

Gaston Pineau

Uniwersytet Quebec w Montrealu, Kanada

Uniwersytet w Tours, Francja

Paradygmatyczne przejścia w tworzeniu koncepcji „doświadczeniowe uczenie się” z poradnictwem w tle

Niniejszy tekst wyjaśnia różnice, jakie występują pomiędzy klasycznymi modelami poradnictwa i nauczania/kształcenia podstawowego, zawodowego oraz wstępnego uniwersyteckiego a modelem otwartym na wszystkie grupy wiekowe i sektory życia (część 1); dokonuje przeglądu trzydziestu lat ewolucji paradygmatów badań w świecie francuskojęzycznym dotyczących uznawania nieformalnego uczenia się z doświadczania świata (część 2); oraz rozważa kwestię towarzyszenia w edukacji/orientacji dorosłych (część 3). Przywołane w artykule znaczące pozycje książkowe uzmysławiają ewolucję poglądów oraz głębię problematyki i rozległość badań prowadzonych w paradygmacie „doświadczeniowego uczenia się”¹.

Słowa kluczowe: auto, socjo- i eko-edukacja, „doświadczeniowe uczenie się”, narracyjne historie życia, towarzyszenie, wzajemność i uznanie.

Karierę akademicką rozpocząłem w 1969 roku jako doradca zawodu dla dorosłych w Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale (Uniwersytet Współpracy Gospodarczej i Społecznej) (CUCES) w Nancy we Francji. Kontynuowałem ją jako kierownik badań prowadzonych na powstającym Wydziale Kształcenia Ustawicznego (FEP) na Uniwersytecie Montrealskim w Quebecu w Kanadzie (1969–1985), a zakończyłem jako wykładowca-badacz na Uniwersytecie w Tours we Francji, na stanowisku sprofilowanym jako „Edukacja i Alternatywy” (1985–2007). W ujęciu socjologicznym te 40 lat badań naukowych nad edukacją i kształceniem naznaczone było przejściem od nowoczesnych społeczeństw o strukturach instytucjonalnych, które są wystarczająco mocne, by się reprodukować, do społeczeństw, płynnych, poszukujących swojej tożsamości (Bauman, 2013). Ewolucja

¹ Prof. dr Gaston Pineau, jest emerytowanym pracownikiem naukowym Centr'Ere Uniwersytetu Quebec w Montrealu (Kanada) i Wydziału Nauk Edukacyjnych Uniwersytetu w Tours we Francji oraz profesorem honorowym tej Uczelni. Autor teorii tzw. „dwóch czasów (doświadczanego i formalnego) i trzech wymiarów (autonomicznego, socjalizacyjnego i ekologicznego)”, jest uznany za twórcę francuskiej szkoły badań biograficznych i frankofońskiej szkoły „doświadczeniowego uczenia się” (fr. „d'apprentissage de l'expérience” i ang. „initial training” tłumaczymy jako „doświadczeniowe uczenie się” = uczenie się z doświadczenia). Od Redakcji.

ta doprowadziła do otwarcia się na doświadczeniowe uczenie się i poradnictwo dla wszystkich grup wiekowych i sektorów życia, wraz z paradygmatycznym przejściem od poglądów nakazujących przekazywanie i stosowanie się do określonych modeli, do tych, które głoszą, że życie ma być konstruowane przez refleksyjnych aktorów (Schön, 1991).

Ta kluczowa przemiana rozumienia życia, które ma być bardziej wytwarzane, niż odtwarzane (Pineau, 2012), sprawiła, że w moich badaniach spletają się formalne pola kształcenia i orientacji życiowej stawiające pytania: jak ukierunkować kształcenie dorosłych i jak (wyszkolić siebie, aby) ukierunkować dorosłe życie? Uwzględnianie tych pytań stopniowo wprowadziło do programów studiów uniwersyteckich historie życia dorosłych, którym należy towarzyszyć, aby mogli wyrazić swoje osiągnięcia i potrzeby w zakresie edukacji i orientacji. Wspólna refleksja nad początkowymi doświadczeniami wyniesionymi z historii różnorodnych ścieżek życiowych podjęta w poszukiwaniu formy i znaczenia tak orientacji, jak i sensu życia, do tego stopnia krytycznie spenetrowała strukturalne praktyki i dyskursy zinstytucjonalizowanego, zaprogramowanego nauczania, że stały się one bezużyteczne i bezproduktywne.

Temu wejściu historii życia, nawet jeśli początkowo tylko przemycanych do świata nauki (Bourdieu, 1986), towarzyszyło pojawienie się mechanizmów rozpoznawania nabytego doświadczenia i wspierania kursu życia. Ich rozwój stworzył bezprecedensowe i cenne transdyscyplinarne i transprofesjonalne powiązania pomiędzy tradycyjnie podzielonymi operacjami: badanie, działanie, szkolenie. Określenie, kto, skąd, dlaczego i jak szuka czegoś, jest integralną częścią aktualnych, żywotnych pytań, rodzących się pomiędzy dyskursami toczonymi w edukacji i poradnictwie dla dorosłych i mniej lub bardziej spójnymi ścieżkami życiowymi, ulegającymi niemal permanentnej transformacji. Nowy paradygmat biopoznawczego badania-działania-uczenia się wydaje się zatem rozwijać napędzany przez presję wejścia do kształcenia historii życia: jako zjawiska zagmatwanego, opisywanego w języku potocznym i nienaukowym, ale co ważne rewolucyjnego, przez dwojakie uwzględnienia: całego życia jednostki i życia wszystkich ludzi (Pineau, 1985).

Książka *The Polish Peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant Group* (*Chłop polski w Europie i Ameryce; Monografia grupy imigrantów*) Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego (1918), z jej wzlotami i upadkami (Czerniawska & Słowik, 2015), uważana jest za dzieło założycielskie podejścia biograficznego w naukach humanistycznych i społecznych. Z okazji stulecia jej wydania Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, we współpracy z międzynarodowymi stowarzyszeniami zrzeszającymi badaczy-szkoleniowców w tej dziedzinie, zorganizowała w 2018 r. sympozjum pt. *Vitalities of Biographical Approaches* (*Witalność podejść biograficznych*). Ta witalność jest tak duża, że trzeba było aż trzech książek, aby ją zrelacjonować: *Histoire de vie et recherche biographique: perspectives sociohistoriques* (*Historia życia i badania biograficzne: perspektywy społeczno-historyczne*) (Słowik et al. (red.), 2019); *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transition*.

Constructing meaning with life courses (Podejścia (auto)biograficzne i nowe wyzwania przejściowe. Konstruowanie znaczenia za pomocą kursów życiowych) (Słowik, et al. (red.), 2019); *Les voies du récit: pratiques biographiques en formation, intervention et recherche (Ścieżki narracji: praktyki biograficzne w szkoleniach, interwencjach i badaniach)* (Bernard, et al. (red.), 2019).

