divorcée	2	Brevet des collèges	Assistante maternelle	Ouvrier (CAP) divorcée
Djénéba K	47 ans	Mariée	3	Aucun	Animatrice CLSH	Employé (CAP)
Hélène D	44 ans	Mariée	2	Bac pro	Assistante maternelle	Technicien (Bac)

ANNEXE 5

Grille d'entretien destinée aux lauréates du CAP Petite enfance

Question n°1 : Vous venez de réussir votre diplôme par la voie de la VAE, j'aimerais que vous me parliez de votre parcours scolaire initial ? (Je pose volontairement une question ouverte pour obtenir les renseignements qui suivent, je guiderai l'interviewé par des relances pour y parvenir).

Je souhaite connaître les types d'établissements dans lesquels cette personne a suivi sa scolarité (publics, privés), ses redoublements éventuels, son orientation, ses diplômes obtenus ou non, si elle a été scolarisée en ZEP ou pas, si elle garde un bon souvenir de sa scolarité avec les enseignants, avec ses camarades, ainsi que l'ambiance pendant sa scolarité. A-t-elle été encouragée durant sa scolarité et par qui ? Était-elle aidée par ses parents, dans quelles classes et dans quelle proportion ? A-t-elle suivi des cours de soutien, des cours particuliers ? Quel est le diplôme le plus élevé obtenu durant sa scolarité ?

Question n°2 : J'aimerais que vous me présentiez votre parcours professionnel avant votre VAE.

Je souhaite connaître la situation professionnelle antérieure à la VAE de la personne, si elle est salariée dans quelle catégorie socio professionnelle ? Si elle a connu des périodes de chômage, quel emploi occupe-t-elle aujourd'hui ? Quelle a été son parcours pour parvenir à cet emploi ? Les différents emplois occupés, leur durée dans les différentes entreprises.

Question n°3 : j'aimerais savoir comment êtes-vous parvenue à réaliser une VAE ?

Je souhaite savoir comment la lauréate a connu l'existence de la VAE ? Qui l'a incité à se lancer dans la VAE ? Qui a financé la VAE ?

Question n° 4 : Comment s'est passée votre VAE ?

Je souhaite savoir si la lauréate a été accompagnée, encadrée ? Comment s'est passé cet accompagnement ? L'état d'esprit de la candidate à ce moment-là, Est-elle satisfaite de son parcours de l'accompagnement ? A-t-elle reçu du soutien ? Et éventuellement de qui et à quelle fréquence ? Je souhaite savoir si la candidate a bien vécu son parcours, si elle a toujours éprouvé de la motivation ou si elle a connu des périodes de découragement qui auraient pu lui faire abandonner sa validation ?

Question n°5 : Quel diplôme avez-vous validé par la VAE ?

Je souhaite savoir si le diplôme correspond au poste occupé, comment la candidate a-t-elle décidé de valider ce diplôme ? Qui l'a guidé dans son choix ? Pense-t-elle qu'elle a effectué le bon choix ?

Question n° 6 : Avez-vous pensé réaliser une autre VAE après votre réussite et pour quel diplôme ?

Je souhaite savoir si la VAE constitue pour cette lauréate un premier stade qui aura une suite, ou si la VAE représente pour elle une fin en soi, un point d'arrivée.

Question n° 7 : Que vous a apporté la réussite d'un diplôme en VAE dans votre travail ?

Je souhaite savoir si la lauréate a bénéficié d'un avancement dans sa carrière suite à sa réussite au diplôme ? A-t-elle obtenu une augmentation de salaire, un changement de poste, rien, plus de responsabilités, plus de stress, plus de travail, plus d'encadrement, une reconnaissance financière, le rattrapage de sa carrière, autres…

Question n° 8 : Que vous a apporté la réussite à la VAE dans votre vie personnelle ?

Je souhaite savoir si la VAE lui a donné plus de confiance en elle, si elle a été le couronnement de sa carrière, si elle lui a permis de reprendre des études, si elle lui a apporté une satisfaction personnelle, si elle a apporté un changement positif dans sa vie personnelle, voire une meilleure reconnaissance de sa hiérarchie, autres ?

Question n°9 : Avez-vous changé de poste après votre réussite à la VAE ?

J'aimerais connaître son évolution professionnelle suite à sa réussite à la VAE.

Question n°10 : Quel emploi occupez-vous aujourd'hui après votre réussite en VAE ?

Question n°11 : Dans quelle catégorie socio professionnelle vous trouvez-vous aujourd'hui ?

Question n°12 : Pour quelles raisons avez-vous décidé de faire une VAE ?

J'aimerais savoir s'il s'agit d'une réelle deuxième chance de réussir ses études, d'une occasion de tirer un trait sur ses échecs scolaires passés, de combler une frustration liée à sa scolarité, de valider un diplôme librement sans être poussé par ses parents, de changer de position sociale, de changer d'emploi, d'obtenir une promotion, de se valoriser vis-à-vis de son/sa partenaire, de se valoriser vis-à-vis de sa famille, autres ?

Question n°13 : Est-ce que vous conseilleriez la VAE ?

