



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une histoire de vie professionnelle avec la reconnaissance des acquis, comme passages de frontières et de niveaux entre parcours, discours et dispositifs

Auteur

Gaston Pineau, chercheur émérite, Université du Québec à Montréal,
Canada

gaston.pineau@univ-tours.fr



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Ce texte vise à rappeler les enjeux passés et présents de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE) pour mieux construire l'avenir. Il consiste en un retour réflexif sur un parcours de 60 ans de recherche-formation universitaire, mais aussi expérientielle, avec la RVAE dans diverses universités. La première partie relate mon parcours de vie avec la RVAE à l'université. La seconde partie présente la RVAE comme zone-interfacielle à travailler entre deux paradigmes : celui, institué, de la recherche-enseignement universitaire et celui, émergent, de l'apprentissage expérientiel à mettre en culture. La troisième partie propose des jalons de construction paradigmatique de la RVAE pour l'avenir.

Mots-clés : Autoformation ; Recherche-formation ; Apprentissage expérientiel ; Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE) ; Université.



Introduction

Ce texte vise à rappeler les enjeux passés et présents pour mieux construire l'avenir. Je salue Isabelle Houot dont la contribution *Penser les parcours de vie à l'université : La VAE comme révélateur* m'a inspiré pour repenser mon parcours de vie à l'université avec non seulement la valorisation des acquis de l'expérience (VAE), mais surtout avec la reconnaissance des acquis, d'où le titre un peu compliqué. Ce parcours de reconnaissance et validation des acquis expérientiels (RVAE) a été complexe et laborieux, mais il m'a permis de me révéler un peu, à moi-même et aux autres. Ce sera donc mon point de départ pour en reconnaître les dimensions plus générales, plus universelles oserais-je dire.

Je suis reconnaissant de l'opportunité de ce retour réflexif sur mon parcours de 60 ans de recherche-formation universitaire mais aussi expérientielle avec la RVAE dans diverses universités. En effet, les splendeurs et les misères de la RVAE varient beaucoup selon les universités et les pays. Elles m'ont fait émigrer de France au Québec, puis revenir en France et encore au Québec. Mon discours s'enracinera donc dans un parcours d'alternances transatlantiques pour construire des dispositifs possibles qui varient suivant les frontières nationales et les niveaux universitaires. Pas sage, allez-vous penser...

Mais ce parcours ne s'est pas fait seul. Il s'est construit par des compagnonnages avec des « éclaireurs pour apprendre aux frontières du possible » (Pineau, 2019), comme Guy Bourgeault, doyen fondateur de la FEP (1977- 1985). Il a été reconnu comme docteur *honoris causa* de l'UQAM en 2018 (Bouchard, 2019). C'est la reconnaissance d'acquis expérientiels de tout un réseau de compagnonnages avec des pionniers, tels que Guy, que vise à effectuer cette histoire de vie professionnelle avec la RVAE : identification et gratitude. C'est donc la mise à jour d'un petit legs générationnel que vise cette contribution.

Elle est organisée en trois parties. La première contient une courte présentation de mon CV en faisant ressortir au fil des ans mes productions de recherche-formation sur et avec la RVAE. La seconde présente la RVAE comme zone interfacielle à travailler entre deux paradigmes : celui, institué, de la recherche-enseignement universitaire et celui, émergent, de l'apprentissage expérientiel à mettre en culture. La troisième partie reviendra sur les productions qui se sont échelonnées au cours des ans en les situant selon quatre dimensions du passage paradigmatique complexe à opérer :

- Pour quoi et pour qui (axiologie) ?
- Avec quels savoirs (épistémologie) ?
- Comment (méthodologie) ?



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par qui (personnes responsables) ?

À notre avis, l'horizon ainsi dévoilé est assez ample et complexe pour mobiliser plusieurs générations aux prises avec cette transition paradigmatique vers une « éducation pour l'ère planétaire » (Morin et al., 2003) et pour des apprentissages tout au long et dans tous les secteurs des âges de la vie.

Parcours de vie avec la reconnaissance et la validation des acquis expérientiels à l'université

Ce parcours de vie avec la RVAE et l'université est assez conséquent : il va des années 1960 aux années 2020, donc soixante ans qui se partagent en trois périodes d'une vingtaine d'années. D'abord, mes périodes de vie professionnelle qui se sont déroulées des deux côtés de l'Atlantique, en alternance France-Québec. La troisième période, de 2007 à 2020, est plus courte. C'est ma période de retraite. Je l'inclus cependant, car paradoxalement, c'est elle qui compte le plus d'écrits avec l'intitulé *reconnaissance des acquis* : quatre, contre deux dans la seconde période et aucun dans la première. Je commencerai quand même par cette première période, parce que c'est dans celle-ci que ces écrits se sont conçus expérientiellement, sans le savoir, dans un parcours laborieux de construction personnelle de ma voie, de ma vie, entre expériences professionnelles et formations universitaires.

