

La reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements.

Texte de communication vidéo de **Gaston Pineau**, chercheur émérite

au Centre de Recherche sur l'éducation et la formation relatives à
l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'Ère)

**aux rencontres autour de
la reconnaissance et de la méconnaissance
des acquis de l'Expérience : des convergences internationales aux
convergences existentielles**

10^{ème} séminaire international du Comité Mondial pour les apprentissages tout
au long de la vie (CMA)- Paris 17-18 mars 2016

Résumé

Cette formule hologrammatique d'une reconnaissance des acquis en deux temps trois mouvements vise à construire une carte à grande échelle pour reconnaître, c'est-à-dire identifier et valoriser, les acquis des apprentissages que la vie peut initier. En réactualisant les acquis de deux explorateurs historiques de la formation humaine –Platon et Rousseau- cette carte croise deux temps de formation - formelle et expérientielle - à conjuguer selon trois mouvements à coordonner : d'autonomisation personnelle, de socialisation et d'écologisation durables. Cette carte dessine les grandes voies d'une apprenance permanente à rythmer pour ouvrir la vie et s'ouvrir à une existence infinie. Pour cette double ouverture bio-formatrice existentielle, des auteurs contemporains de convergence entre l'Occident et l'Orient sont signalés. En finale, la reconnaissance des acquis s'entrevoit comme un processus anthropo-formatrice complexe mais vital, pour une Valorisation Infinie de l'Existence (V.I.E.)

Bonjour et bonne réflexion à tous les participantes et participants de ces Rencontres autour de la reconnaissance et de la méconnaissance des acquis de l'expérience. Un salut spécial à Anny Piau, aux membres du comité scientifique, à Pierre-Julien Dubost et aux membres du CMA, présents et absents, grâce auxquels nous sommes réunis. Beaucoup de vos noms lus sur le programme, font surgir des souvenirs de compagnonnages anciens et nouveaux qui me sont chers. Ils attestent que la reconnaissance des acquis mobilise de façon intergénérationnelle. Ils me font encore plus regretter de ne pouvoir renouer physiquement avec vous. Merci de m'ouvrir cette petite fenêtre médiatique pour malgré la

distance accepter cette brève communication, au titre un peu provoquant :- *La reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements.*

À ma décharge, je mentionne tout de suite que ce n'est pas moi qui ai choisi cet intitulé. Il est sorti du malin génie des membres du comité scientifique, profitant de mon absence. Je ne peux identifier *la* ou *le* coupable, entre Anny Piau, Claire Héber-Suffrin, Jean-Pierre Boutinet, Pierre Landry ou Bernard Liétard. Mais il est clair que ce sont deux pierres bernardines dans mon jardin. Je ne sais si on doit leur en être reconnaissant, mais je reconnais que cette expression paradoxale un peu provocante d'une « *formation en deux temps, trois mouvements* » est mienne.

Mais je ne l'ai pas forgé seul, ni rapidement. Elle s'est forgée expérimentiellement et formellement disons sur presque 50 ans de recherche-action-formation, pour tenter de reconnaître l'immense complexité humaine qui peut s'entrevoir ou s'imaginer avec la perspective des apprentissages tout au long de la vie. C'est toute la vie, de tout le monde et de tous les mondes qui entre en formation. Ne pas penser que cette entrée dépasse toutes nos représentations actuelles est méconnaître l'ampleur des problèmes posés : épistémologique et méthodologique bien sûr; mais aussi socio-politique et même écologique. Ouvrir les apprentissages à toute la vie est une révolution paradigmatique par rapport à l'éducation initiale héritée. Traiter cette ouverture est le défi des siècles à venir, comme celui de l'éducation initiale a été celui des siècles passés.

La formule se veut une carte à grande échelle pour relever ce défi. On va d'abord la présenter comme telle; puis explorer les deux temps, et ensuite les trois mouvements, qui visent l'accomplissement de la vie, c'est-à-dire une Valorisation Infinie de l'Existence (VIE).

1 - Une carte à grande échelle de reconnaissance d'un nouveau monde vécu en apprentissage et non un instrument de validation formelle.

Au début des années 2000, la double ouverture, par la grande porte internationale des apprentissages tout au long de la vie et par les petites portes institutionnelles locales de la VAE, fait entrer dans le champ éducatif normal hérité, un nouveau monde vécu immense. Ce nouveau monde vécu d'apprentissage co-extensif à la vie, est difficile à connaître et même à reconnaître. Il ouvre des horizons à perte de vue.

Est-ce seulement l'ouverture d'un nouveau champ d'acquisition et d'application de savoirs scolaires formels? En ce cas l'ouverture soulage l'école en étendant en plus son rayon d'application. L'éducation tout au long de la vie est plus un slogan de modernisation qu'un nouveau paradigme (Colin, Le Grand, 2008).