Niniejszy artykuł ma na celu rozszerzenie tematyki tych prac dotyczących paradygmatycznego przejścia, przez zajęcie się trzema uzupełniającymi się punktami: wyjaśnienie różnic pomiędzy klasycznymi modelami dyscyplinarnymi poradnictwa i kształcenia podstawowego, zawodowego i wstępnego uniwersyteckiego a modelem otwartym na wszystkie grupy wiekowe i sektory życia; dokonanie przeglądu, trzydziestu lat ewolucji uznawania systemów doświadczeniowego uczenia się w świecie francuskojęzycznym, (część 2) oraz zwrócenie uwagi na towarzyszenie w edukacji/orientacji dorosłych (część 3), w oparciu o trzy wzorcowe publikacje w każdym z tych sektorów.

Przejście od nauki stosowanej do zwrotu refleksyjnego w kształceniu ustawicznym/orientacji życiowej: transdyscyplinarne a międzypokoleniowe przejście paradygmatyczne

Streszczając definicję Thomasa Khuna (1983), przez paradygmat rozumiemy matrycę strukturyzującą zbiór elementów społeczno-praktycznych (kto, kogo, na co ukierunkowuje), aksjologicznych i ideologicznych (po co?), metodologicznych i epistemologicznych (w jaki sposób i według jakiej wiedzy?). Otwarcie kształcenia i poradnictwa na wszystkie grupy wiekowe i sektory życia wydają się mocno kwestionować dotychczasowe ustalenia na temat uczenia się oraz poradnictwa szkolnego i zawodowego na tyle, że wydaje się, iż otwiera się okres niecodziennych, długotrwałych, rozbudzających polemiki badań przejściowych wykorzystujących założenia nowego paradygmatu, którego konkretne elementy można nakreślić jedynie za pomocą mieszanki starego i nowego (patrz Tabela 1).

Cel i zadanie edukacji /orientacji współlistniejącej z życiem

Jeśli istnieją sektory, w których przejście od paradygmatu nauk stosowanych do nauk koncepcyjnych (teoretycznych) wydaje się konieczne, to właśnie jest to sektor edukacji i poradnictwa. Rozciągnięcie się procesów i zjawisk, jakie mają w nich miejsce, na cały bieg życia czyni je współlestensywnymi w stosunku do tego życia. Sprawia, że widzimy, iż przelewają się one czasowo i przestrzennie z charakterystycznych dla sektora szkolnego i zawodowego, na całą egzystencję, zacierając dotychczasowe granice i podziały. Trzeba poszukiwać tu nowego przedmiotu lub przedmiotów badań. Co więcej, bardziej niż nimi jako obiektem, trzeba tu zająć się mobilnością, żywotnym i złożonym ruchem ponadczasowym, który należy formować, nadawać mu tempo, pilotować i prowadzić. To on stanowi antropologiczny

proces konstruowania znaczeń, ścieżek i szlaków (Danvers, 2017). Projektowanie życia jako paradygmat poradnictwa XXI wieku prezentuje pierwszy numer czasopisma *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, z 2010 roku.

Tabela nr 1. Schemat dwóch paradygmatów doradztwa/kształcenia

Elementy paradygmatyczne	Początkowe kształcenie/ orientacja szkolna i zawodowa	Pojawiające się kształcenie/orientacja przez całe życie
Na podstawie jakiej wiedzy? (epistemologia)	Ugruntowane epistemologie dyscyplinarne	Powstające epistemologie transdyscyplinarne
Jaka (metodologia)?	Stosowane metodologie badań i „działania na rzecz innych” oparte na podziale podmiot/przedmiot, praktyka/teoria, działanie/badanie	Interaktywne, dialogiczne i refleksyjne metodologie oparte na transakcjach biopoznawczych, we współdziałaniu z samym sobą, społecznością i środowiskiem
Co i po co? (przedmiot/ obiekt)	Odnajdywanie miejsca	Śledzenie swojej drogi, kierowanie swoim istnieniem. Budowanie własnego życia
Dla kogo to jest? (osoby odpowiedzialne za poradnictwo?)	Priorytetowo traktowani profesjonaliści (zawody i/lub misja)	Każdy podmiot w interakcji z innymi podmiotami i specjalistami

Źródło: opracowanie własne

Podstawowe obowiązki podmiotów

To rozszerzenie przedmiotu badań odsłania taką złożoność synchroniczną i diachroniczną, że opis objętych nimi podmiotów, w tym ich kompetencji zawodowych, wymyka się wszelkiej wcześniejszej wiedzy naukowej. Przede wszystkim, nie wszystkie podmioty są całkowicie zdezorientowane. Każdy człowiek, będąc aktorem-autorem swojej orientacji, swojej samoorientacji, a tym samym swojej samoformacji, aby żyć, orientuje się praktycznie mniej lub bardziej dobrze. Chcąc, nie chcąc, poza ciasnymi instytucjonalnymi osłonami, każdy żyjący podmiot często nie wiedząc o tym, rozwija doświadczalnie kompetencje, samoorientację, praktyczną wiedzę na temat sposobów działania, stawania się, planowania dni i nocy mniej lub bardziej szczęśliwego wieku. Przyjęcie takiej konstrukcji trajektorii życia – sensu, kierunku i znaczenia – jest dla każdego podmiotu warunkiem przetrwania i względnej autonomii. Orientacja/formacja kryje się w działaniu każdego żyjącego

człowieka. Nikt, o ile nie jest martwy, nie jest kulturowym idiotą w kierowaniu swoim życiem (Galvani & Pineau, 2020).

Epistemologia transdyscyplinarna

Transdyscyplinarność uwzględnia – jako podstawowe – źródła wiedzy empirycznej. Poprzez i poza już działającą interdyscyplinarnością, odwołuje się do nie-dyscyplinarnych, a nawet indyscyplinarnych źródeł wiedzy. Epistemologicznie, ten efektywny namysł może być wzmacniany przez nurty badające złożoność zarówno w jej diachronicznych, jak i synchronicznych aspektach (Morin, 2008).

Dialogiczne metodologie

Wyłanianie się wieloaspektowego koncepcyjnego paradygmatu wykorzystuje autorefleksyjne i interaktywne metodologie narracyjne, które wypuklają tę często niewypowiedzianą wiedzę, wykuwaną w codziennych działaniach, takich jak: wielopostaciowe towarzyszenie, analiza praktyk, spersonalizowane oceny, refleksyjne portfolia, wywiady biograficzne i wyjaśnienia, opowiadanie historii życia, konfrontacje, wspólny rozwój, alternatywna integracja itd. (Guillaumin et al., 2009; Breton, 2022). Pascal Galvani doskonale przedstawia praktyczną i teoretyczną przydatność metodologii badawczo-szkoleniowych, opartych na doświadczeniu (Galvani & Pineau, 2020).