Cette période de jeune adulte de vingt à trente-quarante ans en recherche d'insertion professionnelle dans les années 1960-1970 coïncide avec ce qu'on peut voir comme le début d'une double révolution technique et culturelle qui a structurellement ébranlé les institutions universitaires classiques, le marché de l'emploi et les relations entre les deux. Au Québec, c'est la Révolution plus ou moins tranquille, le rapport Parent, la création de l'Université du Québec, la crise d'Octobre en 1970. En France, la fin de la guerre d'Algérie, mai 68, la refondation universitaire de 1969, l'an un de la formation continue avec l'éclatement légal du mur scolaire de l'éducation initiale en 1971. C'était donc une période de crise effervescente, avec beaucoup d'ouvertures possibles mais aussi beaucoup d'incertitude et d'insécurité.



Tableau 1

**Parcours de vie avec la reconnaissance et la validation des acquis
expérientiels à l'université**

1959	Entrée dans la vie adulte en décrochage scolaire comme ouvrier agricole.
1965	Reprise d'une formation universitaire en alternant acquis expérientiels et validation universitaire académique et professionnelle.
1968	Licence en psychologie. Conseiller d'orientation d'adultes au Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale (CUCES) de Nancy.
1969	Maitrise en sciences de l'Éducation. Responsable de recherche en éducation permanente à l'Université de Montréal.
1973	Thèse de 3e cycle. <i>Rôle et système nouveaux en éducation : essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente</i> , SEP, UdeM (publiée en 1980 Les combats aux frontières des organisations).
1977	Création de la FEP avec le manifeste : « Libérer l'acte d'apprendre ».
1984	Thèse d'État. <i>Éducation permanente et temps</i> . (publiée en 1987, Temps et contretemps; et en 2000, Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs).
1985-2007	Enseignant-chercheur, profil éducation et alternance, au Département des Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Tours.
1986	Création d'un DESS en ingénierie des fonctions d'accompagnement
2004	Création d'un Master en ingénierie des fonctions d'accompagnement.
2007-2022	Professeur retraité.
2014	Chercheur émérite au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) de l'UQAM.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À 20 ans, j'ai décroché scolairement et ai plongé au cœur des masses laborieuses. À 25 ans, j'ai découvert l'existence des sciences humaines et sociales. En 1966, j'ai repris des études universitaires qui m'ont permis en 1968 de décrocher un des premiers postes émergents de Conseiller en orientation d'adultes. En 1969, un colloque franco-québécois sur les besoins en éducation des adultes me fait rencontrer Léo Dorais, alors directeur du service d'extension de l'enseignement de l'Université de Montréal, en train d'évoluer vers un Service d'Éducation permanente (SEP). Les innovations de grandes opérations d'éducation d'adultes qu'il décrit me passionnent assez pour me donner l'envie de traverser l'Atlantique. Je lui donne mon curriculum vitae. Ça tarde un peu, car il devient le premier recteur-fondateur de l'UQAM. Finalement, en 1969, le SEP m'engage comme responsable de recherche avec un premier doyen visionnaire et audacieux, Gaëtan Daoust : « Si je veux que vous trouviez quelque chose, c'est à vous de trouver quoi. »

En 1977 lui succède Guy Bourgeault, qui ose créer la Faculté de l'éducation permanente (FEP) avec un manifeste émancipateur et autonomisant intitulé *Libérer l'acte d'apprendre* (Bouchard, 2019).

En termes de RVAE, cela ne signifiait pas seulement reconnaître les acquis équivalents aux savoirs universitaires déjà institués en les validant de peine et de misère, mais aussi reconnaître les acquisitions possibles de savoirs nouveaux, en partageant la fonction recherche avec les apprenants pour faire de leur acte d'apprendre un acte de recherche-formation expérientielle et universitaire de production de nouveaux savoirs.

Les acquis de l'expérience ne sont jamais évidents. Les plus visibles, avec les lunettes formelles, sont ceux qui sont équivalents aux savoirs universitaires connus. Les valider est déjà un grand premier pas d'ouverture soulevant de nombreux problèmes institutionnels à résoudre. Mais en rester à cette reconnaissance seulement validante revient à méconnaître la puissance créative potentielle d'une reconnaissance valorisante mutuellement. C'est méconnaître la splendeur cachée de la reconnaissance et se priver d'un horizon stimulant d'agrandissement évolutif et créatif. Le titre des productions de cette époque reflète, il me semble, cet horizon.

Le premier titre avec la reconnaissance des acquis n'arrive qu'en 1986, dans le premier numéro de la revue *Éducation permanente* 83-84, avec ce titre : *Reconnaître et valider les acquis*. Le numéro est coordonné par Guy Jobert avec Bernard Liétard, chargé de mission à la Délégation à la formation professionnelle, et Gilbert Leclerc, directeur de l'Unité de recherche et développement, de la Direction générale de l'Université de Sherbrooke. C'est donc un numéro franco-québécois à égalité d'auteur.e.s des deux côtés de l'Atlantique, à savoir sept en France et sept au Québec. Cela en fait un numéro historique des pionniers. Pour le Québec, je mentionnerai, avec Gilbert Leclerc, Christiane Sirois, Monique Chaput de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'Université de Sherbrooke, Thérèse Bergeron de l'Université Laval, Marthe Sansregret et Ginette Robin de l'Université de Montréal, lesquelles présentent le moyen émergent du portfolio, avec « La reconnaissance des acquis expérimentiels au moyen d'un portfolio » (Sansregret, 1986) et « L'approche non scolaire de portfolio : le cas des formateurs d'adultes » (Robin, 1986). Plus proche professionnellement de Ginette Robin, je signale son « Guide en reconnaissance des acquis. Plus qu'un CV : un portfolio de ses apprentissages » (1984).

