

SEMAL-LEBLEU Annie¹
N° 7108

De l'art de traduire pour valoriser des acquis d'expérience

Valider ses acquis d'expérience : une expérience à valoriser

Dans le cadre des orientations données par le Conseil de l'Europe sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, la loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002, permet à « *toute personne ayant au moins trois ans d'expérience, y compris bénévole, associative ou syndicale* », de demander la validation de ses acquis d'expérience et d'obtenir ainsi intégralement un diplôme, un titre à finalité professionnelle ou un certificat de qualification en rapport avec ses acquis d'expérience, et ce parallèlement à la voie du cursus scolaire et universitaire traditionnelle.

Affrontant cette épreuve pour l'obtention du DEA en Sciences de l'Education, j'ai fait le pari, par cette démarche d'objectivation globale de mes expériences singulières, d'envisager mes actes de vie, personnels ou professionnels, comme corpus d'une étude, optant pour une posture en miroirs d'acteur, d'observateur, de praticien-réflexif et d'analyste-traducteur, me conférant un nouveau statut de chercheur et de traducteur de moi-même, en tant qu'être situé dans un « *monde-de-vie* » (C. DELORY-MOMBERGER, 2003) d'abord, dans un monde de réflexivité ensuite. C'est sur cette action même d'investigation des faits et de leur sens, menée de l'intérieur, puis de la traduction menée vers l'extérieur que se focalise aujourd'hui l'objet de mon étude, me plaçant dans une posture en spirale de praticien-réflexif de l'analyse réflexive et me confrontant à la « *nécessité d'une communication sur l'inconscient de la communication* » (BOURDIEU, 1992).

L'existence avérée d'épiphénomènes, petites phrases anodines au caractère anecdotique, à l'initiation de la démarche, impose de réfléchir au rôle de catalyseur qu'ont de simples mots, qu'ils soient seulement pensés, réellement prononcés ou simplement perçus, pour enclencher un mouvement, certes peut-être déjà préexistant, vers une nouvelle traduction de soi par des mises en discours recélées auparavant dans le silence, voire par de nouvelles actions restées jusqu'alors irréalisées.

L'attitude scientifique induite, écartant toute attitude narcissique (A.TOURAINE, 2003), fait émerger des problématiques théoriques qui se trouvent éclairées par les pratiques liées aux rôles successifs, conscientisées par l'épreuve du témoignage à la société savante, et générales quoique individuées.

Traduire l'expérience en mots : un œuvre² jamais terminée

Jean de Meung³, érudit et poète français, utilise en 1265 le terme d'« expérience » dans le sens d'« acquisition de la connaissance », posant celle-ci comme partie du processus d'acquisition de savoirs. A quelles conditions cette multiplication des expériences permettrait-

¹ Annie Semal-Lebleu, Chargée de mission à la Direction de la Formation de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais pour le Collège de langues, l'écriture professionnelle, et les parcours de formation, doctorante en Sciences de l'Education dans le cadre de l'équipe PROFEOR, sous la direction de Monsieur le Professeur Francis Danvers, Université Charles de Gaulle, Lille III.

² Michel Serres relève l'origine commune des mots *œuvre*, *work* et *Werk* d'une part et du mot *énergie* in *Histoire de l'œuvre*, in *Points de vue initiatiques*, n° 99, novembre 1995.

³ *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, 1964, rééd. 1993, p. 281.

elle d'accroître le champ des savoirs ? Et si c'était le texte lui-même, textile tissé faits de mots et d'interstices, d'oralité et d'écriture, qui, créant la reliance entre les éléments connus, mais jusqu'alors insus et non cohérés, amenait à la découverte de savoirs nouveaux ?

Ainsi le processus de la VAE, obligeant plusieurs fois à la mise en mots, par l'écriture et le discours, pour l'explicitation de la demande, puis du projet, pour l'écrit de synthèse, pour la soutenance enfin, et peut-être aussi pour la mise en récit et en analyse de l'aventure ainsi engagée, poursuit et corrobore le processus déjà en mouvance. Les expériences, micro- ou macro-ruptures, prises de recul, s'auto-organisent en une cohérence non pas linéaire, mais multidimensionnelle et dialogique (E. MORIN, 2000, p.99). Toutefois, seule l'acquisition du jargon et l'apprentissage des règles de fonctionnement et de communication interne de la communauté où l'on demande d'entrer permettra de choisir les mots exacts, compréhensibles et recevables par les spécialistes que sont les membres du jury afin de passer le barrage de la traduction des faits d'expérience pour l'Autre.

Ce procès convoque la problématique, aujourd'hui nodale, de l'écriture professionnelle et affirme sa validité comme acte de formation, que celle-ci soit initiale, continuée ou permanente, populaire et liée à l'affirmation d'une société apprenante et anthropagogique (F. DANVERS, 2003⁴).

Toutefois l'analyste-traducteur, tel Wittgenstein terminant son *Tractatus* par « *Sur ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence* » (L. WITTGENSTEIN, 1922, p.112), se heurte à la résistance des faits et à la profondeur des mondes où ils se sont situés, et ne peut que constater tragiquement, même s'il est reconnu comme maîtrisant le ou des langages, que « *la langue est déficiente en tant que telle, ... qu'elle n'est jamais qu'une autre expression de ce même dont l'essence est de se dérober à l'expression* » (G.A. GOLDSCHMIDT, 1997, p. 93).