Wniosek: Z podwójnym wejściem całego życia wszystkich istot żywych w formację/orientację, badania tych żywotnych procesów nie mogą pozostać wyłączną własnością profesjonalistów i naukowców. Trzeba ustanowić nowe podziały władzy i wiedzy; trzeba budować nowe partnerstwa. Te nowe „jak” mogą być osiągnięte jedynie poprzez wyjaśnienie mocy kształcenia i poradnictwa, przez refleksyjność podmiotów, dialogiczność profesjonalistów i naukowców, deinstytucjonalizację ścieżek życia, rozszyfrowanie wpływów terytorialnych (Pineau, 2005, 2010). W tym paradygmatycznym przejściu, w świecie francuskojęzycznym witalność badań historii życia rozwinęła między innymi metodologie uznające naturalne doświadczeniowe uczenie się i towarzyszenie, które zostaną omówione w dwóch następnych częściach.

Uznawanie naturalnego doświadczeniowego uczenia się

Płynność życia sprawia, że nie jest ono długą spokojną rzeką. Przeciwnie, narzuca nowe ruchome środowisko, w którym, aby nie zatonać, unosić się na wodzie i istnieć w pojedynkę, trzeba nauczyć się pływać i orientować się zgodnie z ruchami, które są przede wszystkim odruchami przetrwania, poprzez kształtowanie nowych relacji organizm-środowisko. Jakakolwiek indywidualna egzystencja, choćby najmniejsza, zakłada praktyczny sukces w ciągle zmieniającym się środowisku materialnym

i społecznym, osiągną w aktach ruchów interaktywnych: najpierw w trybie sensoryczno-motorycznym u rodzącego się dziecka, które stanie się autonomiczne tylko poprzez opanowanie konkretnych operacji fizycznej mobilności; następnie poprzez uczenie się i formalne opanowywanie refleksyjnych operacji werbalnych, aby poszerzyć społeczne interakcje/transakcje i konstruować własne środowisko egzystencji w kolejnych etapach życia. Dzięki tym różnym formom sensoryczno-motorycznego, operacyjnego, formalnego i koncepcyjnego uczenia się, każdy kurs życia stopniowo buduje zasoby – wiedzę o życiu poprzez osobistą, włączoną, ukrytą formację doświadczalną (Kolb, 1984). Doświadczenie, etymologicznie oznacza przejście: w (*ire*), przez (*per*), poza (*ex*). W ten sposób każdy przebieg życia tworzy, w sposób aktywny (Varela & Bitbol, 2020) kopalnię, skarbnicę intymnych negatywnych i pozytywnych biopoznawczych osiągnięć witalnej ewolucji/inwolucji.

Aby pozostać formującymi ewolucję życiową, a nie blokować jej przez presję, opresję czy paraliżujące represje, zgromadzone zasoby doświadczeniowe muszą pozostać żywe, wyrażając się poprzez „refleksyjne układanie i rozwijanie narracji” (Dufour, 1990; Pineau, 2000, s. 165–183). Stąd wzrasta znaczenie opowiadania historii życia dla wyrażenia tych doświadczeń, refleksji nad nimi, nadania im formy wystarczającej do powiązania ich w czasie, połączenia ich w pierwszej osobie liczby pojedynczej i skonstruowania w ten sposób własnej opowieści (Prévost et al., 2021). Wyzwaniem dla tworzenia historii życia jest poznanie i rozpoznanie doznanych doświadczeń tak, aby można je było ująć w zwartej opowieści, a nie w opisach jego odrębnych kawałków. Społeczno-instytucjonalne pojawienie się uznawania doświadczeniowego uczenia się w kształceniu i doradztwie dla dorosłych jest równoczesne z pojawieniem się uznania historii życia i kształcenia opartego na wcześniejszym doświadczeniu.

Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée (Rozpoznawanie wcześniejszej nauki. Spersonalizowane podejście do eksploracji) (Pineau 1991)

Uznawanie wcześniejszego [doświadczeniowego] uczenia się opiera się na dwóch prostych ideach: wiedza jest zdobywana poza szkołą, w życiu, w działaniu, poprzez doświadczenie, w pracy, itp.; wiedza ta musi być uznana w szkoleniu lub zatrudnieniu. Zapotrzebowanie na wiedzę jest tak duże, że nie można zaniedbać żadnej z nich. Pozostaje tylko wprowadzić te dwie proste idee w życie. To nie jest łatwe zadanie. I te praktyki nie wzbudzałyby tylu debat i namiętności, które są mniej lub bardziej tłumione, represjonowane, eufemizowane, gdyby pod nimi nie kryła się ziejąca przepaść ignorancji (Pineau, 1991, s. 11)².

² W języku francuskim ten tekst brzmi: « La reconnaissance des acquis repose sur deux idées simples: des savoirs sont acquis hors l'école, dans la vie, en action, par l'expérience, sur le tas...; ces acquis demandent à être reconnus en formation ou en emploi. Les besoins de savoirs sont tels, qu'aucun ne peut être négligé. Reste à mettre en pratique ces deux idées simples. Pas facile. Et ces mises en pratique ne soulèveraient pas autant de débats et de passions plus ou moins étouffés, refoulés,

To jest fragment wstępu do mojej książki z początku lat 90-tych, *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée (Rozpoznawanie wcześniejszej nauki. Spersonalizowane podejście do eksploracji)*. Jest ona owocem współpracy francusko-quebeckiej, mającej na celu wydostanie się z osobistej, społecznej i instytucjonalnej „ziewającej przepaści nieporozumienia”, w którą przez wieki, nawarstwiająca się dyskursy religijne, polityczne i naukowe zepchnęły doświadczeniowe uczenie się z podstawowych ścieżek w postrzeganie go, w najlepszym razie, jako nieformalne lub pozaformalne.

Pierwsze cztery części książki koncentrują się na rozpoznaniu problemu w oparciu o francuskie i północnoamerykańskie koncepcje i praktyki narzędziowe: paszport szkolenia-zatrudnienia; kompetencje ogólne; walidacja i sposób zaliczania szkoleń; portfolio; oraz uwzględniają różne środowiska społeczne: Radę ds. Kształcenia Dorosłych i Kształcenia Doświadczalnego; szkoły średnie i wyższe; uniwersytety; firmy; nowo powstające centra oceny oraz populacje znajdujące się w trudnej sytuacji. Część piąta oddaje głos ekspertom w dziedzinie punktowej i globalnej oceny ewolucji społecznej w aspekcie wymagań ponowoczesności.