Dans ce numéro, le titre de mon article, qui fait le lien avec l'histoire de vie, « Histoire de vie et reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie collective et progressive », est jugé insolite :

C'est que l'expression reconnaître les acquis, si elle se répand rapidement dans le monde de la formation professionnelle des adultes, reste encore relativement confidentielle. Si la formule est sibylline, la réalité qu'elle recouvre est bien simple et repose sur des idées autour desquelles l'accord se fait assez largement et facilement... tant qu'on en reste aux idées générales. Tirer les conséquences politiques et pratiques de ces idées est une autre affaire (Jobert, p.5).

Avec Marie-Michèle, je venais de publier « Produire sa vie : autoformation et autobiographie » (1983). Pour moi, la méthodologie naissante de la reconnaissance des acquis a été la première retombée institutionnelle de ma découverte des histoires de vie comme moyen d'autoformation.

En 1985, début de la seconde période, je retransverse l'Atlantique pour participer, dans un laboratoire universitaire émergent de l'Université de Tours, au développement d'une formation d'adultes par productions de savoirs en alternant études / travail. La reconnaissance des acquis est potentiellement d'une telle splendeur, que c'est une misère de la réduire à une simple méthodologie de validation ponctuelle, si juste soit-elle. Ces méthodologies attestent avec quelques unités créditées l'acquisition des savoirs attendus par un parcours personnel différent des voies instituées. Cependant, elles ne valorisent pas l'originalité de ce parcours. Elles la méconnaissent, la refoulent même, en mettant ce parcours en miettes connues plutôt qu'en culture inédite, ce qui est une méconnaissance d'autant plus dommageable pour tout le monde étant donné que ce parcours de vie est original.

Cette mise en culture d'expériences inédites par une reconnaissance valorisant l'originalité et la singularité de parcours de vie dépasse la simple dimension méthodologique. Elle interroge autant les finalités politiques, économiques et épistémologiques des institutions éducatives et universitaires que les modalités organisationnelles et



professionnelles pour les réaliser. C'est à ces difficultés que s'est heurtée la reconnaissance de l'institutionnalisation émergente de la formation des adultes. Comment passer d'une simple consommation de cours existant pour les jeunes avec quelques crédits d'équivalence, à une production de savoirs reliés à leur histoire de vie, lui donnant du sens, la mettant et les mettant en forme? Cela suppose en fait d'inverser les rôles et les rapports entre chercheurs, enseignants et acteurs. Ce ne sont plus les chercheurs qui trouvent les savoirs à transmettre par les enseignants aux acteurs qui appliquent. Dans une formation adulte continue, ce sont les acteurs qui transforment leurs problèmes d'action en projet de recherche. Leur formation est de les réaliser en une production articulant savoirs expérientiels et conceptuels. Il s'agit de passer d'une consommation de cours à une production de savoirs, ou en formules plus consacrées, du paradigme de la science appliquée à celui de l'acteur réflexif (Schön, 1994).

Facile à dire. Moins à réaliser. Il faut trouver les conditions pour le faire. Ces conditions semblaient réunies à Tours dans ce laboratoire naissant de recherche en formation d'adultes par production de savoirs plus que par consommation de cours. L'émergence de ce laboratoire, qui deviendra le département de sciences de l'éducation et de la formation en 1990, était suscitée par la confluence de trois mouvements : le mouvement de formation par alternance des maisons familiales rurales (MFR), le mouvement de formation coopérative du Collège Coopératif de Paris, de Henri Desroche, et enfin, celui plus épistémologique des nouvelles sciences cognitives piagétienne et systémiques qui propulsaient Georges Lerbet, fondateur du laboratoire. Durant cette période, Georges Lerbet est le second éclairer, avec Guy Bourgeault, qui m'a permis à 45 ans de faire reconnaître et valider mes acquis expérientiels et formels, par une thèse d'État sur travaux intitulée *Éducation permanente et temps* (1983).

Il faut quasiment être acculé à un mur et ne plus pouvoir reculer pour oser affronter directement le temps, ce mouvement invisible hypercomplexe, avec ses temporalités multiples et éclatées, ses contretemps vivifiants et mortifères. Depuis, je me débats avec lui, non plus seulement au corps à corps, dans des luttes réflexes d'emploi du temps imposés, mais aussi en tentant de le réfléchir un peu pour le mettre en forme, en sens. Gagner ma vie sans la perdre, comme on dit, ou plus positivement, « vivre la formation permanente comme la conquête de son temps » (Pineau, 2000, p.117-187).