Où est-ce l'irruption d'un nouveau monde vécu, apprenant de nouvelles matières selon de nouvelles manières avec de nouveaux sujets, objets, trajets et projets. L'école de la vie n'est plus seulement l'école buissonnière à discipliner; ni même l'école parallèle à tolérer, mais l'espace/temps majeur d'apprenance de la vie, validant ou invalidant les acquis cognitifs de l'École, et même des Grandes Écoles Normales et Supérieures. C'est donc un renversement de hiérarchie.

Une grande question s'impose donc : cette double ouverture du monde enseignant, à la base et au sommet, est-elle une simple évolution adaptative aux nouvelles conditions de vie postmoderne ou porte-t-elle en germe une révolution paradigmatique aussi importante pour les siècles à venir que l'institution du monde enseignant le fut pour les siècles passés?

Au début des années 90, l'ouvrage *Reconnaître les acquis* (1991), publié en commun avec Bernard Liétard et Monique Chaput du Québec, commençait par reconnaître un *gouffre béant de méconnaissance* complexifiant la mise en œuvre de ces deux idées simples : « *des savoirs sont acquis hors l'école, il est de l'intérêt de tout le monde de les reconnaître personnellement, socialement, institutionnellement.* » (p. 11). En recherche, reconnaître au départ l'ampleur de ses méconnaissances, semble un bon point méthodologique. Ce n'est pas le plus facile.

Depuis plus de vingt ans donc, la formule s'est forgée progressivement comme une carte à grande échelle pour intégrer ce qui nous semblait être les acquis de recherches expérientielles-terrains mais aussi de nouvelles manières transdisciplinaires de travail de la complexité. La carte n'est pas le territoire, mais doit quand même offrir une représentation, une modélisation qui permet de le découvrir un peu et de s'y reconnaître si on veut le parcourir. Et une carte, même à grande échelle est d'autant plus nécessaire que le terrain est nouveau, inconnu, étranger, éprouvant et même périlleux.

La vie n'est pas un long fleuve tranquille, ni une sinécure, ni une donnée toute faite et assurée. Elle est forgée par les épreuves (Martucelli, 2006), y compris l'épreuve de la mort. Les derniers événements de Paris nous l'ont cruellement rappelé. Les combats aux frontières se centralisent. Tout le monde est impliqué. Il faut apprendre et réapprendre à vivre toute la vie, mais aussi quotidiennement. Comment?

Avec l'éclatement de l'ère des modèles religieux, scientifiques et politiques hérités à simplement enseigner et appliquer, la reconnaissance des acquis expérientiels peut être vue comme un moyen stratégique de construire, en marchant et en réfléchissant, sa voie, sa vie, son histoire, personnelle, mais aussi sociale et écologique pour former une vie viable et durable.

Avant de vous présenter la modélisation de cette carte que cette communication m'a entraîné à faire (cf. Modélisation en finale) et pour vous rassurer sur ma santé mentale, je tiens tout de suite à vous dire que les deux temps viennent de Platon, et les trois mouvements de Jean-Jacques Rousseau. Des auteurs donc préscolaires. Leur croisement progressif depuis plus de quarante ans a permis non seulement de ne pas me perdre dans les apprentissages de mon cours de vie de chercheur, mais aussi d'en capitaliser les acquis.

2 - L'enracinement socio-historique et biblio-biographique des deux temps

Les deux temps à conjuguer sont ceux de la formation formelle et de la formation expérientielle. Ils sont tirés de l'interprétation du mythe de la Caverne de Platon dans la République. Ce mythe peut être interprété comme une quasi première modélisation systémique, dialectique et symbolique des voies d'apprentissages nécessaires tout au long

de la vie. Platon appelait cet apprentissage tout au long de la vie le long circuit éducatif, après une première expérimentation de non réussite d'un court-circuit académique initial.

La caverne, symbole de l'utérus et de la tombe, symbolise le clair-obscur d'une temporalité expérientielle à vivre entre naissance et mort. Ce temps de vie est prisonnier de cet espace/temps semi-souterrain à aménager, rendre habitable et viable, sans voir clairement pourquoi ni comment. Ce travail de survie à assurer se fait à tâtons, par contacts directs avec l'environnement physique et social de proximité avec les interactions sensibles à gérer, plus aux réflexes de survie que de réflexions à distance. Ce sont les sens proprioceptifs du proche qui sont mobilisés : le toucher, l'odorat, l'ouïe, le goût. La vue ne voit que des ombres mouvantes *in* ou *non* formelles, peu connaissables encore moins reconnaissables. Mais ces ombres attestent qu'une source lumineuse externe existe, le soleil. Pour y voir plus clair, le moyen est d'atteindre l'issue, de sortir et d'entamer une démarche d'ascension pour s'approcher de cette forme lumineuse et rayonnante symbolisant le pouvoir de savoir : Dieu, le roi, le savant. Pédagogiquement, Platon préconisait pour chaque matière une alternance entre les deux, la caverne et le soleil, mais en privilégiant la formation formelle diurne externe pour apprendre les formes, les normes, les codes à appliquer à l'obscur intérieur de la caverne