Zakończenie problematyzuje uznanie wcześniejszego (doświadczeniowego) uczenia się jako przejścia granicznego między światem jednostek a światem organizacji. Aby epistemologicznie przybliżyć tę międzyfazową dynamikę, odwołuje się do Hegłowskiego pojmowania ruchu jako centralnego mediatora relacji: panowanie i poddaństwo.

Wprowadzenie w czyn rozpoznania tego ruchu przekształca relacje zależności w relacje uczenia się poprzez możliwą emancypującą i wzmacniającą świadomość determinizmów i współzależności. Świadomość ta powinna być urzeczywistniona przez wszystkich i dla wszystkich. Jest to prawdziwa odyseja, w której pierwsze chwile świadomości nazywane były pierwszymi zmaganiem o uznanie, panowanie i służebność zgodnie z Hegłowską „Fenomenologią ducha” (Jarczyk & Labarrière, 1987) (Pineau 1991, s. 220)³.

Tak podjęte zmagania zapoczątkują walkę o uznawanie (*La lutte pour la reconnaissance/Walka o rozpoznanie*) (Honneth, 2000), a następnie staną się podróżą do uznawania (*Parcours de la reconnaissance* (Ricoeur, 2004) /*Drogi rozpoznania* (Ricoeur, 2001, Znak).

euphémisés, s'il n'y avait pas au-dessous et en creux un gouffre béant de méconnaissance » (Pineau, 1991, s. 11).

³ W wersji francuskojęzycznej to brzmi: « Mettre en action ce mouvement de reconnaissance transforme ces rapports de dépendance en rapport d'apprentissage par la prise de conscience émancipatrice et autonomisante possible des déterminismes et interdépendances. Cette prise de conscience est à faire par et pour chacun. C'est une véritable odyssée où les premiers moments de conscience ont été appelés *les premiers combats de la reconnaissance. Maîtrise et servitude dans la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel* » (Jarczyk, Labarrière, 1987) (Pineau, 1991, s. 220).

Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience: enjeux, modalités, perspectives (Praktyka uznawania doświadczeniowego uczenia się: zagadnienia, procedury, perspektywy) (Liétard et al., 2017)

Piętnaście lat później, w kontekście IV Światowego Forum „Uczenie się przez całe życie”, praca zbiorowa *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience: enjeux, modalités, perspectives, (Praktyka uznawania doświadczeniowego uczenia się: zagadnienia, procedury, perspektywy)*, pokazuje, że uznawanie doświadczeniowego uczenia się jest pełnoprawną ścieżką edukacyjną, uzupełniającą tradycyjne formy nauczania i zarządzania zasobami ludzkimi.

W książce zebrano wspólne poglądy badaczy i praktyków. Składa się ona z trzech części: przeglądu teoretyczno-historycznego; prezentacji praktyk z uwzględnieniem ich zastosowań i nadużyć; próby zdefiniowania paradygmatu edukacyjnego realizowanego w tych praktykach. Prawdą jest, że „moc doświadczenia” jest ważnym wektorem uczenia się, ale to stwierdzenie zakłada uwzględnienie odpowiedzi na pytanie o warunki konieczne do tego, aby doświadczenie stało się wiedzą i było samoformujące. I właśnie to pytanie, które coraz częściej pojawia się w kręgach zawodowych i edukacyjnych, jest głównym tematem tej książki. Podróż do krainy uznawania doświadczeniowego uczenia się generuje osobiste pytania, które są decydującą dźwignią uczenia się z własnego doświadczenia i dalszej samorealizacji.

Uznanie znaczenia wcześniejszego uczenia się nie jest już tylko wyjątkowym, granicznym narzędziem formalnej walidacji uczenia się z doświadczenia. Staje się ono usankcjonowane jako pełnoprawna ścieżka nauczania. We Francji Ustawa z 2018 r. o wolności wyboru własnej przyszłości zawodowej określa warunki dla nadawania profesjonalnych uprawnień *Actions de Formation en Situation de Travail (AFEST) (Działania w zakresie szkolenia w miejscu pracy)* (Bissey, 2021). Przyjmuje ona za zasadne uprawomocnienie treningu doświadczalnego, prowadzonego przez samego siebie lub z innymi ludźmi i rzeczami, którego wymaga każda sytuacja życiowa, a w tym przypadku sytuacja zawodowa. Tym samym stara się ona jedynie przywrócić normalność doświadczalnego reżimu auto- i eko- formacji poprzez działanie/interakcję/transakcję w życiu, przez życie i dla życia, który buduje ludzkość od jej początków. Ten pierwotny i uniwersalny doświadczalny reżim formacji był stopniowo tłumiony, a nawet negowany przez władze – religijne, polityczne, zawodowe, naukowe – których, zawłaszczanie i opanowywanie jego funkcji formacyjnych, jeśli to było możliwe całkowite, zwłaszcza poprzez pismo, szybko okazało się głównym środkiem kontroli i zdobywania władzy. Prawo może bowiem reaktywować i recentralizować ścieżki autodydaktyczne, które jeszcze przetrwały na peryferiach nauczania, jak również ruchy w zakresie samokształcenia (Carré et al., 2010), ekoszkolenia (Sauvé et al., 2017) i współszkolenia (Heber-Suffrin, 2021). Przez ostatnie dwadzieścia lat te ruchy badawczo-działaniowo-szkoleniowe penetrowały nieskończoną złożoność wymienionych oceanów doświadczanego treningu

w szybko ewoluującej/inwolucyjnej erze planetarnej, aby rozpoznać płynące z niego zyski (Galvani & Pineau, 2020). Opanowanie tej planetarnej ewolucji/inwolucji pilnie wymaga paradygmatycznej rewolucji w praktykach i teoriach formacji/orientacji. Powstające dziś epistemologie Południa wskazują, jak przeciwdziałać globalnemu marnotrawstwu przeżywanym doświadczeń (Santos, 2016).

Odwolując się do moich rozpoznań dotyczących uczenia się z doświadczenia, uwypuklonych i sformalizowanych dzięki długiemu procesowi edukacyjnemu symbolizowanemu przez mit jaskini Platona, oraz nawiązując do trzech mistrzów edukacji Jeana-Jacques’a Rousseau – ja, inni i rzeczy – stopniowo buduję mapę eksploracji na dużą skalę: szkolenie w dwóch czasach – doświadczanym/formalnym – i trzech ruchach – auto-, socjo- i eko-formacja. I staje się to coraz ważniejsze, niczym kompas-GPS nawigacji, próbujący uczynić moje życie V.I.E – *Valorisation Infinie de l’Existence* (Zwaloryzowaną (podniosłą) wartością istnienia) (Pineau, 2017, s. 44–58).