Cette conquête pour rendre les temps formateurs et non pas déformateurs est le grand défi utopique de l'éducation permanente, des apprentissages tout au long et dans tous les secteurs des âges de la vie, et même, il me semble, de la reconnaissance et valorisation des acquis expérientiels, pris dans toutes leurs splendeurs et misères. En tous cas, c'est l'utopie qui me fait vivre et le fil qui relie, depuis, mes autres productions, soit affiché frontalement, avec « Temps et contretemps »



(1987), « Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs » (2000), soit présenté sur une autre trame temporelle, tissée et visible par le pouvoir performateur des mots écrits. C'est le cas de ces productions sur la reconnaissance des acquis s'inscrivant dans la dynamique autoformatrice des histoires de vie que je vois comme un grand synchroniseur personnel des temporalités vécues (Pineau, 2000 et 2020). Le profil de mon poste d'enseignant-chercheur était aussi lié au temps : « Alternance et éducation ».

Les collègues du département m'ont initié à des formations par production de savoirs en transformant des problèmes d'action en projet de recherche. Des recherches ont mis en culture universitaire la formation expérientielle. Kolb, en 1984, m'a beaucoup inspiré avec son *experiential learning*. Différentes lois ont créé de multiples dispositifs de reconnaissance d'acquis, appelant des formations spécifiques pour la professionnalisation adéquate de leurs responsables : loi de 1985 sur l'enseignement technique et professionnel pour délivrer des attestations validant des acquis ; loi de 1991 sur le droit au bilan de compétences personnelles et professionnelles; loi de 1992 relative à l'Éducation nationale sur la VAP; loi de 2002 sur la modernisation sociale instaurant la VAE. Une fonction d'accompagnateur s'est progressivement forgée. Plusieurs diplômes ont précédé et nourri la création en 1996 d'un DESS, puis en 2004 d'un Master en ingénierie des fonctions d'accompagnement. Il me plaît de rappeler la thèse au début des années 2000, de Marie-Christine Fradet-Thibault, intitulée *Professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation. Contribution à la construction d'un modèle alternant au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels*.

Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée (Pineau, Liétard et Chaput, 1998) est le deuxième titre qui ressort de cette période. Il est le prolongement du précédent et d'un colloque franco-québécois de 1989. Le titre de l'introduction présente la reconnaissance des acquis avec deux idées simples qui posent des problèmes complexes : des savoirs sont acquis hors l'école ; ces acquis demandent à être reconnus en formation et en emploi (Pineau, 1998, p.11). En effet, cette simplicité apparente voile, sinon refoule, un gouffre béant de méconnaissances. Méconnaissances personnelles, sociales, institutionnelles, politiques, économiques. En conclusion, je situe la reconnaissance des acquis (RA), comme passage frontière entre le monde des individus et celui des organisations. Ces travaux de RA aux frontières ont progressivement transformé ces lignes de séparation entre deux mondes souvent étrangers l'un à l'autre, voire antagonistes, en zones d'interactions et de transactions plus ou moins compréhensives et réciproques, mais avec encore de grandes incertitudes, voire des insécurités.



En tous cas, la mobilisation socio-professionnelle pour travailler cet interface complexe m'a poursuivi au-delà de ma retraite en 2007. Quatre autres titres émergent jusqu'en 2022. Pour les présenter, je propose une carte situant cette interface de médiation entre deux paradigmes opposés souvent évoqués.

La RVAE comme zone-interfacielle à travailler entre deux paradigmes : celui, institué, de la recherche-enseignement universitaire et celui, émergent, de l'apprentissage expérientiel à mettre en culture

La reconnaissance à part entière des savoir-vivre singuliers, spécifiques, produits par des acteurs sociaux qui ne sont pas des idiots culturels, ne relève pas ou plus d'une gestion d'exception, mais d'une transformation structurelle des systèmes de production, de diffusion et d'utilisation des savoirs. Déployer toute l'ampleur potentielle de la reconnaissance des acquis des apprentissages tout au long de la vie nécessite de passer du modèle disciplinaire moderne descendant des sciences enseignées et appliquées à celui, postmoderne et transdisciplinaire, des acteurs réflexifs (Schön, 1996; Guillaumin, Pesce et Denoyel, 2009). Pour ce passage, la reconnaissance des acquis, comme passage-frontière entre le monde des individus et celui des organisations, représente un haut lieu stratégique de transformation, même et parce qu'il est encore largement aux limites des deux. Mais les travaux effectués depuis près de 40 ans ont ouvert cette limite et ont créé une interface spécifique. C'est ce que veut visualiser le tableau 2.