Par ailleurs l'analyse textuelle des traductions successives que j'ai moi-même effectuées pour cette VAE révèle des tentations constantes de l'*homo faber*, devenu *homo loquens*, de se réfugier dans la poésie, la métaphore ou le langage symbolique. En effet, puisque « *Le symbolisme est à fleur de texte, et n'a pas besoin de traduction* » (M. SERRES, 1969, p. 208), il peut aussi constituer la tentation d'un havre pour échapper à l'explicitation, voire même réserver le savoir à une minorité initiée à ce langage.

Découverte de soi versus découverte par l'autre

Isabelle CHERQUI-HOUOT (2002, p. 51) définit la démarche de VAE comme « *un processus singulier ancré dans une démarche où prime la rencontre avec l'Autre* ». Mais la question se pose du lieu de l'altérité et de son étrangéité. Autre est ce que découvre le postulant de lui-même dans ce qui était jusqu'alors inconscient ; autre est le projet qui se dévoile au fil de la construction par les mots ; autres sont les juges qui détermineront de la validité des actions et de leur traduction ; autre est le compagnon de voyage qui accepte d'engager une aventure à deux voix, de susciter et d'accueillir une histoire de vie, d'emprunter des chemins qu'il n'a pas lui-même choisis, de donner les clefs de la traduction, de lâcher l'emprise de l'accompagnement pour laisser à l'explorateur l'exaltation de la découverte et l'énergie qui en résulte. Accompagner pour une VAE universitaire, c'est être

⁴ On se reportera à l'article *Andragogie*. 2003

un « facilitateur »⁵ (A. SEMAL-LEBLEU, 2001, p.3) du devenir, du passage du dedans de l'expérientiel au dehors de la traduction.

Traduction du *curriculum* constitué des évènements, des actions et des faits en un récit encore diffus menant à une concrétion rétrospective des valeurs premières ayant déterminé les choix des actions qui, se trouvant affirmées, découvrent un Sujet fait d'actes, de paroles et d'idéal (A. TOURAINE, 2003, p. 106). « *Trans-duction* » par l'usage d'un vocabulaire choisi afin de filtrer la complexité du vécu dans le langage requis pour être compris. Emergence de soi-même et d'un nouveau projet en un processus heuristique, découvrant des territoires jusqu'alors immergés et d'autres encore inconnus, ce que j'appellerais volontiers « *Ex-duction* » (A. SEMAL-LEBLEU, 2003). Traduction seconde en une orientation vers de nouvelles modalités d'action.

La focalisation de l'énergie et le besoin de dire

Le danger existe que celui « *qui renverse le sens de l'écrit vers les concrétions de l'âme personnelle et qui, par là même, oublie le sens de l'errance, de l'attrance, de l'apprentissage* » (M. SERRES, 1969, p. 212) ne perde le sens de sa démarche dans une auto-observation de soi-même. Cependant le plan d'exposition, qui n'est pas d'ordre chronologique, amène la découverte de lignes de force qui traversent les méandres du cheminement et induisent une réorientation du pro-jet. Les « *productions se concentrent. La récapitulation, c'est aussi la concentration, le capital.... Il y a bien une récapitulation par la réunion des savants,...* » (M. SERRES, 1974, p. 160 et 161).

La reconnaissance par le jury de *l'homo loquens* conscientise et participe à la création des compétences acquises. En ce sens, elle devient un événement re-fondateur dans le processus personnel de trans-formation, et le point d'ancrage d'un nouveau *Sujet* situé socialement (A. TOURAINE, 2003, p. 109). Toutefois cette biographisation de l'histoire (C. DELORY-MOMBERGER, 2003) existera avec d'autant plus d'énergie qu'elle sera *nommée* plus précisément. La question se pose alors d'un *nom*, qui permettra au nouveau *Sujet*, acteur et créateur de sa vie, *d'ex-ister* -étymologiquement *sortir de-*, ce nom pouvant tant se reporter à *l'homo faber* qu'à *l'homo loquens*. Le *Sujet* se définit-il par l'expérience ou par la parole réalisée sur l'expérience ? Peut-on et doit-on donner un « titre » à des acquis d'expériences en Sciences humaines ? Certes, il est nécessaire et inévitable, pour valoriser l'intégralité du processus, d'identifier non seulement les acquis de l'expérience elle-même, mais aussi ceux de la démarche. Il apparaît indispensable aussi de les nommer.

La mise en mot(s) de l'intrication de cette double expérience pourrait cependant s'avérer insurmontable, car elle exige d'avoir acquis les compétences et le désir d'objectivation, de conceptualisation et d'expression nécessaires. Au-delà de « *la pesée intérieure qui précède à chaque fois l'acte de peindre ou d'écrire* » (G.A. GOLDSCHMIDT, 1997, p. 91), ou encore l'acte de dire, encore faut-il avoir l'expérience du besoin ou du désir de dire, construit par la rencontre avec l'Autre. C'est alors le lien social qui confère la volonté de chercher le(s) mot(s) juste(s), médiation vers l'Autre des expériences. Savoirs, savoir-faire et savoir-être, transmutés en savoir-dire et savoir-nommer, peuvent ainsi être exprimés et transmis, dans le cadre d'une solidarité co-opérative ou inter-générationnelle.