Puissance de la reconnaissance. Chemin d’humanisation réciproque (Moc uznania. Droga wzajemnej humanizacji) (Heber-Suffrin, 2021)

Aby rzucić światło na konstrukcję doniosłej wartości istnienia i uznania doświadczenia jako drogi ŻYCIA, trudno o lepszy tytuł niż ten, który nosi ostatnia z wybranych książek: *Moc uznania. Droga wzajemnej humanizacji* (Heber-Suffrin, 2021). Według jej autorki, moc ta pochodzi ze splatania się uznania i wzajemności. Siła uznania może się urzeczywistnić jedynie poprzez humanizującą wzajemność. A droga do owej humanizującej wzajemności otworzy się tylko dzięki sile uznania.

Poprzez powiązanie tych dwóch różnych, ale uzupełniających się pojęć – uznania i wzajemności – Claire Heber-Suffrin aktualizuje i uspołecznia drogę otwartą przez Georga W. F. Hegla i kontynuowaną przez Axela Honnetha: „Według Hegla muszą być spełnione trzy warunki, aby uznanie wytworzyło wolność jednostki w sposób, o którym właśnie powiedziałem: uznanie musi być wzajemne; musi składać się z dwóch komplementarnych gestów samoograniczenia; i wreszcie musi mieć charakter ekspresyjny, tzn. istnieć dla wszystkich lub być przez wszystkich odczuwalne” (Honneth, 2020, s. 114)⁴.

Aktualizacja ta nie jest produktem teoretycznej refleksji filozoficznej. Jest ona jaskrawym przykładem drogi ŻYCIA w dwóch czasach i trzech ruchach. Claire Heber-Suffrin założyła pięćdziesiąt lat temu organizację (*Mouvement des Réseaux d’Échange Réciproque des Savoirs (MRERS) (Ruch w sieci wymiany wiedzy)*) (Heber-Suffrin, 2004). Wydała ponad dwadzieścia książek – co piszę – aby przywołać i uznać jej osiągnięcia. W ostatniej, która może być postrzegana jako arcydzieło,

⁴ W języku francuskim to brzmi: „Trois conditions sont requises, selon Hegel, pour que la reconnaissance produise la liberté individuelle de la manière dont je viens de le dire: la reconnaissance doit être réciproque; elle doit consister en deux gestes complémentaires d’autolimitation; et enfin elle doit présenter un caractère expressif, c’est-à-dire exister pour tous ou être perceptible par tous » (Honneth, 2020, s. 114).

jako sprawdzony produkt, osiągnięcie zrozumienia ugruntowanego doświadczenia wzajemnego uznania, czytamy:

Alternatywy dla idei walki w procesie wzajemnego uznania należy szukać, w ugruntowanych doświadczeniach wzajemnego uznawania, opartych na symbolicznych mediacjach, uwolnionych zarówno od porządku prawnego, jak i od porządku wymiany rynkowej; wyjątkowy charakter tych doświadczeń, daleki od ich dyskwalifikacji, podkreśla ich wagę, a tym samym zapewnia im siłę opromieniania i nawadniania (ożywiania) w samym sercu transakcji naznaczonych pieczęcią walki (Ricoeur, 2004, s. 319)⁵.

Wyjątkowy charakter uwspólnionej humanizacji doświadczeń, który ożywia Claire [Heber-Suffrin], sprawia, że przechodzi ona od społecznej asymetrii do wzajemnego uznania dzięki podstawowym, istotnym zapośredniczeniom symbolicznym. Te symboliczne mediacje łączą w sobie, w swoim znaczeniu, w humanizujących formach, głęboką, infralingwistyczną, transindywidualną energię, zarówno jednoczącą jak i uniwersalizującą. Te mikro- i makrospołeczne unifikacje umacniają i nadają tym uwspólnionym, doświadczeniom wyjątkową siłę opromieniania i nawadniania (ożywiania), która urzeczywistnia moc uznania, poprzez i poza społeczno-osobistymi wymaganiami porządku prawnego i komercyjnego.

Ale identyfikacja, nazwanie, poznanie i uznawanie tych ugruntowujących doświadczeń wzajemnego uznania stwarza problem w postaci paradygmatu niemal kulturowego. W enuncjacjach przeważa skomplikowany trójskładnik dawanie-otrzymywanie-oddawanie, niezbyt mocno wyakcentowany w algorytmach działań społeczeństw menedżerskich i komercyjnych. Niewiele osób jest w stanie świadomie przejść od doniosłego dorobku uznawania doświadczeń życiowych, zarówno jednoczących jak i uniwersalizujących, do ekspresji społecznej, która dziś jest wystarczająco dobrze uformowana dla podtrzymania formalnego uznania instytucjonalnego. Trzeba bowiem umieć znaleźć lub wypracować odpowiednie słowa w pierwszej osobie liczby pojedynczej i przebić się przez skorupę dominujących pojęć i urzędowego języka. Claire Heber-Suffrin, dzięki swojemu wielorakiemu doświadczeniu w tej dziedzinie, jest jedną z tych pionierek/tłumaczek, zdolnych zarówno do mówienia, jak i udzielania głosu innym, aby przełamać milczenie emisji i trudności odbioru. Jest niejako wyjątkowym pośrednikiem w łączeniu ekspozowania jednostkowego doświadczenia z zaawansowanymi formami ekspresji społecznej.

Zaprasza do podróży powietrznej i towarzyszącej (rozdz. 1), ale także indywidualnej i wspólnej (rozdz. 11), „aby zidentyfikować wymiary” (cz. 1), „zrozumieć

⁵ W języku angielskim to brzmi: „The alternative to the idea of struggle in the process of mutual recognition is to be sought in peaceful experiences of mutual recognition, based on symbolic mediations as exempt from the juridical as from the commercial order of exchange. The exceptional character of these experiences, far from disqualifying them, underscores their importance, and precisely in this way ensures their power to reach and affect the very heart of transactions stamped with the seal of struggle” (Ricoeur 2005, p. 219)

skutki” (cz. 2), „zakwestionować funkcje (cz. 3) uznania”. I „uczynić z niego wymóg etyczny i polityczny” (część 4). W każdej części w zintegrowany i pouczający sposób naprzemiennie pojawiają się narracje oparte na doświadczeniu i konceptualna formalizacja. Rozdział 9 „o podróży we wzajemności” zakorzeniony jest w czterech obszarach (Heber-Suffrin, 2021, s. 151–164):

- ♦ rozpoznanie w „klasach kooperatywnych”;
- ♦ wzajemność i uznanie „w sieciach wzajemnej wymiany wiedzy”;
- ♦ uznawanie doświadczenia (RAE) (*Différent et compétent réseau /Różnorodna i kompetentna sieć*);
- ♦ wzajemność i uznanie w projekcie *Badges ouverts de reconnaissance (Otwarte odznaki rozpoznawcze)*;

Każda część kończy się diagramem, który w bardzo czytelny sposób modeluje to, co jest istotne. Na przykład ostatni z nich, rysunek 4 zatytułowany „wzajemność i uznanie”, modeluje „złożoną relację pomiędzy wzajemnością i uznaniem w trojaki i interaktywny sposób: wymiary wzajemności wzmacniają siłę uznania. Uznanie zakorzenienia, zarówno na poziomie jednostek, jak i zbiorowości, siłę wzajemności” (2021, s. 168)⁶. Ostatni rozdział 12 rzuca światło na uznanie jako drogę/ruch wzajemnej humanizacji: „uznanie jako podstawa koedukacji i koewolucji; uznanie jako siła wspólnej i wzajemnej humanizacji” (Heber-Suffrin, 2021, s. 183–186)⁷.