Ce mythe archétypal a servi de cadre de référence pour construire les modèles éducatifs opposés - idéaliste et matérialiste - qui ont réduit, sinon refoulé et nié une alternance de réciprocité intégrative coformatrice entre les deux. Les limites cruellement expérimentées de ces deux modèles utilisés séparément, plaident maintenant pour au moins l'essai de **construction d'une formation par alternance intégrative**. Celle-ci viserait à reconnaître, éprouver valider et articuler les acquis des deux : explicitation formelle des acquis expérientiels, mais aussi épreuve expérientielle/expérimentale des acquis formels. Cette alternance vise à prendre en compte la construction dialectique d'un temps spécifique, d'une histoire, par reconnaissance de temps pluriels, même contraires, à conjuguer de façon singulière et pluriel, au passé, présent et futur, au modes actif et passif, à temps et contretemps. Pour construire cette alternance vitale formatrice, les principes dialogiques, hologrammatiques et de récursivité de la pensée complexe (Morin) actualisent un courant dialectique aussi vieux que l'humanité.

2.1 - La conquête de son temps : objectif vital de la formation permanente

Pour moi, c'est en 1977, dans *Éducation ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques* que cette première modélisation d'apprentissages tout au long de la vie est remontée. En partie chez Illich à Cuernavaca lors d'un séminaire où l'on cherchait une alternative à l'école à perpétuité, pour que cette ouverture ne soit pas simplement l'extension reproductrice du modèle d'enseignement scolaire initial déjà institué. Grâce à la collaboration d'ouvriers-pionniers comme Paul Lengrand, Ettore Gelpi, Henri Desroche, Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz, Paul Bélanger, entre autres l'ouvrage présente des repères historiques et sociaux plus larges comme bases possibles de construction d'alternatives éducatives.

Dix ans plus tard, en 1987, *Temps et contretemps en formation permanente* reprend frontalement cette perspective d'ouverture temporelle complète de l'éducation au cours

total de la vie. Puis je tiens à ouvrir l'an 2000 en synthétisant les acquis des recherches précédentes, avec *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Dans la dernière partie où je traite de l'équivalence entre la formation permanente et la conquête de son temps, je présente trois synthétiseurs majeurs : l'alternance comme synchroniseur social et écologique; la construction de son histoire de vie comme synchroniseur personnel, et la formation en deux temps, trois mouvements comme synchroniseur politico-conceptuel.

Dans cet apprentissage complexe de ces nouvelles temporalités en formation, je tiens à remercier spécialement Jean-Pierre Boutinet dont le compagnonnage au long cours m'a éveillé à *l'immaturation de la vie adulte* (1998) et aux brouillages des âges. Apparemment opposées, les notions d'histoire et de projet sont complémentaires pour tenter de se débrouiller et de se forger avec les épreuves mais aussi les joies de la vie.

2.2 - Le temps de la formation expérientielle du monde vécu : un gouffre béant de méconnaissance à reconnaître.

L'exploration formelle de la formation expérientielle a commencé plus tard, en 1989 avec comme repère bibliographique, l'ouvrage conjoint avec Bernadette Courtois de l'AFPA, *La formation expérientielle des adultes*. On a dû se battre avec La Documentation Française pour imposer ce titre qui apparaissait alors comme un néologisme. Mais la VAP de 1985 avait ouvert une première faille dans les murs scolaires. Et la notion de reconnaissance d'acquis expérientiel se forgeait dans des réseaux aux frontières des institutions et des mouvements sociaux. Je dois saluer cette fois le compagnonnage particulièrement heuristique avec André Voisin et Bernard Liétard, de la Délégation à la Formation Professionnelle. Avec Bernard ce compagnonnage s'est concrétisé toujours en 1989, par un premier séminaire franco-québécois sur *La Reconnaissance des acquis en formation continue*. Le travail de reconnaissance, de recherche dans ce *gouffre béant de méconnaissance* a permis entre autres de rencontrer Claire Héber-Suffrin, et de créer un réseau de recherche en reconnaissance, le RER qui a fonctionné jusqu'au vote de la loi VAE en 2002.