Tableau 2

La RVAE comme zone interfacielle entre deux paradigmes : celui, institué, de la recherche-enseignement universitaire et celui, émergent, de l'apprentissage expérientiel à mettre en culture

Dimensions paradigmatiques	Paradigme universitaire institué	Zone interfacielle de RVAE	Paradigme des apprentissages expérientiels
Axiologique (finalité): pour quoi ?	Chercher et enseigner	Entre reconnaissance d'équivalence et naissance d'apprenants autonomes	Apprendre à vivre personnellement, socio-professionnellement et planétairement
Épistémologique : quels savoirs ?	Savoirs disciplinaires institués basés sur la division sujets/objets, pratique/théorie, action/recherche	Dialectique ternaire entre concepts formels, connaissances expérientielles et informations flottantes	Connaissances expérientielles basées sur l'unification existentielle entre organisme et environnement
Méthodologique : comment ?	Méthodologies d'enseignement didactiques des savoirs disciplinaires à appliquer	Méthodologies entre identification, équivalences et autonomisation d'apprenant.	Méthodologies ancrées, transdisciplinaires, dialogiques et réflexives de formation/mise en sens par interactions/transactions organisme/environnement
Pouvoir responsable : Qui ?	Les adultes professionnels : enseignants/chercheurs, administrateur	Partage des pouvoirs socio-cognitifs, entre autres de recherche	Tout sujet en formation permanente du cours de sa vie en accompagnement avec les autres et les choses.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le développement de formations d'adultes par production de savoirs en transformant leurs problèmes d'action en projet de recherche nous a beaucoup fait réfléchir aux dimensions professionnelles, méthodologiques, épistémologiques et même axiologiques de cette option stratégique et politique : qui forme qui ? Comment ? Avec quels savoirs ? Et pour quoi ?

Le modèle moderne occidental de l'enseignement disciplinaire des jeunes générations par les plus anciennes s'est tellement imposé comme universel et obligatoire qu'il a réduit la vision dominante de l'éducation à l'éducation initiale de type occidental. Maintenant, les épistémologues du sud parlent de pensée abyssale. Cette pensée « divise la réalité sociale en deux domaines, le domaine de “ ce côté-ci de la ligne ” et le domaine de “ l'autre côté de la ligne ”. La division est telle que “ l'autre côté de la ligne ” disparaît comme réalité, devient non existante... n'existant pas d'une manière compréhensible et digne d'existence... Au-delà, il n'y a que non-existence, invisibilité, absence non dialectique » (Buaventura de Sousa, 2016, p.173). Un des enjeux majeurs de la RVAE est d'ouvrir cette ligne frontière et d'en faire une zone interfacielle de double communication dialectique et dialogique. Un bref rappel historique des obstacles rencontrés pour cette ouverture peut aider à la situer dans la temporalité longue intergénérationnelle des transitions paradigmatiques.

Dans les années 70, un des premiers obstacles à une formation des adultes naissante, à une andragogie différente d'une pédagogie, a été de prouver l'éducabilité des adultes. L'éducation était tellement liée au processus de croissance physiologique, qu'on pensait qu'elle s'achevait avec elle. L'âge adulte (fin de la croissance) consistait à appliquer et à reproduire ce qu'il avait appris de la façon la plus correcte possible. Au mieux, l'adulte pouvait corriger, ajuster et adapter ses réflexes ainsi formatés et conditionnés, mais la légitimité de son pouvoir de réflexion était réduite à un subjectivisme suspect.

La preuve de l'éducabilité des adultes a été apportée pratiquement et expérimentalement par la pression de la double (r)évolution technique et culturelle des cinquante dernières années. Cette pression des mouvements socio-professionnels et culturels a propulsé des publics importants d'adultes en formations professionnelles et culturelles. Cette pression massive d'un nouveau public adulte a créé et développé des dispositifs, des organisations spécifiques, des ministères de la formation professionnelle et socio-culturelle, distincts ou aux frontières des systèmes éducatifs existants, ministères de l'éducation et universités comprises. Comme on dit, la formation continue des adultes est entrée dans le système éducatif institué par la porte arrière de la formation professionnelle, collective et culturelle. Le système éducatif public institué a bien voulu reconnaître que des équivalences d'acquis d'un même savoir



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pouvaient exister, même avec des parcours différents et extérieurs à lui-même. Premier acquis : l'éducabilité des adultes est démontrée.

Mais comment font-ils ? La première dénomination reconnaissant une spécificité a été de la nommer *éducation in et non formelle* : non formelle quand elle se produit dans des organisations non éducatives ; informelle quand c'est ailleurs, dans la vie courante. Elle a fait l'unanimité du monde de l'éducation initiale, mais avec des lunettes formelles, qui conditionnent la vue. Le premier des sept savoirs d'une éducation pour l'ère planétaire isolé par Morin et l'UNESCO (1999) est de vaincre les cécités paradigmatiques.

Heureusement, les recherches de mise en forme et en sens, spécifiques de ces formations continues d'adultes, éclairées par des apports inter et même transdisciplinaires, ont construit progressivement tout un savoir nouveau et évolutif pour travailler ces « pour quoi ? pour qui ? comment ? et par qui ? » Les termes de formation expérientielle, d'apprentissage tout au long de la vie, de conscientisation, d'acteurs réflexifs et d'apprenance (Carré, 2020) sont travaillés conceptuellement dans toutes les langues. Un nouveau paradigme émerge, cherchant même son nom.

En fonction de ces ancrages pratiques, théoriques et historiques profonds, le terme expérientiel semble au cœur de ce paradigme. Nous l'avons adopté. Il nous travaille et on le travaille depuis plus de 40 ans (Pineau, 1989, 1990, 2006, 2014).