Jeśli jednak Czytelniku naprawdę nie masz zbyt wiele czasu, a mimo to chcesz odczuć transformującą moc wzajemności, polecam ostatnie osiem stron wymiany listów między narratorką Cindy i Claire Heber-Suffrin (2021, s. 187–195). Są one zatytułowane i wysyłane, ale może to być podniebny lot: „Uznanie jest częścią relacji, tak jak trzepot skrzydeł motyla jest częścią ruchu natury i wprawia w ruch całą naturę” (Heber-Suffrin, 2021, s. 188)⁸.

Emocjonalne zaangażowanie Claire i ludzi zmagających się z rozpoznaniem ścieżek wspólnej i wzajemnej humanizacji, wyzwala siłę ducha, która tym głębiej tkwi w słowach, im bardziej oddają one znaczenie. To zaangażowanie sprawiło, że ponownie przeżyłem „re” uznawania. „Re” jako przedrostek wytwarzający „dwa morfogenetyczne arcydzieła żywej organizacji: samoreprodukcję jakości podmiotu i produkcję innej istoty” (Morin, 1980, s. 346). Ponowne poznanie wytwarza nie tylko nową wiedzę i nowe znaczenia, ale także narodziny nowych podmiotów.

⁶ W języku francuskim to brzmi: les dimensions de la réciprocité renforcent la puissance de la reconnaissance. La reconnaissance enracine, que ce soit au niveau des personnes ou des collectifs, la puissance de la réciprocité (Heber-Suffrin, 2021, s. 168).

⁷ W języku francuskim to brzmi: la reconnaissance, comme fondement de coéducation et de coévolution; la reconnaissance, force d’humanisation commune et réciproque (Heber-Suffrin, 2021, s. 183–186).

⁸ W języku francuskim to brzmi: « La reconnaissance fait partie de la relation comme le battement d’ailes du papillon fait partie du mouvement de la nature et met toute la nature en mouvement » (Heber-Suffrin, 2021, s. 188).

Podwojenie tej mocy generowanej przez wzajemne uznanie tworzy nowe ścieżki życia, czy też V.I.E., *Valorisation Infinie de l'Existence*, jeśli musimy tworzyć akronimy, aby zintensyfikować znaczenie.

Towarzystwo w szkoleniu/orientacji

Nieskończoną Waloryzację Egzystencji można osiągnąć tylko razem, w relacjach współpracy, współszkolenia, mentoringu i towarzyszenia. Zwłaszcza funkcja towarzyszenia szybko stała się centralną. Kilka lat po utworzeniu Międzynarodowego Stowarzyszenia Historii Życia w Edukacji (ASIHVIF) w 1990 roku, łatwo osiągnięto konsensus w sprawie zorganizowania pierwszego sympozjum poświęconego tej przekrojowej, transdyscyplinarnej i transprofesjonalnej funkcji.

Accompagnements et Histoire de vie (Towarzystwo i historia życia) (Pineau, 1998)

Książka *Accompagnements et Histoire de vie (Towarzystwo i historia życia)* (Pineau, 1998) analizuje po raz pierwszy, pod tym właśnie kątem, zestaw praktyk w historiach życia: dzieci pod opieką, towarzyszenie przy pisaniu prac dyplomowych, książek, uznawanie zdobytej wiedzy (część 1). Analiza ta jest wzbogacona dzięki przyjęciu podwójnej perspektywy: pełnienie tej funkcji w naukach o człowieku: w psycho-socjologii, majeutyce, psychoanalizie, antropologii (część 2); dziedzictwo wielkich tradycji duchowych: chrześcijańskiej, muzułmańskiej, ameroindiańskiej, wspólnotowej) (część 3). Wreszcie część czwarta przywołuje konkretnie, za pomocą opisu wkładu serca, głowy i nóg, bardzo współczesne formy interkompaniamentu (współtowarzystwa) pojawiającego się między rówieśnikami, stworzone przez to pragnienie wspólnej pracy nad życiem, jako zbiorową podróżą do przebycia i osobistym dziełem do wytworzenia.

Pierwszy rozdział rozwija towarzyszenie jako sztukę ruchów solidarnościowych (Pineau, 1998). Przedstawia matrycę, która sytuuje około czterdzieści typowych postaci towarzyszących, przecinając oś statusu społecznego lokującego się pomiędzy parytetem a zróżnicowaną funkcjonalną i hierarchiczną dysproporcją oraz oś biopoznawczą, która przechodzi od wiedzy wewnętrznej do informacji zewnętrznej, splatając umiejętności życiowe *know-how* i umiejętności mówienia. Na przykład postać guru-mistrza znajduje się w lewej górnej części, przecinając wiedzę wewnętrzną i maksymalną hierarchiczną odmiennosć; a postać informatora, w prawej części w parytetowej postawie prostej wymiany informacji. Pojawiające się typy postaci rozwijające profesjonalizację funkcji towarzyszenia znajdują się w środkowej strefie prostej funkcjonalnej rozbieżności, która ma być przekształcona w relacyjny parytet dla formacyjnej wymiany umiejętności życiowych – robienia lub mówienia: monitorujący, instruktor, tłumacz, przewodnik, trener, mentor, inicjator, wychowawca, animator, mediator, facylitator, doradca...