⁵ Introduction à la Journée d'étude *Le mémoire professionnel, Quelles dynamiques pour les enseignants*

Comment faire alors pour dépasser l’assertion de Wittgenstein affirmant « *Les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde.* » (L. WITTGENSTEIN, 1922, p. 93), sinon en instaurant les compétences de traduction et de médiation comme l’un des « *savoirs nécessaires à l’éducation du futur* » (E. MORIN, 2000) ? Qu’en serait-il de ceux qui sortiraient du système scolaire sans cette compétence ? A quelles conditions l’école peut-elle devenir une initiation à ce processus dynamique de formation vers et par l’Autre ?

Une éducation au lien solidaire : une nouvelle tâche de l’école

Les institutions reconnaissent aujourd’hui l’acte de parole comme un des processus de l’apprentissage ; il relève toutefois aussi de l’école de donner le goût des langages. Dans nos établissements scolaires, le plus souvent hétérogènes, se côtoient des enfants qui ont l’expérience, de par leurs attaches familiales, de multiples langages. Une enquête en cours de réalisation dans des classes de CM tend à démontrer la richesse multilingue potentielle d’un groupe classe, si toutefois l’on pose le principe de la reconnaissance des savoirs d’expérience non institutionnels. Par ailleurs, des entretiens réalisés auprès de professionnels réflexifs « transpatrides » sur leur apprentissage des langues illustrent ces savoirs insus issus de l’expérience en langues et terres étrangères, et dévoilent des compétences, le plus souvent non reconnues, non valorisées, voire non définies et non nommées qui en découlent.

Apprendre à parler en parlant de ses expériences et de ses observations dans et hors-l’école, apprendre à « *Pouvoir dire « Je »...dans ce monde où il n’y a plus de structures, où il y a des actes, des processus, des changements, de l’imprévisible, des risques* » (A. TOURAINÉ, 2003, p. 211), apprendre à nommer en usant de tous les langages mis à disposition par le « *monde-de-vie* » plurilingue⁶ de chacun, apprendre à traduire en étant attentif aux capacités de compréhension du camarade de classe, apprendre à comprendre en repérant les liens et les universaux entre les langages, apprendre à être le médiateur entre deux camarades qui n’ont pas le même langage lors de rencontres interscolaires, inter-*mondes-de-vie* ou internationales, apprendre à débattre en veillant à la possibilité de participation de chacun au débat scolaire, prémisses du débat public, constituent à mon sens un défi pour l’école du 21^{ème} siècle afin qu’émergent les compétences de chaque citoyen, devenu Sujet, valorisées pour la co-construction d’une société civile réellement apprenante tout au long de la vie, participative et solidaire.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU Pierre, 1992 (Textes choisis par POUPEAU Franck et DISCEPOLO Thierry) *Une vision plus modeste du rôle des journalistes, in Interventions 1961-2001, Science sociale et action politique, Questions de mots*, Editions Agone, Collection Contre-feux, Marseille, 2002.

CHERQUI-HOUOT Isabelle, 2002, *Validation des acquis de l’expérience et universités. Quel avenir ?*, L’Harmattan.

DANVERS Francis, *500 mots-clefs pour l’éducation et la formation tout au long de la vie, Andragogie*, Presses Universitaires du Septentrion, 2003

DELORY-MOMBERGER Christine, 2003, *Biographie et Education, Figures de l’individu-projet.*, Anthropos.

GOLDSCHMIDT George-Arthur, 1997, *La matière de l’écriture*, Circé.

⁶ On se reportera au *Cadre européen commun de référence pour les langues* - pour le Conseil de l’Europe - Paris - Didier – 2001, notamment aux pages 11, 105-106 et 129-134

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Collection Communication et complexité, 2000.

MORIN Edgar, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

SEMAL-LEBLEU Annie (coord. par), 2001, *Le mémoire professionnel, Quelles dynamiques pour les enseignants ?*, Actes de la journée d'étude du 31 janvier, IUFM NPdC, Presses de l'ANRT, 2003.

SEMAL-LEBLEU Annie, 2003, *Accompagner ou éduquer à la prise de conscience*, in Actes du colloque « *L'accompagnement et ses paradoxes* », Fontevraud, mai 2003, à paraître.

SERRES Michel, 1969, *Hermès I, La communication*, Points, Saint-amand, 1984.

SERRES Michel, 1974, *Hermès III, La traduction*, Editions de minuit, Collection « Critique », Lonray, 1997.

TOURAINÉ Alain et **KHOSROKAHVAR Fahrad**, 2003, *La recherche de soi, Dialogue sur le Sujet*, Fayard, Paris.

WITTGENSTEIN Ludwig, 1921 ou 1922, *Tractatus logico-philosophicus*, Collection Tel Gallimard, 2002.