Ce cœur battant de l'expérience forge des acquis dont la reconnaissance, la validation, mais aussi la valorisation, ont fait surgir cet espace interfaciel, stratégique, de leur connaissance et reconnaissance.

Jalons de construction paradigmatique de la RVAE pour l'avenir

La carte n'est pas le territoire. La carte ne rend pas compte de toute la diversité du terrain, ni de toutes les difficultés pour franchir les différents obstacles. Mais elle en élargit la vision, découvre des espaces, permet de se situer pour orienter l'avenir, les directions qu'on veut prendre, les significations qu'on veut construire. En tout cas, pour moi, cette carte paradigmatique m'a aidé à rythmer mon parcours de recherche-formation entre ressources universitaires et mouvements personnels et sociaux de formation d'adultes à connaître et reconnaître. Elle m'a aidé à m'y reconnaître, à ne pas perdre mon souffle entre les méandres administratifs et les visions utopiques d'avenir.

Je terminerai en nous centrant sur la RVAE comme espace interfaciel avec mes jalons actuels les plus récents. Le premier texte qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

présente cette carte paradigmatique de la RVAE s'intitule « Changement de paradigme éducatif dans la mise en culture de la formation expérientielle par la reconnaissance des acquis et l'accompagnement » (2021)¹. Il m'a été demandé l'an dernier par une revue polonaise. C'est un petit indicateur de l'amplitude internationale de cette évolution paradigmatique. Elle me semble liée au développement de la fonction d'accompagnement en formation des adultes, plus que celle d'enseignement. En formation des adultes, il y a beaucoup plus de savoir à construire qu'à enseigner.

Dimension axiologique : pour quoi, pour quelle finalité?

J'ose afficher pour la **VIE**, en faisant de ce mot très court, un sigle : **Valorisation infinie de l'existence**. Différents sigles ont ponctué le développement ces dernières années : RE, VAE, RVAE... Pourquoi ne pas en utiliser un, interne, pour ne pas oublier cette finalité existentielle majeure ? Souvent, elle est submergée par les tracasseries administratives qui espèrent trouver des équivalences. Je l'ai trouvée en travaillant le texte « La reconnaissance des acquis d'une formation permanente en deux temps -expérientiel/formel- et trois mouvements -auto-, socio, et éco-formation ». (Landry et Lietard, 2017). Ses auteurs, Bernard Liétard, Pierre Landry, ainsi que Annie Piau, sont des compagnons de longue date. C'était dans le cadre du 5^e Forum mondial de l'UNESCO sur les apprentissages tout au long de la vie.

Un livre récent, *Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*, de Claire Heber-Suffrin (2021), la fondatrice du Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS), représente pour moi la plus belle expression de la splendeur de la RVAE. Cet ouvrage actualise en les concrétisant les grandes théorisations philosophiques qui, depuis Hegel, voient les luttes pour la reconnaissance personnelle, sociale et politique au cœur des rapports conflictuels entre maîtrise et servitude, libération et aliénation. La VIE, Valorisation infinie de l'existence, implique de transformer la violence physique de ces luttes en parcours formateurs de reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004), planète y comprise.

Dimension épistémologique : avec quels savoirs?

Cette transformation, malheureusement, n'est ni instantanée, ni magique, ni automatique. Elle prend du temps, beaucoup de temps et de contretemps, à apprendre à conjuguer/conjurer, au passé, au présent et au futur, à l'imparfait, à l'actif et au passif, à la première, deuxième et troisième

¹ <https://studiaporadoznawcze.pl/ojs/index.php/sp/article/view/196/320>



personne du singulier et du pluriel... C'est pourquoi je fais des temporalités plurielles à rythmer, à alterner, à apprendre et à comprendre le savoir de base. Épistémologie d'une rythmoformation particulièrement complexe, car on baigne dedans, on est temporalisé, façonné par les ans, marqué par notre âge (Pineau, 2018). La formule un peu provocante a déjà été mentionnée : « La reconnaissance des acquis d'une formation permanente en deux temps -expérientiel/formel- et trois mouvements -auto-, socio, et éco-formation » (2017). Elle a été forgée et éprouvée par les ans. Je pourrais longuement en parler. Ici, je renvoie au numéro récent de la revue électronique *Phronesis* (2022) portant sur l'alternance.

Dimensions méthodologiques

Mais la reconnaissance des acquis est aussi au cœur des trois grandes dimensions méthodologiques mentionnées. La nécessité d'abstraire visuellement ces dimensions pour mieux les entrevoir ne doit pas faire oublier que, concrètement, elles sont étroitement entremêlées.

La première, appelée méthodologie de recherche-formation expérientielle (RFE), renvoie aux nouveaux traits d'union à créer entre recherche, action et formation pour construire des formations par production de savoirs, plus que par consommation de cours. Danielle Desmarais parle du « modèle québécois tripode » (2020). Ici, nous renvoyons à l'ouvrage de Pascal Galvani (2020). C'est un ouvrage vraiment extraordinaire. Il synthétise de façon très parlante les acquis expérientiels et conceptuels de la carrière de Pascal, qu'il a terminée au Département de psychosociologie et travail social de l'UQAR.