Cette loi de 2002 sur la modernisation sociale instaurant *la Validation des Acquis Expérientiels* est un grand pas à l'intérieur du clair-obscur de la caverne expérientielle. Il fait sortir du monde de la vie professionnelle quand même assez ordonné et fait entrer dans le maquis chaotique de mondes vécus de façon beaucoup plus vaste et parfois en dépit du bon sens. Est-ce pour autant que ce monde in vivo est aussi informel qu'on peut le voir de loin, in vitro?

Le temps de l'expérientiel des mondes vécus n'a pas les mêmes formes ni les mêmes valences que celles des mondes représentés. Elles sont sans doute aussi différentes mais liées que le jour l'est à la nuit. Les épistémologues du régime nocturne de la connaissance les voient comme inversions des valeurs du jour, porteuses d'intimité et de génération temporelle. Dans un livre récent intitulé *Parcours éducatifs*, incluant ce qu'il appelle les pratiques et les contre-pratiques éducatives de l'existence, Paul Bélanger (2015) fait de la reconnaissance de l'intimité de l'expérience de l'acte d'apprendre, la prise en compte ou non de la personne comme sujet, acteur de cette « apprenance ».

Mais les pratiques expérientielles ne sont pas forcément formatrices en soi. C'est ce que signifie leur fort coefficient de négativité. D'où la difficulté de valider leurs acquis spécifiques. Comment les reconnaître dans ce fouillis expérientiel du monde de la vie, des mondes vécus, que projette dans le monde des représentations normales, constituées, instituées, cette ouverture formelle au monde de la vie, de la totalité de la vie vécue à apprendre.

2.3 - Le monde de la vie vécue.

Le monde de la vie vécue n'est pas un terme très reconnu, et encore moins connu dans le monde savant français. Il faut vite faire appel aux concepts allemands de *Lebenswelt* et de *bildung* pour éveiller et susciter une attention polie à son intérêt possible. Car notre paradigme positiviste et rationaliste de pensée disciplinaire scientifique a pris en grande partie le relais du paradigme idéaliste dont on attribue la paternité à Platon. Ne sont vraiment intelligibles scientifiquement que les formes séparées, bien distinctes, objectives, claires, abstraites justement du monde sensible, concret, d'actions, d'interactions, de transactions mêlant sujets et objets, projets, trajets et rejets.

C'est tout ce monde relationnel vécu de façon sensible, concrète, active, éprouvé expérientiellement, qui remonte à la surface culturelle

- par la grande porte internationale de l'existence valide, possible et même nécessaire d'apprentissages tout au long de la vie,
- et la petite porte institutionnelle de la validation d'acquis expérientiels, petite porte d'ailleurs plus ou moins entrebâillée, selon les nations et les institutions locales.

Mais ces acquis expérientiels, qui d'ailleurs ne sont pas si faciles que ça à reconnaître, connaître et valider, ne sont que la pointe d'un iceberg d'un monde de la vie vécue en ébullition permanente ambivalente, entre évolution/ involution/ révolution, formation/ déformation/ transformation, mort et vie.

Heureusement le monde ordinaire n'a pas attendu pour vivre et apprendre à vivre, que soient décrétés par les élites, le retour du sujet, le tournant réflexif, le tournant sémiotique, le virage narratif et la reconstruction communicationnelle du concept de monde vécu (Zaccaï-Reyners, 1996). Cette avance pragmatique des mondes ordinaires rend difficile la connaissance réelle de leur construction historique. Leur reconnaissance même formelle et partielle jette des pavés massifs dans les mares formelles. Ce ne sont pas seulement quelques pierres difformes ou au contraire précieuses par leur originalité. C'est une mine de sens qui apparaît, mais pas à ciel ouvert. Et on en est juste au début de sa mise en valeur : l'estimation boursière du cours de la vie est en hausse; mais la fluidité de ce cours rend difficile la connaissance de sa valeur cognitive réelle.

Quelle que soit l'ouverture sociale généreuse des dispositifs et des acteurs, la validation des expériences est réduite aux acquis équivalents aux savoirs déjà reconnus formellement. « *La validation est un processus technique du monde de l'éducation formelle. La reconnaissance est sociétale* » analyse très lucidement Patrick Werquin, dans un article relativement récent. (Éducation Permanente, 2014, n°1999). Et il va même plus loin,

puisqu'il affirme : « *Sans la reconnaissance, la validation des acquis, à fortiori, ceux issus d'apprentissages non formels et informels, n'est rien.* ».