J'aimerais savoir si la lauréate conseillerait la VAE à un ami, à un collègue, à son époux, à un membre de sa famille, à un voisin, autres ?

Question n°14 : Seriez-vous prête à refaire une VAE ?

J'aimerais savoir si la lauréate serait prête ou non à refaire une VAE ? Et si oui quand ? Si elle le sait ou non.

Question n°15 : j'aimerais que vous vous présentiez ?

J'aimerais connaître son âge, son statut (célibataire, marié(e), pacsé(e), divorcé(e), Veuf/veuve, autre ?

Question n°16 : Avez-vous des enfants ? Si Oui combien ?

Question n°17 : Avez-vous des frères et sœurs ? Si oui combien ?

Question n°18 : Quelles sont ou quelles étaient la profession de vos parents (soyez précise, si vos parents sont retraités ou DCD précisez leur dernière profession) ?

1) Père……
2) Mère……

Question n° 19 : Quel est le diplôme le plus élevé de vos parents ?

J'aimerais connaître le type de diplôme de son père, de sa mère ? (Elle ne sait pas, aucun diplôme, Brevet des collèges, CAP/BEP, Bac professionnel, Bac Technologique, Bac général, Bac +2 (BTS-DUT), Bac +3 et plus).

Question n° 20 : Quelle était la profession de vos grands-parents ?

Question n° 21 : Quel est le diplôme le plus élevé de vos enfants ? :

Question n° 22 : Quelle est leur profession ?

Question n° 23 : Pour les besoins de l'enquête, j'aimerais que vous m'indiquiez votre salaire.

Question n° 24 : Avez-vous autre chose à me confier sur la VAE ?

Question n° 25 : Pouvez-vous m'indiquer une personne ayant réussi une VAE ou me fournir une piste pour m'aider à poursuivre mon enquête ?

Les lauréates du CAP petite enfance par la validation des acquis de l'expérience dans la région des Hauts-de-France. Une diplomation aux effets contrastés.

La reconnaissance des acquis de l'expérience fait encore peu l'objet de travaux de recherche dans le milieu du travail de la petite enfance, caractérisé par sa surféminisation. Les faibles niveaux de qualification sont aussi peu étudiés dans le cadre du dispositif de la validation des acquis de l'expérience, notamment le CAP « Petite enfance », qui permet de travailler à domicile en qualité d'assistante maternelle ou dans des structures collectives. Paradoxalement, c'est un des diplômes les plus demandés en VAE au ministère de l'Éducation nationale. Cette thèse vient pallier ce manque, en s'appuyant sur une enquête quantitative et qualitative menée auprès des lauréates à la VAE exerçants dans leur grande majorité, le métier d'assistante maternelle dans la région des Hauts-de-France. Pour la plupart, ces femmes à l'origine faiblement ou pas diplômées, exercent dans un domaine dévalorisé, peu qualifié et sous-payé, mêlant à la fois le travail familial et professionnel du « care ». La division sexuelle du travail apparaît fortement prégnante dans les familles des assistantes maternelles. La femme, assignée au domicile prolonge son rôle de mère dans une profession peu reconnue, assimilée à un travail invisible. Des rapports de domination de genre, empreints d'une violence symbolique sont à l'œuvre dans l'univers domestique et professionnel. Elles souffrent d'un déni de reconnaissance et décident à un moment donné de leur parcours biographique, de valider les acquis de leur expérience professionnelle pour obtenir un diplôme reconnaissant leur professionnalité. Nous analysons cette lutte pour la reconnaissance qui s'exprime lors du parcours VAE. Cette thèse vise à démontrer qu'au premier niveau de qualification, en l'occurrence le niveau V (CAP), les lauréates à la VAE développent bien un fort sentiment de reconnaissance professionnelle, en revanche, la faiblesse de leur formation initiale due en partie à leur origine sociale, leur âge et leurs expériences professionnelles antérieures entravent durablement leurs possibilités d'évolution professionnelle.

MOTS CLÉS : Reconnaissance professionnelle, diplôme, Care, Genre, Petite-enfance.

The graduates of the CAP early childhood, by validating the acquired experience in the Hauts-de-France region. A diploma with contrasting effects.

There are few studies on the recognition of prior learning in the atypical environment of paid work at home, in the domestic arena such as chilcare, mainly occupied by women. Low levels of qualification are also little studied regarding the validation of prior learning, in particular the CAP "Early childhood". It allows you to work at home as a nursery assistant or in collective structures. Nevertheless, it is one of the most popular diplomas in VAE at the Ministry of National Education. This thesis compensates for this lack of research with analysis quantitative and qualitative surveys carried out among VAE laureates, most of whom work as childminders in the Hauts-de-France region. These women, with few or no diplomas, work in a devalued, low-skilled and underpaid field, combining both family and professional work. Women childminders are likely to work more than their husbands within the couple. The woman, assigned to the home, prolongs her role as mother in a little recognized profession, in invisible work. These women are dominated in their family and professional life. They suffer from a lack of recognition and want to validate non-school learning to obtain a diploma distinguishing their professional skills. We will analyze this struggle for recognition, which is expressed during the VAE pathway. The VAE gives them the satisfaction of professional recognition, but with little positive impact on their working conditions, salary level or career progression.