Quatre ouvrages récents et un numéro de la revue de *Recherches qualitatives* ont été nécessaires pour signaler l'actualité montante de la seconde : l'approche narrative (Bernard, Tschopp et Slowik, 2019 ; Slowik, Rywalski et Souza, 2020 ; Prevost, Bernard et Lago, 2021 ; Bernard, Breton et Jouet, 2021 ; Breton, 2022). Cette montée universifiée des approches précieuses pour connaître, reconnaître, valider et valoriser les savoir-exister forgés de façon singulière par la vie courante et toujours difficiles à comprendre. Depuis les années 80, les histoires de vie ont commencé à les rentrer en contrebande dans l'univers savant, malgré les verdicts négatifs de grands douaniers disciplinaires. Le développement inter et même transdisciplinaires de ces approches narratives les introduit plus centralement et de façon diversifiée.

Cette progression méthodologique sous de multiples formes interroge les autres dimensions épistémologiques, axiologiques et même professionnelles du paradigme universitaire. Les deux premiers ouvrages mentionnés sont le produit d'une rencontre internationale historique en Pologne en 2018, pour faire le point sur les approches biographiques, cent ans après la parution du *Paysan Polonais en Europe et en Amérique*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Thomas et Znaniecki, 1918), considéré comme l'ouvrage fondateur des approches biographiques dans les sciences humaines et sociales naissantes. Je salue les auteurs qui participent à ce colloque ACFAS, entre autres Patrick Rywalski. Et comment ne pas mentionner et remercier Yves Champlain, co-initiateur de ce colloque. Dans *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie*, il est l'auteur du chapitre 7, « Actualité de l'approche biographique pour la reconnaissance d'acquis des immigrant.e.s » (p.105-119).

Toutes ces contributions sont le produit de coopérations interpersonnelles, intergénérationnelles, internationales et interdisciplinaires, ce qui semble poser des jalons importants pour l'avenir.

La complexité paradigmatique de la problématique RVAE a fait nouer des liens étroits avec les recherches-formations sur des nouvelles formes d'accompagnement, d'où un troisième ensemble méthodologique mentionné : les méthodologies d'ingénieries d'accompagnement. Comme on l'a entrevu dans la première partie sur mon histoire de vie professionnelle, en 1996, s'est créé à Tours un DESS puis Master (2004) en ingénierie des fonctions d'accompagnement. Guy Bourgeault, qui avait intégré la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM, venait chaque année assurer un module sur « L'éthique de l'accompagnement ». Ce master fonctionne toujours, de plus en plus, et je dirais même de mieux en mieux. Les ouvrages mentionnés en proviennent principalement.

Les personnes responsables : Qui fait quoi?

La dernière partie présentée de cet espace interfaciel de la RVAE, mais non la moindre qui est à la base de la carte, sous-tenant les autres, est le très prosaïque mais très politique « qui fait quoi ? » Ce qu'il y a de sûr, c'est que les relations hiérarchiques universitaires classiques et disciplinaires sont interrogées. Jusqu'où ? Je laisserai la complexité d'y répondre aux responsables actuellement en première ligne, comme Jean-Pierre Lefebvre, qui a la coordination d'un nouveau service de la reconnaissance des acquis dans les facultés et programmes de l'Université de Montréal. Mais la création de ce nouveau service est un pas important, il me semble.

Je mentionne de grands repères d'évolution vers la construction de partage des pouvoirs professionnels hérités. Et un livre récent au titre provocateur : « Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches. Comment en est-on arrivé là ? » (Paul, 2021).



Conclusion

La RVAE universitaire amorce une voie d'apprenance tout au long de la vie, une autoformation permanente, avec les institutions, pour alterner, de façon rythmique et créative, formation expérientielle et réflexion conceptualisante, compréhensive. L'université est l'institution socio-professionnelle de recherche par excellence. Elle est donc la mieux placée pour la partager avec la RVAE. Je proposerais cet horizon comme jalon d'avenir.

Références

- Bernard, M.-C., Tschopp, G. et Slowik, A. (2019). *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*. Éd. Sciences et bien commun.
- Bernard, M.-C., Breton, H. et Jouet, R. (2021). Récits de vie et savoirs : enjeux des enquêtes narratives, de l'épistémologie à la méthode. *Recherches qualitatives*, 40,2.
- Bézille, H. et Courtois, B. (dir). (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Chronique sociale.
- Boaventura de Sousa, S. (2016). *Épistémologies du sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*, Desclée de Brouwer.
- Bouchard, N. (2019). *Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude avec Guy Bourgeault*. Presses de l'Université Laval.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. A. Colin.
- Carré, Ph. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Courtois, B. et Pineau; G. (dir). (1989). *Apprendre par l'expérience. Éducation permanente*, 100/101.
- Courtois, B. et Pineau; G. (dir). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. La documentation française.
- Courtois, B. (2014). L'expérience en formation : pavé dans la mare ou pierre de touche. *Éducation Permanente*, 198/2014, 167-180.
- De Champlain, Y. (2019) *Actualité de l'approche biographique pour la reconnaissance d'acquis des immigrant.e.s* dans Aneta Solwik, Patrick Rywalski et Elizeu Clementino de Souza, *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Construire du sens avec des parcours de vie. L'Harmattan, 105-119.