Considérant stratégiquement la longue durée intergénérationnelle des révolutions paradigmatiques, nous ne porterons pas un jugement aussi tranché. La VAP et la VAE marquent des moments importants, cruciaux dans ce passage du paradigme de la science à appliquer à celui des acteurs réflexifs. Mais ce sont les premiers combats de la reconnaissance de l'apport possible des mondes vécus. Pour les combattants de première ligne les plus lucides ils font entrevoir aussi l'ampleur de notre méconnaissance. Reconnaître les cécités de nos connaissances, entre autre celles apportées par les aveuglements paradigmatiques, est selon Edgar Morin, le premier des *Sept savoirs nécessaires à une éducation du futur* (Morin, 2000, p. 17-35). Il me semble que l'âpreté des débats actuels aux frontières de ces temps de formation, entre reconnaissance et méconnaissance de leur apport respectif, appelle un autre moment important de recherche-formation. Nous souscrivons aux diagnostics en action de professionnels de première ligne comme Anne Massip. Dans son livre récent sur *VAE et ingénierie territoriale* (Massip-Zillhardt, 2015), elle a tout un chapitre sur le *désenclavement de la VAE* pour l'ouvrir à l'ampleur des temps de formation expérientielle du monde vécu : « *désenclaver la VAE du côté des individus, des entreprises et des acteurs de l'emploi et de la qualification.* »

La modélisation des deux temps et des trois mouvements peut offrir une carte à grandes échelles pour opérer ce désenclavement.

3 - Émergence des trois mouvements.

À Tours ces trois mouvements de formation expérientielle ont émergé au début des années 80, avec l'ouvrage *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* (rééd. 2012). Il est co-signé par une mère de famille québécoise, Marie-Michèle, et moi-même. Mais ce titre projetait une triple provocation pour les modèles déterministes et structuraux de l'époque. Ces derniers parlaient plus de reproduction de la vie que de production, d'illusion biographique plus que du pouvoir performateur de tenter de la former en la racontant et l'écrivant. L'idéal d'un déterminisme structurel était de construire une histoire sans sujet. La malédiction des sciences humaines et sociales était d'avoir affaire à des objets parlant. Mais la pression sociale de ces grands mouvements de formation expérientielle in-vivo, a commencé à ouvrir les œillères conceptuelles académiques pour voir autre chose que du non formel ou de l'informel hors des apprentissages formels.

Au début des année 90, la montée d'une nouvelle Méthode transdisciplinaire pour travailler la complexité (Morin, 1977, 1980, 1986, 1991), la référence à la théorie préscolaire de Rousseau (1761) concernant les trois maîtres de l'éducation –soi, les autres, les choses- et une stratégie de recherche en réseaux, ont permis le démarrage de trois groupes de recherche sur la formation des adultes :

- le **Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF)**, avec rapidement Pierre Landry comme veilleur/éclaireur internet particulièrement perspicace. Ce groupe explore comment l'autos, ce foyer organisationnel invisible de tout organisme, comme le définit

Morin, forme et se forme, met ensemble et en sens, en unités viables, l'immense variété des environnements matériels et sociaux. Il semble être le pôle unificateur des mouvements de personnalisation, de subjectivation, d'individualisation, ou d'individuation, par appropriation progressive du pouvoir de formation. Merci à André Moisan, son président actuel, de nous accueillir au CNAM. Ce n'est peut-être pas un hasard.

- Une alliance organique entre l'université et le Mouvement des Réseaux (MRERS), fondé par Claire et Marc Héber-Suffrin, a permis le fonctionnement très souple d'un laboratoire de recherche sur ce qu'on peut appeler la **coformation, par échanges réciproques de savoirs** (Héber-Suffrin, 2004), où **croisement de savoirs et de pratiques** comme le développe aussi le mouvement ATD-Quart Monde. (Groupe de recherche Quart Monde-Université et Quart Monde-Partenaire, 2008). Cette coformation se situe dans l'environnement social de la formation par les autres, nommée globalement socio-formation. Au début j'identifiais cet environnement seulement aux autres ayant une responsabilité sociale de formation, comme les parents et les enseignants. Je l'appelais alors hétéroformation, en fonction de ce statut de responsabilité légale intergénérationnelle. Mais l'apport des histoires de vie de formation, de mouvements citoyens comme le MRERS et ATD Quart Monde, ainsi que la tradition de compagnonnage de Tours, m'ont fait découvrir d'autres formes de socioformation, coopératives, mutuelles, réciproques entre amis, collègues, conjoints, compagnons... Ce sont ces formes interpersonnelles et en réseaux sociaux que l'on peut regrouper sous le terme de coformation.