Tabela nr 2. Figury i typy praktykujących towarzyszenie i wsparcie bio-kognitywne

OS STATUSU SPOLECZNEGO	▲	INNY	guru	mistrz	p r o f e s o r		nauczyciel	
		różnica hierarchiczna			edukator-szkoleniowiec		nauczyciel przedszkola	
		różnica funkcjonalna	uprawiający majeutykę	mentor		przewodnik		
			akuszer	inicjator		trener		
				protektor		tutor		
		przodek		animator			instruktor	
		rodzice Ojciec/Matka		opiekun doradca		towarzysz		
				p o ś r e d n i k			tłumacz	
▼		równość	brat-siostra					
			współmałżonek					
			zauwany powiernik					
			najlepszy przyjaciel	partner kolega			informator	
		KAŻDY						
			WIEDZA	WIEDZA – JAK ŻYC	WIEDZA – JAK ROBIĆ	WIEDZA – CO I JAK MÓWIĆ	INFORMACJA	
			OŚ WKŁADU BIO-KOGNITYWNEGO					

Źródło: Pineau, G. (2001). Les réseaux interpersonnels et la coformation [W:] Héber-Suffrin C. (red.) *Partager les savoirs. Construire le lien*, Chronique sociale, ss. 150–162 oraz Pineau G. (1999). Autoformation et coformation [w:] Alava, S., (red.), *Autoformation et lien social*, Éditions universitaires du sud, ss. 37–51

Dynamiczny rozwój społeczno-zawodowy tych postaci doprowadził do stworzenia w 1996 roku na Uniwersytecie w Tours specjalności umożliwiającej uzyskanie dyplomu Wyższych Studiów Specjalistycznych z Funkcją Towarzyszenia w Edukacji Dorosłych: DESS-FAC. W 2004 roku została ona przekształcona w studia magisterskie. W 2021 r. będzie nosić nazwę *Ingénierie et Fonctions d'ACcompagment en formation* (Funkcje wsparcia inżynierskiego i szkoleniowego) (Master 2-IFAC). Kolokwia i książki stopniowo konceptualizowały te działania szkoleniowo-badawcze, w celu wspólnego rozpoznawania tego, co zostało zbudowane jako formy towarzyszenia szkoleniowego.

Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds (Myślenie o towarzyszeniu dorosłym. Zerwania, przejścia, odbicia) (Boutinet et al., 2007).

Niniejsza książka jest owocem pracy Grupy Badawczej ds. Towarzyszenia (*Gracc*), która powstała na początku XXI wieku, przy współpracy Uniwersytetu w Tours i Katolickiego Uniwersytetu Zachodniego. W 2003 r. konferencja na temat „Towarzyszenia i jego paradoksy” zgromadziła ponad 400 osób. Książka *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds (Myślenie o towarzyszeniu dorosłym. Zerwania, przejścia, odbicia)* (2007) podsumowuje główne jej osiągnięcia w czterech częściach:

- 1 – Kwestie życia dorosłego w odniesieniu do towarzyszenia
- 2 – Dynamika interakcji i towarzyszenia
- 3 – Towarzyszenie, między tradycją a ponownym pojawieniem się
- 4 – Rodzaje towarzyszenia.

Paradoksalna i żywotna złożoność rozwoju funkcji towarzyszenia daje nam wiele do myślenia.

Dziesięć lat później kolejną konferencję w Tours na temat *Éthique de l'accompagnement et agir coopératif (Wsparcie etyczne i wspólne działanie)* (2016) przygotował specjalny numer czasopisma *Éducation permanente (Edukacja permanentna)* nr 205/2015-4: pt. *Accompagnement, réciprocité et agir coopératif*, (Towarzyszenie, wzajemność i współdziałanie). Po konferencji ukazały się dwie książki: *Éthique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation (Etyka i paradoksy wsparcia w zdrowiu, pracy socjalnej i szkoleniach)* (Breton & Pesce, 2019); oraz *Accompagnement collectif et agir coopératif: éducation, formation, intervention (Towarzyszenie zbiorowe i wspólne działanie: kształcenie, szkolenie, interwencja)* (Pesce & Breton, 2019). Społeczny rozwój funkcji towarzyszenia jest tak sugestywny, że w 2021 roku jedna z głównych autorek, Maëla Paul, opublikowała książkę: *Une société d'accompagnement (Firma towarzysząca)*.

Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches: comment en est-on arrivé là? (Społeczeństwo towarzyszące. Przewodnicy, mentorzy, doradcy, trenerzy: jak się tu znaleźliśmy?) (Paul, 2021)

Zdając sobie sprawę z relatywności tego nieco emfaticznego, ale – miejmy nadzieję – proroczego tytułu, Maëla Paul eksponuje go, by uchwycić *napór* tego powszechnego wołania o „ja i ty” który wynika z płynności nadrzędnych struktur i dyskursów społecznych (Paul, 2021, s. 223). To wezwanie do indywidualnej i interpersonalnej odpowiedzialności nie jest tylko „powierzchniową pianą”, która ma zamaskować rozcieńczenie zasad sprawowania władzy i rolę instytucji nadających znaczenie. Sposób topnienia tych gór lodowych wywołuje, według autorki, siedem powiązanych głównych procesów, których źródła historyczne stara się ona zidentyfikować jako dziedzictwo ludzkości (Paul, 2021, s. 216):

- 1 – współczesne rozmycie odniesień religijnych wraz z sekularyzacją społeczną, prowadzącą do powstania odczarowanych światów, które należy ponownie zaczarować;
- 2 – pojawienie się przemian jednostki, „z semantycznymi zawirowaniami indywidualności, indywidualizmu, indywidualizacji, indywiduacji” (Paul, 2021, s. 62);
- 3 – ambiwalentne dziedzictwo Oświecenia, które może również uczynić krótkowzrocznym światłocienie nocy życia;
- 4 – przejście od prawa do norm konformistycznych i performatywnych, czyniąc towarzyszenie miejscem wszystkich nakazów,
- 5 – wolność – równość – braterstwo jako motto i projekt do zrealizowania;
- 6 – konstruowanie podmiotu i jaźni poprzez refleksyjną internalizację środowisk;
- 7 – zwrot narracyjny, „który niesie ze sobą mutację relacji czasu do własnej historii i języka” (Paul, 2021, s. 218).

Te historyczne prądy przenikają się wzajemnie i tworzą złożone, ale obiecujące przepływy semantyczne, które towarzyszą formowaniu i stałemu pilotowaniu, jednocześnie pojedynczych, jak i wielorakich, dróg życia i dyskursów życia, w celu sprawdzenia kursu wieków. Bieg życia ukazuje wtedy całą swoją skoncentrowaną polisemię: ruchy, które trzeba ukierunkować, znaczenia, które trzeba odnaleźć i wartości, które trzeba oszacować. Nadawanie sensu temu biegowi życia odbywa się następnie poprzez ocenę towarzyszącą uwzględnianiu wyników tych procesów (Pineau & Le Grand, 2019, s. 59–62).

Celem książki Maëli jest zaproponowanie nam historycznego sposobu uwzględnienia tego wiru znaczeń poprzez zanurzenie się w nim. A towarzyszy ona nam bardzo zręcznie krzyżując narracje i ujęcia syntetyczne, jak również indeks pojęć i głównych autorów. Całe dziedzictwo, które trzeba kultywować, aby zbudować towarzyszące społeczeństwo.