- Fradet-Thibault, M.-C. (2000). *Professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation. Contribution à la construction d'un modèle alternant au croisement des savoirs formels, expérientiels et existentiels*. Thèse de doctorat. Université de Tours.
- Galvani, P., (2020). *Autoformation et connaissance de soi. Chronique sociale*.
- Gaudet, S. et Drapeau, E. (2021). L'utilisation combinée du récit et du calendrier de vie dans un dispositif d'enquête narrative biographique, *Recherches qualitatives*, 40.2.
- Guillaumin, C., Pesce, S. et Denoyel, N. (2009). *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. L'Harmattan.
- Heber-Suffrin, C. (2021). *Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*. Chronique sociale.
- Jarczyk, G. et Labarrière, P.-J. (1987). *Les premiers combats de la reconnaissance. Maîtrise et servitude dans la Phénoménologie de l'esprit de Hegel*, Aubier.
- Jobert, G. et Lietard, B. (1986). (coord). Reconnaître et valider les acquis. *Education permanente*, 83-84.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs.
- Landry, P. et Pineau, G. (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience. Enjeux, modalités, perspectives*. Chronique sociale.
- Morin, E., Motta, R. et Ciurana, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris. Balland.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches. Comment en est-on arrivé là ?* Éditions Raison et passions.
- Pineau, G. (1973). *Rôle et système nouveaux en éducation. Essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Montréal.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Pineau, G. (1977) *Éducation ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques*. Dunod.
- Pineau, G. (1983). *Éducation permanente et temps*. Doctorat d'État en Lettres et sciences humaines. Université de Tours.
- Pineau, G. et Michèle, M. (1983). (Réédition 2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Tétraèdre.
- Pineau, G. (1984). *Éducation permanente et temps*. Thèse d'état, Université de Tours.
- Pineau, G. (1986). Histoire de vie et reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie collective et progressive. *Education permanente*, 83-84, 139-146.
- Pineau, G. (1987). *Temps et contre-temps*. L'Harmattan.
- Pineau, G., Lietard; B. et Chaput, M. (coord). (1991) (Réédition 1998) *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisées*. L'Harmattan.
- Pineau, G. (2013). Reconnaissance et fonction formation: quelle histoire? quelle fonction existentielle? Quelle ingénierie? dans Patrice Leguy et alii, (coord), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie*. Érès, 72-89.
- Pineau, G. (2017). La reconnaissance des acquis d'une formation permanente en deux temps, trois mouvements. Dans Bernard Liétard et al. (dir). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience. Enjeux, modalités, perspectives*. Chronique Sociale, 44-58.
- Pineau, G. (2018). « Conjuguer les temporalités pour en faire des rythmes formateurs » dans *Éducation permanente*, no217/2018-4 *Rythmes et temporalités en formation*, p.9-21
- Pineau, G. (2019). Un éclaircisseur pour apprendre aux frontières du possible. Dans Nancy Bouchard, *Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude avec Guy Bourgeault*. Presses de l'Université Laval.
- Pineau, G. (2020). Dialogue, dialectique, dialogique en formation avec les histoires de vie, *Éducation Permanente*, 222/2020-1, 11-22.
- Pineau, G. (2000) *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris. Anthropos.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Pineau, G. et Breton, H. (2021). Conquérir son temps par la formation des rythmes de sa vie. *Educar em Revista*, 37, e77919.
- Pineau, G. (2021). Note de lecture Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque, de Claire Heber-Suffrin, 2021, Lyon, Chronique Sociale *Education permanente*, 227, 227-234.
- Pineau, G. (2021). Changement de paradigme éducatif dans la mise en culture de la formation expérientielle par la reconnaissance des acquis et l'accompagnement. *Journal of Counsellogy*, 10, 311-325.
- Pineau, G. (2022). Préface. Un numéro historique. *Phronesis*, 11, 11-17.
- Prevost, H., Bernard M.-C. et Lago, D. (2021). *Histoires de vie et récits de formation. Pratiques sociales et démarches personnelles*. Chronique sociale.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock .
- Robin, G. (1984). *Guide en reconnaissance des acquis. Plus qu'un CV. Un « portfolio » des apprentissages*. Montréal, Éd. Vermette.
- Robin, G. (1986). L'approche non scolaire de portfolio : le cas des formateurs d'adultes. *Éducation permanente*, 83-84
- Sansregret, M. (1986). La reconnaissance des acquis expérientiels au moyen d'un portfolio, *Education permanente*, 83-84.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal. Éditions Logiques.
- Slowik, A., Breton, H. et Pineau, G. (dir) (2020). *Histoire de vie et recherche biographique. Perspectives sociohistoriques*. L'Harmattan, 185-205.
- Slowik, A., Rywalski, P. et Souza É. C. (2020). *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie*. L'Harmattan.
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant 1919*. Nathan.