Le développement instituant de cette dynamique basique de coformation me semble actuellement un enjeu stratégique majeur pour mobiliser l'implication et l'intelligence réflexive des premiers intéressés en mal de reconnaissance. En général, ces premiers intéressés sont les derniers dans les divisions sociales et techniques du travail. Ces divisions les marginalisent souvent. Reconnaître leurs différences pour les valoriser et construire des compétences est impossible sans eux et sans l'établissement de relations de parité avec ces disparités d'existence. Toute une révolution relationnelle et organisationnelle à apprendre et à construire patiemment ensemble. Pour cet apprentissage d'une nouvelle ingénierie socio-professionnelle concourante de la reconnaissance, est particulièrement éclairant, ces dernières années, l'investissement partenarial collectif des Établissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT) dans le projet européen Equal « différent et compétent » sur la reconnaissance des compétences des travailleuses et travailleurs handicapés (Leguy, Guitton, Amoureux, 2013). Cet investissement montre que selon les traits d'union plus ou moins construits entre recherches, actions et formations, les frontières du social institué peuvent être des pistes de lancement d'innovations et non seulement des cordons sanitaires. L'ouvrage récent *Accompagner à re-connaître les acquis de l'expérience en milieu carcéral* (Serizel, Roudaire, 2015) témoigne aussi en ce sens.

- Enfin pour travailler des relations de formation qui soient réciproques avec les environnements physiques et matériels, s'est fondé avec au départ l'Université Paris 8,

le **Groupe de recherche en Écoformation (GREF)**. C'est le plus invisible. Mais en 2015, il vient de boucler son programme de recherche pour tenter d'explicitier pourquoi et comment peuvent ou non mettre en forme les contacts directs avec l'air (Pineau, coord. 1991), l'eau (Barbier, Pineau, coord. 2001) la terre (Pineau, Bachelart, Cottureau, Moneyron, coord. 2005) et le feu (Galvani, Pineau, Taleb. 2015). À la toute nouvelle Université Coopérative de Paris, il a généré un axe de recherche-formation : *Auto-écoformation : entre écologie politique et sagesse du monde*.

Ces trois mouvements s'enracinent historiquement dans la théorie des trois maîtres en éducation que Rousseau ébauche dans les premières pages de *l'Émile* (1761). Selon celui-ci, ce qui rend l'éducation complexe, c'est qu'elle dépend de trois maîtres : soi, les autres et les choses. Et que les leçons de ses trois maîtres sont rarement convergentes et varient avec le temps et les âges. Le livre fut brûlé dès sa parution en 1761 et l'institutionnalisation progressive de l'enseignement scolaire au 19^{ème} et 20^{ème} siècle refoula jusqu'à la dénégation, la reconnaissance de la validité de la formation par soi, entre soi, et avec la nature. L'enseignement mutuel, l'autodidaxie et les mouvements d'éducation avec et par la nature furent relégués comme des formes d'éducation populaire plus ou moins folkloriques.

Le traitement de la mondialisation des problèmes socio-politiques et écologiques ainsi que la révolution multimédiatique actuelle, appellent non seulement à étendre les apprentissages tout au long de la vie, mais à les différencier. D'où le développement actuel de ces mouvements d'auto, de co et d'écoformation. Même et parce qu'ils restent encore largement aux frontières externes des systèmes formels, leurs acquis non-scolaires sont particulièrement précieux pour explorer les mines de sens des mondes vécus. Pour notre survie personnelle, sociale et écologique, les parcours éducatifs postmodernes devront articuler construction de soi, transformation sociale et sauvegarde de la planète. C'est une carte à grande échelle d'apprentissages et de formation permanente de ces parcours éducatifs coextensifs à la vie que veut projeter le titre de cette communication : la reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements.

4 - La RAE pour la VIE (Valorisation Infinie de l'Existence)

La reconnaissance des acquis ne se réduit donc pas à la validation de savoirs scolaires et professionnels déjà connus. Elle ouvre sur un capital cognitif immense et méconnu de mondes vécus. Un nouveau monde à reconnaître, à perte de vue :

« Ce travail de reconnaissance ne va pas de soi. Il désorganise les disciplines sagement rangées des approches didactiques, réinterroge le statut du savoir en formation, fait prendre des risques sociocognitifs d'interprétation, demande aux formateurs de s'initier à des formes d'apprentissage dont ils n'ont pas connaissance.... » (Breton, à paraître).

Cette initiation a ses moments de ruptures, d'épreuves, de transitions difficiles, mais aussi de grandes joies. Quand *L'expérience se fait savoir* comme le dit si bien Alex Lainé (2005), ce n'est pas un savoir triste de consommation passive. C'est un savoir vital de production, de libération, d'expression. Un gai savoir de la vie, constate Alex en reprenant l'expression nietzschéenne. (p.11)

La production de ce gai savoir de la vie par la reconnaissance d'acquis expérientiels atteste la profondeur anthropoformative du processus. C'est un processus sociétal mais aussi personnel et écologique, entre maîtrise et servitude, éducation ou aliénation. C'est un processus existentiel et anthropoformateur vital comme l'a analysé Hegel, un illustre devancier de poids (Caillé, Lazzeri, 2009).