Zakończenie

Przez ponad pięćdziesiąt lat, moje uniwersyteckie towarzyszenie dorosłym w badaniach-szkoleniach skierowanych na uczynienie przedmiotem refleksji własnego życia, a jednocześnie „zabrania się w zbiorową podróż”, sprawiło, że uczestniczyłem w pojawieniu się historii życia jako ruchu badań samo- i socjo-formacyjnych po to, aby wiedza doświadczalna została uznana i aby umieścić ją w upodmiotowionej kulturze poznawczej. Te ruchy badawczo-szkoleniowe są wciąż postrzegane jako niezwykle i niecodzienne, ponieważ po raz pierwszy zostały przemycone do świata akademickiego w latach osiemdziesiątych. Od tego czasu, początkowo skromne osiągnięcia grup, sieci i stowarzyszeń wydają się być przenoszone przez

szerszy ruch paradygmatycznej transformacji refleksyjnych aktorów. W ciągu ostatnich trzydziestu lat stopniowo pojawiła się również w pełni sformalizowana droga do uznania uczenia się z doświadczenia, a nawet do uznania całego społeczeństwa za społeczeństwo uczące się. Bardziej niż ukonstytuowana i ustanowiona rzeczywistość, ruchy te wskazują na horyzonty, które oddalają się, w miarę jak idziemy do przodu. Ale to one pozwalają nam iść naprzód.

Artykuł powstał dzięki współpracy z Dolnośląską Szkołą Wyższą oraz z Olgą (Czerniawską) i Anetą (Słowik). Tylko takie międzynarodowe i międzypokoleniowe towarzystwo sprawia, że paradygmatyczne przejścia są możliwe i historyczne.

Tłumaczenie z j. angielskiego Redakcja

Bibliografia

- Bissey C., (2021). « Travail et formation: un accord retrouvé? » dans *Éducation permanente*, no227/2021-2, . *l'AFEST (Action de Formation en Situation de Travail): cadrages et débordements*. p. 83–92
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Fayard
- Bernard, M.C., Tschopp G., Slowik, A. (2019). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*. Québec: Editions science et bien commun & LEL du CRIRES.
- Bourdieu P. (1986). « L'illusion biographique » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 62–63, p. 69–72
- Boutinet J.-P., Denoyel N., Pineau G., Robin J.-Y., dir. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: Puf
- Breton H. (2022). *L'enquête narrative en sciences sociale*. Paris: Armand Colin
- Breton H., Pesce S., dir. (2019). *Éthique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation*. Paris: Tétraèdre
- Caillé A., Lazzeri C., dir. (2009). *La reconnaissance aujourd'hui*. Paris: Cnrs
- Carré Ph., Moisan A., Poisson D., dir. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris: PUF
- Czerniawska O. et Slowik A., dir. (2015). *Trajets de formation et approche biographique. Perspectives française et polonaise*, Paris, l'Harmattan
- Danvers, F. (dir.). 2017. *S'orienter dans un monde en mouvement*. L'Harmattan (Préf. de J. Aubret, postface de J.-P. Boutinet)
- Dufour, D.-R. (1990). *Les mystères de la trinité*. Paris: Gallimard.
- Galvani P., Pineau, G., (2020). *Autoformation et connaissance de soi. Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Guillaumin C., Pesce S., Denoyel N., dir. (2009). *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris: L'Harmattan
- Heber-Suffrin C., (2021). *Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*. Lyon: Chronique Sociale.

- Heber-Suffrin C., dir., (2004). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris: L'Harmattan
- Honneth, A. *Recognition: A Chapter in the History of European Ideas*. Cambridge University Press, 2020. [Originally published in 2020 as *La reconnaissance. Histoire d'une idée européenne*. Paris: Gallimard]
- Honneth A., (2000. 1^{ère} éd. en allemand 1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf (Honneth, A., 1996. *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Translated by Joel Anderson. Mit Press.)
- Jarczyk G., Labarrière P.-J., (1987). *Les premiers combats de la reconnaissance. Maîtrise et servitude dans la phénoménologie de l'esprit de Hegel*. Paris: Aubier
- Khun T.S., (1983.1^{ère} éd. en anglais 1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion
- Kolb D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-hall.
- Liétard B.,Piau A.,Landry P., Boutinet J.-P. dir. (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience: enjeux, modalités, perspectives*. Lyon: Chronique Sociale.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Paris: Seuil.
- Morin E. (1980). *La Méthode. 2-la vie de la vie*. Paris: Seuil.
- Paul M.,(2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches: comment en est-on arrivé là?* Dijon: Raison et passions
- Pesce S., Breton H., dir., (2019). *Accompagnement collectif et agir coopératif: éducation, formation, intervention*. Paris: Téraèdre
- Pineau, G., (1985). *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'écoformation Éducation permanente*.
- Pineau G., Le Grand J.-L., (2019). *Les histoires de vie*. Paris: Puf
- Pineau G., 2017. « La reconnaissance des acquis d'une formation permanente en deux temps, trois mouvements ». Dans Liétard, Piau, Landry, Boutinet, op.cit. p. 44–59
- Pineau G. et Marie-Michèle, (2012, 1^{ère} éd. 1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Téraèdre
- Pineau G.(2010). « L'orientation tout au long de la vie: une révolution paradigmatique à opérer ». Préface à *Transformations. Recherches en éducation des adultes. L'orientation une problématique renouvelée*. 2010. No3 p. 5–12
- Pineau G. (2005). « La vie à orienter. Quelle histoire!?! » dans *L'orientation scolaire et professionnelle* 2005, 34.no1
- Pineau G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos
- Pineau G. dir., (1998). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan
- Pineau G. (1991).Préface du Délégué Général du Québec en France [in:] Pineau G.,Liétard B., Chaput M. (dir.) *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Paris. L'Harmattan,
- Prévost H.,Bernard M.-Cl., Lago D., dir. (2021). *Histoires de vie et récits en formation*.Lyon: Chronique Sociale.

- Ricoeur P., (2005). *The Course of Recognition*. Translated by David Pellauer, Vol. 2. Institute for Human Sciences Vienna Lecture Series [Originally published in 2004 as: *Parcours de reconnaissance*. Paris: Stock]
- Sauvé L., Orellana I., Villemagne C., Bader B., dir. (2017). *Éducation/Environnement/Écoci-toyenneté. Repères contemporains*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Santos B.de S., (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*. Paris; Desclée de Brouwer
- Schön, D.A. (1991). *The reflexive turn. Case studies In and On Educational Practice*. Teachers College Press.
- Słowik, A., Breton H., Pineau G. (2019). *Histoires de vie et recherche biographique: perspectives sociobiographiques*. Paris:L'Harmattan.
- Słowik, A., Rywalski, P., Souza de E. (2019). *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie*.Paris: L'Harmattan.
- Varela F, Bitbol?? (2017). *Le cercle créateur. Écrits (1976–2001)*. Paris: Seuil