Vivre pour survivre forge des expériences existentielles extraordinaires, aux feux de la vie. Mais l'acquis cognitif de ces expériences reste enfoui, insu et méconnu tant qu'il n'a pas été exprimé, formulé, formalisé, en un mot représenté. Cette représentation, cette nouvelle présence, ouvre à l'existence. S'ouvrir à l'existence, telle est l'œuvre de formation que travaillent inlassablement quelques pionniers de la formation permanente comme Bernard Honoré (Honoré, 1992, 2012, 2015). Des auteurs-ponts modernes, comme François Jullien, commencent à nous faire partager des expériences et pensées similaires venant d'un Extrême-Orient dont la reconnaissance peut réorienter un Occident monocéphale : *Vivre en existant, Une nouvelle éthique*. Belle convergence internationale à reconnaître.

Pour la reconnaissance de cette convergence, en finale, j'ose proposer un sigle qui pourrait servir comme objectif à ce déploiement de la reconnaissance à l'ampleur de la vie à faire exister pleinement : vie, comme V.I.E c'est-à-dire Valorisation Infinie de l'Existence.

Je comprends mieux alors le grand cri prophétique d'André de Peretti à la fin de son intervention à notre premier séminaire franco-québécois de 1991. Pour nous remonter le moral après l'intervention d'un docte savant nous invitant à suivre ses cours d'évaluation pour bien parler de validation, il a proclamé en finale, avec sa finesse humoristique habituelle : « *La connaissance et la reconnaissance peuvent être les deux mamelles de la France* » (Peretti, 1991, p.210). Vingt-cinq ans après, je mondialiserais la formule en disant :

La connaissance et la reconnaissance sont les deux mamelles de l'existence.

Références

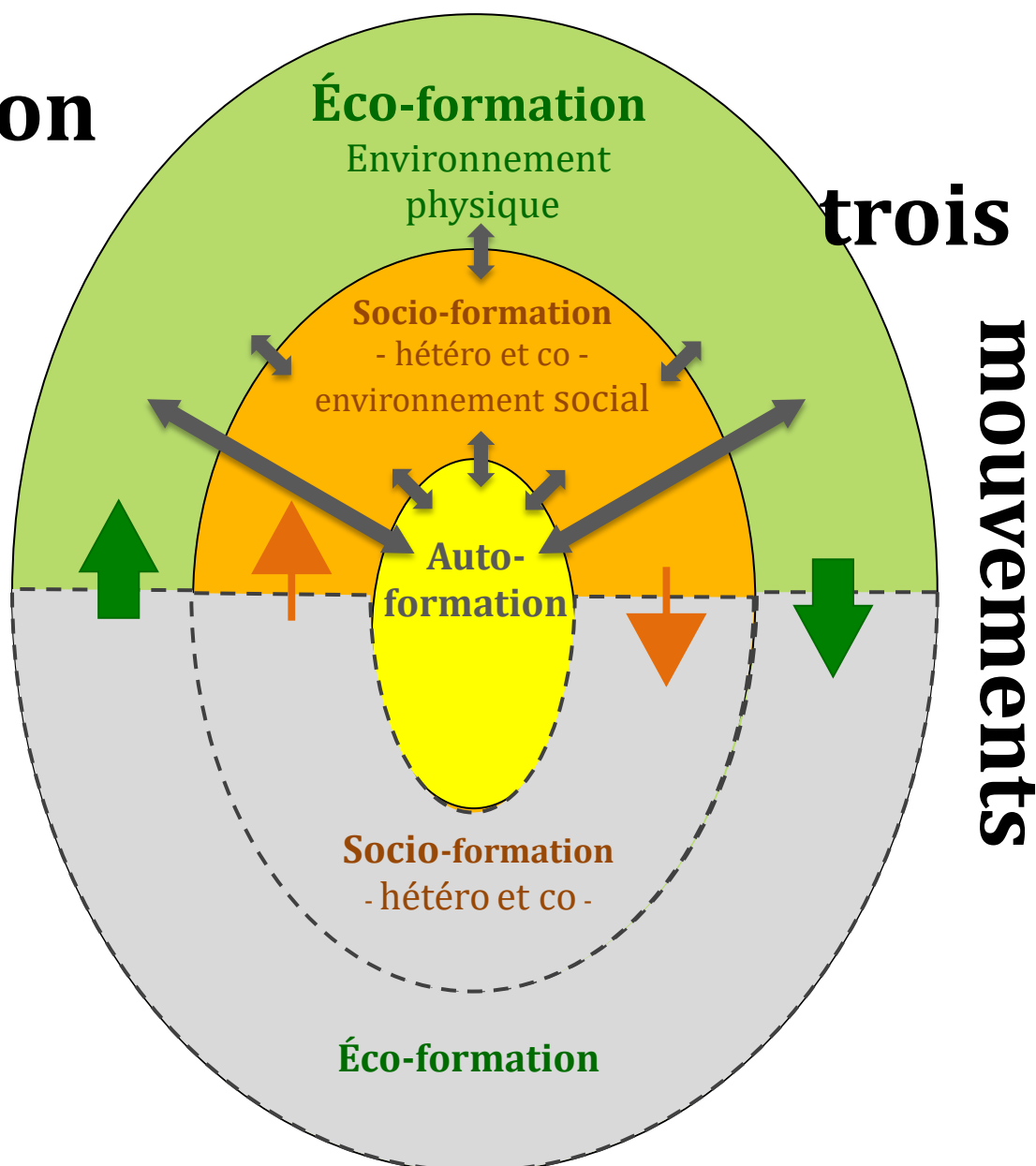
- ALHEIT Peter, DAUSIEN Bettina, 2005, « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie » dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34-1 Travail biographique, construction de soi et formation
- BÉLANGER Paul. 2015, *Parcours éducatifs. Construction de soi et transformation sociale*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal
- BRETON Hervé, à paraître, *L'humanité partagée des histoires de vie en formation* »
- CAILLÉ Alain, LAZZERI Christian, (coord.), 2009, *La reconnaissance aujourd'hui*, Paris : CNRS
- COLIN Lucette, LE GRAND Jean-Louis, (Coord. 2008), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris : Anthropos
- Groupe de Recherche Quart Monde-Université et Quart Monde Partenaire, 2008, *Le croisement des savoirs et des pratiques*, Paris : Éd. de l'Atelier/Éd. Quart Monde
- HART Sylvie Ann, 2013, « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser...Pourquoi? » dans *Observatoire Compétences Emplois*, Montréal : Uqam, Vol.4, n°2 Focus

- HÉBER-SUFFRIN Claire (coord.), 2004, *Quand l'université et la Formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*, Paris : L'Harmattan
- HONORÉ Bernard, 1992, *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris : L'Harmattan
 » » 2012, *La mise en perspective formative. À l'épreuve d'une rétrospective existentielle*, Paris : L'Harmattan
 » » 2014, *Sens de l'expérience dans l'histoire de vie. L'ouverture à l'historialité*, Paris : L'Harmattan
- JULLIEN François, 2015, *Vivre en existant. Une nouvelle éthique*, Paris : Gallimard
- LAINÉ Alex, 2005, *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Toulouse : Érès
- LEGUY Patrice, GUITTON Christian, AMOUREUX Pierrot (coord.), 2013, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie. 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation*, Toulouse : Érès
- MARTUCELLI D., 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris : Armand Colin
- MASSIP-ZILLHARDT Anne, 2015, *Validation des acquis de l'expérience et ingénierie territoriale*, Paris : L'harmattan
- MORIN Edgar, 2000, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco-Seuil, 2000
- MORIN Edgar, 1977-80-86-91, 2001-04, *La Méthode 1, 2, 3, 4, 5, 6*, Paris : Seuil
- PERETTI André de, 1991, « Reconnaissance des acquis et société postmoderne » dans Pineau, Liétard, Chaput, 1991, op. cité, p. 207-210
- PINEAU G., Marie-Michèle, 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin. Réédition (2012), Paris :Téraèdre
- PINEAU Gaston, Liétard Bernard, Chaput Monique, (coord.)1991, *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Paris : Éditions Universitaires
- PINEAU G., Barbier R., 2001, *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan
- PINEAU G., BACHELART D., COTTEREAU D., MONEYRON A. (coord.), 2005, *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, Paris : L'Harmattan
- PINEAU G. (dir.), 2015, (1^{ère} éd. 1992). *De l'air. Essai sur l'écoformation*. Paris : L'Harmattan
- PINEAU G., GALVANI P., TALEB Mohammed (dir.), 2015, *Le feu vécu. Expériences de feux éco-transformateurs*. Paris : L'Harmattan
- SERIZEL Jacques, ROUDAIRE Armelle, 2015, *Accompagner à re-connaître les acquis de l'expérience en milieu carcéral*, Paris : L'Harmattan
- ZACCAÏ-REYNERS Nathalie, 1996, *Le monde de la vie 3. Après le tournant sémiotique*, Paris : Cerf

Modélisation de la formation en deux temps, trois mouvements

Temps de formation formelle du monde représenté (régime diurne)

**La formation
en
deux
temps**



Temps de formation expérientielle du monde vécu (régime nocturne)